

numero monografico a cura di Elena Maescotti e Arianna Thiene

*La relazione tra Scuola e Famiglia nel segno del superiore interesse del minore.*

*La responsabilità genitoriale tra diritti e doveri, sostegno e formazione alla genitorialità, interazioni con le istituzioni educative*

## **Scuole, famiglie e territori. Possibilità e condizioni per nuove alleanze pedagogiche nella società contemporanea**

**Lisa Brambilla, Francesca Oggioni**

**Abstract** – *A successful relationship between school-family-territory can be the result of a process (neither guaranteed nor taken for granted), which invites to focus on the problematization and the management of factors that tend to facilitate or limit it, beginning to share meanings and foreshadowings. Overcoming the dichotomies of school-extracurricular and formal-informal education, the proposed triangulation moves from an exploration of political and theoretical assumptions that lay underneath the construct of partnership, characterised by lacks of imbalance and a constant search for a balance between the assumption of an educational responsibility and the tendencies towards delegation. If the school is entrusted with the task of assuming a mediating function, the dialogue and the comparison between the subjects involved in the partnership, added to the possible and (sometimes) conflictual goals attributed to it, lead to the recomposition of contemporary complexity starting from the cognition of pluralities that characterise familiar landscapes and local contexts.*

**Riassunto** – *Una virtuosa alleanza pedagogica tra scuola, famiglia e territorio può essere il frutto di un processo (non garantito né scontato), che invita alla problematizzazione e alla gestione dei fattori che tendono a facilitarla oppure limitarla, a partire dalla condivisione di significati e prefigurazioni. Superando le dicotomie scuola-extra-scuola, educazione formale-informale, la triangolazione proposta muove da un'esplorazione dei presupposti politici e teorici del costrutto di alleanza, interessata da disequilibri e dalla ricerca di bilanciamenti tra l'assunzione di responsabilità educativa e tendenze alla delega. Se alla scuola è demandato l'onere di assumere una funzione di mediazione, il dialogo e il confronto tra i soggetti coinvolti nell'alleanza e le possibili e (talvolta) contrapposte finalità attribuite consentono la ricomposizione della complessità contemporanea a partire dalla cognizione delle pluralità che abitano i panorami familiari e i contesti territoriali.*

**Keywords** – school, family and community partnership, shared educational responsibility, informal education, democratic education, contemporary society

**Parole chiave** – alleanza scuola, famiglia e territorio, corresponsabilità educativa, educazione informale, educazione democratica, società contemporaneità

**Lisa Brambilla** è Assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “R. Massa” dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca. I suoi studi hanno come oggetto l'educazione sociale, con particolare riguardo alle dimensioni del territorio, delle questioni di genere e della salute mentale. Autrice di articoli e saggi in riviste e opere collettanee, ha pubblicato *Divenire donne. L'educazione sociale di genere* (Pisa, ETS, 2016).

**Francesca Oggioni** è Ricercatrice presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “R. Massa” dell’Università degli Studi di Milano-Bicocca. I suoi studi hanno come oggetto la figura professionale, gli ambiti d’intervento e la formazione delle educatrici e degli educatori. Autrice di articoli e saggi in riviste e opere collettanee, ha pubblicato *Il profilo dell’educatore. Formazione e ambiti di intervento* (Roma, Carocci, 2014) e *La supervisione pedagogica* (Milano, FrancoAngeli, 2013).

**Il presente articolo è il frutto di un lavoro integrato e collaborativo tra le due Autrici. I paragrafi 2, 3, 6 sono da attribuire a Lisa Brambilla; i paragrafi 1, 4, 5 sono da attribuire a Francesca Oggioni.**

## 1. Il clima educativo entro cui pensare un’alleanza tra scuole, famiglie e territori

La complessità della realtà contemporanea – in cui all’assenza delle “grandi narrazioni” e all’instabilità dei riferimenti culturali, politici e valoriali<sup>1</sup>, rispondono sovranismi e populismi – ha prodotto un clima d’incertezza che sta introducendo trasformazioni significative nei contesti sociali e nelle biografie individuali, con una progressiva frammentazione e individualizzazione dei corsi di vita, in cui a ciascuno/a è rimandata la *responsabilità* di rintracciare orientamenti e nessi tra pratiche educative diffuse, non sempre riconosciute e consapevolmente scelte. I processi di globalizzazione e deterritorializzazione, insieme allo sgretolamento delle appartenenze collettive e alla perdita di centralità dei soggetti intermedi (partitici, sindacali, istituzionali, associativi), rendono *non scontata* la partecipazione attiva della cittadinanza alla vita del contesto sociale d’appartenenza<sup>2</sup>, indebolendo una coscienza sociale che fatica ad ancorarsi a un adeguato senso civico che, come ricorda Sergio Tramma “è da considerarsi la risultante di una molteplicità di esperienze educative di segno anche molto diverso tra loro, che concorrono a formularlo o non formularlo”<sup>3</sup> e producono molteplici modi di pensare e praticare o, ancora, non praticare cittadinanza.

In questo scenario, il percorso intenzionalmente volto alla formazione del “buon cittadino” e “della buona cittadina”, a cui la scuola *in primis* è da sempre incaricata, si intreccia ad altri, di carattere informale e diffuso, che non necessariamente convergono verso il medesimo fine e che piuttosto, nella stringente attualità, paiono assumere i tratti di un’educazione sociale “contro” ciò che le istituzioni contengono e rappresentano, scuola inclusa; un’educazione *populista* in cui la partecipazione sociale (laddove presente) è caratterizzata da emotività ondivaghe e reattive e da un senso dell’appartenere connotato da chiusure e localismi. In questo contesto appaiono come troppo flebili i richiami alla riflessione critica, all’esercizio del dubbio, alla consapevolezza del limite, ovvero a quelle dimensioni necessarie a una comprensione della com-

---

<sup>1</sup> A. Giddens, *Le conseguenze della modernità. Fiducia e rischio, sicurezza e pericolo*, Bologna, il Mulino, 1995; U. Beck, *I rischi della libertà. L’individuo nell’epoca della globalizzazione*, Bologna, il Mulino, 2000; Z. Bauman, *Il disagio della postmodernità*, Milano, Bruno Mondadori, 2002.

<sup>2</sup> S. Tramma, *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*, Roma, Carocci, 2015.

<sup>3</sup> *Ivi*, p. 149.

pietà che caratterizza il nostro tempo e alla definizione di possibili strategie utili ad affrontarla con metodo e con pazienza<sup>4</sup>.

È all'interno di questo *clima educativo* che si ritiene ci si debba chiedere *se abbia ancora senso e, nel caso, sia ancora possibile* ritrovare o costruire un'alleanza pedagogica virtuosa tra scuole, famiglie e territori, al fine di formulare risposte coerenti alle sfide educative della contemporaneità.

## 2. Complesse ma, forse, necessarie premesse

Se infatti la prospettiva si allarga fino a riconoscere il *contesto territoriale* quale ambiente educativo in cui costantemente si integrano, si giustappungono, si uniscono e confliggono dimensioni educative formali e informali, la complessità che si incontra mina alla base le categorizzazioni rigide e le logiche dicotomiche che separano l'educazione intenzionale da quella che si dà senza permesso (ovvero informalmente) e la scuola da ciò che è considerato extra-scolastico. Ed è questa prospettiva che consente di acquisire al contempo uno sguardo ecosistemico in grado di riconoscere le trasformazioni culturali che – positivamente o problematicamente – attraversano scuole, famiglie e territori.

Un rinnovato invito alla messa al centro di questo assunto riteniamo possa contribuire al superamento della frammentarietà (non solo) apparente tra questi tre soggetti, attraverso una riflessione tesa alla tessitura di un nuovo legame. Il lavoro volto alla ricostruzione delle sue *premesse* dovrebbe aiutare infatti a rendere “pedagogica” un'alleanza che non riduce il processo incaricato a produrla una mera dichiarazione di volontà per l'orientamento verso obiettivi comuni; un programma di lavoro che, come ricorda la letteratura, troppo spesso è caratterizzato da un profilo solo esortativo, destinato a infrangersi presto, ad esempio, contro le diverse o antitetiche percezioni che insegnanti e genitori hanno riguardo i rispettivi ruoli e competenze<sup>5</sup>, l'insufficiente formazione accademica e in servizio dei docenti sul lavoro con le famiglie e i contesti territoriali<sup>6</sup>, oltre alla scarsità di risorse e di tempo a disposizione per promuovere la costruzione della *partnership*<sup>7</sup>.

L'istituzione formativa (scolastica e universitaria) dovrebbe invece riprendere una riflessione sui modelli, sulle prefigurazioni e sulle attese di educazione, di scuola e di alleanza, problematizzando le dimensioni di partecipazione democratica, empowerment e giustizia sociale

<sup>4</sup> S. Salmeri, *Democrazia, educazione e populismo*, Leonforte (En), Euno Edizioni, 2012.

<sup>5</sup> C. Palmieri, M. Palma, *The Relationship Between School and Community as an Opportunity to Rethink Teaching*, in “US-China Education Review A”, Vol. 7, No. 1, 2017, pp. 49-50.

<sup>6</sup> Cfr. J. L. Epstein, *No Contest: why Preservice and Inservice Education are Needed for Effective Programs of School, Family, and Community Partnerships*, in S. Castelli, M. Mendel, B. Ravn (Eds.), *School, Family, and Community Partnership in a World of Differences and Changes*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk, 2003, pp. 190-208.

<sup>7</sup> J. A. Bryan, D. Griffin, *A Multidimensional Study of School-Family-Community Partnership Involvement: School, School Counselor, and Training Factors*, in “Professional School Counseling”, Vol. 14, No. 1, 2010, pp. 75-86.

che la letteratura indica come correlate e “infuse” a una alleanza che possa dirsi di successo<sup>8</sup>. Tale riflessione non concerne esclusivamente i modelli che si intendono promuovere, ma anzitutto quelli che informalmente abitano le scuole, le famiglie e i territori. Si sofferma inoltre sulle loro implicazioni educative riconoscendole come premesse (dichiarate e non) da cui i soggetti (insegnanti, studenti, personalità pubbliche e politiche, società civile) muovono nel vedere la scuola e la partnership che essa promuove. Tutto ciò al fine di rendere le modalità di progettazione delle esperienze educative cariche di un senso realmente condiviso per tutti i soggetti coinvolti, individuali e collettivi, e i territori che essi abitano. In questa direzione muove quindi l’analisi (mai conclusa) dei molteplici fattori che *a monte* possono facilitare e promuovere l’adesione, il sostegno e la partecipazione all’alleanza, o altresì contenerla, ostacolarla o, al limite, impedirli; l’invito dunque porta a uscire dal perimetro delle aule e degli edifici scolastici per analizzare e interpellare il/la giovane oltre lo/la studente, l’adulto/l’adulta oltre l’insegnante, le famiglie oltre l’associazione dei familiari abitualmente coinvolta e il territorio nella sua complessità, oltre il panorama dei servizi educativi, nelle molteplici forme che esso assume e nelle ricadute educative che, in termini di opportunità e rischi, comporta<sup>9</sup>.

### 3. La difficile tenuta dell’alleanza, oltre la soglia della scuola

La sollecitazione proposta, tenendo conto dei confini del ruolo e dal mandato che caratterizza le professioni educative scolastiche, vuole interrogarle ricollocandole pienamente e con consapevolezza all’interno del contesto della contemporaneità e dei cambiamenti e processi che l’attraversano, al fine di meglio comprendere il legame – *ovvio ma forse mai sufficientemente esplorato* – che da sempre connette ogni sistema formativo al sistema sociale entro cui esso si sviluppa.

Questo invito, caro alla pedagogia sociale come alla storia sociale dell’educazione e presente – in alcuni casi – nella specifica riflessione che mette a tema l’alleanza<sup>10</sup> (anche se non sempre adeguatamente sviluppato in termini orientativi rispetto alle pratiche e alle progettazioni educative) può forse consentire di percorrere nuove e ulteriori strade per la conoscenza e l’analisi delle difficoltà che la realizzazione di percorsi di partenariato abitualmente incontrano, mettendo a fuoco l’orizzonte storico-sociale entro cui queste forme di relazione si danno; ovvero gli scenari entro cui scuole, famiglie e territori si connettono tra loro (o meno), generando rapporti di *coerenza*, laddove con efficacia l’educazione formale dimostra competenza nel saper riconoscere e rispondere ai bisogni educativi e ai compiti di sviluppo delle nuove generazioni, come pure di *incoerenza*, dove tra scuola e realtà sussistono distanza e separa-

---

<sup>8</sup> J. Bryan, L. Henry, *A Model for Building School-Family-Community Partnerships: Principles and Process*, in “Journal of Counseling & Development”, Vol. 90, 2012, p. 409.

<sup>9</sup> Cfr. R. Moscati, E. Nigris, S. Tramma, *Dentro e fuori la scuola*, Milano, Bruno Mondadori, 2008.

<sup>10</sup> Cfr. J. L. Epstein, M. G. Sanders, B. S. Simon, K. C. Salinas, N. R. Jansorn, F. L. Van Voorhis, *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action*, Thousand Oaks (CA), Corwin Press, Inc., 2002.

zione<sup>11</sup>. La stretta continuità tra scuola e società, sopravvissuta indenne sino agli anni Sessanta per il merito d'una implicita congruenza dei rispettivi contenuti e valori, si è progressivamente indebolita e sgretolata a seguito delle trasformazioni che hanno interessato il nostro Paese (dal boom economico in poi) e che hanno spinto la scuola verso necessità e opportunità (non sempre colte) di cambiamento e trasformazione. È in questo frangente che matura l'idea secondo cui

l'unica possibilità dell'educazione per non essere irretita da una parte nelle logiche riproduttive, nel bene e nel male, di gentiliana memoria, e per non cadere, dall'altra, nelle dichiarazioni di un dover essere dell'educazione tanto generali quanto improduttive per un ribaltamento dei modi di pensare e di agire, è quella di scendere dai luoghi della teoria astratta e di misurarsi direttamente nei luoghi reali e particolari in cui il processo educativo nasce e si sviluppa tra mille difficoltà e contraddizioni<sup>12</sup>.

Il nostro presente sollecita a interrogare anche la *crisi del welfare* che, intrecciata a fenomeni come l'individualizzazione dei corsi di vita, sta producendo una "non cittadinanza" le cui ricadute educative sugli individui si osservano nell'apprendere a pensarsi come soli nonché uniche risorse per se stessi, al punto che i destini personali si separano da quelli collettivi, sociali e territoriali e si diviene orfani di quelle prospettive inclusive e partecipative che avevano caratterizzato il "trentennio glorioso" del sistema di welfare, di cui i più tuttavia proseguono ad avere bisogno<sup>13</sup>. Si tratta di un frangente storico e sociale in cui è sempre più diffusa la disaffezione della cittadinanza per le politiche pubbliche; una disaffezione che vede – per chi ha la possibilità economica di assumerla – la preferibilità della conservazione dell'autonomia dinanzi al rischio di restare imbrigliati in legami di interdipendenza<sup>14</sup> e dove la dimensione informale dell'educazione compete, prevale e contraddice quella formale nella trasmissione di orientamenti e valori.

La grande fragilità del tessuto sociale come l'attuale fa da cornice infatti a esperienze in cui l'onere e l'obbligo della scelta sono in capo al solo individuo, chiamato a farsi carico delle ricadute di problemi d'ordine sociale e collettivo; dove la priorità è data al merito, al successo e all'inevitabile tensione competitiva che ne consegue; dove le perduranti criticità economiche disconfermano la scuola nel suo ruolo di formatrice di cittadine/i e lavoratrici/tori; dove, accanto ai genitori, inevitabilmente concentrati (e talvolta esclusivamente) sui bisogni del proprio figlio/della propria figlia, non sono più presenti dimensioni collettive altre (non necessariamente contigue ai valori della famiglia e della scuola), producendo una fatica nel riconoscere come ancora importanti e centrali le dimensioni sociali e di gruppo connaturate all'esperienza edu-

---

<sup>11</sup> P. Orefice, *Società ed educazione. Evoluzione del rapporto in Italia nel secondo novecento e all'inizio del duemila*, in V. Sarracino, M. Striano, *La pedagogia sociale. Prospettive di indagine*, Pisa, ETS, 2001, pp. 181-205.

<sup>12</sup> *Ivi*, p. 202.

<sup>13</sup> S. Tramma, *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*, cit., pp. 62-63.

<sup>14</sup> S. Castelli, L. Addimandro, M. Pieri, A. Pepe, *Current Issues in Home-School-Community Partnership*, Bologna, I libri di EMIL, 2011, p. 307.

cativa<sup>15</sup> e il loro essere *conditio sine qua non* per l'apprendimento. Che modello di partecipazione e di corresponsabilità educativa è possibile in un contesto come questo? La scuola mostra qui tutta la sua fragilità.

L'atomizzazione sociale e il ripiegamento nel privato, in cui "l'accesso [...] alla realtà più ampia è sempre meno filtrato da appartenenze sociali o legami istituzionali"<sup>16</sup> e dove quindi sempre più faticosa è per l'individuo la ricomposizione del senso della propria esperienza formativa e la gestione del rapporto con la realtà, forse è *la stessa idea di partnership ad esser messa in discussione* e non solo agli occhi di studenti e familiari ma anche degli stessi insegnanti, "portatori di culture implicite, personali"<sup>17</sup>, che prescindono dai saperi accademici e che non sono certo immuni dalle ricadute educative dell'attuale clima culturale. Mentre per i primi il rischio corso è quello di percepirla e viverla come suggestione aliena e inconciliabile a quelle che punteggiano la quotidianità in cui si è immersi, per i secondi è di profondersi in sforzi per il raggiungimento di obiettivi percepiti come irrealizzabili o ininfluenti per/nel contesto sociale (o, considerata questa prospettiva, di rinunciarvi anzitempo).

A questi limiti se ne aggiungono altri. La critica (semplice e diffusa, ormai cronica) alla scuola è parte di una sempre più manifesta mancanza di fiducia verso le istituzioni educative (e non) e una diffusa "sensazione di confusione e disagio che spesso attiva fenomeni di reciproca accusa e deresponsabilizzazione, di lagnanze e chiusure, di paura e solitudine sul fronte educativo"<sup>18</sup>, e racconta infatti di un'educazione (informale e diffusa) che mina l'autorevolezza delle figure educative<sup>19</sup>, sia dentro che fuori la scuola, inficiandone a monte il mandato come qualsivoglia proposta di supporto e stimolo di legame e di collaborazione, che rischia di perdere quindi il suo senso appena *oltre la soglia della scuola*.

Queste premesse invitano a sostare maggiormente nella riflessione intorno ai fondamentali, quindi alle reali possibilità dell'alleanza e al "perché" di una sua possibile costruzione, prima che sui metodi e sui processi atti a costruirla. Uno studio e una riflessione che possa giustificare il senso, l'opportunità e lo sforzo necessari a darle vita e a viverla, come anche i ruoli (e, quindi, le responsabilità, i compiti e i limiti) giocati dalle realtà in campo (scuole, famiglie e territori, ricompresi entro un determinato assetto sociale, storico e culturale).

In chi è chiamato a prendervi fattivamente e attivamente parte, si auspica la sollecitazione e l'accompagnamento quindi a una riflessione che miri a ricostruire il significato e la motivazione della partecipazione alla definizione e realizzazione delle pratiche educative volte alla sua costruzione, proprio a partire dalla messa a tema e dalla problematizzazione della *distan-*

---

<sup>15</sup> C. Palmieri, M. Palma, *The Relationship Between School and Community as an Opportunity to Rethink Teaching*, cit., p. 50.

<sup>16</sup> M. Magatti, M. de Benedittis, *I nuovi ceti popolari. Chi ha preso il posto della classe operaia*, Milano, Feltrinelli, 2006, p. 218.

<sup>17</sup> L. Pati, *I rapporti scuola-famiglia. Tra incomprensione e collaborazione*, in S. Olivieri, L. Binanti, S. Colazzo e M. Piccinno, *Scuola Democrazia Educazione. Formazione ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà*, Lecce-Rovato, Pensa MultiMedia, 2018, p. 79.

<sup>18</sup> S. Tramma, *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*, cit., p. 17.

<sup>19</sup> M. Palma, *La scuola come bene comune. Il rapporto scuola-famiglia rivisto in un modello sostenibile di gestione condivisa*, in "MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni", Vol. 7, No. 2, 2017, p. 326.

za educativa e culturale segnalate, che vede famiglie e cittadinanza assumere nei riguardi della scuola posture ambivalenti di delega dell'onere formativo o di ingerenze<sup>20</sup> che ne disconfermano le competenze e il mandato e segnalano una *discontinuità* nelle significazioni dei costrutti di partecipazione, cooperazione e corresponsabilità.

#### 4. Ripensare l'alleanza

Per quale motivo e in che modo dunque ci si dovrebbe alleare? E con chi? A quale livello? Come mantenere una flessibilità coerente con le trasformazioni sociali in costante evoluzione? Quali finalità si intenderebbe perseguire?

Per rispondere a questi quesiti riteniamo necessaria una preliminare riflessione intorno al ruolo educativo della scuola nei riguardi delle nuove generazioni.

Un possibile orientamento è ricavabile dalle indicazioni contenute nella "Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente"<sup>21</sup>, inteso come risposta europea alla globalizzazione, funzionale all'acquisizione di un buon livello di "coesione sociale nel contesto di un'economia competitiva, dinamica e basata sulla conoscenza"<sup>22</sup>; all'istruzione viene attribuito un doppio ruolo "sociale ed economico" dal momento che essa fornirebbe competenze chiave funzionali a "la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione"<sup>23</sup>. Educare, istruire, formare e integrare ogni soggetto nella società dovrebbero essere intesi quali compiti strettamente interconnessi, a fronte del fatto che "più la società diventa complessa, più si infittisce la rete dei problemi e delle questioni che governano l'umana esistenza, più il soggetto, chiamato a vivere e a realizzarsi in questo contesto, ha bisogno di fondamenta metodologiche certe, non di certezze ma di metodo, di acquisire quell'autonomia di pensiero, quell'elasticità mentale che gli permetta di sottrarsi all'annichilimento e alla dispersione culturale e valoriale"<sup>24</sup>.

---

<sup>20</sup> S. Benedetti, *Pedagogia e politica: un binomio quasi perfetto al servizio di una comunità educante*, in "Autonomie locali e servizi sociali", 2, 2012, p. 310.

<sup>21</sup> Cfr. Art. 2.a del Decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13 "Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze" (G.U. Serie Generale n.39 del 15-02-2013).

<sup>22</sup> Cfr. Strategia europea deliberata dal Consiglio europeo di Lisbona (23-24 marzo 2000) [http://www.europa.europa.eu/summits/lis1\\_it.htm](http://www.europa.europa.eu/summits/lis1_it.htm) [22.06.2018].

<sup>23</sup> Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea L. 394/10 <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=OJ:L:2006:394:TOC>; competenze chiave: "comunicazione nella madrelingua e nelle lingue straniere, competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia, competenza digitale, imparare a imparare, competenze sociali e civiche, spirito di iniziativa e imprenditorialità e consapevolezza ed espressione culturale" [20.06.2018].

<sup>24</sup> M. C. Demaio, *Formazione e società complessa. Il ruolo della scuola*, Roma, Carocci, 2010, p. 132.

L'esercizio di pensiero critico e la partecipazione attiva e democratica sono competenze complesse per la cui acquisizione è richiesto l'accompagnamento alla comprensione del senso e del valore di una cittadinanza responsabilmente agita nonché al riconoscimento e alla problematizzazione delle molteplici (e non sempre coerenti) educazioni informali che interessano i territori e le traiettorie di vita dei soggetti. Questa prospettiva ricomporrebbe la spaccatura tra educazione e istruzione, riconoscendo l'importanza per la scuola di "concepire l'istituzione non in termini meramente astratti, ma in rapporto ai funzionamenti sociali dell'individuo"<sup>25</sup>. Senso e scopo di un percorso scolastico sarebbe, infatti, lo sviluppo dell'intelligenza, possibile solo all'interno di un processo di costruzione di saperi, in cui i contenuti culturali e disciplinari non vengono archiviati dagli alunni come nozioni astratte, ma vengono esperiti come chiavi di lettura utili all'interpretazione, alla comprensione del mondo e all'azione in esso. La transizione dal costruito di conoscenza a quello della competenza non è neutra e mette in luce le differenze tra "due grandi paradigmi politico-formativi: quello del capitale umano e quello dello sviluppo umano"<sup>26</sup>. Sorti in ambito politico-economico, essi rendono esplicita l'impostazione della formazione scolastica curvata sui funzionamenti sociali da garantire ai soggetti: nella prospettiva del capitale umano, "la funzione della scuola è quella di preparare i lavoratori da impiegare nei processi produttivi, così da assicurare l'efficienza di questi ultimi"<sup>27</sup>; secondo la prospettiva dello sviluppo umano, invece, "lo scopo della scuola è dotare gli individui delle competenze necessarie per espandere e realizzare le libertà sostanziali di cui godono come cittadini e come persone"<sup>28</sup>. Due possibili prospettive che è opportuno problematizzare in quanto richiedono l'attivazione di un processo di bilanciamento volto a "intrecciare e portare a sintesi la formazione del lavoratore e quella del cittadino"<sup>29</sup>.

L'educazione permanente che si articola lungo l'intero corso della vita dei soggetti – da non intendersi come una forma di educazione aggiuntiva, riparativa o compensativa rispetto all'educazione scolastica, quanto della forma stessa dell'educazione – dovrebbe trarre infatti dalla scuola i presupposti per la costruzione di una *forma mentis* aperta alla conoscenza, alla ricerca di saperi significativi in grado di aprire nuove prospettive di pensiero, linguaggio e azione nonché di sviluppare competenze strategiche e trasversali, attraverso cui analizzare e comprendere i fenomeni, interpretare gli eventi e compiere scelte consapevoli e responsabili.

Questa educazione ha l'ambizione di sapersi misurare con il tempo storico entro cui si colloca, declinando i propri principi in modo concreto (non in astratto), storicizzato e contestualizzato entro la realtà sociale, ma soprattutto tesi verso la strutturazione di "abiti mentali declinati nella direzione dell'*ethos* democratico [...] cruciali per fare della democrazia non una mera forma di governo, ma uno stile di vita dell'intera comunità, così da garantire a tutti le migliori condizioni di sviluppo umano"<sup>30</sup>; in questa prospettiva, alla scuola si manifesterebbe l'opportu-

---

<sup>25</sup> M. Baldacci, *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, Milano, FrancoAngeli, 2014, p. 113.

<sup>26</sup> *Ivi*, p. 47.

<sup>27</sup> *Ivi*, p. 48.

<sup>28</sup> *Ivi*, p. 62.

<sup>29</sup> *Ivi*, p. 108.

<sup>30</sup> *Ivi*, p. 99.

nità di “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”<sup>31</sup>.

Che ruolo riveste l’alleanza pedagogica tra scuole, famiglie e territori in questo quadro? Essa può intervenire in una duplice direzione: da un lato sospinge la scuola oltre i propri confini e la propria presunta autosufficienza, dall’altro la mette nella condizione di vedere più chiaramente i propri limiti, ricercando strategie efficaci attraverso cui governarli senza subirli entro una prospettiva di impotenza. Riteniamo che un’alleanza pedagogica virtuosa possa iscriversi solo entro il riconoscimento del rapporto tra scuole, famiglie e territori, intese come contesti poliedrici costantemente interconnessi e una sua fattiva attivazione e gestione; nella consapevolezza che

quando si parla di un sistema educativo [...] è necessario interrogarsi sul valore che una comunità attribuisce alla propria scuola. S’impara quello che si desidera imparare, e si desidera imparare ciò a cui si riconosce un senso: sarà non solo l’individuo, ma la società in cui vive ad attribuirlo [...]. È difficile che la scuola riesca a fare più di tanto, se non trova punti d’appoggio nelle manifestazioni della cultura sociale<sup>32</sup>.

Ma quali possibilità di realizzazione ha la stessa partnership nella società odierna?

## 5. Il territorio come opportunità strategica

La scuola viene considerata un presidio educativo centrale del territorio, all’interno del quale dovrebbe assumere funzioni di mediazione e filtro tra molteplici agenzie educative per il raggiungimento degli obiettivi più sopra ricordati. La scuola è infatti “la prima istituzione pubblica con cui ogni cittadino entra in contatto e con cui instaura il rapporto più duraturo e significativo; [...] implica una partecipazione universalmente condivisa e dunque potenzialmente è in grado di raggiungere tutti”<sup>33</sup>. Se non accompagnata e rinforzata in questo suo ruolo dalle potenzialità strategiche, la scuola rischia tuttavia di “evaporare”, ritenuta o percepita dai più come inutile e antiquata<sup>34</sup> e, in ogni caso, debole nel promuovere e sostenere *principi democratici* – come il rispetto della legalità, la condivisione, la partecipazione, la ricerca del bene comune – che non solo non le sono per natura insiti ma non godono di buona salute nella società contemporanea. Occorre sempre tener presente infatti quanto la vita delle giovani generazioni (come quella degli/delle insegnanti) non si esaurisca all’interno delle mura scolastiche.

<sup>31</sup> J. Dewey, *Democrazia e educazione*, Milano, Sansoni, 1916/2004, p. 22.

<sup>32</sup> M. Baldacci, *Per un’idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, cit., p. 17.

<sup>33</sup> E. Nigris, *Il rapporto tra scuola e società: il punto di vista della scuola, degli insegnanti, della didattica*, in R. Moscati, E. Nigris, S. Tramma, *Dentro e fuori la scuola*, cit., p. 30.

<sup>34</sup> G. Priulla, *L’Italia dell’ignoranza. Crisi della scuola e declino del Paese*, Milano, FrancoAngeli, 2011.

I/le giovani vivono e apprendono a casa, in strada, come consumatori, come utilizzatori di Internet<sup>35</sup>. Come ricorda Gert J. J. Biesta,

a society in which individuals are not able or not allowed to act cannot expect its schools to produce its democratic citizens. The ultimate task for democratic education therefore lies in society itself, and *not* in its educational institutions. Schools can neither create nor save democracy – they can only support societies in which action and subjectivity are real possibilities<sup>36</sup>.

In altre parole, occorre che la scuola sia cosciente d'aver da tempo perduto la centralità nell'incidere sui processi formativi delle nuove generazioni, e riconosca quanto siano venute meno le ambizioni di potersi considerare e dare come unica e sola garanzia per la tenuta e lo sviluppo democratico del paese<sup>37</sup>.

La creazione di progetti di partenariato che non tengono conto di queste premesse, nella nostra ipotesi, corre il rischio di non favorire il superamento dell'isolamento sociale della scuola e di aggravare semmai una sua chiusura autoreferenziale. Ne sono forse un esempio i "Patti educativi di corresponsabilità"<sup>38</sup>, volti negli intenti a rendere esplicite e condivise per genitori e studenti le aspettative e gli orientamenti del percorso formativo declinati dagli istituti scolastici ma che talvolta si riducono alla mera sottoscrizione di documenti. Anziché tenere in primo piano i vari soggetti coinvolti nel processo formativo (a vario titolo, in modo diretto e indiretto), tendono infatti a prescrivere l'adeguamento a regolamenti disciplinari e procedure istituzionali<sup>39</sup>, scambiando il mezzo con il fine.

Nel difficile processo di definizione e costruzione delle alleanze, alla ricorrente dichiarazione d'intenti condivisi, purtroppo, faticano a corrispondere alleanze realmente perseguite ed efficaci, a fronte della sottovalutazione di alcuni limiti del passaggio dal piano astratto a quello concreto. Ad esempio, sia la scuola che la famiglia vengono spesso concepite come realtà monolitiche anziché multiformenti. La scuola come istituzione si compone invece di molte scuole, differenti per il territorio in cui sono collocate, per i/le dirigenti e gli/le insegnanti che vi lavorano, per gli/le studenti che le frequentano. "Anche a parità formale di offerta formativa, questa può, di fatto, differire secondo la collocazione della scuola nel contesto ambientale e sociale. Ciò può dipendere dal modo in cui avvengono i finanziamenti (ad esempio se sono locali o nazionali), dall'attrattiva di una determinata località o scuola per gli insegnanti, dalla composizione sociale delle classi e così via"<sup>40</sup>.

Allo stesso modo, la famiglia come istituzione prende forma in numerose famiglie, diverse per composizione e condizione socio-economico-culturale, per visione del mondo come pure

---

<sup>35</sup> G. J. J. Biesta, R. S. Lawy, *From teaching citizenship to learning democracy: overcoming individualism in research, policy, and practice*, in "Cambridge Journal of Education", Vol. 36, No. 1, pp. 63-79.

<sup>36</sup> G. J. J. Biesta, *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*, London and New York, Routledge, 2006, p. 145.

<sup>37</sup> S. Tramma, *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*, cit.

<sup>38</sup> Cfr. Decreto del Presidente della Repubblica 21 novembre 2007, n. 235; <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2007/12/18/293/sg/pdf> [23.06.2018].

<sup>39</sup> M. G. Riva (a cura di), *L'insegnante professionista dell'educazione e della formazione*, Pisa, ETS, 2008.

<sup>40</sup> C. Saraceno, *Il welfare. Modelli e dilemmi della cittadinanza sociale*, Bologna, il Mulino, 2013, p. 85.

della stessa scuola. Ad essa i genitori si rivolgono come servizio a cui delegare compiti e responsabilità oppure come progetto educativo alla cui costruzione vorrebbero concorrere in modo partecipato, con responsabilità e competenza, o intramettersi a causa della scarsa fiducia che vi ripongono<sup>41</sup>. Un panorama eterogeneo di soggetti e nuclei dunque, che nei processi di costruzione di alleanze può costituire un fardello (anche solo nelle percezioni che dei genitori hanno gli insegnanti<sup>42</sup>) ma che può rivelarsi anche fonte di importanti risorse; certamente un nodo che non si può non tenere in considerazione. Entrambe le istituzioni, dunque, sono composte da soggetti con punti di vista differenti (talvolta divergenti), che sarebbe opportuno fare emergere e mettere in dialogo per rendere visibile e problematizzabile l'educazione informale che producono in quanto "soggetti individuali e collettivi storicamente collocati, portatori di interessi, motivazioni, obiettivi propri e/o dei gruppi sociali ai quali appartengono, pensano di appartenere, aspirano ad appartenere, non sono consapevoli di appartenere"<sup>43</sup>. Inoltre, l'analisi del sistema sociale permette di esplorare le diverse ricadute sui contesti scolastici delle connessioni tra politica ed educazione; in questo caso, ad esempio, le diversità in ordine alla distribuzione delle risorse economiche devono essere riconosciute nella consapevolezza del loro tradursi "in disuguaglianze nella performance complessiva delle scuole e nello sviluppo delle capacità degli allievi, sommandosi a disuguaglianze già consolidate prima dell'ingresso nel sistema scolastico e che accompagnano gli studenti lungo il corso del loro apprendimento"<sup>44</sup>.

## 6. L'esperienza di cittadinanza e democrazia a fondamento dell'alleanza

In sintesi, l'effettiva praticabilità degli obiettivi collegati al modello della partnership, richiede che essi si trovino a essere pensati e progettati non indipendentemente dalla concretezza dei contesti e delle relazioni in cui si inscrivono, bensì in stretta sinergia con essi, nella consapevolezza dei limiti e delle problematicità che possono comportare nonché delle risorse che (in atto o in potenza) possiedono. Esse risultano infatti ancora troppo spesso poco conosciute, poco esplorate e, dunque, scarsamente incluse, come denuncia l'assenza per la scuola di un lavoro di rete con l'insieme di servizi educativi non formali<sup>45</sup> e la limitata conoscenza da parte di dirigenti e insegnanti dei contesti territoriali in cui le scuole sono inserite<sup>46</sup>.

<sup>41</sup> Cfr. P. Cardinali, L. Migliorini, *Scuola e famiglia. Costruire alleanze*, Roma, Carocci, 2013.

<sup>42</sup> Cfr. C. Palmieri, M. Palma, *The Relationship Between School and Community as an Opportunity to Rethink Teaching*, cit.

<sup>43</sup> S. Tramma, *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*, cit., p. 31.

<sup>44</sup> C. Saraceno, *Il welfare. Modelli e dilemmi della cittadinanza sociale*, cit., p. 85.

<sup>45</sup> P. Cardinali, L. Migliorini, *Scuola e famiglia. Costruire alleanze*, cit., p. 76.

<sup>46</sup> Queste considerazioni sono tratte da due esperienze di formazione permanente: Seminario "L'alleanza pedagogica: insegnanti, genitori, società", tenutosi presso l'Istituto Pedagogico della Resistenza, Milano, 2013; Master universitario in "Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali", tenutosi presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca, 2018.

Un'alleanza scuole-famiglie-territori vigile e interessata ai contesti e alle relazioni che la contengono e l'attraversano, disposta a interrogarli e interpellarli, non può dunque darsi come obiettivo estemporaneo, declinato con discontinuità sulla scorta di emergenze educative<sup>47</sup>, o ulteriore carico di lavoro per il corpo insegnante, già oberato da richieste educative d'ogni genere. Essa necessita di iscriversi entro una visione più ampia del rapporto tra *scuola e società*<sup>48</sup> che sappia fare della *partecipazione* il proprio strumento, mediante cui attivare processi ed esperienze formative con e per gli/le insegnanti, con e per le/gli studenti e le loro famiglie e, ancora, con e per la cittadinanza tutta; uno strumento attraverso cui *vivere e far vivere* esperienze di sostegno, di confronto e di collaborazione che permettano di inquadrare i limiti e i pericoli insiti in ogni forma di educazione vissuta tanto nell'aderenza e nel subordinato quanto nella separatezza dal tessuto della vita quotidiana, al fine di sostenere la scuola nel suo ruolo di mediatrice. Un ruolo certamente importante, e consapevole dunque della propria responsabilità, ma anche in grado di riconoscere i propri limiti e confini.

Questa alleanza permette di progettare *un'esperienza di cittadinanza e democrazia* praticandola concretamente ovvero nella concretezza della complessità e dell'instabilità dei contesti sociali odierni, apprendendo a sviluppare relazioni con le pressoché infinite altre "aule" in cui l'educazione si dà (nel bene come nel male) e a confrontarsi con la finitudine che invece caratterizza le progettualità pedagogico-educative. Uscire da ambizioni insostenibili non vuole essere un invito a rinunciare all'impresa a cui guardare con scoramento; è semmai la possibilità di definire un percorso che, nell'abbandono delle tensioni esortative – certo ispiranti ma poco inclini a tradursi in termini operativi –, sospinga verso una migliore e più puntuale conoscenza pedagogica dei contesti, che risultano "essere contemporaneamente il globale, l'intermedio, cioè il territorio nazionale [...], e il locale, inteso come territorio effettivamente percorribile e vissuto dai soggetti che abitano la contemporaneità e le sue contraddizioni"<sup>49</sup>, lì dove il bisogno educativo si dà e dove le finalità pedagogiche debbono iscriversi. E in essi cogliere non solo le dimensioni afferenti il panorama dei progetti e dei servizi (culturali, sociali, educativi ecc.) ma l'insieme delle espressioni di quella educazione diffusa che attraversa e caratterizza quei territori, delle loro problematiche ma anche delle risorse che possono offrire e che non solo è necessario sapere cogliere e osservare ma anche attivare e mantenere<sup>50</sup>. Si tratta di un percorso per nulla agevole, costellato di ostacoli, che necessita di un lavoro di riflessione e di intervento costante e paziente, senza il conforto di certezze né di prospettive e strategie di lungo respiro, ma che, forse, lascia maggiori possibilità alla scuola e alle/agli insegnanti di superare la frustrazione del fallimento che inevitabilmente si pone dinnanzi alla logica del "tutto o niente".

---

<sup>47</sup> L. Pati, *I rapporti scuola-famiglia. Tra incomprensione e collaborazione*, in S. Ulivieri, L. Binanti, S. Colazzo, M. Piccinno (a cura di), *Scuola, Democrazia Educazione. Formazione ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà*, Lecce-Rovato, Pensa MultiMedia, 2018, pp. 80-82.

<sup>48</sup> A. S. Ruggiu, *Storia sociale dell'educazione*, Milano, Principato editore, 1987.

<sup>49</sup> S. Tramma, *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*, cit., pp. 41-42.

<sup>50</sup> Un esempio in questo senso è fornito dal testo di C. Melazzini (a cura di C. Moreno), *Insegnare al principio di Danimarca*, Palermo, Sellerio, 2011.

L'alleanza si fa in questo senso strumento (e non fine) per una *progettazione educativa* che può consentire l'accesso a un'esperienza e a un apprendimento che coinvolgono materialmente gli/le studenti e i genitori ma anche gli/le insegnanti e la società civile, chiamati a sperimentarsi nella realtà del territorio che insieme li ricomprende, in una reciprocità formativa inscritta nel senso dell'esercizio della partecipazione democratica e volta – quantomeno negli intenti – al suo rafforzamento, in cui la formazione all'autodeterminazione del singolo venga costantemente esperita diventando prassi che non entri in contraddizione con le dimensioni sociali e collettive dell'esistenza.

## 7. Bibliografia di riferimento

Baldacci M., *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, Milano, FrancoAngeli, 2014.

Bauman Z., *Il disagio della postmodernità*, Milano, Bruno Mondadori, 2002.

Beck U., *I rischi della libertà. L'individuo nell'epoca della globalizzazione*, Bologna, Il Mulino, 2000.

Benedetti S., *Pedagogia e politica: un binomio quasi perfetto al servizio di una comunità educante*, in "Autonomie locali e servizi sociali", 2, 2012.

G. J. J. Biesta, *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*, London and New York, Routledge, 2006.

Biesta G. J. J., Lawy R. S., *From teaching citizenship to learning democracy: overcoming individualism in research, policy and practice*, in "Cambridge Journal of Education", Vol. 36, No. 1, 2006.

Bryan J. A., Griffin D., *A Multidimensional Study of School-Family-Community Partnership Involvement: School, School Counselor, and Training Factors*, in "Professional School Counseling", Vol. 14, No. 1, 2010.

Cardinali P., Migliorini L., *Scuola e famiglia. Costruire alleanze*, Roma, Carocci, 2013.

Castelli S., Addimandro L., Pieri M., Pepe A., *Current Issues in Home-School-Community Partnership*, Bologna, I libri di EMIL, 2011.

Demaio M. C., *Formazione e società complessa. Il ruolo della scuola*, Roma, Carocci, 2010.

Dewey J., *Democrazia e educazione*, Milano, Sansoni, 1916/2004.

Epstein J. L., *No Contest: why Preservice and Inservice Education are Needed for Effective Programs of School, Family, and Community Partnerships*, in S. Castelli, M. Mendel, B. Ravn (a cura di), *School, Family, and Community Partnership in a World of Differences and Changes*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk, 2003.

J. L. Epstein, M. G. Sanders, B. S. Simon, K. C. Salinas, N. R. Jansorn, F. L. Van Voorhis, *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action*, Thousand Oaks (CA), Corvin Press Inc., 2002.

Farnè R., *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*, Bologna, Bononia University Press, 2011.

- Frabboni F., Pinto Minerva F., *Manuale di pedagogia generale*, Roma-Bari, Editori Laterza, 1994.
- Giddens A., *Le conseguenze della modernità. Fiducia e rischio, sicurezza e pericolo*, Bologna, il Mulino, 1995.
- Magatti M., de Benedittis M., *I nuovi ceti popolari. Chi ha preso il posto della classe operaia*, Milano, Feltrinelli, 2006.
- Melazzini C. (a cura di Cesare Moreno), *Insegnare al principe di Danimarca*, Palermo, Sellerio, 2011.
- Moscato R., Nigris E., Tramma S., *Dentro e fuori la scuola*, Milano, Bruno Mondadori, 2008.
- Nigris E., *Il rapporto tra scuola e società: il punto di vista della scuola, degli insegnanti, della didattica*, in R. Moscato, E. Nigris, S. Tramma, *Dentro e fuori la scuola*, Milano, Bruno Mondadori, 2008.
- Orefice P., *Società ed educazione. Evoluzione del rapporto in Italia nel secondo novecento e all'inizio del duemila*, in V. Sarracino e M. Striano, *La pedagogia sociale. Prospettive di indagine*, Pisa, ETS, 2001.
- Palma M., *La scuola come bene comune. Il rapporto scuola-famiglia rivisto in un modello sostenibile di gestione condivisa*, in "MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni", Vol. 7, No. 2, 2017.
- Palmieri C., Palma M., *The Relationship Between School and Community as an Opportunity to Rethink Teaching*, in "US-China Education Review A", Vol. 7, No. 1, 2017.
- Pati L., *I rapporti scuola-famiglia. Tra incomprensione e collaborazione*, in S. Olivieri, L. Binanti, S. Colazzo, M. Piccinno (a cura di), *Scuola, Democrazia Educazione. Formazione ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà*, Lecce-Rovato, Pensa MultiMedia, 2018.
- Priulla G., *L'Italia dell'ignoranza. Crisi della scuola e declino del Paese*, Milano, FrancoAngeli, 2011.
- M. G. Riva (a cura di), *L'insegnante professionista dell'educazione e della formazione*, Pisa, ETS, 2008.
- Rubinacci D., *L'alleanza tra scuola e famiglia nell'educazione delle nuove generazioni*, in "Affari sociali internazionali", 1, 2003, pp. 93-104.
- A. S. Ruggiu, *Storia sociale dell'educazione*, Milano, Principato Editore, 1987.
- Salmeri S., *Democrazia, educazione e populismo*, Leonforte (En), Euno Edizioni, 2012.
- Saraceno C., *Il welfare. Modelli e dilemmi della cittadinanza sociale*, Bologna, il Mulino, 2013.
- Tramma S., *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*, Roma, Carocci, 2015.

Received: July 10, 2018  
Revisions received: July 26, 2018/August 5, 2018  
Accepted: August 29, 2018