

La comunità educanti fanno scuola

Original

La comunità educanti fanno scuola / Ciaffi, Daniela; Vassallo, Janira; Saporito, Emanuela - In: La città come laboratorio di apprendimento permanente / Litt G., Businaro G., Maragno D.. - STAMPA. - Conigliano (TV) : Anteferma, 2022. - ISBN 979-12-5953-018-9. - pp. 27-38

Availability:

This version is available at: 11583/2964910 since: 2022-05-28T17:52:27Z

Publisher:

Anteferma

Published

DOI:

Terms of use:

This article is made available under terms and conditions as specified in the corresponding bibliographic description in the repository

Publisher copyright

(Article begins on next page)

Giovanni Litt
Giorgia Businaro
Denis Maragno

LA CITTÀ COME LABORATORIO DI APPRENDIMENTO PERMANENTE

La città come laboratorio
di apprendimento permanente

a cura di
Giovanni Litt
Giorgia Businaro
Denis Maragno

LA CITTÀ COME LABORATORIO DI APPRENDIMENTO PERMANENTE

Editore
Anteferma Edizioni Srl
via Asolo 12, Conegliano, TV
edizioni@anteferma.it

Prima edizione

Copyright



Quest'opera è distribuita sotto
Licenza Creative Commons


anteferma

SOMMARIO

XX PREMESSA
XX INTRODUZIONE

PARTE 01

APPRENDERE DALLE COMUNITÀ

- 01.1 IL PIANO URBANISTICO TRA TATTICHE E PRATICHE DI CURA.....X
→ FREGOLENT, BASSO
- 01.2 LE COMUNITÀ EDUCANTI FANNO SCUOLA.....X
→ CIAFFI, VASSALLO, SAPORITO
- 01.3 IMPARARE DAI TERRITORI DELL'ACCOGLIENZA.....X
→ MARCONI, ALBANESE

PARTE 02

APPRENDERE DAGLI EVENTI

- 02.1 IMPARARE DALL'EMERGENZA.....PG.X
→ BERTIN
- 02.2 LA PIANIFICAZIONE ALLA PROVA DELLA TRANSIZIONE
CLIMATICA.....PG.X
→ LITT, MAGNI, GRANCERI BRADASCHIA
- 02.3 LA VALUTAZIONE MULTICRITERIALE SPAZIALE
COME MODELLO DI APPRENDIMENTO TERRITORIALE.....PG.X
→ MARAGNO, POZZER

PARTE 03

APPRENDERE DALLE CITTÀ

- 03.1 URBANISTICA TATTICA ADATTIVA:
L'ESPERIENZA DI CO-CREAZIONE DE "LA PIANA"
A MILANO PER LA RESILIENZA URBANA.....PG.X
→ MORELLO, COLANINNO, BASSOLI
- 03.2 METODI E STRUMENTI INNOVATIVI PER
LA TRANSIZIONE CLIMATICA A LIVELLO LOCALE.....PG.X
→ FERRAIOLI, LUCERTINI, LITT, MAGNI
- 03.3 LA STRATEGIA LOCALE DI ADATTAMENTO
AI CAMBIAMENTI CLIMATICI DEL COMUNE DI REGGIO EMILIA.....PG.X
→ APPIOTTI
- 03.4 L'ECONOMIA CIRCOLARE COME NUOVO MODO PER PROGETTARE
LA SOSTENIBILITÀ E LA RESILIENZA NELLE CITTÀ ITALIANE.....PG.X
→ LUCERTINI, FERRAIOLI

XX POSTFAZIONE
XX BIOGRAFIE DEGLI AUTORI

01.2

LE COMUNITÀ EDUCANTI FANNO SCUOLA

Abstract

La scuola rappresenta il servizio pubblico più diffuso sul territorio nazionale: una dotazione capillare di patrimonio pubblico, composto da 40.000 edifici, che risultano spesso sottoutilizzati e degradati. Quale forma acquisterebbe la scuola se fosse ripensata a partire dai contesti territoriali di riferimento e in particolare se si costruisse nell'alleanza con le comunità educanti?

Il contributo propone una riflessione sulla scuola come bene comune, come prodotto di un'azione di cura delle comunità educanti, traendo spunto dalla rete delle Scuole Aperte e Partecipate e dal caso studio della Scuola Di Donato di Roma.

Partire dalle comunità educanti per ripensare la scuola

Ripensare la scuola, sia nel servizio che nello spazio, è uno dei temi che a valle della pandemia è emerso con una certa forza e centralità sia nel dibattito pubblico che politico a scala nazionale. Il Piano Scuola 2020/21 introduce i “Patti educativi di comunità” come strumento in grado “di fornire unitarietà di visione ad un progetto organizzativo, pedagogico e didattico legato anche alle specificità e alle diverse opportunità territoriali”¹ (p.7) e per poi l'anno successivo, nel Piano Scuola 2021/22, affermare l'importanza delle comunità territoriali per raggiungere questi obiettivi, definendole alleati strategici per la realizzazione del servizio scolastico. Nel documento del Ministero ci si riferisce, infatti, proprio al principio di sussidiarietà e corresponsabilità educativa (p.13) esortando “Enti locali, Istituzioni, Terzo settore e scuole a sottoscrivere specifici accordi e Patti educativi di comunità, attuando con ciò i principi fondamentali della Costituzione”².

Come si compongono dunque queste comunità territoriali, anche dette comunità educanti e come operano all'interno di questa relazione scuola – territorio?

Questo tema è stato ed è tutt'ora al centro della ricerca “La città va a scuola”³, un lavoro che ha permesso alle autrici di questo contributo di provare a costruire una definizione polifonica e situata⁴, di un concetto continuamente richiamato nell'ambito delle politiche educative e territoriali sulla scuola, ma sfuggente e a forte rischio di retorica. Il punto di vista adottato è quello dell'agire dei soggetti istituzionali pubblici, civici e privati che quotidianamente collaborano e più in generale interagiscono, formalmente e informalmente, tra di loro e nello spazio urbano, producendo opportunità educative per bambini e ragazzi, modificando, dilatando e abitando in modo inedito lo spazio della scuola nella città.

La comunità educante sembra essere innanzitutto una pratica, un agire collettivo più o meno consapevole, a cavallo tra servizio pubblico e società civile, che si struttura in forme mediate di collaborazione, con l'esigenza di supportare e rendere efficace la missione educativa della

scuola. Lo dice molto bene un intervistato quando parla della mancanza di “coscientizzazione” del concetto di comunità educante, tra chi si occupa di minori sul territorio, cui si abbina la difficoltà a “conoscersi e riconoscersi” come ecosistema multiattoriale e plurale. Un corpo di soggetti che tuttavia è pronto a mobilitarsi, che fa “accadere” un governo sulle problematiche dei minori, anche in condizioni di estrema difficoltà e scarsa programmazione, come in occasione della ripartenza delle scuole a settembre 2020, dopo 8 mesi di sospensione del servizio, o dei centri estivi organizzati nell'estate del 2021. È interessante, inoltre, notare come le interviste enfatizzino il concetto di “comunità”, rispetto alla qualità “educante” (educativo, formativo, didattico, ecc.), come se ci fosse un significato educativo insito nel concetto stesso di comunità, legato alla dimensione relazionale, comunicativa, di appartenenza, di protezione e guida.

Le comunità educanti che abbiamo intervistato e mappato sono certamente “comunità di azione” quando si coordinano per sviluppare progetti educativi sui territori su cui insistono, rispondere a bandi, trovare soluzioni in situazioni di emergenza: amministrazione pubblica, scuole, terzo settore sono i principali attori di network collaborativi a geometria variabile, in alcuni casi a regia pubblica, in altri con baricentri fortemente spostati sul terzo settore (Fondazioni, Cooperative), che per lavorare in modo sinergico sono chiamate a sviluppare linguaggi comuni, condividere intenti e obiettivi, consolidare alleanze, routine e procedure. Tuttavia questa rappresentazione rimane parziale, poiché lascia troppo spesso fuori quei soggetti della società civile (ad esempio le associazioni sportive o culturali in cui i minori fanno esperienza fuori dall'offerta scolastica, ma anche gli oratori, i centri di incontro giovanile, i luoghi di ristoro, le cartolerie, ecc.) o della sfera privata (le reti familiari o amicali) che non vengono inclusi formalmente nelle iniziative progettuali del servizio educativo, ma che rappresentano l'insieme delle esperienze informali che quotidianamente contribuiscono a formare il minore. La comunità in questo senso si estende a tutto il territorio, in primis quello di prossimità, fino a tutta la

4 Il percorso portato avanti dal Dipartimento Interateneo di Scienze, Progetto e Politiche del Territorio del Politecnico di Torino si è concentrato sulla costruzione di una metodologia di ricerca che mette al centro competenze di sociologia e di urbanistica, per comprendere quale sia il ruolo e quali i contorni della comunità educante nei diversi comuni oggetto dell'indagine, ma anche quali siano le ricadute spaziali, sia delle politiche pubbliche sulla scuola, sia delle pratiche di uso educativo dello spazio. Il lavoro si è costruito intorno all'organizzazione di 34 interviste di profondità a testimoni qualificati (amministratori pubblici, dirigenti scolastici, rappresentanti degli organi collegiali della scuola, operatori del terzo settore, soggetti privati) scelti nei 5 comuni dell'area metropolitana oggetto del progetto e la costruzione di relative mappe critiche e diagrammi di relazione tra attori (*actor network analysis*).

1 Il documento integrale è consultabile al seguente link: www.orizzontescuola.it/wp-content/uploads/2020/06/Piano_rientro.pdf

2 Il documento integrale è consultabile al seguente link: www.miur.gov.it/documents/20182/0/Piano+Scuola+21_22.pdf

3 Progetto di ricerca finanziato dalla Fondazione Compagnia di San Paolo e portato avanti attraverso una proficua collaborazione tra il Politecnico di Torino e il Politecnico di Milano (in qualità di responsabili scientifici del progetto) e una rete di associazioni torinesi che da anni in maniera variegata si confrontano con le progettualità scolastiche (rete Orme, Laqup, Labsus, Architettura senza frontiere Piemonte e Torino Respira). La sfida posta dalla ricerca è stata quella di porre la scuola al centro di uno studio sullo spazio pubblico intorno agli istituti scolastici, con particolare attenzione ai temi dell'accessibilità, della qualità dell'aria e del verde circostante, della qualità dello spazio antistante (il “sagrato” scolastico) e anche delle comunità che partecipano variamente al progetto educativo e/o vivono lo spazio educativo in città.

città. Il territorio è dunque l'altro fattore abilitante (o respingente) delle comunità educanti, per l'insieme di risorse spaziali, sociali, economiche, relazionali e ambientali che possono supportare (oppure minare) il progetto educativo. Il territorio passa dall'essere il contesto di costruzione della domanda, di bisogni *place-based*, a cornice di produzione di una domanda agente. In questa prospettiva che estende quindi la responsabilità educativa a tutto il territorio, il concetto stesso di educazione si amplia, riportandoci ad un'idea di "educazione permanente"⁵ molto forte negli anni '70 del secolo scorso, secondo la quale si affiderebbe alla società il compito primario di educare in modo intenzionale innanzitutto ad essere cittadini⁶. Una funzione civica, che se negli anni '70 veniva attribuita prevalentemente ai corpi intermedi, quali unità base dell'ordinamento sociale⁷, oggi sembrerebbe estendersi a reti di soggetti eterogenee e plurali, anche informali, che diventano comunità e soggetto nell'azione⁸, ovvero nel momento in cui definiscono obiettivi comuni, condividono responsabilità, apprendono reciprocamente. Un passaggio culturale piuttosto rilevante, che riporterebbe il concetto della società educante ad una dimensione locale, di comunità *place-based*, ma anche non incardinata esclusivamente sulla vita associativa, ma su una dimensione contributiva ampia, che proprio nel costruito dei beni comuni trova la sua migliore rappresentazione.

Alleanza scuola e territorio. Verso la costruzione di un inventario di strumenti condivisi.

La comunità educante, come ampiamente argomentato, è un costruito sociale, in cui la relazione tra istituzione scolastica e territorio, nella sua dimensione sociale e spaziale, ridefinisce sostanzialmente il modello di scuola tradizionale. Questo passaggio ci costringe a mettere in gioco il senso stesso del recinto scolastico e dei ruoli che siamo soliti attribuire al suo personale (siano essi il dirigente, un insegnante, lo studente). Anche in relazione alle numerose sfide emerse durante la pandemia, l'idea di una "scuola aperta" al territorio diventa oggi uno scenario non solo auspicabile ma che è necessario perseguire. Già vent'anni fa, con la riforma sull'autonomia scolastica⁹ era-

5 Genovesi 1974; Orefice 1975

6 Sono le tesi che caratterizzano la pedagogia sociale rappresentata in particolare da Agazzi, che teorizzò per primo il ruolo della "società educante"

7 Zamengo e Valenzano 2018

8 Qui il riferimento alla relazione transattiva tra soggetto e esperienza, come definita da Dewey.

9 Legge 59/97 (riforma Bassanini) art.21 e Dpr 275/99

no state poste le basi per lo sviluppo di un diverso modello educativo, che incentivava gli istituti a definire con una certa libertà progetto didattico e modello organizzativo, attingendo alle risorse territoriali, ma che al tempo stesso vi attribuiva la responsabilità sul garantirne la sostenibilità finanziaria. È proprio su quest'ultimo punto, in anni in cui i tagli economici ai servizi educativi e scolastici sono aumentati progressivamente e al contempo l'indice di natalità è calato sensibilmente, che le scuole sono entrate in un'ottica competitiva tra loro per mantenere il proprio presidio territoriale, facendo leva in particolare su ambiente, motivazioni e capacità di dirigenti e insegnanti e su contesti socio-territoriali favorevoli.

Quello che emerge a distanza di vent'anni dalla riforma, nata certamente sotto le migliori intenzionalità, è da un lato una distribuzione disomogenea e sbilanciata dei progetti educativi sul territorio nazionale, dall'altro, anche per confrontarsi con limiti e opportunità dei diversi contesti, la necessità di definire e promuovere modelli di interazione che supportino e invitino la scuola ad operare in alleanza con le comunità territoriali, per costruire contesti educativi sempre più aderenti alla domanda e alle esigenze locali. In altre parole, la scuola può diventare, soprattutto in territori di disagio sociale e abbandono scolastico, un baricentro di socialità e un presidio socio-culturale, ma per farlo deve poter contare sul supporto delle competenze locali utili, sia per arricchire il servizio sia perché in grado di intercettare la domanda del territorio coinvolgendo un'utenza allargata.

È dunque necessario mettere tutti gli istituti scolastici nelle stesse condizioni di operabilità. Per fare questo diventa centrale immaginare strumenti operativi ordinari, che permettano di uscire dall'ambito delle *best practices*, per facilitare il più possibile le scuole ad operare in alleanza, funzionando come veri e propri strumenti attuativi. Si tratterebbe, inoltre, di una via concreta per abilitare e sensibilizzare il personale scolastico a prendere parte alla costruzione di un processo di alleanza territoriale, che non si basi solo sulle relazioni preesistenti e sulle capacità dei singoli di attivare gli attori locali, ma che si definisca come una pratica normalizzata del fare scuola.

10 Il Rapporto Labsus 2021, pubblicazione annuale con cui l'associazione Labsus fa il punto sullo stato di salute dell'amministrazione condivisa dei beni comuni in Italia, così come sperimentata da più di 260 Comuni sul territorio nazionale, conferma un certo protagonismo delle scuole quali soggetti che si prendono cura di parti del territorio in alleanza con famiglie e terzo settore attraverso la stipula di patti di collaborazione (6,9%), ma anche come la scuola stessa si confermi bene comune, oggetto di cura da parte di genitori, studenti e cittadini (7,25%). Per maggiori informazioni, è possibile scaricare il Rapporto al seguente link: <https://www.labsus.org/rapporto-labsus-2021/>

11 In Italia esistono diffuse esperienze di "Scuole Aperte" che hanno la caratteristica di aprire la scuola dopo l'orario scolastico al territorio coinvolgendo per la gestione studenti/ex studenti, genitori, cittadini del territorio della scuola, enti del terzo settore come co-gestori del bene comune. In questa pratica vi è l'idea funzionale di costruire intorno all'edificio ed alla comunità scolastica la comunità educante trasformando le Scuole in veri e propri "poli civici" intesi come "luoghi della partecipazione" dove i cittadini di un territorio supportano la propria scuola e nel contempo la scuola aiuta un territorio ad avere un progetto per il futuro. Si tratta di una visione sussidiaria dove al servizio scolastico di Stato gestito da lavoratori della Scuola si aggiunge l'uso dell'edificio scolastico come bene comune del territorio gestito con l'azione volontaria e gratuita dei cittadini, a partire da studenti e genitori delle stesse scuole. Per maggiori informazioni è disponibile la guida del MoVI - Movimento Volontariato Italiano al seguente link www.comune-info.net/wp-content/uploads/2020/10/impaginato-28-5.pdf

Se osservate da vicino, infatti, le singole esperienze virtuose come le "scuole aperte e partecipate", i patti di collaborazione¹⁰, fino ai più recenti patti educativi di comunità, possono costituire l'incipit di un fare e di un pensiero condiviso sulla scuola che ridefinisce il proprio ruolo politico e sociale, in grado di interessare l'intero territorio nazionale, mettendo a sistema competenze e reti di supporto per la diffusione di questi modelli di agire.

Dalla scuola aperta alla scuola aperta e partecipata¹¹. Il caso dell'Istituto Di Donato a Roma.

L'esperienza del progetto per una scuola aperta e partecipata del Plesso Di Donato di Roma rappresenta un caso esemplare rispetto alla capacità generativa della comunità educante di arricchire il servizio scolastico fino a farlo diventare un vero e proprio centro civico per un intero quartiere. L'istituto comprensivo ospita un servizio che copre la fascia di età 0-13, organizzato attraverso una Scuola dell'infanzia, una Scuola primaria e una Scuola secondaria di primo grado. Situato nel quartiere dell'Esquilino, vicino alla Stazione ferroviaria Termini, la principale della città e prossima al centro storico, l'istituto si colloca in un quartiere popolare che negli anni '90 si caratterizzò come rione fortemente multietnico. All'inizio del processo, nel 2001, la scuola in questione aveva una frequentazione molto bassa e il 75% dei bambini aveva genitori non di madrelingua italiana, provenienti da 45 paesi diversi. Il dirigente avviò un processo di inclusione sociale, proponendo in prima battuta ad un gruppo di genitori di occuparsi di alcuni locali scolastici che si trovano nel piano interrato dell'edificio, all'epoca in condizioni di semi-abbandono, per usarli in orario extrascolastico. La proposta venne incontro alla volontà dei genitori di avere un luogo dove far giocare i bambini, in un quartiere privo di spazi pubblici adeguati e al contempo di trasformare la scuola in un punto di riferimento per la comunità. Questo semplice atto di fiducia fu il simbolo di un cambiamento radicale del modo di pensare la diversità sociale e culturale all'interno della scuola, che da elemento problematico si trasformò in ricchezza. Il Preside non si limitò a dare le chiavi della scuola ai genitori, che si misero all'opera

per recuperare i seminterrati abbandonati (1000 m²), ma poi ne sperimentò l'autogestione (con il sostegno del Municipio 1). L'anno successivo si inaugurò il primo centro estivo dell'Istituto Di Donato.

Nel 2003 il gruppo dei genitori si costituì come associazione e iniziò la collaborazione continuativa e diretta con la scuola attraverso una convenzione per l'utilizzo degli spazi scolastici dopo l'orario scolastico, che si rinnova ogni anno.

Il successo di questa prima esperienza di collaborazione è testimoniato anche dalla firma di una seconda convenzione, questa volta con il Comune di Roma, per la gestione del "Polo Intermundia del Municipio", che proprio nei locali della scuola trova la sua sede.

Da questa esperienza singola particolarmente virtuosa, si assiste progressivamente al coinvolgimento di altre scuole che si ispirano alla Di Donato, tanto che nel 2014 nasce il Protocollo d'Intesa tra il Municipio 1 e le scuole del territorio e nel 2017 si costituisce la Rete romana delle Scuole Aperte, per la condivisione dello spirito di azione portato avanti dalla Di Donato.

Ad oggi, i locali che sono in gestione all'associazione genitori dopo l'orario scolastico sono la palestra, il cortile e altri locali del seminterrato dove quotidianamente si svolgono attività di aiuto compiti per i ragazzi, attività artistiche, sportive, ma anche corsi di lingua italiana per i genitori stranieri, rafforzando il lavoro sull'identità interculturale dello spazio e della sua comunità. La maggior parte delle iniziative sono gratuite e accessibili al maggior numero possibile di partecipanti, anche grazie al supporto economico da parte del Municipio.

Il lavoro di intenso scambio con il territorio viene poi ampliato nel 2018 con la stipula di un Patto di collaborazione tra istituto, associazione genitori e gruppi informali di genitori volontari, che porta la comunità scolastica ad usare anche gli spazi fuori dalla scuola a scopo comunitario e a beneficio del quartiere, fino alla richiesta di interrompere il traffico sulla via di accesso alla scuola e istituire una *Rue Scolaire* (come previsto dal nuovo Codice civile). Ad oggi l'associazione genitori, che ha attraversato

quattro cicli scolastici, conta più di 400 iscritti e decine di volontari.

Un'esperienza che possiamo dire davvero di aver fatto scuola, tanto che nel 2021 viene pubblicato un vademecum per le "Scuole Aperte e Partecipate", allo scopo di allargare la rete Comunale a tutte le scuole sul territorio nazionale.

La scuola bene comune

Uno dei modi più semplici di spiegare la differenza (e la possibile complementarità) tra servizi pubblici e beni comuni è partire dall'esempio delle scuole. Le scuole intese come servizi pubblici aprono al mattino e chiudono al pomeriggio: sono frequentate solo dal personale scolastico, insegnanti e personale tecnico-amministrativo, dalle allieve e dagli allievi. Le scuole intese come beni comuni invece aprono al mattino, nel corso della giornata sono aperte a tutti coloro che partecipano a determinate attività, possono chiudere anche la sera. Questa distinzione, così netta, viene nella maggior parte dei casi già ibridata in alcune occasioni tanto speciali quanto ricorrenti: durante le recite scolastiche usano gli spazi scolastici anche genitori, sorelle e fratelli, nonne e nonni, zie e zii, amiche e amici. Nel caso di raccolte fondi, poi – tipicamente in occasione del Natale, ma anche per esibizioni di alcune classi musicali, sportive, tecnologiche eccetera – molte scuole si aprono al quartiere.

Il discrimine tra le "scuole pubbliche" e le "scuole comuni" rimanda alla definizione di "uso esclusivo" e "uso non esclusivo" su cui lavorò la Commissione Rodotà. I beni comuni sono quei beni a uso non esclusivo, poiché tutti gli esseri umani ne hanno bisogno, per vivere ed esprimere le proprie capacità, e devono poterli usare. Quando, nel 2011, in Italia si lanciò il referendum per l'acqua come bene comune, molti osservatori internazionali si chiesero: "e perché non come servizio pubblico?". Molti italiani andarono a votare, ma a distanza di più di dieci anni la vera vittoria è più che altro semantica: come società possiamo scegliere di ritenere la condivisione di alcuni beni e servizi prioritaria rispetto alla proprietà degli stessi. Quando l'aspetto relazionale prevale sul concetto

di pubblico e privato, ecco che emerge il senso di uso non esclusivo (pubblico o privato). Può così succedere che una scuola dell'infanzia pubblica, ma anche privata, in un centro storico povero di spazi gioco per bambine e bambini, si apra al quartiere come spazio comune. Come è stato sopra argomentato, da un lato si intensifica l'uso degli spazi e dall'altro lato si allarga la partecipazione a soggetti tradizionalmente esclusi dalla scuola tradizionalmente intesa, che costituiscono nel loro complesso una comunità educante.

Quando si sostiene la tesi che le scuole possono essere sia servizi pubblici che beni comuni, una reazione ricorrente consiste nel timore che rafforzare questa accezione indebolisca la qualità e la quantità dei servizi pubblici stessi. Ma il tema del ritrarsi degli investimenti pubblici nazionali rispetto alle esigenze educative e scolastiche locali, in base alla nostra campagna di interviste a testimoni qualificati, quasi mai viene messo in relazione con la presenza di comunità educanti pronte a contribuire. Detto ciò, lo stesso laboratorio per la sussidiarietà fu fondato da Gregorio Arena pochi anni dopo l'introduzione, nel 2001, del principio di sussidiarietà orizzontale nella nostra costituzione, esattamente con lo scopo di mettersi al lavoro per una corretta interpretazione dello stesso. La lezione della privatizzazione di molti servizi sanitari pubblici in Lombardia nei primi anni Duemila serve da continuo monito di una lettura incompleta, ancor prima che scorretta, dell'articolo 118 ultimo comma, il cui incipit è "Lo Stato favorisce [...]". La scuola come servizio pubblico favorisce l'autonoma iniziativa dei *commoners* singoli e associati: la scuola non arretra, non sparisce, non svende, non lascia il campo educativo a eserciti di genitori e abitanti attivi. Basta leggere le centinaia di patti di collaborazione in corso in decine di città e territori italiani per rendersi conto che nel paradigma dell'amministrazione condivisa le scuole sono sempre uno dei contraenti, e l'altro contraente sempre presente è l'ente pubblico locale. Questa doppia presenza pubblica è una doppia garanzia sul piano formale; sul piano sostanziale, occorre tenere alta l'attenzione su un monitoraggio reciproco e tra tutte le parti in gioco nel patto. Una continua valutazione

multiprospettica delle singole esperienze in corso è l'unico antidoto tanto all'attitudine moralistica secondo cui tutte le scuole dovrebbero ideologicamente essere intese come beni comuni, quanto a quella paranoica secondo cui questo è uno scenario che ci porterà allo smantellamento dello stato sociale guadagnato a fatica nel corso del Novecento. Il caso studio della scuola romana Di Donato su cui ci siamo concentrate è un esempio quasi autoevidente della forza empirica del processo cooperativo, avendo fatto risorgere una consistente popolazione urbana che usa gli spazi e i servizi, laddove la scuola come servizio pubblico tradizionale aveva fallito creando un deserto di allievi. Altrettanto parlanti sono gli esempi delle chances spaziali offerte dalle "piccole scuole" a territori di riferimento ben più ampi della sola popolazione scolastica intesa in senso stretto: scuole che diventano case di comunità educanti presidiando in senso civico intere periferie, fondivalle eccetera.

Così come riteniamo antistorica la richiesta a un sindaco e alla sua giunta di supereroi, di risolvere da soli la complessità dei problemi di una città e di un territorio, allo stesso modo, e nella direzione che abbiamo indicato in questo nostro contributo, ci sembra che gradi di complessità troppo alti caratterizzino la sfera educativa, così che chi ha responsabilità educative come una/un dirigente scolastica/o, al pari di chi ne ha di governative, non debba essere lasciata/o sola/o. Rispetto a una questione drammaticamente ricorrente: "Di chi è la responsabilità dell'abbandono scolastico?", sempre meno convincente per noi è l'additare come colpevole la sola dirigenza scolastica. Allo stesso modo, in positivo, il merito di insegnanti e presidi per traguardi educativi raggiunti, va forse sempre più ripensato, riconsiderato e rivalutato in termini di comunità educanti. A questo proposito, e sempre con riferimento alla nostra campagna di interviste e all'osservazione ambientale diretta partecipante svolta come ricercatrici, la logica dell'autonomia scolastica ha al contrario creato una competitività tale che, tanto culturalmente quanto finanziariamente, colpa e merito della/del singola/o dirigente sono sempre la prima e spesso

unica lettura dei processi in atto. Lo strumento del patto è a questo proposito un'alternativa chiara: la sfida di interesse generale viene dettagliata in ogni sua parte, co-progettando la fattibilità nei diversi aspetti (chi, cosa, perché, quando, come, quanto) a circoscrizione precisa delle responsabilità di ognuno dei contraenti. Lamentarsi che nella nostra società non c'è abbastanza partecipazione e non capire che una sana rete di nuove alleanze possano invece rafforzarla è un controsenso.

C'è, invece, un tema quasi assente dal dibattito, su cui secondo noi va urgentemente avviato un lavoro di intelligenza collettiva, ed è quello dei diritti dei *commoners*. Chi agisce per l'interesse generale, matura qualche diritto o no? Più che temere lo smantellamento dello stato sociale ad opera dei *commoners*, infatti, ci sembra che la domanda vera sia se le fatiche delle comunità educanti non meritino nuove forme di riconoscimento, non previste dal tradizionale paradigma bipolare (chi governa da un lato, chi è governato dall'altro; chi educa da un lato, chi è educato dall'altro). Se davvero stiamo andando nella direzione di pattuire sempre più alleanze tra pari, dobbiamo quanto prima condividere sistemi premiali per chi, scommettendo su questa innovazione nella propria vita quotidiana, sta rischiando di più. Così come non sono ancora chiari i nuovi diritti di chi contribuisce per propria autonoma iniziativa a una piattaforma di conoscenza condivisa – posso scrivere una voce di Wikipedia, ma quando il patrimonio di informazioni passa a operatori del libero mercato che hanno molto chiari i loro diritti, sarò sempre un vaso di terracotta tra vasi di ferro! – allo stesso modo non sono ancora affatto chiari i nuovi diritti (individuali? collettivi?) delle comunità educanti.

Bibliografia

Agazzi A. (1968), *Problematiche attuali della pedagogia e lineamenti di pedagogia sociale*. Brescia: La Scuola.

Cantisani G. (2021), Il gioco, la scuola e la città, (on line) www.comune-info.net/scuole-aperte/il-gioco-la-scuola-e-la-citta/ (ultima consultazione 12 Aprile 2022).

Ciaffi D., Saporito E. (2022), Il diritto alla cura dei beni comuni come palestra di democrazia. *Sociologia Urbana e Rurale*, vol. 27. Milano: Franco Angeli Ed.

Dewey J. (2018), *Democrazia e educazione. Un'introduzione alla filosofia dell'educazione*. Nuova Ed. Roma: Anicia.

G. Genovesi (1974), Descolarizzazione, educazione permanente e scuole parallele. *Ricerche Pedagogiche*, 32, pp.75-105.

Labsus (2022), Rapporto 2021 sull'amministrazione condivisa dei beni comuni. (on line) In www.labsus.org/rapporto-labsus-2021/ (ultima consultazione 12 Aprile 2022).

Orefice P. (1975), *La comunità educativa: teoria e prassi*. Napoli, Ferraro.

Vassallo I., Saporito E. (2021). La scuola come bene comune: verso una diversa prospettiva progettuale, *Archivio di Studi Urbani e Regionali*, LII, 132 (suppl.). Milano, Franco Angeli Ed. pp.113-127.

Vassallo I. (2020), La scuola: un'infrastruttura pubblica di cura. (on line). In www.labsus.org/2020/10/la-scuola-un-infrastruttura-pubblica-di-cura/ (ultima consultazione 12 Aprile 2022).

Zamengo F., Valenzano N. (2018), Pratiche di comunità educanti. Pensiero riflessivo e spazi condivisi di educazione tra adulti, *Ricerche Pedagogiche*. Anno LII, n. 208-209, pp. 345-364.