

SAGGI – ESSAYS

LA SCUOLA COME BENE COMUNE. IL RAPPORTO SCUOLA-FAMIGLIA RIVISTO IN UN MO- DELLO SOSTENIBILE DI GESTIONE CONDIVISA *di Manuela Palma*

Il contributo intende utilizzare la fertilità del concetto di *bene comune* per tematizzare una delle questioni che negli ultimi anni si sono rivelate più critiche per la gestione dell'esperienza educativa: il difficile rapporto tra scuola e famiglia. Nella prima parte del saggio, partendo dalla definizione di "bene comune" si verifica la possibilità di utilizzare questo concetto per leggere l'esperienza scolastica. Nella seconda parte, riconosciuta la possibilità di intendere la scuola come *bene comune*, si utilizza il portato innovativo che il termine porta con sé per individuare nuove modalità di gestione dell'esperienza scolastica e in particolare nuove definizioni del rapporto con le famiglie che superino l'oscillazione tra la delega e l'intrusione ma inaugurino spazi di partecipazione e di reale condivisione.

The purpose of this paper is to use the fertility of the concept of *common good* to analyze one of the issues more critical for the management of educational experience: the difficult relationship between school and family. In the first part of the essay, starting from the definition of "common good" there is a possibility to use this concept to read the scholastic experience. In the second part, recognizing the possibility of understanding the school as a *common good*, we use the innovative approach that the term brings to identify new ways of managing school experience and in particular new definitions of relationships with families overcoming the oscillation between delegation and intrusion, but opening spaces of participation and real sharing.

1. Il concetto di bene comune

Il concetto di *bene comune*, oltre a essere oramai entrato nel linguaggio comune, ha esercitato negli ultimi anni una forte fascinazione all'interno del dibattito di diversi contesti disciplinari. Concetto aperto, fertile e sicuramente esposto al rischio di un utilizzo inflettivo, si è contraddistinto infatti per il suo carattere multidisciplinare e quindi per la sua tematizzazione in diversi ambiti, da quello economico, in cui è fiorito (Ostrom, 1990/2006; Hess & Ostrom, 2009), a quello giuridico, biologico ma anche sociologico, organizzativo, filosofico. Il grande fascino di questo concetto non risiede però solo nel suo carattere eclettico ma anche nel suo portato profondamente innovativo che permette di intenderlo come chiave di accesso per l'interpretazione e per la risoluzione di molte sfide del nostro tempo prima fra tutte il superamento del paradigma economico tradizionale portatore di un modello di sviluppo riconosciuto ormai da più parti come insostenibile (Pulcini, 2013; Iaione, 2015).

Proprio l'ampio ricorso che del termine viene promosso e proprio il rischio spesso paventato di un suo utilizzo nebuloso e privo di rigore invitano a partire da una definizione quanto più possibile precisa di ciò che si intende per bene comune. Elinor Ostrom parla di beni comuni come di risorse materiali e immateriali condivise (1990/2006). Stefano Rodotà, fornendo una lettura dal punto di vista giuridico (Grazzini, 2012) definisce i beni comuni come «quelli funzionali all'esercizio di diritti fondamentali e al libero sviluppo della personalità, che devono essere salvaguardati sottraendoli alla logica distruttiva del breve periodo, proiettando la loro tutela nel mondo più lontano, abitato dalle generazioni future» (Rodotà, 2012).

Carlo Donolo (2012a, 2012b) parla di «insieme dei beni che permettono la sussistenza dell'uomo in società, a livello locale e globale» facendo con tale espressione riferimento alle «componenti naturali quali gli ecosistemi, le risorse non riproducibili, il clima» ma facendo rientrare in questa definizione anche «le forme della conoscenza, le risorse morali, il capitale sociale, le regole, le norme, le istituzioni di cui abbiamo bisogno per la convivenza civile» (Donolo, 2012a, p. 66).

Ancora Elena Pulcini rispetto alla definizione di *bene comune* afferma:

se l'accezione originaria allude essenzialmente alle risorse naturali, oggi parlare di "commons", per usare il termine di origine medievale preferito dagli economisti, vuol dire includere almeno due distinte categorie di beni: i beni materiali, come acqua, aria, energia, clima, biodiversità; e i beni immateriali come conoscenza, cultura, salute, informazione (Pulcini, 2013, p. 350).

2. *La scuola come bene comune*

Proprio la fertilità del concetto induce a interrogarsi su un utilizzo anche in ambito formativo per riconoscere se e come la nozione di *bene comune* potrebbe essere utilizzata nella letteratura pedagogica e aiutare a inaugurare un nuovo modo di leggere le esperienze educative e gestirle. In particolare la domanda da cui si vorrebbe partire riguarda la scuola, istituzione che per sua natura e diffusione riveste un ruolo centrale nei sistemi educativi. Più nello specifico ciò che interessa chiedersi è se la scuola possa essere considerata un *bene comune*, e quali vantaggi il concetto di bene comune possa offrire per ripensare la gestione dell'esperienza scolastica.

In una riflessione sull'esperienza scolastica – e in un discorso che intenda tematizzarne la funzione sociale – appare doveroso partire dalla definizione offerta da uno dei classici della pedagogia e che fece di questo tema uno dei nuclei centrali della sua proposta pedagogica, quel contributo da cui ha preso le mosse il movimento della scuola attiva: quello di John Dewey (1899/1961; 1916/2004; 1938/2014).

Nella sua riflessione sull'esperienza educativa, Dewey definisce l'educazione come «processo di nutrizione, di allevamento, di coltivazione» (Dewey, 1916/2004, p. 11), esperienza sociale la cui funzione è l'inserimento dei giovani e il ricambio sociale, la trasmissione e la costruzione di conoscenze utili alla sopravvivenza della società stessa. La società trasforma infatti esseri «non iniziati e apparentemente estranei in validi depositari delle sue risorse e dei

suoi ideali» (Dewey, 1916/2004, p. 11) e attraverso questo processo contribuisce alla sua sopravvivenza e al suo continuo rinnovamento. All'educazione viene quindi riconosciuta l'importante funzione di inserimento dei singoli nella società, il compito di costruire quel sapere e sapere fare che permette all'individuo di esercitare i suoi diritti di partecipazione alla collettività e di realizzazione nella stessa. Se questa azione educativa nelle società più semplici passa attraverso l'azione dell'ambiente sociale (Dewey, 1916/2004, pp. 12-20) e la partecipazione diretta alla vita (Dewey, 1916/2004, pp. 7-10), nelle società più complesse, difficili per loro stessa natura da assimilare *in toto*, l'articolato processo di trasmissione e costruzione dei valori e dei comportamenti richiede la creazione di ambienti speciali, la costituzione di istituzioni appositamente allestite per presidiare questo delicato processo di partecipazione del singolo nella società. La scuola viene intesa come uno di questi ambienti speciali, più in particolare come l'istituzione attraverso la quale la società assicura alle giovani generazioni una adeguata trasmissione di tutte le sue risorse (Dewey, 1916/2004, p. 21). Più specificamente i compiti della scuola sono riconosciuti da Dewey in tre azioni fondamentali: provvedere a un ambiente semplificato, capace cioè di selezionare i dati fondamentali capaci di suscitare reazione nei giovani; eliminare, per quanto possibile, i caratteri dell'ambiente esistente che non sono degni di influenzare le abitudini mentali estirpando ciò che non è desiderabile, e infine «equilibrare i diversi elementi dell'ambiente sociale e provvedere a che ogni individuo abbia la possibilità di sfuggire alle limitazioni del gruppo sociale nel quale è nato e di venire in contatto con un ambiente più largo» (Dewey, 1916/2004, p. 22). Dewey afferma che spesso si incorre in confusione nel pensare il rapporto tra "società" e "comunità" utilizzando questi due termini come sovrapponibili. In realtà, secondo il filosofo americano, la società moderna è composta da molte società e compito della scuola è quello di aprire il campo di esperienza del giovane verso un ambiente più ampio di quello sperimentato nel suo ambito circoscritto di riferimento.

Intesa in questo modo, la scuola sembra effettivamente possedere quelle caratteristiche proprie del *bene comune* e quindi di risorsa

condivisa (Ostrom, 1990/2006): è tramite la scuola che il giovane apprende quel bagaglio di conoscenze fondamentali per la propria vita e per l'inserimento nella società, tramite l'esperienza scolastica si permette «l'espressione e la cultura dell'individualità» (Dewey, 1938/2014, p. 6), l'apprendimento attraverso l'esperienza e il conseguimento di abilità e di tecniche «per ottenere i fini che rispondono alle esigenze vitali» (Dewey, 1938/2014, p. 6) nonché la familiarizzazione con un mondo in movimento. Tramite la scuola quindi il singolo ha modo di trovare uno spazio di costruzione di competenze fondamentali all'inserimento nel contesto sociale ma parallelamente ha modo di trovare un luogo e un tempo di espressione e costruzione della sua individualità e delle soluzioni adatte alle proprie esigenze. La scuola presenta allora le caratteristiche del *bene comune*: come elemento fondamentale per la trasmissione e co-costruzione di conoscenze, come istituzione a cui vengono demandati i compiti di sviluppo delle giovani generazioni e di promozione in loro del «desiderio di apprendere» (Dewey, 1938/2014, p. 36) essa assume la forma di risorsa immateriale condivisa. È infatti tramite la partecipazione all'esperienza scolastica che ripropone in forma semplificata l'esperienza sociale che il bambino si rende parte di una collettività, ne apprende i codici, i saperi e le convenzioni, sperimenta la convivenza e la partecipazione, si misura con l'alterità, trova forme di espressione di sé, impara le competenze utili per la sua vita futura, per la possibilità di esercitare i suoi diritti e doveri fondamentali, acquisisce quella visione critica che è apertura al nuovo e al possibile.

Sul ruolo emancipatorio dell'educazione per mezzo della scuola non si possono poi non ricordare i movimenti che propongono una rilettura della riflessione marxista volta al mutamento sociale (Massa, 1990) come la pedagogia degli oppressi di Paulo Freire in cui il processo di alfabetizzazione degli oppressi diviene strumento di coscientizzazione con cui gli oppressi possono superare la loro condizione di subalternità e promuovere lo sviluppo di senso critico (Freire, 1968/2011) o il contributo di Don Milani che con la sua *Lettera a una professoressa* propone un tipo di esperienza completamente innovativa e un'efficace alternativa a quel modello di scuola

che «cura i sani e respinge i malati» (Scuola di Barbiana, 1967, p. 20). Nella produzione di questi autori che si sono dedicati proprio a quei giovani che rischiavano di rimanere esclusi dal processo di apprendimento e socializzazione che questa istituzione consente, compare ancora più forte la consapevolezza che la scuola sia una risorsa fondamentale per lo sviluppo del singolo, realtà di cui va garantita la non escludibilità, un bene di cui tutti dovrebbero poter usufruire proprio perché permette l'acquisizione di quelle competenze e saperi (il linguaggio prima di tutti) fondamentali per permettere a ciascuno la possibilità di esprimersi e far valere il proprio punto di vista nel mondo.

3. *La crisi della scuola e il rapporto scuola-famiglia*

La scuola si presenta quindi come luogo centrale dell'esperienza educativa moderna, e come abbiamo visto sembra possedere le caratteristiche del *bene comune* da preservare e garantire. Ultimamente, però, più che come risorsa, l'esperienza scolastica è stata vista come oggetto di una forte polemica, ambito su cui scontrarsi e far valere il proprio punto di vista più che da valorizzare e co-costruire.

La scuola infatti è stata negli ultimi anni oggetto di una profonda critica: «tutti vorrebbero che la scuola cambiasse» (Massa, 1997, p. 9) forse proprio in ragione di una crisi che la sta attraversando. Diversi sono gli aspetti che della scuola sono oggetto di critica: il carattere obsoleto dei suoi obiettivi e soprattutto delle sue metodologie non più adeguati agli attuali bisogni di formazione della società, l'incapacità di incidere sul mercato del lavoro e sulla disoccupazione giovanile, l'utilizzo di linguaggi lontani dall'esperienza degli studenti, la caduta di interesse e significato delle materie scolastiche, il venire meno dell'acquisizione di abilità e competenze attese, le carenze sostanziali nelle conoscenze di base, l'incapacità di adeguarsi al dinamismo sociale (Massa, 1997, p. 5). Questi e molti altri aspetti rendono ragione di una situazione di difficoltà della scuola attuale e la necessità di ripensarne la "forma" (Massa, 1997, p. 4).

Uno degli aspetti che più di altri negli ultimi anni è emerso come elemento di criticità riguarda il difficile rapporto scuola-famiglia e più specificamente la relazione con i genitori. Si tratta di un fenomeno relativamente recente ma che sembra incidere in modo determinante nell'operatività del lavoro educativo fino a minarne l'efficacia. Fino a qualche anno fa l'alleanza scuola-famiglia aveva assunto una configurazione precisa e tale da non creare difficoltà nella gestione dell'esperienza scolastica: i genitori dimostravano rispetto e fiducia nel lavoro proposto dalla scuola, riconoscevano alla scuola il valore di risorsa da preservare e sostenere per il lavoro svolto per la collettività e per l'inserimento e lo sviluppo in essa dei più piccoli, e proprio per questo si mostravano preziosi sostenitori del lavoro degli insegnanti e della progettualità definita e realizzata dalla scuola. Si era di fronte a quella che Massimo Recalcati definiva la Scuola-Edipo (Recalcati, 2014, p. 20), una scuola salda che si fonda sulla potenza delle tradizioni e il cui sapere esprime una fedeltà cieca nei confronti dell'autorità del passato. Anche l'autorità dell'insegnante era garantita dalla potenza della tradizione. In questa scuola il modello pedagogico prevalente era quello repressivo e il rapporto insegnante-allievo era fortemente gerarchizzato. In questa scuola l'insegnante era il sostituto del Padre e proprio la salda alleanza tra genitori e insegnanti sosteneva questa esperienza. Il conflitto veniva vissuto "verticalmente" tra gli studenti e gli adulti, rappresentati da insegnanti e genitori. Questo tipo di scuola, di cui molti di noi hanno fatto esperienza, viene, secondo Recalcati, negli ultimi decenni sostituito da una Scuola-Narciso una scuola caratterizzata da una forte orizzontalità e segnata dallo «sfaldamento del patto generazionale tra insegnanti e genitori» (Recalcati, 2014, p. 25). La collusione tra il narcisismo dei genitori e quello dei figli, la loro alleanza, lascia gli insegnanti soli nel rappresentare quel che resta della differenza generazionale:

la nuova alleanza tra genitori e figli disattiva ogni funzione educativa da parte dei genitori che si sentono più impegnati ad abbattere ostacoli che mettono alla prova i loro figli per garantire loro un successo nella vita senza traumi, che non a indicare il senso simbolico della legge (Recalcati, 2014, p. 25).

Si è passati da una situazione in cui i genitori tendevano a sostenere l'operato della scuola senza però avere un ruolo attivo nelle proposte di questa istituzione a una relazione segnata dal forte desiderio di azione dei genitori rispetto all'operato della scuola senza però fiducia nel lavoro insegnanti (Pati, 2011).

In questo nuovo scenario il rapporto scuola-famiglia diviene problematico e un nodo fondamentale da sciogliere. Gli insegnanti sentono di aver perso l'autorevolezza di cui disponevano nel passato e con essa anche il supporto delle famiglie che da complici fidati appaiono ora oscillare tra la delega completa delle funzioni educative e le forti intromissioni nelle questioni didattiche (Cardinali & Migliorini, 2013). D'altro canto i genitori non paiono più fidarsi degli insegnanti, sembrano non riconoscere e ritrovare più nella scuola quell'ambiente fondamentale per la formazione dei giovani e per il loro inserimento nella società, quell'opportunità di aprire allo studente un campo di esperienza sfuggendo «alle limitazioni del gruppo sociale nel quale è nato e di venire in contatto con un ambiente più largo» (Dewey, 1916/2004, p. 22). A oscillare sembra essere quell'idea che la scuola sia un bene comune, istituzione di cui preservare il valore e la funzione sociale. Il ritorno prepotente di esperienze di *homeschooling* e di *unschooling*, i ricorsi e le azioni legali presentate contro le decisioni prese dalla scuola, le polemiche che sempre più frequentemente popolano i quotidiani nazionali (sui compiti a casa, sulle valutazioni date dagli insegnanti, sui metodi utilizzati in classe, sulle bocciature) sono tutti elementi che inducono a pensare non solo che quell'alleanza scuola-famiglia si sia interrotta (Nava Mambretti, 2017) ma anche che nelle famiglie e a livello sociale sempre meno si sappia riconoscere l'esperienza scolastica come un "bene comune" da preservare e da imparare a gestire nel modo migliore, come risorsa fondamentale per la convivenza civile e per l'esercizio dei diritti dei propri figli, come occasione di confronto e apprendimento per lo sviluppo di una società civile.

Un'efficace chiave di lettura di questa situazione la offre Riccardo Massa, riprendendo il concetto di *ambiente* tanto caro a Dewey, parlando dell'esperienza di crisi della scuola come crisi di un *milieu* educativo (Massa, 2000). Nella sua analisi Riccardo Massa ri-

conosce che, più che di crisi della scuola o di crisi della famiglia, si debba parlare di una difficoltà legata al tramonto di un *milieu* educativo, il venire cioè meno di quei contesti collettivi e comunitari di appartenenza che permettevano il passaggio di valori:

il punto di crisi sembra sia la modificazione dei contesti di esperienza, di appartenenza, di vita, per cui i ragazzi oggi crescono al di fuori di un contesto educativo, al di fuori di un ambiente dal quale trarre valori che consentano un inserimento e anche un raccordo con le generazioni adulte. È come se ci fosse una situazione in cui prevale l'orizzontalità dei rapporti, prevale il gruppo dei pari, mentre è entrata in crisi una dialettica intergenerazionale, una possibilità di contrapporsi al mondo adulto, anche di criticarlo radicalmente, ma in qualche modo mantenendo un senso di comune appartenenza. Questa sarebbe la solitudine dei giovani, oggi, e la fine dell'educazione (Massa, 2000, p. 21).

In questo senso le agenzie educative si trovano di fronte a un problema: l'assenza di un ancoraggio a un ambiente di riferimento, e proprio la scomparsa di questi ambienti di riferimento e di questi spazi collettivi sancisce il tramonto dell'educazione e le fatiche della scuola. Ecco allora che emerge il problema legato all'assenza di un contesto educativo che sappia sostenere il percorso di crescita dei ragazzi e il loro inserimento nella collettività.

Come risolvere allora questa questione? Come permettere alla scuola di ritrovare il proprio ruolo sociale e come promuovere forme di gestione dell'esperienza scolastica che sappiano essere incisive e incarnare la possibilità di rappresentare davvero e ancora uno strumento di sviluppo e di realizzazione dei singoli individui?

4. Il concetto di bene comune per inaugurare un nuovo modo di vivere la relazione scuola-famiglia

Il concetto di *bene comune* può forse rappresentare un supporto per individuare nuove traiettorie di azione e per riconoscere nuove modalità della relazione tra scuola-famiglia. Come ci ricorda Enrico Grazzini (2011; 2012) i *beni comuni* hanno «una specificità eccezio-

nale: possono essere gestiti in modo più efficiente, innovativo e sostenibile dalla comunità di riferimento» (Grazzini, 2012, p. 54). Tra gli aspetti più suggestivi e fertili della nozione di *bene comune* c'è infatti la logica che essa stessa suggerisce: una logica che supera le prospettive individualistiche e spinge ad abbracciare un nuovo modello di azione, potremmo forse dire una diversa etica, ispirata alla collaborazione e alla comunità. Proprio perché caratterizzati dalla difficile escludibilità (elemento in comune con i beni pubblici) ma anche dalla alta sottraibilità (per cui il loro utilizzo da parte di un individuo riduce la possibilità di utilizzazione e consumo da parte di altri), i *beni comuni* sono esposti per loro stessa natura al potenziale esaurimento (Pulcini, 2013). Il tema dei *beni comuni* e della loro gestione richiede quindi il superamento di una logica che preveda il loro utilizzo indiscriminato per inaugurare un approccio più consapevole e attento alla collettività, un superamento della logica individualistica e strumentale, un nuovo modello di individuo non più appiattibile sull'*homo oeconomicus* ma che tende all'*homo civicus*, un individuo che pur non rinunciando al perseguimento dei propri interessi unisce a questa libertà individuale la responsabilità della comunità di cui è parte (Iaione, 2015; Cassano, 2004):

Gli esseri umani sono effettivamente capaci di cooperazione; sono capaci cioè di una gestione collettiva delle risorse fondata sull'appartenenza ad una comunità, la quale garantisce ai singoli il diritto di sfruttamento di una data risorsa, ma impone anche dei doveri di salvaguardia e riproduzione della risorsa stessa (Pulcini, 2013, p. 352).

Da qui quindi l'ipotesi che il concetto di *bene comune* porti con sé un fattore di innovazione verso nuovi strumenti di *governance* che siano caratterizzati dall'orizzontalità, dall'apertura verso la cooperazione con la comunità e la società civile (Iaione, 2015), dall'allargamento dei processi democratici (Pomarici, 2015):

i beni comuni sembrano essere all'origine di una innovazione istituzionale e cioè di un nuovo ruolo del complesso dei poteri pubblici che potremmo definire lo "stato relazionale" o "stato regia". Si tratta di uno Stato che produce *governance*, cioè governa reti di collaborazione tra i di-

versi soggetti, tutti interessati alla realizzazione di uno scopo comune (Iaione, 2015, p. 66).

Vista la centralità del processo di socializzazione, di sperimentazione e di acquisizione dei valori fondamentali per vivere in una collettività che innegabilmente la scuola svolge (Dewey, 1916/2004), si tratta non tanto di fare a meno della scuola o contrastarne semplicemente l'operato, ma di ripensarne la forma e le modalità di azione e in questo processo il concetto di *bene comune* può avere un ruolo centrale. Utilizzando la fertilità del concetto di *bene comune* e il portato innovativo a esso legato, emerge la possibilità di inaugurare un nuovo modo di intendere il rapporto scuola-famiglia, una nuova forma di questa alleanza che superi sia la modalità caratterizzata dalla fiducia cieca e dalla delega, sia la modalità di relazione segnata dal discredito e dall'intromissione. Non si tratta di chiedere alle famiglie di affidarsi completamente ai docenti (come si faceva in passato) né di tentare di sostituirsi a loro (come forse sta avvenendo ora), ma di inaugurare una nuova forma di partecipazione e collaborazione a partire dalla convinzione che la scuola per il ruolo che svolge e per i compiti che si è data sia un "bene comune" e richieda quindi per la sua gestione una modalità attiva e partecipata, una apertura a reti di collaborazione verso uno scopo comune. Se la scuola è un *bene comune* spetta a tutti il compito e la responsabilità, ciascuno con il proprio ruolo, di viverla e gestirla proprio perché «solo quando i beni comuni sono effettivamente gestiti dalla comunità di riferimento e riconosciuti dallo Stato come tali, diventano *commons* anche sul piano soggettivo» (Grazzini, 2012). Se, come suggerisce Ostrom, la gestione comunitaria dei beni comporta un modo di produzione cooperativo e non competitivo (Grazzini, 2012), ecco che tale modello potrebbe essere utilizzato per rileggere il rapporto scuola-famiglia e inaugurare forme di relazione e gestione dell'esperienza scolastica.

Diverse sono le modalità di rapporto che possono sussistere tra scuola e famiglia. Susan Swap (1993) in un suo contributo ne indica tre a cui aggiungerne una quarta. La prima modalità è quella ispirata al modello della protezione che si basa sull'ipotesi che i ge-

nitore debbano delegare alla scuola la responsabilità del progetto educativo. In questo modello il ruolo da protagonista è lasciato alla scuola e il coinvolgimento dei genitori nel processo decisionale è considerato non necessario.

Il secondo modello è quello di trasmissione da scuola a casa; questo modello si propone come obiettivo primario quello di “arruolare” genitori che sostengano la *mission* della scuola. Seppur in questo modello sia riconosciuta l'importanza delle continue interazioni tra casa e scuola, la comunicazione continua a essere unidirezionale e la centralità nei processi decisionali riservata alla scuola. Il terzo modello presentato è quello dell'arricchimento del curriculum; tale modello riconosce le competenze che le famiglie possiedono e si basa sul presupposto che le interazioni tra le famiglie e il personale scolastico possano migliorare gli obiettivi curriculari e didattici.

A questi modelli si unisce però un quarto, il modello della *partnership* (Cardinali & Migliorini, 2013) che sostiene lo sviluppo di un senso di corresponsabilità che si articola attraverso uno scambio comunicativo e un confronto di aspettative, obiettivi e responsabilità tra i due interlocutori, nonché il riconoscimento del comune ruolo educativo e del supporto reciproco. Ecco allora che il modello legato al *bene comune* potrebbe rappresentare una occasione per ripensare il rapporto scuola-famiglia e intraprendere questa quarta strada a partire dalla consapevolezza che «il rapporto di partecipazione tra scuola e famiglia esige di essere rinnovato nella prospettiva della corresponsabilità educativa» (Pati, 2011, p. 11). Il concetto di *bene comune* potrebbe permettere ai genitori di essere protagonisti di una relazione aperta con la scuola, che non significa né delegare tutti i compiti educativi alla scuola né piegare l'istituzione scolastica ai propri desiderata e alle esigenze particolaristiche. Si tratta invece di aiutare la scuola e le famiglie a collaborare attivamente per la creazione di una esperienza di qualità (Pourtois & Desmet, 2017), partendo proprio dal «diritto/dovere delle due istituzioni d'intraprendere un cammino di collaborazione, per il buon esito del quale entrambe sono tenute a formulare proposte e svolgere attività precise» (Pati, 2011, p. 25).

Questo modello di *partnership* e di collaborazione, seppur appaia il più promettente, in realtà è uno dei più complessi da realiz-

zare proprio perché implica inaugurare una diversa logica e nuovi “strumenti di *governance*”, una nuova mentalità con cui vivere questa relazione e spesso sono gli stessi insegnanti a non essere pronti a questo tipo di coinvolgimento (Cowan, Swearer Napolitano & Sheridan, 2004) e a faticare a considerare i genitori come partner con cui ridefinire insieme, nella pratica, caratteristiche e modalità del percorso formativo degli studenti. Una ricerca condotta con gli insegnanti di tre gradi di scuola (materna, primaria e secondaria di primo grado) di un istituto comprensivo della città di Bergamo (Palmieri & Palma, 2017) ha confermato questa ipotesi riconoscendo come la parola “condivisione” pur identificata dai docenti come una parola chiave per qualificare il rapporto con i genitori in realtà venisse poi investita di significati diversi dagli stessi docenti: solo in rari casi corrispondeva a una modalità operativa di co-definizione degli obiettivi e delle metodologie della scuola, ma molto più spesso assumeva il significato implicito di “adesione” dei genitori al progetto definito in autonomia dalla scuola. È quindi la scuola *in primis* che spesso fatica ad aprirsi autenticamente a una gestione collettiva, ma proprio il concetto di *bene comune* rappresenta un’utile suggestione per aiutare i docenti a riconoscere nei genitori non solo dei soggetti portatori di bisogni, ma anche risorse in grado di portare soluzioni (Iaione, 2015, p. 67).

Tale ricerca ha permesso di raccogliere anche delle indicazioni utili per individuare e promuovere delle proposte concrete di partecipazione, per inaugurare un nuovo modello di collaborazione radicato nella convinzione che la scuola rappresenti un’esperienza centrale del percorso formativo del bambino e indispensabile per il suo inserimento nella realtà sociale e quindi l’azione educativa di questo servizio debba essere sostenuta da una *governance* diffusa e da una responsabilità condivisa (Pati & Dusi 2011; Guetta, 2014). Gli insegnanti coinvolti nel percorso hanno individuato a valle della ricerca-azione alcune linee guida da adottare nel proprio lavoro (Palmieri & Palma, 2017); di queste indicazioni due riguardano proprio l’apertura della scuola a forme di comunicazione, partecipazione e co-progettazione con i genitori. In particolare i docenti coinvolti hanno riconosciuto l’importanza di sviluppare pratiche di

narrazione e documentazione dell'esperienza quotidiana che permettano alla scuola di mostrare in modo chiaro e concreto che cosa avviene al proprio interno. Se la scuola vuole davvero riconoscersi come "bene condiviso" e come sistema aperto deve porsi il problema di rendere visibile e conoscibile l'esperienza che produce nella sua quotidianità. Se da una lato c'è un'inevitabile componente burocratico-istituzionale che influenza forme e modalità della comunicazione con l'esterno (il Pof, gli incontri strutturati con i genitori), dall'altra la scuola non può limitare a questo piano le forme di documentazione e comunicazione della propria esperienza (Dusi, 2011). Da qui la necessità manifestata dai docenti (e in via di sperimentazione) di una costruzione narrativa che veda coinvolti attivamente gli alunni, come forma di ri-elaborazione dell'esperienza didattica, che potrebbe rappresentare un movimento concreto di apertura della scuola (organizzazione di mostre aperte con le opere realizzate dai ragazzi, costruzione di video che testimonino cosa avviene in classe, realizzazione di blog che descrivano i lavori e i progetti promossi quotidianamente). La scuola però, a partire dalle indicazioni raccolte con il gruppo di insegnanti, non dovrebbe limitarsi a raccontare a genitori e alla realtà esterna cosa succede al proprio interno, in modo da renderlo più riconoscibile, ma dovrebbe anche aprire le proprie porte alle competenze dei genitori trasformandoli in alleati (e risorse preziose di una reale progettazione condivisa) passando così «dal monologo al dialogo» (Grasselli, 2012, p. 24). Una scuola aperta è una scuola ospitale, che permette ai genitori di entrare, di trovare spazi concreti, fisici, per vedere, monitorare e prendere parte all'esperienza scolastica, in un coinvolgimento reale (Pirchio, Volpe & Taeschner, 2011). Una scuola collaborativa e orientata al riconoscimento è una scuola che chiama, interpella, partendo dal presupposto che i genitori siano portatori di saperi, di competenze e di differenze che possano arricchire l'offerta formativa della scuola (Griffin & Steen, 2010). Da qui l'esempio di alcune pratiche in cui sperimentare concretamente una co-progettazione e una ridefinizione della didattica tradizionale. La "settimana di primavera" settimana in cui la scuola propone una attività didattica costruita sulla base delle competenze e dei sa-

peri dei genitori (la lezione sulla lingua spagnola fatta dal papà boliviano di una alunna o la lezione di scienze sulle api realizzata da un papà appassionato di apicoltura), le lezioni di orientamento al mondo del lavoro con le testimonianze della mamma manager o del papà cuoco, che forniscono indicazioni sulla realtà professionale, rappresentano primi timidi esempi di un possibile confronto e di co-costruzione di una progettazione educativa aperta all'esterno ed effettivamente condivisa, una progettazione dell'esperienza in cui i diversi soggetti sono protagonisti attivi di un progetto comune.

Ecco allora emergere l'esigenza e la necessità sia per gli insegnanti che per i genitori di inaugurare questo nuovo percorso, di operare questo cambiamento innanzitutto culturale (Schein, 2000) che porti a riconoscere il punto di vista e le specificità degli altri attori presenti nella scena e a lavorare insieme per la costruzione di una proposta pedagogica davvero condivisa in grado di accogliere in una prospettiva organica le istanze dei singoli per ricomporle in una collettività e nel riconoscimento di partecipare insieme a un progetto comune (Epstein, 2010). Questo approccio implica però la necessità di trovare anche spazi e tempi di incontro e di collaborazione dedicati, nuove modalità di azione, riconosciute anche istituzionalmente, che permettano in concreto di inaugurare un diverso modo di progettare e predisporre l'esperienza scolastica, una modalità di coinvolgimento effettivo e di partecipazione reticolare (Ambrogetti, 2015; Palma, 2017).

Il concetto di bene comune può in questo senso, come abbiamo visto, rappresentare una suggestione fertile per accompagnare questo cambiamento, operativo e culturale, per ripensare il rapporto scuola-famiglia permettendo alla scuola di aprirsi a un dialogo costante e fertile con la collettività e di acquisire un modello di gestione effettivamente partecipativo.

Bibliografia

- Adams K., & Christenson S. (2000). Trust and the family relationship examination of Parent-Teacher Differences in Elementary and Secondary Grades. *Journal of School Psychology*, 38, 5, 477-497.

- Ambrogetti C. (2015). *Fiducia ed educazione. Percorsi reticolari tra scuola, territorio e famiglia*. Trento: Erickson.
- Cardinali P., & Migliorini L. (2013). *Scuola e famiglia. Costruire alleanze*. Roma: Carocci.
- Cassano F. (2004). *Homo civicus. La ragionevole follia dei beni comuni*. Bari: Dedalo.
- Cowan R., Swearer Napolitano S., & Sheridan S. (2004). Home School Collaboration. *Educational Psychology Papers and Publications*, 18.
- Dewey J. (1899/1961). *Scuola e società*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey J. (1916/2004). *Democrazia e educazione*. Milano: Sansoni.
- Dewey J. (1938/2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Cortina.
- Diciotti E. (2013). I beni comuni nell'attuale dibattito politico e giuridico: un chiarimento concettuale, un'apologia e una critica. *Ragion Pratica*, 2, 347-355.
- Donolo C. (2012a). Qualche chiarimento in tema di beni comuni. *Lo Straniero*, 140.
- Donolo, C. (2012b). I beni comuni presi sul serio. In G. Arena & C. Iaione (a cura di), *L'Italia dei beni comuni*. Roma: Carocci.
- Dusi P. (2011). *La comunicazione scuola-famiglia*. Milano: FrancoAngeli.
- Epstein J. (2010). School Counselors' Roles in Developing Partnerships with Families and Communities for Student Success. *Professional School Counseling*, 14, 1-14.
- Freire P. (1969/2011). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: Gruppo Abele.
- Grasselli B. (2012). *Vita di relazione con allievi, insegnanti e genitori*. Roma: Armando.
- Grazzini E. (2011). *Il bene di tutti. L'economia della condivisione per uscire dalla crisi*. Roma: Eir.
- Grazzini E. (2012). Beni comuni e diritti di proprietà. Per una critica della concezione giuridica. *MicroMega*. <http://temi.repubblica.it/micro-mega-online/beni-comuni-e-diritti-di-proprietari-per-una-critica-della-concezione-giuridica/>
- Griffin D., & Steen S. (2010). School-Family-Community Partnerships: Applying Epstein's Theory of the Six Types of Involvement to School Counselor Practice. *Professional School Counseling*, 4.
- Guetta S. (2014). Learning to live together: uno spazio per l'incontro tra la famiglia e la scuola. *Rivista Italiana di educazione familiare*, 2, 65-77.
- Hess C., & Ostrom E. (2009). *La conoscenza come bene comune. Dalla teoria alla pratica*. Milano: Bruno Mondadori.
- Iaione, C. (2015). Beni comuni e innovazione sociale. *Equilibri*, 1, 60-72.
- Massa R. (1990). *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.

- Massa R. (1997). *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*. Roma-Bari: Laterza.
- Massa R. (2000). Tre piste per lavorare entro la crisi educativa. *Animazione Sociale*, 2, 60-66.
- Massa R. (2001). Aprire al mondo. La scuola come spazio di vita. In A. Rezzara (a cura di), *Dalla scienza pedagogica alla clinica della formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Nava Mambretti A. (2017). Rinegoziare il patto scuola famiglia. *Pedagogika*, XXII, 3, 12-20.
- Ostrom E. (1990/2006). *Governare i Beni collettivi*. Venezia: Marsilio.
- Palma M. (2017). Per una apertura della scuola e del ruolo insegnante. *Pedagogika*, XXII, 3, 38-44.
- Palmieri C., & Palma M. (2017). The relationship between school and community as an opportunity to rethinking teaching. *US-China Review A*, 7, 1.
- Pati L. (2011). La corresponsabilità tra scuola e famiglia all'insegna del confronto tra culture educative. In L. Pati & P. Dusi (a cura di), *Corresponsabilità educativa: scuola e famiglia nella sfida multiculturale*. Brescia: La Scuola.
- Pati L., & Dusi P. (a cura di) (2011). *Corresponsabilità educativa: scuola e famiglia nella sfida multiculturale*. Brescia: La Scuola.
- Pirchio S., Volpe E., & Taeschner T. (2011). The role of parent-teacher involvement in child adjustment and behaviour in child care center. In S. Castelli, L. Addimando, M. Pieri & A. Pepe (Eds.), *Current Issues in Home-School-Community Partnership*. Bologna: International Journal About Parents in Education.
- Pomarici U. (2015). Crisi e conflitti nella democrazia contemporanea. "Variazioni" sui beni comuni. *Rivista di filosofia del diritto*, 1, 171-196.
- Pourtois J. P., & Desmette H. (2017). La città dell'educazione. Agire insieme per l'emancipazione di tutti. *Ricerche di pedagogia e didattica*, 12, 123-130.
- Pulcini E. (2013). Beni comuni: un concetto in progress. *Politica e società*, 3, 349-356.
- Recalcati M. (2014). *L'ora di lezione. Per un'eroticità dell'insegnamento*. Torino: Einaudi.
- Rodotà S. (5 dicembre 2012). Il valore dei beni comuni. *Corriere della sera*.
- Schein E. (2000). *Culture di impresa. Come affrontare con successo le transizioni e i cambiamenti organizzativi*. Milano: Cortina.
- Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Swap S. (1993). *Developing home-school partnership: from concepts to practices*. New York: Teacher College Press.