

## Quale “comunità” per le comunità educanti?

*Note su una “parola chiave” per la ricerca pedagogica nei contesti eterogenei*

Davide Zoletto

Professore Associato, Università degli Studi di Udine

*e-mail:* [davide.zoletto@uniud.it](mailto:davide.zoletto@uniud.it)

L'articolo mira a esaminare alcuni aspetti teorici emergenti nell'ambito dell'odierna ricerca pedagogico-interculturale nel contesto italiano, con particolare riferimento al linguaggio della “comunità” all'interno delle politiche e pratiche educative connesse alla “comunità educante”.

Il testo attinge dall'ambito degli studi sulla governamentalità per presentare alcune caratteristiche del linguaggio della comunità all'interno del discorso pedagogico odierno e per analizzare il ruolo che viene prospettato per le “comunità educanti” all'interno dei contesti educativi contemporanei.

*Parole-chiave:* Contesti eterogenei, pedagogia interculturale, comunità, comunità educante, governamentalità.

*Which “community” for educating communities? Notes on a “keyword” of educational research in diverse environments*

This paper aims to discuss some theoretical issues currently emerging in the field of Italian intercultural education research, with special reference to the language of “community” within “educating communities” policies and practices.

The paper will draw on literature from the field of governmentality studies to presenting some features of the language of “community” in today educational discourses, and to analyze the role that “educating communities” are expected to play within current educational contexts.

*Keywords:* Diverse Environments, Intercultural Education, Community, Educating Community, Governmentality.

### *Un intreccio di aspetti culturali, economici, governamentali*

Uno degli ambiti principali della ricerca pedagogico-interculturale odierna è probabilmente quello dei contesti educativi ad alta complessità socioculturale e linguistica. Si tratta di individuare prospettive di lettura teorico-pedagogiche e linee/orientamenti per politiche e pratiche di ricerca e intervento che possano corrispondere fenomenologicamente all'eterogeneità emergente nei territori, nei servizi, nelle scuole: un'eterogeneità che appare sempre meno riducibile a chiavi analitiche monodimensionali (ad esempio "culturaliste", ovvero schiacciate prevalentemente sulle presunte "culture di origine" della componente post-migrante della popolazione) (Zoletto, 2012). In altri termini, l'obiettivo è cercare di descrivere e interpretare tale eterogeneità e, laddove possibile, concorrere a orientarla, a partire da un doppia consapevolezza: da un lato, la consapevolezza delle difficoltà teoriche e pratiche che emergono nel tentativo di corrispondere davvero al carattere sempre complesso, relazionale, intersezionale, storicamente e socialmente situato di tale diversità; dall'altro lato, la consapevolezza della necessità/responsabilità di non sottrarsi a questo tentativo, che appare uno dei mandati epistemologici e politico-culturali di una ricerca che voglia provare a essere autenticamente pedagogico-interculturale (cfr. ad esempio Agostinetto, 2022; Burgio, 2022; Fiorucci, 2020; Fiorucci, Pinto Minerva, Portera, 2016; Portera, 2022; Santerini, 2019; Tarozzi, 2015).

Nel tentativo di muovere in tale direzione, la sfida teorica e operativa è quella di dare conto della pluralità di piani ed elementi che si intrecciano in modi sempre diversi entro specifici territori e altrettanto specifici contesti educativi (Soysal, 1994; Ong, 1999, 2003; per un tentativo di analisi pedagogica in ambito italiano cfr. Albarea *et al.* 2006). *In primis*, certo, i repertori culturali e linguistici a cui partecipano le diverse componenti della popolazione con e senza retroterra migratorio che abitano un dato territorio (repertori plurali, il più delle volte, dal momento che ciascuno di noi prende parte quotidianamente a diverse reti di significati e pratiche culturali). Ma anche gli aspetti economici, a partire dai diversi mercati del lavoro che possono

caratterizzare determinati territori, anche nelle loro connessioni transnazionali. E – ancora – la molteplicità delle pratiche e procedure che orientano la nostra vita di ogni giorno (quelle che vengono chiamate oggi le “governamentalità”), nonché, con esse, i diversi status anche di carattere giuridico a partire dai quali persone e gruppi accedono ai diversi servizi e prendono parte ai vari ambiti della vita dei territori.

### *Il ruolo dei saperi e delle pratiche dei professionisti dell'educazione*

Fra gli elementi che si intrecciano intorno e all'interno dei contesti educativi ad alta complessità – e che contribuiscono a delinearvi opportunità e vincoli per l'azione educativa – vi è anche, come ha fra gli altri evidenziato uno dei principali studiosi contemporanei delle migrazioni, ovvero Abdelmalek Sayad (1999), l'insieme di immagini, parole, discorsi che contribuiscono a rappresentare tali contesti educativi e la diversità che vi emerge. Sayad ha sottolineato come di tale insieme facciano parte anche i “saperi” delle società di accoglienza; e, fra questi, vi sono senz'altro anche i saperi che orientano le pratiche dei professionisti educativi chiamati a operare entro tali contesti complessi.

In particolare, Sayad (1999, pp. 161-185) ha evidenziato il ruolo ambivalente delle cosiddette “scienze dell'immigrazione”, che concorrono a dare forma alle politiche e pratiche che presiedono i processi di inclusione sociale e scolastica, troppo spesso senza che vi sia la possibilità di lasciare aperto uno spazio per ascoltare e valorizzare i saperi e i punti di vista della componente migrante e postmigrante della popolazione. Un esempio di tale ambivalenza ce l'ha fornito un'altra studiosa importante delle società contemporanee, Aihwa Ong (2003), che ha descritto la rete delle micro-pratiche che strutturano i processi di trasformazione dei migranti in cittadini dei Paesi di destinazione (nel caso specifico delle ricerche di Ong le procedure e pratiche che si rivolgevano ai migranti cambogiani in California nell'ultimo scorcio del secolo scorso).

Quali sono, oggi, le immagini, le parole e i discorsi che concorrono a definire gli ambiti e i modi di ricerca e intervento di quanti operano nei contesti ad alta complessità del nostro Paese? Per evidenziare alcuni di tali elementi, dobbiamo probabilmente partire dall'analisi delle trasformazioni – peraltro non facilmente mappabili – in corso sui territori (Zoletto, 2022). Anche

le politiche e pratiche più squisitamente pedagogiche – che concorrono in modo rilevante a definire le cornici di riferimento per l'intervento dei professionisti – paiono infatti muovere oggi anche da tali trasformazioni.

### *Discorsi emergenti nei contesti ad alta complessità*

In particolare, accanto ai temi connessi all'accoglienza e inclusione dei migranti neoarrivati nel nostro Paese – temi da lungo tempo presenti nelle pratiche di insegnanti ed educatori, così come nelle politiche e nei documenti di indirizzo in ambito pedagogico-interculturale – incontriamo oggi sui territori e nei contesti educativi ad alta complessità anche un'attenzione più ampia per tematiche quali il contrasto alla povertà educativa e alla dispersione scolastica (cfr. ad esempio MIUR, 2018), anche in specifico riferimento a quartieri e aree caratterizzati da elevata presenza migratoria (Save the Children, 2018, pp. 123-127).

Se guardiamo, ad esempio, i dati relativi agli alunni e alunne con cittadinanza non italiana (MI, 2022), emerge in modo abbastanza chiaro come oggi – a fronte di una presenza tutto sommato stabile di tali allievi (anzi per la prima volta in lieve flessione nell'anno scolastico 2020/2021) – appaia sempre più significativa la percentuale di minori nati nel nostro Paese (in crescita anche nelle scuole secondarie di secondo grado). Nello stesso tempo – pur senza trascurare importanti segnali anche positivi e che mostrano, in generale, una situazione in evoluzione – emergono dagli stessi dati ministeriali, così come da altre fonti (cfr. ad esempio Save the Children 2018, ISTAT 2020), una serie di potenziali ed effettive criticità: ad esempio, nei percorsi scolastici (risultati, ritardi, abbandoni, NEET) degli allievi e delle allieve provenienti da contesti migratori; così come rispetto alla difficoltà emergente su alcuni territori di offrire, in particolare alla popolazione in età evolutiva (con e senza retroterra migratorio), le reti di opportunità educative su cui essa dovrebbe poter contare per maturare a pieno il proprio potenziale e accedere a effettivi percorsi di mobilità sociale. Senza contare che, in questo quadro, non andrebbe trascurato l'impatto che – in particolare in alcuni di questi contesti territoriali e sulle famiglie (anche con retroterra migratorio) che vi abitano – possono aver avuto le limitazioni collegate alla situazione di emergenza anche scolastica conseguente alla crisi pandemica (si veda ad esempio Papavero, Menonna, 2021; per alcuni spunti in prospettiva pedagogica cfr. Zoletto, 2021).

È, forse, anche alla luce di elementi come quelli appena richiamati (e altri, se ne potrebbero menzionare, ad esempio in ordine alle diverse caratteristiche di vulnerabilità di alcuni territori, cfr. Save the Children, 2018: 115-120) che si manifesta un'attenzione sempre più mirata anche ai contesti ad alta complessità, nonché – come già ricordato – a temi quali il contrasto alla povertà educativa e al fallimento formativo. Ed è, forse, anche all'interno di una tale specifica attenzione che emerge – in primis nei documenti di indirizzo e, a seguire, anche nei discorsi e nelle pratiche di quanti operano educativamente nei contesti ad alta complessità – un tema oggi ricorrente come quello delle “comunità educanti”.

### *Scuola e città come comunità educative in contesti complessi*

Ad esempio, in un denso e significativo documento ministeriale del 2018 programmaticamente intitolato *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa*, curato dall'allora “Cabina di regia per la lotta alla dispersione scolastica e alla povertà educativa”, si sottolinea in più passaggi come l'attivazione e il coinvolgimento delle comunità educanti territoriali appaia uno scenario ineludibile per mettere in campo azioni coerenti di contrasto alla povertà educativa. Un passaggio particolarmente emblematico è il seguente:

è [...] importante che MIUR e singole istituzioni scolastiche si sappiano misurare con la prospettiva del potenziamento educativo fondato sulla costruzione di *larghe comunità educanti* in ogni singolo territorio, grazie alla partecipazione, su base paritaria eppure ben articolata per funzioni e responsabilità, a *reti e veri e propri stabili partenariati educativi* più ampi e che contengano centri sportivi, parrocchie, terzo settore, volontariato, saperi diffusi, etc. (MIUR, 2018, p. 29, corsivo mio).

Un analogo riferimento al ruolo della scuola come comunità, nonché alla più ampia dimensione comunitaria territoriale di cui anche la scuola è parte, lo troviamo anche in altri importanti documenti di indirizzo degli ultimi anni.

Il tema è presente, ad esempio, negli *Orientamenti interculturali* promossi nel marzo 2022 dall'“Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni

stranieri e per l'educazione interculturale" istituito presso l'allora Ministero dell'Istruzione. In questo caso il riferimento al ruolo della comunità emerge in un passaggio significativamente collocato nelle pagine iniziali del documento, laddove si muove dalla consapevolezza dell'importanza di guardare oggi

alla realtà in mutamento e ai processi in corso, proponendo alle scuole, alle realtà sociali e associative che operano con gli istituti scolastici, alle istituzioni locali, di riparare e dare risposta alle fragilità e di immaginare e sostenere il futuro *insieme* (MI, 2022, p. 14, corsivo mio).

Nello specifico, il documento suggerisce (e andrebbe qui, forse, approfondito il ruolo del campo metaforico delle "sfide" nelle politiche e pratiche educative) come siano proprio le "sfide" emergenti nel contesto di tali cambiamenti che possono "far nascere innovazione a far avanzare la nostra cultura pedagogica" (*ibidem*).

In particolare, il documento sottolinea come le trasformazioni oggi in corso sui territori e nei contesti educativi potrebbero essere considerati come:

un'occasione per ripensare alla scuola e al suo mandato, non solo per la predisposizione degli spazi fisici, per l'allestimento di ambienti di apprendimento anche tecnologicamente adatti a prendersi cura dello sviluppo di abilità e competenze differenziate, ma anche per ripensare e rinnovare il curriculum, valorizzare l'assunzione di responsabilità sociale degli alunni, promuovere *le alleanze* capaci di dare corpo *non solo alla scuola come comunità educativa*, ma alla promozione di *quella città 'educativa'* che è il contesto più adeguato per l'inclusione sociale e l'esercizio della cittadinanza attiva (*ibidem*, corsivo mio).

Un passaggio questo che evidenzia un elemento che appare centrale nei riferimenti odierni alla comunità educante (e su cui ritorneremo ancora nel presente contributo), ovvero il nesso fra la scuola come comunità educativa e la parimenti educativa valenza dell'intero contesto territoriale (qui: la "città educativa"): comunità di cui la scuola stessa è parte e che appare, in diverse circostanze, sottolineato proprio dal riferimento alla "comunità educante".

## *La comunità come “tecnologia di governo”*

Analizzando la presenza e il funzionamento della “comunità” negli odier-  
ni dibattiti sul welfare, uno dei padri dei *governmentality studies* quale Niko-  
las Rose (autore, fra l’altro, dell’ormai classico – in questo ambito – *Gover-  
ning the Soul: The Shaping of the Private Self*) ha sottolineato due elementi  
interessanti: da un lato, il fatto che il linguaggio della “comunità” si manifesta  
come particolarmente carico da un punto di vista morale (a differenza, ad  
esempio, del linguaggio del “mercato” che si presenta come meno connotato  
da tale punto di vista) (Rose, 1996, p. 331); dall’altro, il fatto che la sem-  
pre maggiore presenza della “comunità” nelle politiche e pratiche connesse  
al welfare potrebbe

segnalare che ‘il sociale’ sta forse lasciando il campo alla ‘comunità’  
come nuovo territorio per l’amministrazione delle esistenze individuali e  
collettive, un nuovo piano o superficie su cui vengono concettualizzate e  
amministrate le relazioni micro-morali fra le persone (*ibidem*).

La “comunità” e i linguaggi ad essa connessi, secondo la prospettiva sug-  
gerita da Rose, costituirebbero la spia dei presupposti e delle cornici teorico-  
pratiche con le quali, oggi, un intero insieme di questioni viene concettualiz-  
zato (inquadrate come “problema” a cui rispondere anche educativamente)  
e reso suscettibile di “interventi esperti” (potremmo dire, forse, anche dal  
punto pedagogico), a partire da quelle che possono emergere/essere presen-  
tate come le caratteristiche di determinate comunità (*ibidem*).

In altri termini, tali linguaggi concorrono, da un lato, “a dare forme alle  
strategie e ai programmi che affrontano tali problemi cercando di agire [ap-  
punto] sulle dinamiche delle comunità” (*ibidem*); dall’altro, “a configurare il  
*territorio immaginato* su cui tali strategie dovrebbero agire” (*ibidem*, corsivo  
mio). È in questo senso, forse, che essi entrano a far parte del già menzionato  
“insieme di immagini, parole, discorsi” che contribuisce oggi a dare forma  
ai saperi e alle pratiche dei professionisti, anche educativi, che operano nei  
contesti ad alta complessità. Tali linguaggi, infatti, concorrono a inquadrare/  
definire (costruire?) quanti sono soggetti all’intervento sociale ed educati-  
vo (Rose direbbe: all’“azione governamentale”) come “individui che sono  
anche, effettivamente o potenzialmente, fedeli a un determinato insieme di  
valori, credenze e impegni comunitari” (*ibidem*).

Un aspetto questo che appare particolarmente delicato quando il termine “comunità” viene speso in territori segnati anche dalla presenza di una popolazione migrante e postmigrante: come ha infatti osservato Sergio Tramma, in tali territori “si assiste a un complesso gioco di presenza tra molteplici e contraddittorie storie comunitarie” (Tramma, 2009, p. 112): le comunità dei migranti nel Paese di immigrazione così come le loro comunità nei Paesi di origine, oltre che le “comunità immaginate” (Anderson, 1983) emergenti oggi anche a livello transnazionale; e, ancora, la comunità “distinta/separata in cui gli autoctoni si rifugiano o aspirano a rifugiarsi” (Tramma, 2009, p. 112), così come le comunità “interculturali” che potrebbero emergere a partire dalla comune appartenenza e quotidiana partecipazione a un determinato territorio (*ibidem*).

Non a caso, un altro autorevole studioso dei processi e delle tecniche di governamentalità odierne, Mitchell Dean, citando peraltro proprio Rose, ha richiamato in questo senso l’attenzione su quelle che quest’ultimo ha chiamato “politiche della comunità” (Rose, cit. in Dean, 1999, p. 198). Ovvero, un insieme di “tecnologie di governo” (il riferimento di questo ambito di studi sono, com’è noto, le analisi dell’ultimo Foucault sui processi e le tecniche di soggettivazione/assoggettamento) attraverso le quali vengono progettate e attivate le azioni rivolte a determinate popolazioni target.

Dalle analisi dei *governmentality studies* emerge come altre “parole chiave” in questo senso (che si intrecciano, secondo questi autori, ai linguaggi della “comunità”) possano essere termini quali “partecipazione”, “agency” (agentività, azione) ed “empowerment” (partecipazione, coinvolgimento, rafforzamento).

Secondo l’analisi proposta da Dean, ad esempio, le popolazioni destinarie degli interventi possono, proprio “mediante determinate tecnologie di agency, venire empowered da (o entrare in partenariato con) [tutta una serie di] professionisti, burocrati e fornitori di servizi” (Dean, 1999, p. 198). In questo modo, prosegue Dean, mediante un intreccio di elementi quali il mercato dei servizi, specifiche (e nuove) forme di *expertise* e una pluralità di agenzie che si “specializzano” (divengono, appunto, “esperte”) nella gestione di determinate “comunità” considerate “a rischio”, i componenti di tali comunità vengono spinti a divenire “cittadini attivi”, ovvero “capaci di auto-gestirsi [*self-managing*], così da poter accedere a forme di partecipazione politica” (*ivi*, p. 199).

## *Ambiguità dell'empowerment*

Una tale riflessione critica sulla possibile ambivalenza dei linguaggi che ruotano intorno alla “comunità” è emersa anche su un piano squisitamente pedagogico, e in particolare nell’ambito della riflessione critica sull’educazione permanente e degli adulti.

Danny Wildemeersch, dell’Università Cattolica di Lovanio, ha osservato ad esempio, citando tra gli altri proprio Rose e Dean, come – secondo una prospettiva critica governamentale – una varietà di pratiche anche educative di tipo partecipativo potrebbero oggi essere considerate come “parte di una serie di nuove tecnologie di persuasione, normalizzazione e inclusione” (Wildemeersch, 2014, p. 21). Wildemeersch – che fa riferimento anche a specifiche analisi critiche dell’odierna pratiche partecipative (cfr. ad esempio Cook, Kothari, 2004) – suggerisce, infatti, che “l’agenda nascosta” in tali pratiche è di fatto, spesso, quella di “insegnare ai partecipanti a definire se stessi come agenti auto-diretti [*self-directed*] di una ‘società attiva’” (*ibidem*). Come osserva Dean, in questo senso “la comunità, proprio come il cittadino autonomo, è il prodotto di un minuzioso lavoro di costruzione politica”, ovvero “un tentativo di stabilizzare e normalizzare determinati insiemi di relazioni e pratiche” (Dean, 1999, p. 199).

Esemplare, in questa prospettiva, appare – secondo l’analisi di Dean – l’ambivalenza di un concetto/pratica come quello di “*empowerment*”. Lo studioso si rifà in questo caso agli studi di Barbara Cruikshank (1999) sui *Community Action Programs* statunitensi degli anni Sessanta.

Nell’analisi di Cruikshank, infatti, l’*empowerment* si manifesta come “una strategia o tecnica” volta a far passare i soggetti da una situazione di completa “impotenza [*powerlessness*] alla cittadinanza attiva” (Dean, 1999, p. 83). L’ambivalenza delle azioni – e soprattutto delle relazioni – di *empowerment* sembra emergere, secondo la riflessione di Dean, se si considerano alcune delle caratteristiche che la già citata Cruikshank trova, non a caso, esemplificate in procedure di intervento “di comunità” come, appunto, i *Community Action Programs*, fra cui ad esempio: il fatto tali relazioni vengano, come già accennato in precedenza, caratterizzate e sostenute da specifiche forme di *expertise* (Cruikshank, cit. in Rose, 1999, p. 84); oppure il fatto che le azioni/relazioni di *empowerment* si fondino su specifiche forme di conoscenza nei confronti di coloro che devono essere *empowered* (*ibidem*).

### *Vocazione critica o discorso “esperto”?*

Alla luce di riflessioni come quelle sin qui richiamate in merito al ruolo della “comunità” nel quadro delle odierne tecnologie di governo, ci si potrebbe quindi chiedere se non sia anche in questa accezione che il linguaggio della comunità (e in particolare della “comunità educante”) si presenta oggi nelle politiche e pratiche educative rivolte, nel contesto italiano, ai contesti educativi ad alta complessità socioculturale.

In realtà, come suggerito anche da quanti studiano oggi specificatamente i modi con cui i flussi di “immagini, parole, discorsi” (anche quelli che orientano i discorsi e le pratiche dei professionisti) circolano e si localizzano nel mondo contemporaneo – si pensi ai *mediascapes* analizzati da Arjun Appadurai (1996), ai *policyscapes* studiati da Stephen Carney (2009), nonché, più in generale, alle riflessioni di Ulf Hannerz sugli flussi transnazionali (1997) – appare difficile (e, forse, potenzialmente non rigoroso) leggere l’emergere a livello locale di determinati discorsi (anche educativi) come l’effetto lineare e prevedibile di un unico tipo di flussi globali.

D’altra parte, anche uno dei padri degli studi culturali, ovvero Raymond Williams, inserendo il termine “comunità” fra le sue celebri *Keywords*, ne sottolineava la costitutiva ambivalenza, dal momento che essa appariva essere “parola particolarmente convincente” (Williams, 1976, p. 76) sia per descrivere un insieme di relazioni già esistenti, sia, allo stesso tempo, “per descrivere un insieme di relazioni alternativo” a quello in essere (*ibidem*).

Lo stesso Rose, nel discutere i modi in cui emergono le tecnologie di governo connesse ai linguaggi della “comunità”, ci ricorda che “non dovremmo cercare un’unica origine o causa” da cui possa essere fatta derivare in modo lineare “la complessa riconfigurazione del territorio governamentale” che appare connessa al termine “comunità” (Rose, 1996, p. 331). E osserva altresì come “gli odierni utilizzi della ‘comunità’ siano il risultato [...] diversificato, complesso e mutevole di nuove forme di rappresentazione, problematizzazione e intervento in un ampio numero di diversi contesti” (*ivi*, p. 332).

L’analisi di Rose è, in questo senso, particolarmente interessante in quanto suggerisce come il termine “comunità” – a lungo molto rilevante nel pensiero politico – finisca per divenire “governamentale” quando viene trasformato in qualcosa di “tecnico” (*ibidem*). Non a caso, sembra volerci ricordare Rose, i linguaggi della “comunità” paiono destinati a mantenere un’intrinseca ambivalenza: da un lato, essi sembrano poter/voler rimandare all’originaria

vocazione critica del riferimento alla “comunità” in campo sociale ed educativo; dall’altro lato, come osserva lo stesso Rose, sembra che “ciò che era nato come un linguaggio di resistenza e critica sia stato [oggi] trasformato, senza dubbio per le migliori ragioni, in un discorso esperto” (*ibidem*).

### *Echi deweyani*

Quale di questi elementi (discorso critico *vs.* discorso esperto) finisce dunque per emergere nei riferimenti che oggi – nelle *policies* e nei dibattiti del nostro Paese (nonché nei saperi dei professionisti) – rimandano alla centralità delle “comunità educanti” nei territori e contesti educativi ad alta complessità?

Una pista possibile può, forse, fornirla un nesso che appare centrale nelle modalità in cui la “comunità” entra nelle politiche e pratiche educative ispirate alla “comunità educante”: ovvero, il rapporto – che si è già avuto modo di richiamare in questo contributo – *fra* la scuola come comunità e la più ampia comunità territoriale. Non a caso, uno dei principali riferimenti teorici evocato, in questo senso nei documenti di indirizzo è quello all’idea deweyana della scuola come comunità.

Ad esempio, in un documento pur di carattere tecnico come il *Bando per le comunità educanti* – promosso da “Con i Bambini impresa sociale” nell’ambito del Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile e rivolto al mondo del Terzo settore – si legge, proprio nelle pagine introduttive, che

*attorno e insieme alla scuola*, da tempo riconosciuta come ‘comunità in miniatura’, una comunità che ha un’interazione continua con altre occasioni di esperienza associata al di fuori delle mura, è fondamentale che si costruisca *una strategia educativa efficace e condivisa*, che coinvolga genitori, istituzioni pubbliche e private, terzo settore e sistema economico-produttivo (Con i bambini, 2021, p. 4, corsivo mio).

Non è caso, forse, in questo senso, che la citazione portata a supporto di questa idea della scuola come “comunità in miniatura” chiamata ad allargarsi ai territori di riferimento sia tratta proprio da *Democrazia e educazione* di John Dewey (1916/1949, p. 394).

D'altra parte, questo stesso nesso fra scuola e territorio è sottolineato – in riferimento al concetto di “comunità educante” – anche dal già menzionato documento *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa*. In esso, infatti, citando l'edizione 2017 dell'*Atlante dell'infanzia a rischio* di Save the Children (quell'anno significativamente intitolato *Lettera alla scuola*), si ricorda che “ogni scuola affaccia su una strada, un quartiere, un mondo con il quale, volente o nolente, deve dialogare ogni giorno, non fosse altro per il via vai degli alunni che la frequentano” (Save the Children, 2017, p. 300; cfr. anche MIUR, 2018, p. 8).

È anche da questo passaggio che il testo si collega poi a uno dei temi centrali dello stesso documento ministeriale, ovvero quelle strategie di contrasto alla povertà educativa e alla dispersione scolastica, che – come si è visto nelle pagine iniziali di questo contributo – costituiscono una direzione fondamentale verso cui si stanno riorientando oggi anche le ricerche e gli interventi in ambito pedagogico-interculturale. Si sottolinea, infatti, nel documento ministeriale come la questione della dispersione scolastica sia connessa anche “alla difficoltà della scuola di aprirsi, farsi comunità educante e mettersi in rete con i propri territori di appartenenza” (*ibidem*, corsivo mio). È in questa prospettiva che la promozione delle comunità educanti viene dunque richiamata come elemento centrale nella progettazione di azioni di ricerca e intervento educativi in contesti ad alta complessità.

### *Una genealogia sempre situata*

Del resto, fin dalle pagine introduttive della già citata edizione 2017 dell'*Atlante dell'infanzia a rischio* di Save the Children, si sottolinea programmaticamente come la parola “scuola” sottenda “l'idea assai più ampia di ‘comunità educante’, resa molto bene dal celebre detto africano, ‘per educare un bambino ci vuole un intero villaggio’” (Save the Children, 2017, p. 18). Nelle pagine successive dell'*Atlante* non solo si torna più volte a sottolineare l'importanza di tale rapporto fra scuola e comunità, ma si radica questa consapevolezza in una vasta rete di esperienze scolastiche ed educative che attraversano tutta la seconda metà del Novecento nel nostro Paese.

Tra le altre, l'*Atlante* rimanda ad esempio (pp. 104-109) all'esperienza della Scuola-Città Pestalozzi, aperta a Firenze da Ernesto Codignola, non a caso fra i principali promotori della diffusione del pensiero deweyano in Ita-

lia nell'immediato dopoguerra (cfr. Cambi, 2016). L'*Atlante* riporta, anzi, le parole di Codignola stesso, il quale – nel descrivere l'esperienza della Scuola-Città Pestalozzi – affermava che “più che una scuola, nel senso tradizionale della parola, essa vuole essere una *comunità* di lavoro, un *alveare* di spiriti operosi ed alacri, in cui tutti, a turno, partecipano a tutti gli aspetti della vita collettiva” (Codignola, 1946, p. 95, corsivo mio; cfr. Save the Children, 2017, p. 108).

Peraltro, il riferimento alla Scuola-Città Pestalozzi è solo uno dei numerosi riferimenti a tante riflessioni/esperienze pedagogiche ed educative italiane in cui l'*Atlante* del 2017 rintraccia una sorta di genealogia – tanto radicata quanto diversificata – delle comunità educanti di oggi: da don Lorenzo Milani a don Lorenzo Sardelli, da Raffaele Laporta a Tullio De Mauro; da Mario Lodi a Bruno Ciari all'intera esperienza del Movimento di Cooperazione Educativa (per menzionare solo alcuni degli esempi citati).

In questo senso, se leggiamo – oggi, nei contesti eterogenei del nostro Paese – il linguaggio della “comunità educante” collocandolo entro la rete di riferimenti evocata dall'*Atlante*, esso sembra, forse, poter rimandare *meno* all'accezione “tecnica” ed “esperta” rispetto a cui ci mettevano in guardia le analisi di Rose e Dean, e *più* a quella vocazione critica a cui, peraltro, anche lo stesso Rose faceva almeno in parte riferimento.

A testimoniare, forse, una volta di più che i modi con cui le politiche e le pratiche pedagogiche – anche quelle delle comunità educanti – si localizzano entro i diversi contesti sociali ed educativi non possono mai essere letti in modo univoco e/o troppo lineare, perché sono sempre situati entro specifiche genealogie: genealogie che non possono che essere diverse e, anche per questo, forse, aperte a sviluppi inediti, in quanto emergenti all'interno di storie e culture che sono sia globali che nazionali e locali, e che non possiamo smettere di ricostruire nelle loro sempre nuove possibili articolazioni.

### Riferimenti bibliografici

- Agostinetto L. 2022. *L'intercultura in testa. Sguardo e rigore per l'agire educativo quotidiano*. Milano: Franco Angeli.
- Albarea, R., Izzo, D., Macinai, E., Zoletto, D. (2006). *Identità culturali e integrazione in Europa*. Pisa: ETS.
- Anderson, B. 1983. *Imagined Communities. Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso (tr. it. *Comunità immaginate. Origini e fortuna dei nazionalismi*. Roma-Bari: Laterza).
- Appadurai, A. 1996. *Modernity at Large. Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press (tr. it. *Modernità in polvere*. Milano: Raffaello Cortina, 2012<sup>2</sup>).
- Burgio, G. 2022. *Pedagogia postcoloniale. Prospettive radicali per l'intercultura*. Milano: Franco Angeli.
- Cambi, F. 2016. *John Dewey in Italia. L'operazione de La Nuova Italia Editrice: tra traduzione, interpretazione e diffusione*. "Espacio, Tiempo y Educación", 3(2), pp. 89-99.
- Carney, S. 2009. "Negotiating Policy in an Age of Globalization: Exploring Educational 'Policyscapes' in Denmark, Nepal, and China", *Comparative Education Review*, Vol. 53, No. 1 (February): 63-88.
- Catarci, M., Macinai, E. (Eds.). 2015. *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società interculturale*. Pisa: ETS.
- Codignola, E. 1946. *Le "scuole nuove" e i loro problemi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Con i bambini, (2021), *Bando per le comunità educanti*.
- Cook, B., Kothari, U. (Eds.). 2004. *Participation: The new tyranny?* London: Zed Books.
- Cruikshank, B. 1999. *The Will to Empower: Democratic Citizens and Other Subjects*. Ithaca: Cornell University Press.
- Dean, M. 1999. *Governmentality: Power and Rule in Modern Society*. London: Thousand Oaks.
- Dewey J. 1916. *Democracy and education*. New York: MacMillian (tr. it. *Democrazia ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia, 1949).
- Fiorucci M. 2020. *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: Franco Angeli.
- Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A. (Eds.). 2016. *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: ETS.

- Hannerz, U. 1997. "Fluxos, fronteiras, híbridos: palavras-chave da antropologia transnacional", *Mana*, 3 (1): 7-39 (tr. it. "Flussi, confini, ibridi. Parole chiave nell'antropologia transnazionale", *aut aut*, 312,1992: 46-71).
- ISTAT 2020. *Identità e percorsi di integrazione delle seconde generazioni in Italia*.
- MI 2022. *Orientamenti interculturale. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*, a cura dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale, marzo 2022.
- MI – Ufficio Statistica e Studi 2022. *Gli alunni con cittadinanza non italiana A.S. 2020/2021*, Roma.
- MIUR 2018. *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa*, Cabina di regia per la lotta alla dispersione scolastica e alla povertà educativa, gennaio 2018.
- Ong, A. 1999. *Flexible Citizenship. The Cultural Logic of Transnationality*. Durham & London: Duke University Press.
- Ong, A. 2003. *Buddha Is Hiding: Refugee, Citizenship, the New America* Berkeley: University of California Press (tr. it. *Da rifugiati a cittadini*. Milano: Raffaello Cortina, 2005).
- Papavero G., Menonna A. 2021. *La didattica a distanza durante il primo lockdown. La pandemia COVID-19 tra la popolazione migrante e di origine straniera nelle province di Milano, Bergamo, Brescia e Cremona*, Fact Sheet, marzo. Milano: Fondazione ISMU.
- Portera, A. 2022. *Educazione e pedagogia interculturale*. Bologna: Il Mulino.
- Rose, N. 1989. *Governing the Soul: The Shaping of the Private Self*. London: Routledge.
- Rose, N. 1996. "The death of the social? Re-figuring the territory of government", *Economy and Society*, 25, 3, august, pp. 327-356.
- Santerini, M. 2019. *Pedagogia socioculturale*. Milano: Bruno Mondadori.
- Save the Children 2017. *Atlante dell'infanzia a rischio. Lettera alla scuola*. Roma: Save the Children, Istituto della Enciclopedia Italiana fondata da Giovanni Treccani.
- Save the Children 2018. *Atlante dell'infanzia a rischio. Le periferie dei bambini*- Roma: Save the Children, Istituto della Enciclopedia Italiana fondata da Giovanni Treccani.
- Sayad, A. 1999. *La double absence*. Paris: Éditions du Seuil (trad it. *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*. Milano:

- Raffaello Cortina 2002).
- Tarozzi, M. 2015. *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Milano: Franco Angeli.
- Tramma, S. 2009. *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*. Milano: Franco Angeli.
- Wildemeersch, D. 2014. "Displacing Concepts of Social Learning and Democratic Citizenship", in G. Biesta, M. De Bie, D. Wildemeersch (Eds.), *Civic Learning, Democratic Citizenship and the Public Sphere*, Dordrecht: Springer, pp. 15-28.
- Williams, R. 1976. *A vocabulary of culture and society*. London: Fontana Press (edizione 1988).
- Zoletto, D. 2012. *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*, Milano: FrancoAngeli.
- Id. 2021. "Una doppia distanza? Spunti su scuola, allievi e famiglie con retroterra migratorio nel contesto della pandemia", *Scholé. Rivista di educazione e studi culturali*, LIX, 2/2021, pp. 57-72.
- Id. (Ed.). 2022. *Migrazioni, complessità, territori. Prospettive per l'azione educativa*. Roma: Carocci.