

La prospettiva dell'educazione come bene comune quale quadro di riferimento per i Patti educativi di comunità

Rita Locatelli*

Riassunto

Questo articolo offre un'analisi teorica e concettuale dei principi dell'educazione come bene pubblico e bene comune alla luce della recente attenzione riservata ai Patti educativi di comunità. Si osserva come il concetto di istruzione come bene pubblico sia messo in discussione dall'attuale crisi del ruolo dello Stato e dallo sfumare dei confini tra pubblico e privato. Il concetto di educazione come bene comune è proposto quale quadro di riferimento alternativo per promuovere una visione umanistica dell'educazione, contrariamente ad approcci individualistici ed utilitaristici. Riconoscendo il legame che esiste tra educazione e democrazia, questo concetto sottolinea altresì l'importanza della partecipazione dei diversi attori presenti in una data comunità sulla base del principio di sussidiarietà. In quest'ottica, la messa a sistema dei Patti educativi di comunità dipende dalla possibilità di riorganizzare il sistema educativo grazie al ripensamento degli strumenti e dei meccanismi che consentono di promuovere lo sviluppo e la partecipazione effettiva della comunità.

Parole-chiave: democrazia partecipativa; privatizzazione; approccio umanistico; Scuole aperte.

The perspective of education as a common good: a framework for community educational pacts

Abstract

This article offers a theoretical and conceptual analysis of the principles of education as a public good and a common good in light of the recent attention given to community educational agreements. It is observed how the concept of education as a public good is challenged by the present predicament of the role of the State and the blurring of boundaries between the public and the private. The concept of education as a common good is proposed as an alternative reference framework to promote a humanistic vision of education in contrast to individualistic and utilitarian approaches. By acknowledging the link that exists between education and democracy, this concept also highlights the importance of the participation of different actors present in a given community on the basis of the principle of subsidiarity. In this light, the setting up of community educational agreements depends on the possibility of rethinking the

* Università Cattolica del Sacro Cuore – Milano. Cattedra UNESCO Education for Human Development and Solidarity among Peoples.

educational system thanks to the reorganization of the tools and mechanisms that allow the development and the true participation of the community.

Keywords: *participatory democracy; privatisation; humanistic approach; Open schools.*

I. L'ISTITUZIONALIZZAZIONE DEI PATTI EDUCATIVI DI COMUNITÀ

Nel rapporto finale del 13 luglio 2020, *Idee e proposte per una scuola che guarda al futuro*, redatto dal Comitato di esperti istituito dal Ministro dell'Istruzione in risposta all'emergenza Covid-19, si fa ampio riferimento al ruolo decisivo che possono assumere le alleanze territoriali proposte attraverso lo strumento dei Patti educativi di comunità (Comitato di esperti Scuola ed emergenza Covid-19, 2020). Si tratta di un dispositivo, richiamato anche nel *Piano Scuola 2020-2021*, che mira a coinvolgere i vari soggetti pubblici e privati "in una logica di massima adesione al principio di sussidiarietà e di corresponsabilità educativa" (Ministero dell'Istruzione, 2020: 7). I Patti educativi di comunità rappresentano la cornice entro la quale il Comitato di esperti ha voluto raccogliere le numerose e diverse esperienze di valorizzazione del rapporto della scuola con il territorio e le forze che lo animano già diffuse sul territorio nazionale.

L'obiettivo principale di queste esperienze è di promuovere modelli concreti di scuola aperta, coesa e inclusiva, al fine di affrontare le sfide che riguardano la scuola italiana, quali la dispersione scolastica o la povertà educativa, attraverso percorsi di coinvolgimento attivo dei cittadini e delle loro comunità. A questo proposito, l'impresa sociale *Con i Bambini* ha istituito un fondo per il contrasto alla povertà educativa minorile che prevede la promozione del progetto *Scuole Aperte Partecipate in Rete*¹ quale esempio di messa in rete di queste esperienze tramite l'attivazione di processi di sviluppo per incentivare una maggiore responsabilizzazione delle famiglie, favorendo il coinvolgimento dell'intero nucleo familiare nei servizi presenti sul territorio attraverso la promozione di patti educativi territoriali. In riferimento a questi dispositivi, si legge nel Rapporto Finale del Comitato di esperti (2020: 64):

I patti educativi di comunità rappresentano un'assunzione di responsabilità collettiva nella cura degli alunni oltre le aule e i tempi strettamente scolasti-

1 Il Progetto *Scuole Aperte Partecipate in Rete*, è stato presentato dal Movimento di Volontariato Italiano (MOVI) e finanziato nell'ambito del bando 'Un passo avanti' istituito dalla Fondazione Con i Bambini. Coinvolge 34 partner in 14 città italiane e si pone l'obiettivo di mettere in relazione le esperienze delle Scuole aperte e partecipate presenti sul territorio nazionale attraverso una Rete, con lo scopo di condividere buone pratiche e sostenere i processi creativi in atto: <https://www.conibambini.org/wp-content/uploads/2020/11/SCUOLE-APERTE-PARTECIPATE-MoVI-nazionale.pdf>, consultato il 27 febbraio 2021.

ci, attraverso una rete di azioni, per garantire il servizio d'istruzione, ma anche il supporto e l'assistenza alle famiglie: tempo didattico e tempo sociale.

Questi dispositivi stabiliscono delle modalità innovative di funzionamento tra gli attori coinvolti nel sistema scolastico e offrono la possibilità di apportare dei cambiamenti sostanziali al modello di *governance* dello stesso sistema di istruzione. Offrono l'occasione per ripensare gli spazi, il tempo, la didattica della scuola, di orientare gli sforzi per promuovere un'educazione democratica, superando così

forme di trasmissione della conoscenza che tendono a relegare i soggetti in formazione in una condizione di mera passività e ripetitività, facendo prevalere la scuola della competizione e del nozionismo sulla scuola della riflessione e della co-costruzione dialogica delle conoscenze (Frauenfelder, 2011: 1-5).

L'istituzionalizzazione dei Patti educativi di comunità potrebbe rappresentare l'occasione per portare a compimento un processo di rinnovamento della scuola che al momento risulta oggetto di svariate iniziative ma ancora frammentate e lasciate all'iniziativa dei singoli territori.

Il presente contributo propone di considerare il principio dell'educazione come bene comune quale quadro concettuale di riferimento utile per questo cambio di paradigma e di sistema. Superando i limiti dell'approccio all'istruzione come bene meramente pubblico, il concetto dei beni comuni applicato all'ambito dell'educazione promuove un approccio integrato e umanistico all'educazione basato sulla partecipazione dei diversi attori presenti in un determinato contesto. Si potrebbe sostenere che questa analisi teorica rientri nella categoria di quella che alcuni studiosi hanno definito “*research of policy*” (ricerca *sulle* o *delle* politiche) che è caratterizzata innanzitutto da analisi critica (Desjardins & Rubenson, 2009). Questo tipo di ricerca si distingue dall'approccio basato sul *problem-solving* che invece caratterizza la cosiddetta “*research for policy*” (ricerca *per* le politiche), in base al quale il ruolo della ricerca è diretto primariamente a supportare il processo decisionale e di sviluppo delle politiche educative attraverso l'elaborazione di strumenti e soluzioni per l'azione pubblica. Diversamente dall'uso più strumentale di quest'ultima, la primaria funzione della “*research of policy*” è concettuale: mira a chiarire nozioni e principi e a fornire una migliore comprensione delle questioni sottese alle politiche educative.

2. RIPENSARE IL MODELLO SCOLASTICO: LIMITI DEL PRINCIPIO DI ISTRUZIONE COME BENE PUBBLICO

La questione di quale debba essere il ruolo dello Stato nel campo dell'educazione è stata al centro di intensi dibattiti nell'ambito dell'educazione e

delle politiche per lo sviluppo. L'approccio tradizionale all'istruzione², definita come bene pubblico, stabilisce la principale responsabilità dello Stato nell'erogazione, finanziamento, monitoraggio e regolamentazione delle opportunità educative. Questa visione è stata confermata dall'obiettivo relativo all'istruzione dell'Agenda 2030 delle Nazioni Unite per lo Sviluppo Sostenibile – “Assicurare un'istruzione di qualità, equa ed inclusiva, e promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti” – che si fonda sul riconoscimento dell'istruzione come diritto umano fondamentale e come bene pubblico, di cui lo Stato è il principale responsabile (UNESCO, 2015a). Sulla base di un'interpretazione generale della teoria dei beni pubblici, sviluppata dagli economisti Samuelsons (1954) e Musgrave (1959), l'istruzione rappresenta un bene pubblico nel momento in cui sussistono le due condizioni di non-rivalità (l'uso o consumo da parte di un individuo non preclude la possibilità per un altro individuo di beneficiarne allo stesso tempo) e non-esclusione (è difficile o impossibile escludere qualcuno dalla sua fruizione, anche i soggetti che non hanno pagato per averlo). Dal momento che il mercato non può garantire la fornitura ottimale di beni che abbiano queste caratteristiche, i beni pubblici sono considerati *fallimenti del mercato* e richiedono pertanto qualche forma di intervento da parte dell'ente pubblico. Nel campo dell'educazione, il ruolo dello Stato è quindi considerato fondamentale per assicurare che ciascuno abbia accesso a un'istruzione gratuita e di qualità, almeno a livello dell'istruzione obbligatoria. Ciò al fine di garantire uguaglianza di opportunità, di equità, di inclusione per preservare l'interesse generale e la giustizia sociale.

Dal 1990, numerose agenzie e organismi internazionali hanno fatto riferimento al concetto di istruzione come bene pubblico nei loro principali documenti di indirizzo politico, anche se con interpretazioni differenti. Questo principio è stato utilizzato per la prima volta nel rapporto UNESCO curato da Jacques Delors (1996), *Nell'educazione un tesoro*, per riaffermare una visione umanistica dell'educazione in contrasto ad approcci più utilitaristici ed economici prevalenti in quegli anni. Inoltre, diversi rapporti dei Comitati dei diritti umani delle Nazioni Unite hanno fatto riferimento a questo principio per richiedere finanziamenti pubblici adeguati per un'istruzione di qualità e per riaffermare il ruolo dello Stato come principale responsabile del diritto all'istruzione (Locatelli, 2019). Per quanto riguarda l'Italia, “la necessità per lo Stato unitario di realizzare oltre l'unità politica anche l'unificazione culturale, indusse a realizzare quest'opera attraverso la via della statizzazione del sistema di istruzione”, coerentemente con “una impostazione culturale per cui l'istruzione costituiva la funzione

2 Sulla base della definizione fornita dall'INVALSI, l'istruzione è qui intesa come “un processo di trasmissione e acquisizione di informazioni come conoscenze, abilità e saperi disciplinari. L'istruzione istituzionalizzata e ufficiale è affidata alla Scuola con il compito di trasmettere, moltiplicare e sistematizzare le conoscenze”. *Istruzione, Formazione e Educazione*. INVALSIopen <https://www.invalsiopen.it/istruzione-formazione-educazione-significato/>, consultato il 24 febbraio 2021.

primaria dello Stato” (Poggi, 2020: 199). Sino agli anni Novanta del secolo scorso, questo assetto è rimasto sostanzialmente invariato, anche con l'avvento della Costituzione repubblicana.

2.1 CRISI DEL RUOLO DELLO STATO IN EDUCAZIONE

Tuttavia, il ruolo dello Stato è stato messo in discussione dai recenti cambiamenti che si sono susseguiti nel panorama educativo negli ultimi decenni. Se l'intervento dello Stato nel campo dell'educazione è ritenuto fondamentale per ovviare ai fallimenti del mercato, come sopra illustrato, gli ultimi decenni hanno mostrato i rischi che possono derivare da un fallimento dello Stato nell'assicurare un'istruzione di qualità per tutti. L'Italia è tra i paesi dell'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE) che spende meno in educazione, sia rispetto al Pil (meno del 4 per cento in confronto alla media dei paesi OCSE che si attesta intorno al 5 per cento) (OCSE, 2020), sia rispetto alla spesa pubblica totale (7,9 per cento a fronte di una media europea del 10,2 per cento) (Caiumi, 2019). Il mancato investimento in istruzione da parte dello Stato, specialmente nei periodi di cambiamenti e sconvolgimenti globali, può avere un effetto distorsivo sulla sostenibilità del sistema scolastico e sul futuro delle nuove generazioni. A tal proposito, come ricorda Patrizio Bianchi (2020: 36),

fra il 2009 e il 2012, mentre il mondo si stava attrezzando per uscire dalla prima crisi globale e cogliere le opportunità legate alla transizione tecnologica, l'Italia è rimasta impantanata nella crisi fiscale e politica dello Stato, tagliando in maniera significativa le risorse per educazione e ricerca.

Questo fatto è particolarmente preoccupante se si considera la situazione critica che già caratterizza il panorama educativo italiano. Secondo le ultime stime disponibili, tra il 2017 e il 2018 la percentuale di giovani che hanno abbandonato prematuramente la scuola è aumentata dal 14 al 14,5%, interrompendo così un trend decennale di lenta convergenza verso i più bassi valori medi europei (ASviS, 2019). I risultati relativi alle prove di valutazione delle competenze su scala nazionale mostrano che i divari territoriali si stanno allargando (INVALSI, 2019), come confermato anche dai risultati dell'ultima indagine OCSE-PISA 2018 che indicano inoltre come le prestazioni degli studenti italiani non solo stiano peggiorando ma siano anche inferiori alla media OCSE (OCSE, 2019). È un fatto ormai generalmente accettato che la crisi generata dalla pandemia di Covid-19 sta avendo un notevole impatto sui contesti sociali più fragili aggravando la situazione e intensificando le disparità esistenti.

2.2 LA DIFFUSIONE DEI PRINCIPI ECONOMICI IN EDUCAZIONE

Oltre alla crisi del ruolo dello Stato nel garantire risorse sufficienti per un'istruzione di qualità, nel corso degli ultimi decenni il concetto

di istruzione come bene pubblico sembra sia stato messo in discussione dalla diffusione di un approccio utilitaristico e individualistico all'educazione, basato sulla teoria del capitale umano e sul ritorno di investimenti. In questa prospettiva, l'istruzione è concepita principalmente come un investimento socio-economico individuale e, quindi, come un bene commercializzabile e di consumo (Macpherson *et al.*, 2014). Fulvio De Giorgi (2009: 87) elenca alcuni degli effetti più evidenti del “neoliberalismo scolastico” e dei più vasti processi di globalizzazione sull'istruzione:

la più generale “mercattizzazione dell'istruzione (cioè l'incorporamento dell'istruzione nelle logiche di competizione-efficienza del mercato globale); il disinteresse per la riduzione delle disuguaglianze educative e l'accento posto sugli “standard di qualità” per studenti e docenti: ciò fa sì che, sempre più, il destino scolastico dipenda meno dalle capacità e dai meriti dell'individuo e più dalle disponibilità economiche e dai desideri dei genitori. Si vogliono creare “mercati dell'istruzione” orientati dall'interesse egoistico dell'*homo oeconomicus*: dove, pertanto, ci sia competizione e concorrenza nell'offerta; massimizzazione delle scelte private nella domanda. La convinzione indiscussa è che in tal modo si migliori l'efficienza e la qualità, perché le scuole “cattive” non saranno scelte dai genitori e perciò dovranno uscire dal mercato, mentre le scuole “buone” saranno gestite nell'interesse dei consumatori.

L'introduzione di principi del neoliberalismo economico nel settore dell'educazione può mettere in discussione alcuni aspetti specifici della proprietà dei beni pubblici (non-esclusione e non-rivalità), dal momento il coinvolgimento del mercato che può condurre a forme di selezione, rendendo quindi l'istruzione più simile a un bene privato.

Secondo Paola Dusi (2014), pensare il sistema scolastico sulle basi dell'ideologia di mercato significa assumere il consumatore e il suo soddisfacimento come criteri fondamentali per valutare l'efficacia di un servizio, comportando un aggravamento delle disuguaglianze e della segregazione sociale già esistenti. Questo approccio implica un processo di privatizzazione che riguarda anche la privatizzazione del rapporto dei genitori con l'istituzione scolastica, e che mette in discussione il principio di corresponsabilità educativa. Si tratta di una lettura riduttiva del sistema educativo che al contrario dovrebbe assumere lo studente come “persona e cittadino da sostenere/accompagnare nel suo percorso di crescita e formazione nel contesto di una società che voglia essere a misura d'uomo” (Ibid.: 392-393).

2.3 RIFORMULARE IL CONCETTO DI ISTRUZIONE COME BENE PUBBLICO

È possibile ritenere che la differente concezione dell'educazione come bene pubblico o come bene privato si colleghi a due visioni contrapposte

circa le finalità dell'educazione, e ciò solleva importanti questioni relative all'organizzazione e alla *governance* dei sistemi educativi in merito ai ruoli rispettivi dello Stato, del mercato e di altri attori coinvolti (Locatelli, 2019). Allo stesso tempo, e in ragione della “natura peculiare dell'educazione” che riguarda necessariamente interessi sia pubblici che privati, sembra sempre più difficile realizzare una netta distinzione tra sfera pubblica e privata in questo campo (Robertson *et al.*, 2012). Poiché i sistemi per l'erogazione dell'istruzione stanno diventando sempre più complessi, è necessario ripensare i principi che dovrebbero guidare la loro *governance*. Come riconosciuto da molti studiosi, al fine di affrontare la crisi di lunga data nei sistemi educativi, c'è bisogno di un cambiamento nella cultura – un cambiamento trasformativo al fine di rivisitare e rimodellare in modo significativo la modalità di funzionamento delle stesse istituzioni pubbliche (UNESCO, 2016; Hursh, 2016; Tedesco, 1995). Poiché una tale sfida non è solo una questione economica ma innanzitutto di democrazia (Reich, 2015), la riformulazione del concetto di istruzione come bene pubblico dovrebbe prendere in considerazione le prospettive sia economiche che politiche che si concentrano sulla regolamentazione istituzionale (Kohlrausch e Leuze, 2007). Come sostenuto dallo storico e critico sociale Tony Judt (2010: 9),

la scelta non sarà più tra Stato e mercato, ma bensì tra due tipi di Stato. Spetta quindi a noi ripensare il ruolo del governo. Se non lo faremo noi, saranno altri a farlo.

Il bisogno di rafforzare le istituzioni democratiche in un contesto di forti cambiamenti richiede più di una semplice riaffermazione del principio dell'istruzione come bene pubblico. È necessario superare l'approccio riduttivo economico e sviluppare nuovi approcci che consentano di integrare questa nozione con le componenti sociali, politiche e culturali presenti in determinati contesti, e che sono spesso trascurate. Ciò si rende necessario per promuovere sistemi di *governance* alternativi che promuovano l'educazione non solo come uno strumento economico per il progresso individuale ma, soprattutto, come un impegno condiviso per la piena realizzazione delle persone e delle loro comunità.

3. L'EDUCAZIONE COME BENE COMUNE

Il concetto dei beni comuni può rappresentare un utile quadro di riferimento per lo sviluppo di approcci innovativi all'educazione e alla sua *governance* in un sistema democratico. In effetti, in ambito filosofico-politico si fa sempre più riferimento al concetto di bene comune le cui basi teoriche sono radicate nelle pratiche alternative che si oppongono alla diffusione delle politiche di mercato adottate sia nel dominio privato sia in quello pubblico. La moltiplicazione delle categorie concettuali e giuridiche può essere vista come motivo di preoccupazione per coloro che sosterranno

il bisogno di continuare a fare riferimento alle categorie consolidate del pubblico e del privato, che si presume siano in grado di dare risposte al governo di tutti i tipi di beni. La realtà dello stato-nazione non dovrebbe essere abbandonata, ma allo stesso tempo è necessario considerare la possibilità di creare istituzioni pubbliche capaci di rinnovarsi e confrontarsi. Come sottolineato da Francesco Viola (2016: 3-4), “[a]prire nuove strade nel campo della regolamentazione giuridica vuol dire nella sostanza favorire una necessaria trasformazione culturale ed etico-politica”.

3.1 IL CONCETTO DEI BENI COMUNI

Il termine *comune* in quanto aggettivo risale al diritto romano ed era utilizzato per definire le risorse come l’aria, l’acqua, il mare e le sue coste, dei beni che appartengono a tutti (*res communes*). Tuttavia, è solo dagli anni Sessanta, all’epoca in cui si sono manifestati i problemi ambientali causati dalla crescita della popolazione e dello sviluppo industriale, che diversi specialisti hanno considerato seriamente la questione dei beni comuni. Le discussioni erano centrate sulla necessità di assicurare una *governance* condivisa per la protezione di certi beni per i quali le forme di proprietà unicamente pubbliche o private si erano rilevate troppo limitate (Ostrom, 1990).

I beni comuni sono identificati sulla base del loro contributo alla vita in comune, all’interesse generale, a condizioni di giustizia, di libertà e benessere. In effetti, il concetto dei beni comuni a livello micro è strettamente legato a quello del bene comune a livello macro, che indica il fine della *governance* politica stessa, intesa in termini di solidarietà e di relazioni sociali basate sui diritti dell’uomo. Secondo Carlo Maria Martini (1993), nell’espressione “bene comune”, la parola “bene” esprime “il complesso delle cose desiderate che vorremmo augurare a noi e alle persone cui siamo legati”. Come ben descritto da Francesco Viola (2016: 7):

“Comune” significa cum-muniis (condividere in modo equo i doveri) ed è contrario a “immune”, cioè in-muniis (senza doveri). Una società attenta ai beni comuni non può limitarsi a rivendicare i diritti cui essi sono strumentali, ma deve edificare un’etica della responsabilità, accettando i doveri che ne conseguono nei confronti degli esseri umani e della natura.

Il bene comune, dunque, è ciò che è patrimonio di tutti o, ancor meglio, ciò che garantisce e favorisce il benessere e il progresso umano di tutti i cittadini. La caratteristica comune di questi beni non è preesistente ma dinamica e contingente, risultato di un’interazione tra i differenti attori della società. In effetti, contrariamente al concetto più diffuso e strumentale dei beni pubblici, beni di cui è possibile gioire anche individualmente, i beni comuni necessitano forme di collettività e di *governance* condivisa per la loro produzione e beneficio. In questa prospettiva, sono dei beni relazionali che si basano su di un forte senso delle dimensioni culturali e sociali di una

certa comunità, e che non possono essere ridotte a risorse economiche o a fattori di produzione (Viola, 2016).

Ne segue che, in una prospettiva filosofico e politica, i beni comuni possono essere considerati come una categoria unitaria che va al di là della classificazione economica dei beni (pubblici e privati). Una prospettiva secondo la quale la *governance* condivisa sarebbe giustificata non sulla base di un'argomentazione centrata sulla produttività economica misurabile ma, soprattutto, sul valore culturale e sociale di un certo bene, contribuendo in fine ad una migliore economia.

3.2 IL CONCETTO DI EDUCAZIONE COME BENE COMUNE

La prospettiva dei beni comuni comporta un cambiamento sostanziale nel modo in cui si intende l'educazione e la sua *governance* a tutti i livelli, aspetto necessario se si considera la crisi profonda dello stato sociale, l'incapacità dei governi di far fronte alle domande crescenti di istruzione e di educazione a tutti i livelli. Questa prospettiva mira ad introdurre degli elementi politici, culturali e sociali fondamentali, necessari per favorire una concezione dell'educazione più inclusiva e una *governance* più democratica dei sistemi.

L'etimologia della parola educazione (dal latino *e-ducere*: trarre da, tirare fuori) indica un processo necessariamente relazionale, che dovrebbe consentire il pieno sviluppo dell'essere umano nella consapevolezza della propria libertà e quindi responsabilità. Occorre sottolineare che l'istituzione scolastica è frutto solo dei secoli più recenti e che il processo educativo è avvenuto nella società indipendentemente da qualsiasi intervento istituzionale. Tuttavia, ben lontano da qualsiasi progetto di descolarizzazione o di auto-governo e tenendo ben presenti le caratteristiche e le criticità delle attuali realtà istituzionali, la categoria dei beni comuni potrebbe costituire una valida alternativa e un quadro di riferimento innovativo per la *governance* democratica dell'educazione in questo contesto in cambiamento. L'educazione e la democrazia sono infatti strettamente connesse dal momento che

ambidue implicano la promozione e l'esercizio della libertà, al fine della formazione di personalità compiute, consapevoli, responsabili, padrone di se stesse, in grado cioè di progettare e gestire in modo intelligente la propria esistenza singolare e collettiva (Frauenfelder, 2011: 4).

Il processo democratico richiede cittadini capaci di pensiero critico e di contestazione. In questa luce, la democrazia è da intendersi “come dinamica piuttosto che statica, attraversata da molteplici lotte di potere, come ricerca e processo, piuttosto che una condizione raggiunta che deve essere mantenuta e protetta” (Saltman, 2009: 37). Il riconoscimento della “forza educativo-emancipatrice della democrazia intesa come forma di vita associata” è stata messa in luce dal pensiero pedagogico deweyano che ha

posto un'attenzione specifica al problema educativo e politico della democrazia, la quale “va costantemente costruita e ad essa bisogna essere educati” (Perillo, 2016: 439-440).

Richiamare l'importanza del principio democratico in educazione è tanto più necessario specialmente se si considera lo *sfumare* dei confini tra il pubblico e il privato e l'emergere di forme imprenditoriali che promuovono concezioni dell'educazione come un bene privato o commercializzabile. A questo proposito, è qui utile ricordare che il “Principio della Destinazione Comune dei Beni”, richiamato nell'enciclica *Fratelli Tutti*, offre l'opportunità di rifondare l'approccio all'educazione intesa come bene comune universale. Questo principio viene definito come il “primo principio di tutto l'ordinamento etico-sociale”, è un diritto naturale, originario e prioritario. Tutti gli altri diritti sui beni necessari alla realizzazione integrale delle persone, inclusi quello della proprietà privata e qualunque altro, “non devono quindi intralciare, bensì, al contrario, facilitarne la realizzazione” (2020: 120).

Il concetto dei beni comuni promuove l'adozione di nuove forme di partecipazione diretta basate sul principio di sussidiarietà, la cui connotazione di dinamica verticale si estende per includere esercizi orizzontali e trasversali di autorità, caratterizzati dalla condivisione di funzioni (Arena & Iaone, 2012). Questa prospettiva si fonda sulla convinzione che ognuno ha la facoltà di ‘prendersi cura’ dell'educazione come bene comune – studenti, famiglie, insegnanti, educatori, organismi della società civile, settore privato – e che questo processo partecipativo rappresenta di per sé un bene comune. Ai diversi livelli del processo educativo, l'approccio partecipativo, proprio del principio di sussidiarietà orizzontale, si basa sulla condivisione di valori e di obiettivi, e promuove l'implementazione di processi di co-partecipazione e di integrazione di responsabilità, di rischi e di risorse (umane ed economiche). Ai fini dell'interesse generale è infatti ampiamente dimostrato che la cooperazione, fondata su valori di solidarietà, uguaglianza, giustizia sociale, sia più appropriata rispetto a forme utilitaristiche di competizione.

La nozione dei beni comuni indica altresì che l'educazione incorpora una comprensione comune del suo valore, fondata in specifici contesti sociali e culturali. In questo senso, non è solo la vita armoniosa degli individui che importa, ma anche l'armonia della vita che gli esseri umani hanno in comune (Deneulin, S. & Townsend, 2007). Questa visione enfatizza la dimensione collettiva del processo educativo e la concezione dell'educazione come un impegno sociale condiviso. La relazione risulta alla base di qualsiasi processo di *produzione* o di *fruizione* del bene in questione. Il concetto di educazione come bene comune mette pertanto in discussione il modello utilitaristico che concepisce l'educazione principalmente come un investimento socio-economico individuale, per favorire invece l'approccio umanistico, che pone al centro la persona e le sue connessioni con la comunità. Ai diversi livelli del sistema educativo, ciò implica che diverse forme di educazione, siano esse formali o non-formali, si arricchiscano reciproca-

mente dando spazio e rappresentanza ai diversi gruppi presenti nella società in un processo di collaborazione tra il pubblico e gli altri attori. L'obiettivo è introdurre ed estendere pratiche di innovazione in grado di generare nuovi scenari e nuove forme di cooperazione sociale e di coesistenza.

3.3 PER UN'EDUCAZIONE DEMOCRATICA

Come accennato precedentemente, il tema dell'educazione come bene comune è strettamente connesso alle questioni che riguardano la vita democratica e lo sviluppo della società. Questo concetto si fonda su un approccio integrato all'educazione che promuove la cittadinanza attiva, l'uguaglianza, il rafforzamento e lo sviluppo delle comunità, precondizioni per l'effettiva partecipazione in qualsiasi processo democratico. Infatti, al fine di rendere il processo educativo veramente partecipativo, è essenziale che tutti gli attori diventino consapevoli del loro ruolo come cittadini, e che quindi assumano la responsabilità delle loro azioni (Locatelli, 2019). Si tratta di promuovere un'educazione democratica nel solco della filosofia e della pedagogia di Dewey, ossia

un progetto formativo ampio che prevede l'acquisizione di una *forma mentis* ed un *modus operandi* incentrati sullo sviluppo del pensiero critico per la costruzione di una cittadinanza attiva, inclusiva e responsabilmente globalizzata (Sirignano & Maddalena, 2019: 79).

Il concetto di educazione come bene comune, e quindi la promozione dell'educazione democratica ad esso strettamente collegata, riflette le discussioni sulla sfera pubblica elaborate da Habermas (1989[1962]) e riprese da Gert Biesta (2012: 684). Richiamando la filosofia di Hannah Arendt, Biesta considera l'educazione come componente essenziale nella promozione di quelle forme di azione umana “attraverso cui la libertà può apparire”. Si tratta di riscoprire il significato politico dell'educazione, che si manifesta come un problema di interesse pubblico, di qualità della vita pubblica e di solidarietà umana. Riprendendo le parole di Sirignano e Maddalena (2019: 81):

[r]estituire centralità alla scuola è la via maestra per realizzare il cambiamento, in chiave democratica della attuale società complessa, poiché solo “attraverso il lavoro quotidiano degli insegnanti e degli studenti possono essere poste le basi per riattivare la partecipazione e la condivisione delle responsabilità, per riflettere sulla politica intesa come servizio e come impegno”.

Nella prospettiva dell'educazione come bene comune, le relazioni istituzionali e gerarchiche tipiche del ‘pubblico’ dovrebbero fare i conti con la necessità di una maggiore partecipazione nelle decisioni comuni, mettendo in evidenza “i rapporti che esistono tra i membri di una società uniti in

uno sforzo collettivo” (UNESCO, 2015b: 82). In questa prospettiva, i Patti educativi di comunità possono rappresentare un’occasione per rifondare il classico funzionamento dell’apparato pubblico, in particolare quello dell’amministrazione scolastica.

4. VERSO L’EDUCAZIONE COME BENE COMUNE: STRUMENTI E PROSPETTIVE PER REALIZZARE I PATTI EDUCATIVI DI COMUNITÀ

Alla luce di quanto esposto in questo contributo, il concetto di educazione come bene comune potrebbe costituire un quadro di riferimento utile per la riflessione sui Patti educativi di comunità e sulla loro realizzazione. Questi dispositivi consentono infatti di avviare processi di partecipazione effettiva da parte dei diversi attori presenti in una data comunità e di incrementare la disponibilità delle risorse presenti in un determinato contesto. Offrono altresì l’occasione per ripensare i tempi, la didattica, gli spazi scolastici e quindi lo stesso modello di *governance* educativa. Si tratta spesso di operazioni di lungo periodo che richiedono una tessitura solida tra le componenti coinvolte, tra cui le istituzioni scolastiche, gli enti del terzo settore, le organizzazioni ed associazioni dei genitori.

A questo proposito, la riflessione pedagogica sulla corresponsabilità educativa è di particolare rilevanza poiché sottolinea la necessità di ripensare il rapporto tra le diverse agenzie educative, nella fattispecie la scuola e la famiglia, in una concezione sistemica e in un’ottica di mutuo avvaloramento ai fini della concretizzazione della comunità educante. Come scrive Pati (2019: 91),

il rapporto di partecipazione tra famiglia e scuola, specificato come rapporto di corresponsabilità e di co-progettazione, non si esaurisce in sé stesso: si riverbera su tutta la comunità locale, innescando significativi processi di trasformazione, di riadattamento, di riequilibrio relazionale.

L’obiettivo è quello di rinnovare l’alleanza educativa tra scuola e famiglia e fondare delle comunità educanti le quali, grazie al loro impegno nel campo dell’educazione, possano attivare delle vere e proprie dinamiche virtuose, superando l’approccio di delega all’istituzione scolastica (Simeone, 2020) e di visione utilitaristica dell’educazione intesa prevalentemente come bene individuale o privato.

Si tratta di affrontare le sfide che riguardano il sistema di istruzione nazionale attingendo alle forze presenti nella comunità e riscoprendo il valore relazionale del processo educativo quale base per lo sviluppo democratico di ogni comunità. Riprendendo le parole di John Dewey (2004[1916]: 89),

una società, che non solo cambia, ma che ha come ideale un cambiamento che la migliori, avrà norme e metodi di educazione diversi da quella che mira solamente alla perpetuazione dei suoi costumi.

I Patti educativi di comunità offrono la possibilità di orientare le diverse esperienze presenti sul territorio nazionale mettendo in comune esperienze locali al fine di trovare una metodologia comune di implementazione.

Nonostante esistano diverse modalità in cui si sviluppa la collaborazione tra scuola e territorio, la formula del bando di co-progettazione rappresenta una soluzione efficace per dare valore a queste esperienze dal momento che prevede una reale cessione di potere da parte dell'ente pubblico in favore degli altri partner coinvolti³. Nell'ambito di questi bandi, infatti, le linee di indirizzo strategico e programmatico, nonché le risorse umane ed economiche, sono concordate dai diversi soggetti che si riconoscono come paritari nell'arco di tutto l'intervento educativo. Non si tratta infatti di una mera distribuzione di compiti e di risorse, ma di occasioni concrete per sviluppare spazi di reciproco apprendimento e di co-decisione delle politiche educative.

Un ulteriore contributo rilevante all'individuazione di strategie e strumenti che consentano una maggiore partecipazione dei vari attori può essere ritrovato nella teoria dell'Amministrazione condivisa⁴ che si realizza attraverso l'approvazione da parte dei Comuni dei Regolamenti per l'amministrazione condivisa dei beni comuni il cui cuore sono i Patti di collaborazione, atti amministrativi che danno concretezza al principio di sussidiarietà previsto dalla Costituzione (art. 118). Il carattere innovativo degli strumenti dell'Amministrazione condivisa sta nel conferire una nuova identità ai soggetti contraenti, i cittadini attivi, che non si limitano ad essere dei fruitori o prestatori di manodopera e idee nei confronti dell'ente pubblico ma diventano parte attiva di un progetto, ossia co-producono le regole che disciplinano la loro collaborazione per la cura dei beni comuni. Come descritto da Gregorio Arena (2020: 147) nel suo ultimo saggio:

[q]uando i cittadini attivi sottoscrivono un patto di collaborazione essi non stanno esercitando un potere, né stanno ottemperando ad un dovere, bensì stanno esercitando una nuova forma di libertà, responsabile e solidale, riconosciuta loro dall'art. 118, ultimo comma. Stanno applicando il principio di sussidiarietà e stanno facendo vivere la Costituzione, insieme con l'amministrazione.

Tuttavia, è stato sottolineato come l'autonomia scolastica costituisca il vero nodo al fine di favorire un cambiamento che possa mettere a sistema le sperimentazioni che si stanno realizzando nel campo dell'istruzione, quali

3 Riflessioni condivise nell'ambito di un incontro dei partner del progetto "Scuole Aperte Partecipate in Rete" tenutosi il 19 febbraio 2021.

4 L'Amministrazione condivisa, elaborata per la prima volta nel 1997, si fonda sulla collaborazione tra amministrazione e cittadini, e "sull'ipotesi che [...] esistano i presupposti per impostare il rapporto fra amministrazione e cittadini in modo tale che questi ultimi escano dal ruolo passivo di amministrati per diventare co-amministratori, soggetti attivi che, integrando le risorse di cui sono portatori con quelle di cui è dotata l'amministrazione, si assumono una parte di responsabilità nel risolvere problemi di interesse generale" (Arena, 1997: 29).

i Patti educativi di comunità. Come ricorda Annamaria Poggi (2020: 192), la legge 59 del 1997, che introduce in ambito scolastico il concetto di *autonomia funzionale*, “recupera e riafferma quella dimensione di istituzione sociale che deriva dall’art. 2 Cost., e che costituisce l’anima della scuola, il suo essere non un ufficio creato per legge ma una comunità e una comunità di ‘relazioni’”. Il processo di autonomia, comunque, è rimasto non solo incompiuto, ma ha anche prodotto una serie di distorsioni del sistema che ne hanno compromesso l’adeguato funzionamento (Poggi, 2020). Senza entrare nel dettaglio della trattazione tecnica e giuridica che ha riguardato il mancato compimento del processo di autonomia scolastica, occorre qui ricordare come sia necessario procedere nella direzione di un ripensamento delle funzioni dell’apparato centrale per consentire la realizzazione della autonomia funzionale prevista dalla normativa. Facendo riferimento agli insegnamenti di Massimo Severo Giannini, Poggi sottolinea infatti come “non si possono trasferire funzioni in periferia mantenendo inalterato il centro” (Ibid.: 199).

Con riferimento al rapporto del Comitato di esperti sulla scuola (2020: 4) citato all’inizio del contributo, l’autonomia responsabile e solidale è da intendersi “come leva per poter aprire la scuola al territorio, estendendo a tutto il Paese le tante esperienze già presenti nelle diverse realtà territoriali”. Da un lato è quindi cruciale che lo Stato centrale assicuri e attui i livelli essenziali di prestazione previsti dalla riforma del Titolo V della Costituzione al fine di garantire standard curriculari e di servizio comuni su tutto il territorio nazionale. Da qui l’importanza di riaffermare il principio che vede l’istruzione innanzitutto come un bene pubblico. Allo stesso tempo, lo Stato dovrebbe promuovere la partecipazione democratica, consentendo a diversi soggetti interessati di avere voce in capitolo a tutti i livelli del processo educativo. Alla luce delle relazioni che esistono tra democrazia, società ed educazione, la vera sfida sta nel favorire un ripensamento dell’intero sistema scolastico che abbia l’ambizioso obiettivo di formare cittadini responsabili e attivi.

L’educazione, come impegno sociale condiviso, rappresenta l’opportunità per gli individui di sviluppare il loro pieno potenziale e di contribuire allo sviluppo democratico e al miglioramento della società. Ripensare l’educazione come bene comune significa pertanto promuovere un ripensamento degli attuali orientamenti culturali e istituzionali al fine di promuovere l’innovazione e il cambiamento sociale basato sui valori della dignità umana e della libertà. Queste sono le condizioni affinché i Patti educativi di comunità possano essere messi a sistema poiché

la necessità di aprirsi al territorio, di attribuire una funzione educativa ai diversi contesti in cui l’apprendimento si sviluppa, non è più una necessità contingente, legata all’emergenza COVID-19, è la risposta pedagogica e didattica alle nuove domande sociali e culturali (Ibid.: 64).

BIBLIOGRAFIA

- Arena, G. (1997), “Introduzione all’amministrazione condivisa”, in *Studi parlamentari e di politica costituzionale*, n. 117/118.
- Id. (2020), *I custodi della bellezza: Prendersi cura dei beni comuni. Un patto per l’Italia fra cittadini e istituzioni*, Milano: Touring Club Italiano.
- Id. & Iaione, C. (2012), *L’Italia dei beni comuni*, Roma: Carocci.
- ASviS. (2019), *L’Italia e gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile, Rapporto ASviS 2019*, Roma: Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile, https://asvis.it/public/asvis2/files/Rapporto_ASviS/REPORT_ASviS_2019.pdf, consultato il 27 febbraio 2021.
- Bianchi, P. (2020), *Nello specchio della scuola: Quale sviluppo per l’Italia*, Bologna: il Mulino.
- Biesta, G.J.J. (2012), “Becoming Public: Public Pedagogy, Citizenship and the Public Sphere”, in *Social & Cultural Geography*, vol. 13, n. 7, pp. 683-697.
- Caiumi, A. (2019), *La spesa per la pubblica istruzione, Osservatorio conti pubblici italiani, Università Cattolica del Sacro Cuore*, <https://osservatoriocpi.unicatt.it/cpi-archivio-studi-e-analisi-la-spesa-per-la-pubblica-istruzione>, consultato il 24 febbraio 2021.
- Comitato di esperti Scuola ed emergenza Covid-19. (2020), *Idee e proposte per una scuola che guarda al futuro. Rapporto finale 13 luglio 2020*, Comitato di esperti istituito con D.M. 21 aprile 2020, n. 203 SCUOLA ED EMERGENZA Covid-19, <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/RAPPORTO+FINALE+13+LUGLIO+2020.pdf/c8c85269-3d1f-9599-141c-298aa0e38338?version=1.0&t=1613234480541>, consultato il 27 febbraio 2021.
- De Giorgi, F. (2009), “La scuola come bene comune. Profilo storico”, relazione presentata al XLVII Convegno di Scholé *La scuola come bene comune: è ancora possibile?* Brescia, La Scuola.
- Delors, J. (1996), *Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*, Parigi: UNESCO.
- Deneulin, S. & Townsend, N. (2007), “Public Goods, Global Public Goods and the Common Good”, in *International Journal of Social Economics*, vol. 34, n. 1-2, pp. 19-36.
- Desjardins, R. & Rubenson, K. (2009), *Research of vs Research for Education Policy – In an Era of Transnational Policy-Making*, Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Dewey, J. (2004[1916]), *Democrazia e educazione*, con un saggio introduttivo di Carlo Sini, Milano: Sansoni.
- Dusi, P. (2014), “La corresponsabilità educativa tra famiglia e scuola”, in L. Pati (a cura di), *Pedagogia della famiglia*, Brescia: La Scuola, pp. 389-399.
- Frauenfelder, E. (2011), “Introduzione. Il denigrato dono di Zeus e i talebani”, in E. Frauenfelder, O. De Sanctis & E. Corbi (a cura di), *Civitas educationis. Interrogazioni e sfide pedagogiche*, Napoli: Liguori, pp. 1-5.
- Habermas, J. (1989[1962]), *The Structural Transformation of the Public Sphere*, Cambridge, MA: MIT Press.

- Hursh, D.W. (2016), *The End of Public Schools. The Corporate Reform Agenda to Privatize Education*, New York: Routledge.
- INVALSI. (2019), *Rapporto Prove Invalsi 2019*, Roma: INVALSI, https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2019/Rapporto_prove_INVALSI_2019.pdf, consultato il 27 febbraio 2021.
- Judt, T. (2010), *Ill Fares the Land*, New York: Penguin Books.
- Kohlrausch, B. & Leuze, K. (2007), “Implications of Marketization for the Perception of Education as Public or Private Good”, in K. Martens, A. Rusconi & K. Lutz (eds.), *New Arenas of Education Governance*, New York: Palgrave Macmillan, pp. 195-213.
- Locatelli, R. (2019), *Reframing Education as a Public and Common Good: Enhancing Democratic Governance*, Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan.
- Macpherson, I., Robertson, S.L. & Walford, G. (eds.). (2014), *Education, Privatization and Social Justice: Case Studies from Africa, South Asia and South East Asia*, Oxford: Symposium Books.
- Martini, C.M. (1993), *Viaggio nel Vocabolario dell’Etica*, VideoRai-Centro ambrosiano: Edizioni Piemme, http://www.consiglio.regione.campania.it/cms/CM_PORTALE_CRC/servlet/Docs?dir=docs_biblio&file=BiblioContenuto_3183.pdf, consultato il 27 febbraio 2021.
- Ministero dell’Istruzione (2020), *Piano scuola 2020-2021. Documento per la pianificazione delle attività scolastiche, educative e formative in tutte le Istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione*, Roma: Ministero dell’Istruzione, <https://www.miur.gov.it/documents/20182/2467413/Le+linee+guida.pdf/4e4bb411-1f90-9502-f01e-d8841a949429>, consultato il 27 febbraio 2021.
- Musgrave, R.A. (1959), *The Theory of Public Finance: A Study in Public Economy*, New York: McGraw-Hill Book Company.
- OCSE (2019), *Italia – Nota Paese – Risultati PISA 2018*, Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico, https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_ITA_IT.pdf, consultato il 27 febbraio 2021.
- OCSE (2020), *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*, Parigi: OECD Publishing.
- Ostrom, E. (1990), *Governing the Commons: The Evolution of Institutions for Collective Action*, Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Papa Francesco (2020), *Lettera enciclica Fratelli Tutti*, 3 ottobre 2020.
- Pati, L. (2019), *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*, Brescia: Scholè.
- Perillo, P. (2016), “Educazione metropolitana e prassi di cittadinanza. La militanza educativa nella città come spa-zio politico”, in G.M. Labriola (a cura di), *La città come spazio politico. Tessuto urbano e corpo politico: crisi di una metafora*, Napoli: Editoriale Scientifica, pp. 433-488.
- Poggi, A.M. (2020), “Perché ancora oggi la vera sfida per la scuola (e per lo Stato) è l’autonomia”, *Nuova Secondaria Ricerca*, n. 10, pp. 189-199.
- Reich, R. (2015), *Saving Capitalism: For the Many, Not the Few*, New York: Alferd Knopf.
- Robertson, S.L., Mundy, K., Verger, A. & Menashy, F. (2012), “An Introduction to Public Private Partnerships and Education Governance”, in S.L. Robertson,

- K. Mundy, A. Verger & F. Menashy (eds.), *Public Private Partnerships in Education: New Actors and Modes of Governance in a Globalizing World*, Cheltenham: Edward Elgar, pp. 1-17.
- Saltman, K.J. (2009), “Putting the Public Back in Public Schooling: Public Schools Beyond the Corporate Model”, in *DePaul Journal for Social Justice*, vol. 3, n. 1, pp. 9-39.
- Samuelson, P.A. (1954), “The Pure Theory of Public Expenditure”, in *The Review of Economics and Statistics*, vol. 36, n. 4, pp. 387-389.
- Simeone, D. (2020), “Per una rinnovata alleanza educativa tra scuola e famiglia”, in *Rivista lasalliana: trimestrale di cultura e formazione pedagogica*, vol. 87, n. 2, pp. 223-230.
- Sirignano, F.M. & Maddalena, S. (2019), “L’educazione democratica come architrave per contrastare le derive populiste. Riflessioni pedagogiche”, in *MeTis, Mondi educativi, Temi, indagini, suggestioni*, vol. 9, n. 2, pp. 68-84.
- Tedesco, J.C. (1995), *The New Educational Pact: Education, Competitiveness and Citizenship in Modern Society*, Ginevra: IBE-UNESCO.
- UNESCO (2015a), *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action*, Parigi: UNESCO.
- UNESCO (2015b), *Ripensare l’educazione: Verso un bene comune globale?* Parigi: UNESCO.
- UNESCO (2016), *Education for People and Planet: Creating Sustainable Futures for All, Global Education Monitoring Report 2016*, Parigi: UNESCO.
- Viola, F. (2016), “Beni comuni e bene comune”, articolo presentato in occasione della *Giornata di studio sulla questione dei beni comuni: la prospettiva costituzionale*, Roma: Università La Sapienza, 15 maggio 2015.