

Pedagogia e società in dialogo

Pedagogy and society in dialogue

Luigi Pati

Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano | luigi.pati@unicatt.it

LINGUAGGI E DOMANDE DELL'EDUCAZIONE NEL NOSTRO TEMPO

ABSTRACT

Nel presente contributo si prendono in esame due questioni. La prima riguarda le ragioni che giustificano la necessità del dialogo tra riflessione pedagogica e contesto socio-politico-culturale. La seconda concerne la metodologia del dialogo, da concepire come strumento mediante il quale perseguire l'avvento della comunità educante.

In this paper, I address two issues. The first one concerns the necessity of a dialogue between pedagogy and socio-political-cultural context. The second one regards the methodology of dialogue, as a tool to achieve the goal of establishing an educating community.

KEYWORDS

Pedagogia | Società | Dialogo | Comunità educante | Corresponsabilità
Pedagogy | Society | Dialogue | Educating Community | Corresponsability

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 | giugno 2023

Citation: Pati, L. (2023). Pedagogia e società in dialogo. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1), 31-38 <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2023-05>.

Corresponding Author: Luigi Pati | luigi.pati@unicatt.it

Journal Homepage: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01-2023-05

Per lungo tempo (ma forse ancora oggi) la Pedagogia è stata “detta”, declinata sulla base degli orientamenti ideologici dei suoi cultori. La distinzione speciosa tra “pedagogia laica” e “pedagogia cattolica” ha rappresentato un elemento di forte debolezza epistemologica e culturale. Essa, infatti, ha impedito di usufruire di preziosi contributi per mezzo dei quali giovare allo sviluppo generale della scienza pedagogica. Sono emblematiche, al riguardo, le chiusure del mondo pedagogico cattolico verso illustri studiosi ritenuti di “parte” come J. Dewey e M. Montessori; così come risultano significative le chiusure del mondo laico verso lo studio di alcuni spazi di vita come la famiglia, considerata espressione istituzionale della componente religiosa.

Il rinnovamento generazionale in atto tra i cultori della pedagogia nei molteplici ambienti e centri di ricerca, universitari e no, suggerisce la modificazione della postura scientifico-culturale. Dopo decenni di vita accademica, ho maturato la convinzione che, nel campo della ricerca pedagogica, non si tratta più di difendere o promuovere una propria opzione ideologica. All’opposto, è necessario lavorare per offrire a tutti i ricercatori gli strumenti concettuali e metodologici per mezzo dei quali riflettere sui modi migliori di vivere la vita e di orientarla verso la conquista del ben-essere umano e sociale. Si tratta di un discorso complesso, difficile, che interroga il mondo della ricerca pedagogica circa l’identificazione e l’assunzione di prospettive comuni, di criteri di studio collettivi, di valori condivisi. SIPEGES può costituire una valida opportunità, assecondando procedure di confronto e ricerca di sintesi epistemologico-concettuali.

Collegata a quanto or ora rilevato, pongo altresì l’esigenza di superare le divisioni e le frammentazioni tra i vari settori che compongono l’arcipelago pedagogico, avvalorando il contributo specifico che ciascuno di essi può offrire alla migliore comprensione del fenomeno “educazione”, in alternativa a qualsiasi forma di “cannibalismo”.

Sulla scorta delle suddette brevi note introduttive, per sviluppare adeguatamente il tema assegnatomi muovo dalla convinzione che è preferibile passare dalla formulazione assertiva a quella interrogativa. Nella fattispecie, mi prefiggo di rispondere alle due seguenti domande:

- perché due realtà tra loro differenti – l’una, la pedagogia, connessa strettamente con il mondo della ricerca; l’altra, la società, qualificata da istituzioni e scelte politiche – devono stabilire un dialogo?
- perché è da privilegiare il dialogo, quindi l’opzione metodologica che assegna al rapporto tra pedagogia e società peculiari modalità di svolgimento?

1. Perché due realtà tra loro differenti devono stabilire un dialogo?

Per rispondere alla prima domanda, è opportuno richiamare, sia pure in modo veloce, l’oggetto di studio che qualifica la riflessione pedagogica, ovvero l’educazione.

Gli studiosi sono concordi nell’affermare che se non ci fosse l’educazione non esisterebbe la pedagogia¹. Tale convinzione a mio parere si traduce nella sollecitazione della ricerca pedagogica a interrogarsi primariamente sul *perché* l’uomo ha bisogno di educazione. Le acquisizioni antropologiche così enucleate permettono alla pedagogia di delineare percorsi, procedure, criteri di valutazione dell’educazione.

Da numerosi osservatori è stato altresì ribadito a gran voce che lo studio pedagogico dell’educazione non ha caratteri di esclusività. Altre scienze si occupano dell’educazione, al punto che spesso i loro risultati, suffragati da dati empirici, tendono a favorire la insignificanza della ricerca pedagogica (Colicchi, 2001, pp. 95-109). Una insignificanza sovente alimentata anche dalla tendenza dei pedagogisti a delegare alle altre aree disciplinari lo studio dell’educazione nel suo concreto farsi. Va da sé che la rinuncia alla rilevazione del dato osservabile non favorisce il dialogo tra pedagogia e società, quindi tra la ricerca pedagogica e le varie istituzioni sociali in cui si attua l’educazione, a tutto vantaggio della diretta interlocuzione di queste ultime (quindi della società) con altri settori disciplinari attenti allo studio di ciò che accade nella quotidianità dell’educare.

1 Sia sufficiente, al riguardo, richiamare la definizione della pedagogia formulata da Corallo (1972) come “scienza dell’educazione dell’uomo” (p. 85).



Senza indulgere nei temi accennati, importa sottolineare che pedagogia e società sono chiamate a dialogare in ragione del fatto che lo studio pedagogico dell'educazione può offrire contributi originali al divenire umano, i quali non sostituiscono ma vanno ad arricchire quelli provenienti dalle altre scienze dell'educazione. Nella fattispecie, una volta risposto al perché l'uomo ha bisogno di educazione, questa è studiata dalla pedagogia come rapporto/processo intenzionalmente progettato e strutturato, attraverso il quale la persona investita di responsabilità educativa mira a far sì che la persona a essa affidata possa perseguire e conseguire determinati traguardi di crescita. Tale formulazione, a mio modo di vedere le cose, costituisce un vero e proprio spartiacque epistemologico che, se da un lato attribuisce specificità identitaria alla ricerca pedagogica, dall'altro lato giova a far segnalare eventuali invasioni di campo da parte di altri settori disciplinari.

L'educazione si palesa come rapporto/processo che si verifica sempre in uno spazio esperienziale, in un contesto sociale. La qual cosa fa capire che essa è, inevitabilmente, un fenomeno relazionale contestualizzato, situato, soggetto a condizionamenti. Ciò impone una chiara interlocuzione tra riflessione pedagogica e contesto ambiente.

La riflessione pedagogica non può sottostimare il fatto che lo spazio ambientale, con le sue dimensioni materiale-istituzionale-umana-valoriale, non si risolve in semplice cornice che delimita il vivere umano. All'opposto, esso è sempre da concepire come complesso di elementi che, in modo diretto e/o casuale, influiscono sull'esistenza individuale. Da qui, per un verso, scaturisce il rapporto tra pedagogia e società; per altro verso, emerge l'istanza pedagogica della *mediazione educativa*, ovvero l'azione di filtro che l'adulto investito di responsabilità educativa è tenuto a svolgere per tutelare la crescita del soggetto a lui affidato; per altro verso ancora, s'impone l'imperativo pedagogico di *ordinare e costruire* il contesto ambiente, assegnando a esso un progetto di sviluppo che sia sempre più umano.

A ben considerare le cose, la giustificazione epistemologica della pedagogia in quanto "pedagogia sociale" risiede anche in questo: riflettere sui modi attraverso cui la società, con le varie realtà istituzionali che in essa si radicano, può concorrere al positivo dispiegarsi delle singole personalità (Pati, 2007, pp. 28-56). Nella direzione tracciata, la ricerca pedagogica da molti anni ha posto l'enfasi su alcuni criteri metodologici, che riassumo nel seguente modo:

- osservazione e rilevazione dei problemi propri di un certo contesto ambiente;
- riflessione sui dati enucleati e interpretazione dei medesimi in termini di esigenze educativo/formative da soddisfare;
- elaborazione di progetti d'intervento atti a rispondere ai bisogni e ai problemi messi in luce;
- attuazione del progetto d'intervento elaborato e valutazione dei risultati conseguiti;
- ridefinizione del progetto d'intervento alla luce di nuove osservazioni.

Come è facile arguire, il lavoro del pedagogista non è soltanto di tipo teoretico. L'indagine pedagogica ha da privilegiare il nesso teoria-prassi; quindi, ha da avvalorare il rapporto tra ricercatore e lavoro educativo. La "costruzione pedagogica" dell'ambiente, nelle sue varie diramazioni settoriali, non può prescindere dal contributo che la prassi educativa offre per la migliore comprensione dei problemi (Elia, 2016, pp. 11-15). Si tratta di lasciarsi coinvolgere dalla pratica del vivere, per poi procedere con cognizione di causa all'introduzione di alcune variabili, che possano secondare la trasformazione dello spazio esperienziale preso in esame.

Strettamente connesso con quanto or ora messo in luce è il tema della *progettazione partecipata* (Amadini, 2012, pp. 99-114). Qualsiasi tipo di progetto d'intervento postula il coinvolgimento delle persone a cui esso si rivolge, quindi il dialogo con chi opera nelle varie istituzioni. Si parla, a questo riguardo, dei vari tipi di educazione, qualificati dai differenti contesti nei quali l'educazione è attuata. Tale indicazione fa intendere che in campo pedagogico l'ambiente è da concepire non in senso generale bensì in modo circoscritto, determinato.



2. Perché la modalità del dialogo?

La risposta all'interrogativo spinge a richiamare il fatto che negli anni Settanta del secolo scorso, in ragione anche dell'emanazione di alcuni Decreti Ministeriali concernenti l'assetto territoriale², differenti settori dell'opinione pubblica iniziarono ad auspicare l'avvaloramento educativo del territorio, in maniera da rendere un più efficace servizio alla persona. L'educazione nel territorio divenne un vero e proprio slogan, con il quale si cercò di qualificare iniziative, progetti, innovazioni. Sennonché, l'auspicio si scontrò ben presto con difficoltà attuative e ancor oggi palesa tutta la sua debolezza quando si passa a valutarne i risultati. Oggi come allora, infatti, ci si accorge che l'espressione "educazione nel territorio" non soltanto non chiarisce la specificità del fattore educativo (cosa vuol dire "educazione" per il politico, l'economista, il funzionario amministrativo ecc.), ma anche e soprattutto che è fonte d'insoddisfazione e di frustrazioni. Il territorio, non ostante le innovazioni di settore, si è mostrato e continua a palesarsi come luogo impersonale, in cui i molteplici enti, istituzioni e operatori, di là dalle buone intenzioni che li animano, perseguono linee d'azione disarticolate e frammentarie. In altre parole, gli intenti promozionali sovente sono sacrificati sull'altare, oramai ampiamente sperimentato, dell'assistenzialismo.

Il problema sta nel fatto che non è sufficiente appellarsi verbalmente all'educazione, per indurre un nuovo assetto sociale. Non basta fare un generico riferimento all'"educazione nel territorio" affinché lo spazio umano-fisico-culturale si ristruttururi in senso promozionale. Occorre anche e principalmente dare consistenza pedagogica alle intenzioni per trarre orientamenti programmatici nuovi. Il territorio, se vuole contraddistinguersi in termini educativi, interpella direttamente i processi di strutturazione dello spazio e i percorsi formativi che in esso si attuano. Non può essere il risultato di una semplice indicazione di vertice, proveniente da chi, in un determinato momento storico, esercita un certo tipo di incidenza socio-politico-economico-culturale. Il trascurare di *fondare pedagogicamente il territorio come spazio di educazione e formazione* fa sì che esso si riproponga, di là dai *desiderata*, come ambito di vita impersonale, qualificato dalla burocratizzazione delle prestazioni; come ambito gerarchico, teso al mantenimento della posizione di dominanza di alcuni organismi rispetto ad altri; come ambito omologante, incline a uniformare le differenze a scapito della diversità (Pati, 1990, pp. 119-122).

È facile intravedere, nei motivi accennati, l'esigenza che tra politica e riflessione pedagogica si stabilisca un dialogo. Va detto, al riguardo, che un qualche tipo di rapporto ha contrassegnato i due ambiti in ogni epoca storica (Cambi, 2011, pp. 157-166), pur nel periodico e altalenante soggiacere della riflessione pedagogica alla sfera etica, filosofica, psico-sociologica. Oggigiorno si sente l'esigenza di un rapporto che, per un verso, avvalori la dimensione socio-storica e progettuale della pedagogia; per altro verso, permetta alla politica di qualificare scientificamente le proposte educative elaborate.

D'altro canto, per la pedagogia è impossibile prescindere dall'indagine sulla dimensione politica del contesto sociale in cui l'uomo al quale si rivolge vive e opera. Ciò in quanto essa ha il compito di soppesare le molteplici contingenze per poter avviare, promuovere e tutelare l'integrità della persona nei vari campi esperienziali. Nasce da tali motivi l'interesse pedagogico per la politica, ovvero l'aspetto politico della riflessione pedagogica (Pati, 1995)³. Si tratta di una particolarità epistemologica che impone alla riflessione pedagogica (se vuole realmente contribuire al positivo dispiegarsi dell'educazione valutata come rapporto/processo intenzionalmente strutturato) di indagare le precipue caratteristiche dei vari spazi educativi. Famiglia, scuola, ambienti ludici e di animazione, luoghi di ritrovo e di lavoro: tutte le istituzioni interessate alla e dalla educazione vanno adeguatamente esaminate dalla pedagogia. Anzi, questa è chiamata a dialogare con esse, per meglio aiutarle a svolgere positivamente la loro azione educativa, contro qualsiasi inclinazione alla omologazione e alla standardizzazione.

2 Si pensi al D.P.R. del 24 luglio 1977 n. 616 che, attuativo dell'art.117 della Costituzione della Repubblica Italiana riguardante le funzioni socio-assistenziali dell'Amministrazione Pubblica, si fonda sull'idea del decentramento territoriale in materia di assistenza e servizi sociali per famiglie e minori in istato di necessità, attribuendo compiti particolareggiati all'amministrazione periferica dello Stato. Per approfondimenti, si rinvia a Pati, 1990, pp. 81-89.

3 Tra gli studiosi che hanno esaminato il rapporto in questione mi piace ricordare A. Agazzi, il quale, in riferimento al suo tempo (siamo nel 1968), ha asserito: "La pedagogia non si pone più, perciò e veramente, come un capitolo della politica; è, se mai, una scienza che, oggi, deve verificare attentamente i propri rapporti in modo speciale *con* la politica" (Agazzi, 1968, p. 76).



Per la pedagogia si tratta di mettere in risalto *come* si svolge l'educazione nelle singole realtà istituzionali esaminate, quindi di rilevare le precipue caratteristiche operative di ciascuna di esse al fine di rafforzarle o sospingerle al cambiamento. Ciò – è bene segnalarlo a gran voce – tutela la pedagogia dal rischio di risultare estranea al vivere umano. Un siffatto modo di procedere impone di affinare gli strumenti di osservazione, descrizione, catalogazione del fatto educativo, nella convinzione che per la comprensione approfondita di questo non sono sufficienti i dati provenienti da altri settori disciplinari. La ricerca pedagogica è tenuta a mettere a punto i propri strumenti di indagine, sulla base del fatto che la rilevazione e la lettura dei dati cambia con il mutare dello sguardo del ricercatore (Cadei, 2017, pp. 29-38; Simeone, 2014, pp. 145-156). Ciò favorisce il dialogo tra pedagogia e società.

Il discorso svolto sollecita a segnalare che le stesse istituzioni nelle quali si attua l'educazione non possono trascurare di dialogare con la ricerca pedagogica. Spetta anche a esse (ovviamente, sulla base della capacità dei pedagogisti di proporsi all'attenzione...) avvertire l'importanza del contributo pedagogico ai fini del positivo andamento dell'educazione.

Per la riflessione pedagogica, parlare di dialogo significa muovere da una precisa scelta prospettica e metodologica della società e delle istituzioni, che esclude alcune modalità interattive a vantaggio di altre:

- si esclude la chiusura a favore dell'apertura;
- si esclude l'isolamento a favore della partecipazione;
- si esclude l'assistenzialismo a favore del protagonismo;
- si esclude l'indifferenza a favore della cura;
- si esclude la delega a favore della corresponsabilità.

Siffatta scelta prospettica muove dalla seguente convinzione: nella società, quindi nelle singole istituzioni, sono presenti motivi, processi, cambiamenti positivi, non semplicemente, come spesso si sottolinea, fattori di problematicità e di criticità (Galli, 1991; 1997). Sotto l'aspetto della riflessione pedagogica, è indispensabile fare leva su di essi per alimentare una cultura dell'uomo e per l'uomo. Alla pedagogia spetta aiutare le varie istituzioni a svolgere la loro azione educativo-formativa in una società di cui si ignorano i possibili esiti. Pertanto, le istituzioni non sono da concepire in termini di meri destinatari delle proposte pedagogiche. Con esse la pedagogia ha da intrecciare un rapporto di scambio, per mezzo del quale dare "voce" a bisogni ed esigenze, nel mentre accoglie suggerimenti e indicazioni.

Occorre progettare l'educazione in riferimento alle esigenze di una data comunità locale. Alla standardizzazione delle proposte è necessario opporre l'attenzione per le peculiarità tipiche della popolazione facente parte di una particolare comunità sociale (Malavasi, 2020, pp. 108-125). Questa va stimata non già come mero contenitore dell'educazione bensì come spazio di vita nel quale l'educazione acquista caratteristiche precipue, in virtù del coinvolgimento partecipativo di differenti fasce di popolazione. L'educazione è sempre processo *situato* di promozione, quindi qualificato da una originale cultura continuamente arricchita e/o modificata dal crescere delle persone, delle realtà istituzionali coinvolte, delle interazioni reciproche da entrambe promosse e coltivate (Pati, 2014, pp. 135-148).

3. Costruire la comunità educante

L'interrogativo che nasce, a questo punto, concerne il risultato che, mediante il dialogo tra pedagogia e società, si mira a conseguire. È facile capire che esso risultato ha a che fare con la costruzione di un inedito assetto societario.

Per entrare nel merito della questione, mi limito a segnalare che ai nostri giorni, per superare la crisi in cui da tempo versa il così detto *Welfare State*, si fa spesso riferimento alla *Welfare Society* o *Welfare Community*. Come è noto, il modello di *Welfare Society* assegna all'intera società, non soltanto allo Stato, il compito di farsi carico delle varie situazioni di bisogno in cui si trova la popolazione. Ciò, dal mio angolo di visuale, pone la necessità di prestare debita attenzione affinché il processo di trasformazione verso la *Welfare Society* non sia causa di un sovraccarico di responsabilità e di compiti per alcune istituzioni facenti parte della società civile



organizzata (si pensi alle famiglie, alle associazioni di volontariato ecc.). Così come è indispensabile evitare che la *Welfare Community* si risolva soltanto in una serie di modificazioni strutturali, di apertura di nuovi centri erogatori di risorse, di ampliamento del raggio d'azione di alcune istituzioni. Parlare di comunità solidale, di aiuto reciproco, significa – secondo il mio angolo di visuale – integrare la logica socio-politico-economica con quella pedagogica. Quest'ultima giova al ricupero del tema pedagogico dell'educazione nella comunità locale, nella singola comunità territoriale, partecipando con competenza alla rilevazione dei problemi propri delle varie fasce di popolazione, alla programmazione-progettazione di specifici interventi educativi, alla formazione e alla gestione delle risorse umane.

La direzione tracciata non è velleitaria. In campo pedagogico da tempo sono state elaborate prospettive oltremodo interessanti circa l'assetto societario. Sia sufficiente menzionare le istanze della *coerenza educativa* e del *confronto progettuale* tra varie realtà educative territoriali. La prima sospinge a porre tra le varie istituzioni chiamate a operare a favore di precise fasce di popolazione chiari legami di collaborazione, in maniera tale da evitare che l'azione dell'una contraddica o si ponga come alternativa rispetto a quelle delle altre. La seconda istanza permette di porre l'enfasi su una precisa esigenza: tra le istituzioni, chiamate a operare per conseguire peculiari obiettivi promozionali, è indispensabile incentivare rapporti di confronto riguardanti i rispettivi progetti educativi perseguiti.

Con il proseguire lungo questa via, enucleo le seguenti chiarificazioni utili per dare consistenza all'ideale della comunità educante (Pati, 1990, pp. 81-165)⁴.

1. La costruzione della comunità educante implica la rilevazione degli aspetti problematici che limitano o negano l'uomo, relegandolo in una posizione di passività. Esige, pertanto, la conoscenza dello spazio in cui si abita, degli aspetti vitali e della cultura del medesimo, talché il progetto educativo d'intervento non sia estraneo all'uomo. Costui, a sua volta, va assunto come risorsa primaria per la modificazione del contesto ambiente in spazio di vita umanizzante.
2. La costruzione della comunità educante poggia sulla riscoperta di nuovi legami interumani, sulla identificazione di nuove sinergie interistituzionali, su nuovi piani e programmi di sviluppo territoriale. La locuzione "comunità educante" invoca l'impegno di tutti, soprattutto di coloro i quali sono responsabili della cosa pubblica, a favorire la realizzazione del principio dell'"uomo con l'uomo": chiede di muoversi nella prospettiva della umanizzazione del contesto ambiente, quindi del concretamento di un rapporto "giusto" tra uomo e mondo circostante.
3. La costruzione della comunità educante esige il riferimento a precisi valori, che funzionino come vere e proprie bussole orientative: permettano di definire il progetto e le metodologie da intraprendere, quindi gli obiettivi che s'intendono perseguire. Per mezzo dei valori i singoli sistemi di convivenza possono essere esaltati nella loro esclusiva capacità d'azione e d'intervento, mentre partecipano al valido procedere degli altri sistemi relazionali; da questi ricevono contributi per la loro sempre più corretta distinzione, in una prospettiva d'integrazione.
4. La costruzione della comunità educante richiede la ferma intenzione dei partecipanti a perseguire circostanziati traguardi di sviluppo, nella reale consapevolezza della profonda e dinamica appartenenza a un programma operativo globale. È indispensabile la tensione a non accontentarsi dell'accomodamento in cui ci si trova, ma a ricercare forme sempre più perfezionate di rapporti.
5. La costruzione della comunità educante postula l'intenzionale coinvolgimento di personalità, istituzioni e organismi nella programmazione e nel concretamento di progetti elaborati per l'uomo. Oggigiorno si diventa sempre più consapevoli di questo fatto, talché l'ideale della comunità educante è direttamente collegato a quello di democrazia partecipata. È questo un modo per dire che l'educazione non può essere perseguita all'insegna della chiusura delle varie istituzioni né in forza di una impostazione gerarchica delle stesse. È necessario riscoprire l'istanza del "sistema formativo integrato", apportando le dovute correzioni e miglioramenti.

⁴ Si vedano, inoltre, i saggi di vari Autori pubblicati in *Pedagogia e Vita*, 2 (2022), numero interamente dedicato al tema "Costruire la comunità educante".



Le chiarificazioni offerte spingono a capire che *la comunità educante non si realizza una volta per tutte: essa chiede di essere costantemente coltivata e sviluppata*. La comunità educante poggia sul valore della persona, è qualificata dall'incontro e dalla comunicazione interumani, è contrassegnata dal permanente divenire⁵.

Non è superfluo, a questo punto, per costruire la comunità educante, dare forza al tema della corresponsabilità.

Come ho avuto occasione di affermare in altre sedi, la corresponsabilità è modalità interattiva che precisa il tema della partecipazione, specialmente per quanto concerne il coinvolgimento della famiglia nella vita della scuola. Sotto l'aspetto pedagogico-educativo, essa poggia sulla capacità personale, di gruppo, istituzionale d'inserirsi autonomamente e con creatività nei vari contesti di esperienza formale e informale, concorrendo all'ideazione e alla conduzione di nuovi modelli di sviluppo e di azione. Con siffatta opzione concettuale l'enfasi è posta sul diritto/dovere delle istituzioni coinvolte d'intraprendere un cammino di collaborazione, per il buon esito del quale tutte sono tenute a formulare proposte e a svolgere precise attività. In questa luce, la corresponsabilità implica un nuovo modo di essere delle istituzioni sociali.

La prospettiva della corresponsabilità pedagogicamente intesa aiuta a stimare i cittadini non più come meri fruitori di servizi pubblici, bensì come vera e propria risorsa educativa. Con il loro ricupero e avvaloramento, la società può rinnovare sé stessa, dando singolare vigore ai processi in essa esplicantisi e agli inediti ambiti di operatività che è tenuta a perseguire (Pati, 2019, pp. 67 e ss.).

Parlare di corresponsabilità significa porre l'accento su di un rapporto di reciprocità, in virtù del quale un'istituzione non strumentalizza le altre, non condiziona la vita delle altre, non prevarica sulle altre. All'opposto, *insieme* decidono d'intraprendere un percorso collaborativo sotto il segno del riconoscimento delle precipe competenze e prerogative (Dusi, 2017, pp. 99 e ss.).

Va da sé che la corresponsabilità interistituzionale non può essere stimata come un punto di partenza. Essa è da concepire come un obiettivo a cui tendere, in riferimento al quale sono da preventivare vari livelli di partecipazione, dai più semplici a quello sempre più complesso e sofisticato della corresponsabilità. Questa, pertanto, postula un certo tipo di percorso collaborativo fatto anche d'inciampi, intermittenze, arresti; in cui si possono presentare ostacoli, anche imprevisti; per la cui comprensione l'idea dello sviluppo lineare deve lasciare il posto a quello del procedere dinamico.

L'esito finale del rapporto di corresponsabilità lo identifico nel lavoro di *co-progettazione*, ossia nella capacità di alcune istituzioni, accomunate da prospettive condivise, di elaborare insieme progetti educativi. In questa luce, la comunità educante si mostra come realtà dinamica, qualificata dal permanente coinvolgimento delle persone e dall'impegno operativo delle medesime.

Bibliografia

- Agazzi, A. (1968). *Problematiche attuali della pedagogia e lineamenti di pedagogia sociale*. La Scuola.
- Amadini, M. (2012). *Crescere nella città. Spazi, relazioni, processi partecipativi per educare l'infanzia*. La Scuola.
- Cadei, L. (2017). *Quante storie! Narrare il lavoro educativo*. La Scuola.
- Cambi, F. (2011). *L'inquietudine della ricerca. Bilanci e frontiere di un itinerario pedagogico*. Fondazione Vito Fazio Allmayer.
- Colicchi, E. (2001). I problemi della pedagogia: oggetti, percorsi teorici e categorie interpretative. In F. Cambi, E. Colicchi, M. Muzi & G. Spadafora, *Pedagogia generale. Identità, modelli, problemi* (pp. 95-109). La Nuova Italia.

5 In Italia il tema della comunità educante ha preso ulteriore forma di recente, attraverso la proposta dei così detti *Patti educativi di comunità*. Essi sono stati deliberati dal Ministero dell'Istruzione sulla base della proposta formulata dal Comitato di esperti istituito con D.M. 21 aprile 2020 n. 203, *Scuola ed emergenza COVID-19. Idee e proposte per una scuola che guarda al futuro*, Roma 13 luglio 2020. Sembra di poter asserire, al riguardo, che i *Patti educativi di comunità* possono costituire anche un rinnovato modo di costruire un nuovo *Welfare* sostenuto da una precisa prospettiva educativo-formativa. Un *Welfare* qualificato dalla costante attenzione alla realtà locale, che renda le molteplici iniziative di politica sociale (scolastiche, lavorative, abitative, previdenziali, assistenziali, sanitarie, economiche ecc.) fattori di chiara natura promozionale.



- Corallo, G. (1972). *Pedagogia. L'educazione. Problemi di pedagogia generale*. SEI.
- Dusi, P. (2017). *Il riconoscimento. Alle origini dell'aver cura nei contesti educativi*. FrancoAngeli.
- Elia, G. (2016). *Prospettive di ricerca pedagogica*. Progedit.
- Galli, N. (1991). *Educazione familiare e società complessa*. Vita e Pensiero.
- Galli, N. (1997). *Educazione familiare alle soglie del terzo millennio*. La Scuola.
- Malavasi, P. (2020). *Insegnare l'umano*. Vita e Pensiero.
- Pati, L. (1990). *L'educazione nella comunità locale. Strutture educative per minori in condizione di disagio esistenziale*. La Scuola.
- Pati, L. (1995). *La politica familiare nella prospettiva dell'educazione*. La Scuola.
- Pati, L. (2007). *Pedagogia sociale. Temi e problemi*. La Scuola.
- Pati, L. (2014). La mediazione educativa per la composizione pedagogica tra realismo e costruttivismo. In E. Corbi, & P. Perillo (Eds.), *La formazione e il "carattere pratico della realtà". Scenari e contesti di una pedagogia in situazione* (pp. 135-148). Pensa Multimedia.
- Pati, L. (2019). *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*. Morcelliana.
- Simeone, D. (2014). Percorso epistemologico, in G. Mollo, A. Porcarelli & D. Simeone (Eds.), *Pedagogia sociale* (pp. 145-156). La Scuola.

