







Ufficio Scolastico Regionale  
per l'Emilia-Romagna

# Genitori nella scuola della società civile

a cura di  
STEFANO VERSARI

presentazione di  
LUCREZIA STELLACCI

*Contributi di:*

*N. Arcangeli - A.M. Benini - G. Bentivoglio - G. Bocca  
G. Cannarozzo - S. Cicutelli - L. Gianferrari - G. Malizia - R. Mion  
A. Parrillo - V. Pieroni - A. Porcarelli - E. Ragazzini - S. Versari*

**tecnodid**  
EDITRICE

Il presente volume è frutto delle attività di ricerca promosse dall'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, d'intesa con il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca - Direzione Generale per lo studente, nell'ambito del progetto nazionale “*Genitori e Scuola*”.

I testi del rapporto sono stati curati dagli autori che appaiono nell'indice e che sono presentati in calce alla pubblicazione.

Coordinamento scientifico di Stefano Versari

Comitato Tecnico-Scientifico: Giorgio Bocca (Università di Bolzano), Guglielmo Malizia e Renato Mion (Università Salesiana di Roma), Assunta Parrillo e Stefano Versari (Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna).

Coordinamento redazionale di Assunta Parrillo

Collana “I Quaderni dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna”

Quaderno n. 17 – marzo 2006

La riproduzione dei testi è consentita, previa citazione della fonte.

Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna  
Piazza XX Settembre, 1 - 40121 Bologna tel 051 4215711  
e-mail: [direzione-emiliaromagna@istruzione.it](mailto:direzione-emiliaromagna@istruzione.it)  
sito web: [www.istruzioneer.it](http://www.istruzioneer.it)

Direttore Generale: Lucrezia Stellacci

Ufficio I: Diritto allo studio, politiche giovanili, associazionismo e servizi agli studenti; parità scolastica e vigilanza sulle scuole non statali e sulle scuole straniere in Italia; promozione ed assistenza a progetti nazionali, europei ed internazionali - Dirigente: Stefano Versari

In copertina: *L'architrave* di Massimo Campigli – collezione Verzocchi- Pinacoteca Civica di Forlì

Stampa Tecnodid editrice, Napoli, marzo 2006

## INDICE

### **Presentazione**

Un cammino di corresponsabilità educativa 7  
*Lucrezia Stellacci*

### **Introduzione**

Genitori nella scuola della società civile 11  
*Stefano Versari*

### **Capitolo I - La corresponsabilità educativa dei genitori nella scuola**

Il nuovo ruolo dei genitori nella scuola dell'innovazione 29  
*Gregoria Cannarozzo*

Modi e forme di realizzazione di esperienze di partenariato tra genitori e scuola: una  
analisi pedagogica - Ipotesi di piani di formazione genitori 44  
*Giorgio Bocca*

Il possibile apporto dei genitori all'educazione alla convivenza civile 66  
*Andrea Porcarelli*

### **Capitolo II - Indagini e ricerche sul rapporto genitori e scuola**

Lo stato dell'arte dei progetti genitori nella scuola italiana 79  
*Renato Mion*

Come i genitori valutano il servizio scolastico 101  
*Anna Maria Benini*

Un anno di riforma: l'innovazione dalla parte delle famiglie 112  
*Laura Gianferrari*

Una ricerca-sperimentazione sulla corresponsabilità educativa dei genitori 128  
*Guglielmo Malizia, Sergio Cicatelli, Vittorio Pieroni*

**Capitolo III - Esperienze e materiali**

Progetto dialogo: un modello operativo di corresponsabilità educativa famiglia-scuola <i>Nerino Arcangeli</i>	187
Le attività dei forum delle associazioni dei genitori <i>Giuseppe Bentivoglio, Ennio Ragazzini</i>	194
Schede di progetti “Genitori e scuola” <i>a cura di Assunta Parrillo</i>	198
Glossario e schede della ricerca-azione sulla corresponsabilità educativa dei genitori <i>a cura di Guglielmo Malizia</i>	218
Bibliografia <i>a cura di Assunta Parrillo</i>	233
Autori	238

## Presentazione

### UN CAMMINO DI CORRESPONSABILITÀ EDUCATIVA

*Lucrezia Stellacci*

Il disagio e la fragilità che contraddistinguono le nuove generazioni, attribuiscono oggi più che mai al tema educativo una valenza decisiva: il mondo giovanile ha costantemente *sete* di risposte, che spesso gli adulti non riescono a soddisfare.

Di fronte alla grave responsabilità di *perdita della capacità di dialogo* - che è prima di tutto *smarrimento della capacità di comunicazione da cuore a cuore* e dunque di relazione educativa - tra adulti e giovani, genitori e figli, docenti e allievi, appare più che mai evidente la necessità di una stretta integrazione, nella logica della *comunità educante*, tra scuola e famiglia; una sorta di *patto educativo* tra due realtà a cui fa capo la funzione primaria della trasmissione di valori umani e morali.

È il passaggio, auspicato fin dai Decreti Delegati del 1974 sotto la spinta del dibattito pedagogico europeo che cominciava ad evidenziare la valenza educativa dell'istruzione svolta nel sistema scolastico, da *Scuola-istituzione* a *Scuola-comunità* o, per dirla in termini più attuali, a *Scuola della società civile* (una scuola in cui soggetti animatori sono gli alunni e le loro famiglie, gli operatori scolastici e le aggregazioni sociali attive del territorio). Si tratta della meta ambita di un percorso graduale e progressivo che dura da trent'anni e che la Legge di riforma 53/2003 ha voluto ulteriormente rimarcare nell'intento di accelerarne il passo.

I due temi che hanno ispirato la Riforma sono:

- la funzione educativa della scuola, irrealizzabile se non avviene quel passaggio succitato a scuola comunità educante che accompagna coralmemente la crescita del ragazzo e la sua formazione affettiva, cognitiva, relazionale;
- la correlazione tra le *performances* cognitive e le competenze dei nostri diplomati e laureati ed il livello di *competitività* del nostro sistema economico.

*Conoscenza*, sembrano dire tutte le innovazioni introdotte nel sistema dalla Riforma, al servizio dell'uomo, della sua ragione, dei valori fondanti che attraversano tutta la storia dell'umanità.

Se è vero che l'imperativo contemporaneo è la conoscenza, è altrettanto vero che l'acquisizione delle conoscenze nella scuola non può essere fine a se stessa ma è chiamata ad acquistare valenza educativa realizzando un percorso che aiuti il giovane a prendere coscienza del proprio io, degli altri, del mondo in cui è inserito, ad imparare a vivere.

Per questo la scuola non può ignorare la famiglia, che è la prima agenzia educativa a cui la Costituzione assegna il diritto-dovere di istruire ed educare i figli (art. 30, 1° comma). Per questo, ancora, la scuola è chiamata a svolgere funzione di sostegno e promozione della famiglia, in quanto istituzione specializzata per l'istruzione, senza sostituirsi ad essa. La funzione strumentale della scuola verso la famiglia per il bene del ragazzo dovrebbe portare a realizzare una corresponsabilità educativa, frutto della condivisione tra famiglia e scuola del progetto educativo da realizzare con ciascuno studente.

In realtà molte famiglie sono in difficoltà ad esprimere una propria progettualità educativa e vivono esse stesse situazioni di disorientamento. D'altro canto la scuola ha una lunga tradizione di autoreferenzialità, difficile da rinnegare pur nella consapevolezza che la collaborazione della famiglia può facilitare e rendere più efficace il suo compito.

Si tratta di due mondi diversi che devono imparare a conoscersi, ad apprezzarsi a vicenda e a collaborare sistematicamente in vista di un'azione formativa responsabile ed efficace. Occorre perciò promuovere instancabilmente la corresponsabilità educativa fra famiglia e scuola, consapevoli di fare in tal modo il bene dei nostri ragazzi.

L'azione dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna si è rivolta proprio in questa direzione di promozione, attivando nel triennio 2003-2006 una molteplice ed articolata serie di progetti di ricerca-azione ampiamente descritti nel presente volume:

- ricerca-azione sulla cooperazione dei genitori nel sistema scolastico della Riforma, con la collaborazione dell'Università Salesiana di Roma;
- analisi pedagogica sui modi e le forme di realizzazione di esperienze di partenariato tra genitori e scuola, con la collaborazione dell'Università Cattolica di Milano;
- indagine contenutistica sui risultati delle schede di ricognizione dei progetti genitori e scuola, con la collaborazione dell'Università Salesiana di Roma;
- ricerca, commissionata dal MIUR alla Agenzia Ernst&Young, sui livelli di servizio erogati dalle istituzioni scolastiche ai cittadini e dall'Amministrazione alle istituzioni scolastiche, limitatamente a questa regione accanto ad altre cinque rappresentative del territorio nazionale;
- monitoraggio regionale sull'attuazione della riforma, con particolare riguardo al rapporto Scuola-Famiglia realizzato con la collaborazione di accademici delle Università di Bologna e del Molise;
- sostegno organizzativo e supporto scientifico al progetto nazionale "Genitori e scuola";
- costituzione del Forum Regionale e dei Forum Provinciali delle associazioni dei genitori della scuola, al fine di favorire il dialogo e il confronto fra l'Ufficio Scolastico Regionale e le associazioni dei genitori della scuola in merito alle problematiche studentesche e scolastiche.

Affinché questo incontro fra genitori e scuola si attui sempre e dappertutto, occorre sia accompagnato fino al suo consolidamento; per questo è auspicabile che le iniziative di ricerca e le indagini che qui si presentano siano diffuse, ampliando il numero delle istituzioni scolastiche coinvolte, enucleando le buone prassi, attivando un Osservatorio a composizione mista Scuola-Associazioni dei genitori, agevolando e sostenendo iniziative di formazione comuni, docenti – genitori. In tal senso, la Riforma potrebbe essere l'occasione, oltre che il terreno comune di interesse.

Nella ricerca di strumenti che intensifichino il dialogo scuola-famiglia dovrebbe guidarci la certezza che tale collaborazione potrebbe davvero divenire risolutiva dei mali cronici della Scuola italiana - dalla dispersione alla incapacità di orientare i ragazzi, al basso livello di diplomati, ai deludenti risultati delle indagini internazionali sui livelli di apprendimento dei nostri studenti quindicenni - a cui cerchiamo rimedio da sempre.

In altre parole, solo valorizzando il *capitale sociale* espresso dai genitori e dalla società civile e recuperando la capacità della scuola di rendere conto dell'efficacia ed efficienza della propria offerta formativa (*accountability*), potremo realizzare quel sistema formativo di qualità che ci viene chiesto dalla Comunità Europea, perché fattore essenziale di sviluppo e di competitività.



## Introduzione

# GENITORI NELLA SCUOLA DELLA SOCIETÀ CIVILE

Stefano Versari

### 1. Le radici della presenza dei genitori nella scuola

1.1. Partecipazione, presenza, corresponsabilità, cooperazione, collaborazione, patto educativo: sono alcune delle molteplici modalità con cui è stata definita la relazione educativa fra genitori e scuola. Si tratta, per la verità, di modalità di realizzazione della soggettività dei genitori nella scuola, fra loro assai diverse; per comprenderne le radici giova innanzitutto chiedersi quando nasce l'idea dei *genitori nella scuola*. È naturale, a questo proposito, riandare ai *Decreti Delegati* del 1974<sup>1</sup>, che si proponevano di realizzare "...la partecipazione della gestione della scuola dando ad essa il carattere di una comunità che interagisce con la più vasta comunità sociale e civica ..." (art. 1); con questo fine venivano istituiti gli Organi Collegiali della scuola, e riformati quelli esistenti, prevedendo anche la presenza dei genitori, come condizione per una rinnovata relazione fra scuola e società.

1.2. I *Decreti Delegati* costituiscono la traduzione legislativa di un percorso che era andato snodandosi da decenni<sup>2</sup>, a conferma che esiste un processo evolutivo, interno alla società, che genera norme ed istituzioni, ovvero che i movimenti umani tendono a conformarsi ad un modello gradualmente e progressivamente elaborato emerso come verosimilmente più adeguato<sup>3</sup>. La sintesi culturale di questo percorso di elaborazione, cui sono debitori i *Decreti Delegati* con riferimento al ruolo assunto dai genitori nella scuola, è rintracciabile nel documento conclusivo dei lavori del convegno svoltosi a Frascati, presso la sede del Centro europeo dell'educazione, dal 4 all'8 maggio 1970. Si tratta del documento contenente quelli che vengono sinteticamente definiti "*I dieci punti di Frascati*"<sup>4</sup>, il nono dei quali recita: "*Il governo della scuola deve realizzarsi in forme democra-*

---

<sup>1</sup> DPR 31 maggio 1974, n. 416 (GU 13 settembre 1974, n. 239) "*Istituzione e riordinamento di organi collegiali della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica*", poi integrato da: Legge 14 gennaio 1975, n. 1; Legge 11 ottobre 1977, n. 748; Legge 14 agosto 1982, n. 582. In D.Lvo 16 aprile 1994, n. 297.

<sup>2</sup> R.S. Di Pol, *La presenza dei genitori nella scuola italiana: un lungo e complesso cammino*, in AA.VV., *Genitori: oltre la partecipazione*, Centro Studi per la Scuola Cattolica, La Scuola, Brescia 2003, pp. 43-58

<sup>3</sup> F.A.von Hayek, *L'abuso della ragione*, Vallecchi, Firenze 1967, p.44; L. Infantino, *Prefazione*, in F.A.von Hayek, *Liberalismo*, Ideazione, Roma 1996, p.20

<sup>4</sup> Cede, *Nuovi indirizzi dell'istruzione secondaria superiore*, Editrice Tipografica Laziale, Frascati 1970; G. Gozzer, *Rapporto sulla secondaria*, Coines, Roma 1973, pp.199-203

che, di autogestione coordinata a livello comunale, provinciale e regionale ed aperta alla partecipazione studentesca, delle famiglie e della società civile organizzata ...”.

1.3. D'altra parte, è la stessa Costituzione Italiana approvata nel 1948, ad introdurre i fondamenti del ruolo dei genitori nella scuola, laddove afferma (art. 2) che “*la Repubblica riconosce e garantisce i diritti inviolabili dell'uomo, sia come singolo, sia nelle formazioni sociali ove si svolge la sua personalità*” (fra queste formazioni sociali rientra naturalmente la scuola) e che (art. 30) “*È dovere e diritto dei genitori mantenere, istruire ed educare i figli...*”. Principi ulteriormente rafforzati, come vedremo, con la modifica del titolo V della Costituzione nel 2001 che eleva a principio di rango costituzionale la *sussidiarietà orizzontale*.

1.4. È possibile risalire ancora più indietro nel tempo. Troviamo ad esempio l'idea di partecipazione dei genitori e di collaborazione educativa nella *Carta della Scuola* promossa nel 1939 dal Ministro Bottai; siamo, come evidente, in un contesto in cui è lo Stato a definire le finalità educative del sistema di istruzione, e tuttavia si afferma che (VII): “*Scuola e famiglia naturalmente solidali collaborano in intimo e continuo rapporto, al fine dell'educazione e dell'orientamento degli alunni. Genitori e parenti partecipano alla vita della scuola ...*”.<sup>5</sup> Così l'Agosti commenta il passaggio della *Carta della scuola* che concerne la relazione tra famiglia e scuola: “*Pensiamo che uno è il fine dell'educazione rispetto a cui scuola e famiglia non son che due organi o strumenti e che una è la realtà, uno lo spirito su cui l'una e l'altra agiscono, il fanciullo, e che non è possibile codesto spirito si svolga normalmente e raggiunga il fine della sua formazione se codesti due centri di vita, di cui la sua personalità si nutre, non vanno d'accordo fra loro e non costituiscono una vera continuità*”.<sup>6</sup>

La previsione di cooperazione fra scuola e famiglia è rintracciabile anche in altri contesti *particolari* quali, ad esempio, l'Unione Sovietica, dove si affermava, seppure con finalità di subordinazione della famiglia, la necessità della “*stretta unione fra scuola, famiglia ed organizzazioni sociali*”<sup>7</sup>.

1.5. Procedendo in questo viaggio a ritroso, la necessità di un rapporto collaborativo tra famiglia e scuola viene evidenziata, fra la fine del XIX secolo ed il primo decennio di quello successivo, dalle sorelle Agazzi, da Maria Montessori ed anche in una circolare ministeriale del 24 novembre 1910, che introduceva nelle scuole elementari i *Comitati dei padri di famiglia*.<sup>8</sup>

<sup>5</sup> M. Agosti, *La carta della scuola*, La Scuola, Brescia 1942, p.96

<sup>6</sup> Ibidem, p. 395

<sup>7</sup> S. Malkova, *L'istruzione in URSS*, Napoleone, Roma 1983, pp.39-40

<sup>8</sup> R. Agazzi, *Ordinamento pedagogico dei giardini d'infanzia secondo il sistema di Froebel*, Paravia, Torino 1898; M. Montessori, *Il metodo della pedagogia scientifica applicato alla educazione infantile nelle case dei bambini*, Lapi, Città di Castello 1909; R.S. Di Pol, cit., pp.47-48

Al 1854 risale una riflessione di Antonio Rosmini sui diritti dei genitori in ordine all'educazione dei propri figli, in cui si evidenzia il diritto alla funzione educativa dei "padri di famiglia" che deriva "dalla natura e non dalla legge civile"<sup>9</sup>. Si potrebbe poi riandare a J.J. Rousseau, che pure rimarca la necessità della continuità educativa nei momenti formativi del ragazzo. È però il momento di fermarsi.

1.6. Chiariamo il perché di questo cenno di percorso *all'incontrario* nella storia dell'idea di presenza dei genitori nella scuola. Innanzitutto, per un salutare bagno di umiltà: è umana la convinzione che le acquisizioni del proprio tempo (soprattutto le proprie) siano sempre innovative ed originali. Viceversa, più spesso, la speculazione intellettuale non esprime il momento di una conquista del pensiero umano, quanto piuttosto il momento di comprensione di un pensiero già espresso ma non ancora acquisito. A parte questo, richiamare le radici dell'idea di *presenza dei genitori nella scuola* chiarisce che non si è in presenza di uno *slogan* estemporaneo, magari stancamente ribadito, come destino per i pensieri *politically correct*, quanto piuttosto della modalità esemplificativa di una *scuola dei soggetti*, fondata su una robusta e consolidata tradizione pedagogica. In altri termini, la presenza dei genitori nella scuola, da tradurre in concrete modalità operative, è conseguenza del diritto naturale dei genitori di educare i propri figli e, come dimostrano molteplici acquisizioni scientifiche in ambito pedagogico e sociologico, contribuisce in maniera significativa all'efficacia del sistema educativo di istruzione e formazione.

## 2. Cos'è la *società civile*

2.1. Per giungere alla comprensione del titolo di questo volume, *genitori nella scuola della società civile*, necessita ora accennare al significato del termine *società civile*, che suscita in taluni avversione, quasi fosse un mito od una definizione fumosa priva di contenuti. Per confutare questa tesi giova riferirsi alla dottrina sociale della Chiesa Cattolica<sup>10</sup> così come, ad esempio, al pensiero di Antonio Gramsci, che vede nella società civile, appunto, non un comando dall'alto dello Stato, né tanto meno una astrazione, quanto piuttosto l'iniziativa di individui o gruppi che istituiscono organismi che funzionano secondo la prassi dell'adesione volontaria ed operano secondo il principio del consenso<sup>11</sup>.

Inoltre, il fatto che la problematica della società civile preceda, e di molti anni, i nostri problemi di oggi dovrebbe invitare a riflettere sui contenuti oggettivi che essa attraverso il tempo ha proposto in modo continuativo.

<sup>9</sup> A. Rosmini, *Sulla libertà di insegnamento*, a cura di M.A. Raschini, Japadre, L'Aquila 1987, pp. 105-106

<sup>10</sup> Pontificio Consiglio della giustizia e della pace, *Compendio della dottrina sociale della Chiesa*, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano 2004

<sup>11</sup> D. Losurdo, *Intervista a Jacques Texier su l'idea di società civile nel pensiero di Gramsci*, Enciclopedia multimediale delle scienze filosofiche, Rai-educational, www.emsf.rai.it

2.2. Sull'idea di società, e di società civile, si sono soffermati pensatori di ogni tempo, da Platone, ad Aristotele, a San Bernardino da Siena (*vita activa civilis*), a Hobbes, Rousseau, Rosmini e poi Hegel, Durkheim, Gentile, Gramsci, Maritain, Hannah Arendt, Sturzo, per non fare che qualche nome, quasi fosse *estratto a sorte*.

Una possibile lettura del significato di *società civile* ci viene da Antonio Rosmini, che scrive: “*La società civile è un'unione di famiglie, o di padri di famiglia. Nello stato di natura, una famiglia è indipendente dalle altre: ma ella può colle, altre avere litigio per diritti incerti, può dalle altre ricevere danno, o anche aiuto e vantaggio. Allora la società civile si vien formando al fine di regolare queste vertenze: è una istituzione tendente a provvedere che la convivenza di più famiglie sia pacifica, a niuna pregiudizievole, a tutte vantaggiosa. ... la società civile ... non ha luogo se non allora quando il genere umano, diviso in più famiglie, sente il bisogno di concertare un accordo fra esse.... Certo, i padri di famiglia che si uniscono liberamente in società civile non intendono rinunciare ad alcuno dei loro diritti o connaturali o acquisiti secondo il Diritto individuale ... ma appunto per ciò, per provvedere cioè d'accordo alla migliore conservazione dei propri diritti, se la vogliono intendere amichevolmente insieme, vogliono dare colla ragione, e colla prudenza figliuola della ragione, quell'attitudine, quel modo di essere ai diritti loro, per quale, esercitandoli, niuno nuoccia all'altro, ognuno giovi a tutti ...*”<sup>12</sup>

Con termini più diretti possiamo affermare che, per Rosmini, la *società civile* è orientata a garantire i diritti della persona ed esclude da sé elementi di dominio, che possono rientrare solo accidentalmente, ma non strutturalmente nella *società civile*.<sup>13</sup>

2.3. Il significato di *società civile* può essere sintetizzato in alcuni modelli di riferimento<sup>14</sup>, il primo dei quali è quello *classico* di società delle virtù civiche, con riferimento al pensiero che va da Aristotele, a Vico, a Rosmini, Toniolo, Sturzo. Un secondo modello è quello *anglosassone* (Locke, Smith, ...) che identifica la società civile con l'insieme dei rapporti di scambio non politico che gli individui intrattengono fra loro. Un terzo modello è quello *hegeliano* che identifica società civile e mercato; si tratta di un modello dalle molteplici varianti in ragione dell'evoluzione idealistica del XX secolo. Un quarto modello, della *comunità societaria*, identifica la società civile nella sfera di relazioni sociali, differenziate dalla famiglia, dal mercato e dallo stato, in cui viene mantenuta e sviluppata l'eticità della società. Infine, un quinto modello *neofunzionalista* spoglia il termine *società civile* delle accezioni antropologiche per ridurlo semplicemente ad un ambiente, in senso sistemico, del sistema politico-amministrativo (cioè dello Stato). In altre parole, la società civile diviene forma di comunicazione per le funzioni esterne alle organizzazioni ed agli apparati dello Stato.

<sup>12</sup> A. Rosmini, *Filosofia del diritto (1841-1843)*, a cura di R. Orecchia, Cedam, Padova 1967, vol. I, nn. 1583-1598, pp. 1203-1209

<sup>13</sup> G. Campanini, *Antonio Rosmini, il fine della società e dello Stato*, Studium, Roma 1988, pp. 96-100

<sup>14</sup> P. Donati, *Alla ricerca di una società civile*, in P. Donati (a cura di), *La società civile in Italia*, Mondadori, Milano 1997, pp. 21-80

Cosa concludere in relazione alla situazione attuale del nostro Paese? Che in Italia non esiste un modello prevalente, o diffusamente condiviso, di società civile. Che la società civile è debole ed incerta; anche in conseguenza di una struttura politica che, centralizzata o decentrata che fosse, ha storicamente svolto una forte azione di pervasività, limitante l'autonomia delle formazioni sociali intermedie. Che, infine, la società civile “*sta fuori dal binomio Stato-mercato (e) non è irrilevante agli effetti della cittadinanza ovvero non è mero privato ma anzi contiene dimensioni essenziali per la cittadinanza*”<sup>15</sup>.

### 3. L'idea di scuola della società civile

3.1. Se, con Rosmini, la società civile è orientata a garantire i diritti della persona, si tratta ora di compiere un ulteriore passo di ri-comprensione, quello relativo all'idea di *scuola della società civile*. Anche in questo caso non siamo in presenza di una nuova acquisizione, quanto piuttosto di un pensiero precedentemente maturato da ripercorrere in ragione delle mutate condizioni di natura legislativa che si sono determinate nel nostro Paese, prima, con la legge 15 marzo 1997, n. 59 (che ha introdotto, all'art. 21, il principio dell'autonomia delle istituzioni scolastiche), poi con la modifica del Titolo V della Costituzione<sup>16</sup>.

3.2. L'elaborazione di una scuola della società civile, nei termini a noi più prossimi, risale agli inizi degli anni settanta, nel momento in cui la crisi della scuola andava profilando la necessità di una sua gestione “sociale”, con un ruolo centrale della famiglia, chiamata alla collaborazione educativa mediante la modalità particolare della *partecipazione*. In quel frangente appare evidente l'incapacità crescente della scuola di dare risposta al bisogno educativo e sono molteplici gli stimoli, gli apporti, le riflessioni in una temperie di grande spessore culturale; una stagione però che nella prassi trascende nella teoria del *ripulire la tela*, facendo *tabula rasa* della società per ricominciare da capo. Ma, come osserva Popper, “*non devono poi stupirsi di riscontrare che, distruggendo la tradizione, la civiltà scompare con essa*”<sup>17</sup>. È quanto accade alla scuola dopo il *sessantotto*: ne esce con le *ossa rotte*<sup>18</sup>, sostanzialmente implode, incapace di continuare a dare una risposta di *senso* al compito che la società le assegna o meglio che la società

<sup>15</sup> P. Donati, *La cittadinanza post-moderna*, Il mondo 3, Roma 1996, p.34

<sup>16</sup> Legge costituzionale 18 ottobre 2001, n. 3 “*Modifiche al titolo V della parte seconda della Costituzione*”.

<sup>17</sup> K. R. Popper, *Congesture e confutazioni – Lo sviluppo della conoscenza scientifica*, Fabbri, Bergamo 1996, pp.226 s., 583 s.

<sup>18</sup> Il grande pedagogista Aldo Agazzi a trentacinque anni di distanza conferma il suo durissimo giudizio: “*Il disastro che il Sessantotto ha arrecato alla scuola, all'educazione e alla cultura, è assolutamente inimmaginabile ... ha segnato la catastrofe, il baratro della cultura...Nel '68 fu consumato il divorzio con il sapere...*”. Si tratta di un giudizio estremamente sintetico e dunque *tranchant* utile però a comprendere il contesto di tensione che la scuola e l'università vissero in quel momento. In: A. Agazzi, *Nessuno è cretino*, a cura di R. Alberghetti, Edizioni progetto, Bergamo 2003, pp.43-48

sembra non essere in grado di assegnarle. Invece, come insegna Platone, parlare di crisi, nel nostro caso, della istituzione scuola ha un senso solo come analogia con la crisi dell'essere umano e dunque i tentativi operativi di soluzione ai problemi delle istituzioni possono essere ricercati solo nel tentativo di dare risposta al bisogno dell'uomo<sup>19</sup>.

3.3. Negli anni settanta la consapevolezza di dovere intervenire radicalmente sulla crisi della scuola è generale, ma che fare? Una risposta la troviamo nelle parole di Ernesto Balducci<sup>20</sup> che, da un lato, confuta la virtù taumaturgica della tendenza riformistica, il cui tratto caratteristico, “...è la scarsa considerazione concessa ai rapporti oggettivi tra scuola e società e quindi la convinzione che la scuola possa autorigenerarsi come corpo separato attraverso accorgimenti legislativi...”.

Dall'altro lato Balducci si riferisce al dibattito culturale suscitato dal volume di Ivan Illich, *Descolarizzare la società*<sup>21</sup>; non è questo il luogo per soffermarsi sullo scritto di Illich e sulla sua idea provocatoria, che peraltro rappresenta tutt'oggi una bussola per fare scuola senza perpetuare istituzioni disumanizzanti. Una attenta lettura, ad esempio, delle sue parole sulla fenomenologia della scuola, aiuterebbe a ripensare criticamente il rischio che “...la scuola, per sua stessa natura, tende a rivendicare e assorbire totalmente il tempo, le energie di chi ne fa parte. Di conseguenza l'insegnante si trasforma in custode, predicatore e terapeuta...”; Illich ricava da questo la contrarietà al tempo pieno che “sottrae i bambini al mondo quotidiano della cultura occidentale”: una osservazione particolarmente “forte” nell'attuale dibattito pedagogico.

Torniamo però al ragionamento del Balducci, che critica la *veste rivoluzionaria* alla maniera di Illich: “*In questa tendenza è predominante la percezione del rapporto tra società e processi educativi. Ciò che sfugge a questa tendenza, il cui merito è senza dubbio la chiarezza dell'analisi descrittiva della nostra situazione, è che le istituzioni non sono affatto di loro natura oppressive ... il male delle istituzioni è soprattutto nel soggetto che le gestisce ...*”. In sostanza, secondo Balducci, la de-istituzionalizzazione della scuola farebbe venire meno un fondamentale strumento di promozione dei diritti soggettivi della persona.

Tra queste due ipotesi, entrambe da lui argomentatamente rifiutate, Balducci ritiene che “*la vera alternativa non è tra riforma e descolarizzazione. La vera alternativa si sta lentamente districando dal groviglio stesso della situazione: ed è la scuola a gestione sociale...potrei definire la scuola a gestione sociale come quella il cui apparato di struttura è garantito dallo Stato, ma la cui gestione è affidata il più largamente pos-*

<sup>19</sup> T. Gadacz, *L'educazione come incontro di persone*, in “Il Nuovo Areopago”, n. 11/1992, pp. 42-49

<sup>20</sup> E. Balducci, *Un'era nuova per la scuola italiana*, in AA.VV., *La gestione sociale nella scuola cattolica italiana*, Editrice Massimo, Milano 1975, pp.23-24

<sup>21</sup> I. Illich, *Descolarizzare la società*, Mondadori, Milano 1972. Illich peraltro non è il primo ad invocare in termini provocatori la necessità di *dare nuova aria* ad un sistema scolastico soffocante; già nel 1914, ad esempio, Giovanni Papini scriveva un saggio intitolato “*Chiudiamo le scuole!*”. Cfr. G. Papini, *Chiudiamo le scuole!*, Luni, Milano 1996

*sibile alla cittadinanza, secondo i modi concreti con cui essa esprime la propria responsabilità civica: enti locali, consigli di quartiere, istituti culturali e religiosi, organismi di operatori scolastici e di genitori. Queste forze sociali, il nuovo soggetto collettivo dell'opera educativa, andranno coinvolte nella valutazione e nel controllo dell'attività scolastica, come dire nei contenuti dei programmi, nei criteri di giudizio sugli alunni, nell'immissione di nuovi portatori di cultura accanto o al posto dei tradizionali professori, nelle connessioni organiche tra la scuola e la società ambiente ... Oggi la scuola deve ospitare le istanze educative che scaturiscono dalla società stessa .... Oramai si impone la distinzione e la diversa organizzazione delle due funzioni della scuola che, bene o male, apparivano unificate. Altro è la trasmissione del sapere, altro l'educazione come progressiva e indefinita presa di coscienza della realtà, capacità di giudizio e di scelta, atteggiamento critico di fronte ai processi che avvolgono e strumentalizzano le coscienze, percezione sicura dei fini cui deve concretamente volgersi la ricerca del bene comune. La responsabilità dell'educazione non è dello Stato, è della comunità civile nella varietà delle sue istanze ... è a questo soggetto unitario anche se non univoco, la società appunto, che ci si deve riferire oramai quando si voglia individuare il nuovo soggetto educativo che emerge... (Occorre) dar luogo ad una realtà scolastica ...nella quale siano coniugate debitamente la funzione di trasmissione del sapere e la funzione educativa”<sup>22</sup>.*

3.4. Abbiamo diffusamente riportato il pensiero di Balducci perché offre indicazioni di senso tuttora attuali e praticabili; in sostanza egli indica come percorso risolutivo della crisi della capacità educativa della scuola:

a) la promozione di entrambe le funzioni della scuola: la trasmissione del sapere e la funzione educativa, l'educazione critica del ragazzo;

b) l'assegnazione allo Stato della funzione di garante del sistema scolastico (norme generali e valutazione del sistema scolastico) ed ai soggetti della scuola ed alla comunità civile la responsabilità educativa, che si realizza, appunto, come incontro di persone<sup>23</sup>.

È in questi due punti il fondamento stesso della *scuola della società civile*, che costituisce in sostanza l'idea di fondo della riforma della scuola contenuta nei Decreti Delegati del 1974, ovvero che la scuola benefici dell'apporto della comunità civile nelle sue varie istanze, realizzando così la tesi milaniana sui rapporti che dovrebbero correre tra scuola e società concreta<sup>24</sup>.

Pare dunque unanimemente acquisito, ma non adeguatamente tradotto nelle prassi educative, il limite di una impostazione didattica che si esaurisca solo in una metodologia di trasmissione delle competenze disciplinari; il docente è piuttosto chiamato a declinare le finalità generali del sistema scolastico all'interno di una rinnovata capacità

<sup>22</sup> E. Balducci, cit., p. 25, 37-38

<sup>23</sup> T. Gadacz, cit.

<sup>24</sup> E. Balducci, *L'insegnamento di don Lorenzo Milani*, a cura di M. Gennari, Laterza, Bari 2002, p.65

di relazioni educative. Questo il motivo per cui la Legge 53/2003 definisce il nostro come sistema *educativo* di istruzione e formazione. È il termine *educativo* che va recuperato e continuamente risignificato, nell'esercizio quotidiano del rischio educativo<sup>25</sup>, in un tentativo permanente di costruzione, appunto, di relazioni educative in *actu exercito*, vissute nella realizzazione dei percorsi disciplinari curricolari e nella promozione degli apporti di cultura esperienziale *dai* genitori e *dalla* società civile<sup>26</sup>.

#### 4. Dagli Organi Collegiali del 1974 alla modifica del Titolo V della Costituzione nel 2001

4.1. Si è accennato alle aspettative riposte negli Organi Collegiali come strumento per una possibile riappropriazione della funzione educativa della scuola per il tramite della comunità civile. Queste aspettative vengono largamente deluse dalla concreta evoluzione del processo di partecipazione; gli OO.CC. vengono riassorbiti in una sterile rete burocratica incapace di dare seguito alle attese di gestione sociale. L'occasione è, sostanzialmente, persa. Tuttavia, se è vero che possono ingabbiarsi le volontà, è pur vero che i problemi, se non affrontati, restano; così che la scuola italiana, sterilizzati gli OO.CC., si ritrova negli anni novanta con una incapacità educativa, già emersa venti anni prima, ulteriormente aggravata.

La difficoltà della scuola di procedere nel compito che le è proprio appare diffusamente evidente anche alla classe politica; così si esprimeva, ad esempio, l'allora segretario politico del Pds, Massimo D'Alema<sup>27</sup>: *"...scegliamo il terreno dell'autonomia e della responsabilità, di un più elevato protagonismo dei soggetti sociali, che significa anche una accresciuta responsabilità delle forze sociali ... per noi la scelta dell'autonomia è scelta di principio di riorganizzazione, di autogoverno, di responsabilità diffusa ... Non mi spaventa l'idea che la scuola pubblica statale diventi di più un bene della comunità .... che cioè si inneschi un processo competitivo in un paese, nel quale il carattere burocratico della gestione statale deresponsabilizzante ha avuto effetti devastanti, di abbassamento della qualità di tutto ciò che è pubblico..."*.

Esaurita la possibilità di riassegnare alla scuola la sua funzione educativa facendone una scuola a gestione sociale per il tramite degli OO.CC., viene a maturazione - culturale prima, legislativa poi - l'idea di autonomia della scuola.

4.2. Gli anni novanta vedono dunque la scuola italiana impegnata nella nuova sfida di dare sostanza e senso al principio dell'autonomia delle istituzioni scolastiche. Infatti,

<sup>25</sup> L. Giussani, *Il rischio educativo*, Sei, Torino 1995

<sup>26</sup> F. Carugati, P. Terenzi, S. Versari, *Piste di lavoro per il contrasto alla dispersione scolastica*, in AA.VV., *Rapporto regionale 2006 sul sistema di istruzione e formazione*, Usrer-Irre-Regione, Tecnodid, Napoli 2006

<sup>27</sup> Assemblea nazionale sulla scuola, *Le proposte politiche del Pds per la scuola e la formazione*, intervento di Massimo D'Alema, 1995; sostanzialmente tutte le parti politiche erano concordi sull'analisi delle difficoltà della scuola e sulla necessità di intraprendere il percorso dell'autonomia delle istituzioni scolastiche.

con la modifica della Costituzione del 2001 l'autonomia delle istituzioni scolastiche è elevata a rango costituzionale e viene introdotto, fra gli altri, il principio di *sussidiarietà orizzontale*; il 4° comma dell'art. 118, infatti, prevede che Stato, Regioni, Province, Città metropolitane e Comuni *favoriscano* l'autonoma iniziativa dei cittadini singoli e associati, sulla base del principio di sussidiarietà. In sostanza, Stato ed autonomie locali sono chiamate ad intervenire solo quando l'autonomia della società risulti inefficace; un intervento non sostitutivo e di marginalizzazione del soggetto "incapace" ma piuttosto temporaneo e promozionale dello stesso. Si afferma così la *cittadinanza di azione* e la *genialità creativa* dei singoli e delle formazioni sociali in cui si svolge la loro personalità<sup>28</sup>.

4.3. Per intendersi sul principio di autonomia<sup>29</sup> conviene innanzitutto chiarire cosa non è. L'autonomia delle istituzioni scolastiche non è autoreferenza, rifiuto del confronto, volontà di non sottoporsi a valutazione; questi sono atteggiamenti che negano la qualità della scuola ed il suo stesso principio fondativo: una educazione scolare, infatti, implica una relazionalità. Il rischio di autoreferenza nasce dalla tentazione fallimentare, già evidenziata dal Balducci nell'intervento sopra richiamato, di una scuola che *possa autorigenerarsi come corpo separato*. D'altra parte, la dipendenza gerarchica dallo Stato (come era) o dagli Enti Territoriali (come potrebbe essere) inibisce la capacità educativa e di espressione della scuola ed è perciò antinomica allo stesso principio di autonomia.

4.4. A questo proposito, giova osservare che da tempo è ampiamente acquisito e condiviso il dato che una organizzazione curricolare rigidamente caratterizzata in senso disciplinare finisce ragionevolmente con il determinare una forte riduzione di iniziativa, di autonomia, di responsabilità a livello periferico. L'insegnante a cui si dettano procedure, contenuti, modalità di svolgimento e di verifica del proprio lavoro, infatti, vede mortificata la propria connotazione professionale a favore di una accentuazione di carattere "impiegativo"<sup>30</sup>.

Viceversa, il nuovo contesto costituzionale ha giustificato la scelta di non riproporre più la logica dei programmi di insegnamento finora esistenti, introducendo le indicazioni nazionali che prescrivono i livelli essenziali delle prestazioni ovvero gli standard di prestazione del servizio che le scuole del sistema nazionale di istruzione sono tenute in generale ad assicurare<sup>31</sup>. È questa una delle sfide che la scuola è chiamata ad affrontare: superare la prassi consolidata di essere una scuola prescrittiva, dai contenuti obbligatori ed unitari, in cui i docenti svolgono mansioni impiegate nella attuazione di norme centralistiche.

---

<sup>28</sup> A. Palma, *Sussidiarietà e formazione in Italia: profili giuridici*, in S. Versari (a cura di), *La scuola della società civile tra Stato e mercato*, Rubbettino, Catanzaro 2002, pp. 59-79; S. Versari, *Sussidiarietà*, in G. Cerini, M. Spinosi (a cura di), *Voci della scuola*, Teendid, Napoli 2003, pp. 343-350

<sup>29</sup> S. Versari, P. De Giorgi, *Nel sistema dell'autonomia delle istituzioni scolastiche: gli organi collegiali e la presenza educativa dei genitori*, in AA.VV., *Genitori oltre la partecipazione*, Editrice La Scuola, Brescia, 2003, pp. 59-77

<sup>30</sup> F. Ghilardi, *La professione docente negli anni '90*, Editori Riuniti, Roma 1990, pp.92-93

<sup>31</sup> S. Criscuoli, *L'avvio della riforma, contesti e significati*, in "Nuova Secondaria", 15 gennaio 2004

4.5. Può in sintesi dirsi che l'autonomia delle istituzioni scolastiche - alla luce del nuovo assetto costituzionale e dunque della previsione complementare della *sussidiarietà orizzontale* - significa promozione e tutela, da parte dei corpi di livello superiore, della autonomia delle istituzioni scolastiche, accompagnata alla promozione e tutela, da parte delle istituzioni scolastiche, dei corpi di livello inferiore, ovvero dei diversi soggetti della scuola.

L'autonomia delle istituzioni scolastiche implica perciò che sia posto al centro del loro agire l'opportunità formativa offerta alla libera scelta delle famiglie, avendone accolta la domanda educativa; implica altresì una scuola in cui i docenti divengono capaci di progettare il percorso educativo, declinando le norme generali definite dallo Stato, in relazione educativa con gli altri soggetti della scuola. Da questo punto di vista, gli organi collegiali costituiscono un esercizio di *relazionalità sociale* e dunque strumento per il superamento del rischio di autoreferenza.

4.6. In altri termini, si può riassumere quanto visto finora affermando che l'autonomia delle istituzioni scolastiche è la modalità adottata dal legislatore per consentire alla scuola di individuare il nuovo soggetto che ne promuove la funzione educativa. Questo soggetto non è più lo Stato, cui non compete la responsabilità dell'educazione quanto piuttosto la funzione di garante del sistema scolastico attraverso la definizione delle norme generali sull'istruzione e la vigilanza dell'efficacia dei risultati formativi, per il tramite di istituti di valutazione. Analogamente il ruolo di nuovo soggetto educativo non può essere svolto dagli Enti Territoriali, altrimenti si riprodurrebbero le medesime dinamiche di dipendenza gerarchica già vissute come fallimentari nei confronti dello Stato.

La scuola è dunque chiamata a svolgere la sua duplice funzione di trasmissione del sapere e di educazione critica dei giovani per il tramite, da un lato, dei docenti e, dall'altro, di soggetti portatori di una cultura inespressa dal punto di vista scolare, vettori di *senso* e di istanze proprie della comunità civile in cui la scuola si radica. "È a questo soggetto unitario anche se non univoco, la società appunto, che ci si deve riferire quando si voglia individuare il nuovo soggetto educativo..." (Balducci). Sta in questa funzione il possibile apporto specifico dei genitori perché, come osservava quasi trent'anni or sono Gianni Rodari, "il punto cruciale è quello dell'incontro di base tra genitori e insegnanti, forma concreta dell'incontro tra scuola e società. Se questo incontro fallisce, la struttura non vive"<sup>32</sup>.

4.7. In conclusione, alla luce delle modifiche apportate al Titolo V della Costituzione, è *scuola della società civile* una scuola che pone come fondante il ruolo dei soggetti naturali dell'educazione sia nei processi scolari che nella istituzione scolastica; una scuola che valorizza e riconosce come protagonisti la società civile e i corpi intermedi che ne costituiscono la ricchezza e l'originalità, in primo luogo la famiglia<sup>33</sup>. Questo

<sup>32</sup> G. Rodari, *A scuola di fantasia*, Editori Riuniti, Roma 1992, p. 53.

<sup>33</sup> P. De Giorgi, S. Versari, *Per una scuola della società civile oltre la scuola dello Stato e del mercato*, in AA.VV., *A confronto con le riforme*, Editrice La Scuola, Brescia, 2002, pp. 99-100

indipendentemente dalla titolarità della scuola che può essere statale, degli enti territoriali o privata senza fine di lucro; la titolarità ha il compito di assicurare le condizioni organizzative ed operative affinché la scuola possa svolgere la propria missione educativa nello sviluppo del percorso di istruzione e formazione. La *scuola della società civile* è perciò una scuola che ha compreso il profondo significato dell'autonomia che le è riconosciuta, che non è licenza, divenendo espressione dei soggetti che la compongono e realizzano (dirigente scolastico, docenti, personale amministrativo, genitori, studenti), radicandosi nella comunità civile in cui opera e facendosi capace di rispondere all'istanza formativa da questa attesa.

## 5. I possibili apporti dei genitori nella scuola

5.1. I genitori dispongono di criteri di giudizio sulla vita e sul mondo che li circonda e perciò esprimono nel loro stesso essere di genitori una cultura previa rispetto a quella della scuola: ciò che manca nella scuola è la formalizzazione in cultura scolastica di questa cultura esperienziale. D'altra parte, è pure venuta meno, sostanzialmente, la presenza dei genitori nella gestione istituzionale della scuola. La genitorialità come valore nativo della educazione dei figli è quindi senza possibilità di presenza nel momento educativo scolastico degli stessi.

Il problema si pone in questi termini: è la genitorialità che, proprio per se stessa, non è compatibile con la natura scolastica dell'educazione, oppure è la situazione dell'insieme in cui essa opera che non si è ancora evoluta fino alla convinzione della necessità di questa presenza e perciò alla organizzazione delle condizioni che la rendano possibile?

Il genitore percepisce che c'è l'esigenza di una continuità educativa tra momento familiare e momento scolastico, ma gli risulta difficile immaginare come la sua presenza nella scuola e nel momento curricolare, si possa combinare realmente e non solo formalmente, a pari dignità e non in subordine, con continuità e non solo occasionalmente, con la specifica funzione disciplinare del corpo docente, con quella di governo del dirigente e con quella gestionale, che sono i perni consolidati dell'esistere della scuola. Si pone quindi il problema della crescita culturale di un soggetto della scuola, i genitori; questa crescita promuoverà indirettamente anche la crescita educativa della scuola nel suo insieme, la crescita professionale di altri soggetti, e la crescita della *società civile* nei suoi criteri di convivenza.

5.2. La presenza dei genitori nella scuola non si realizza dunque nel para-scolastico e neppure nella sola elaborazione del Pof, il piano dell'offerta formativa della scuola, ma nel divenire portatori di elementi culturali propri, specifici ed esclusivi, nel momento curricolare della scuola, e cioè proprio in quel momento in cui si imposta e si coordina l'insegnamento delle materie. In sostanza, se la scuola educa mediante la cultura critica, allora il genitore o è portatore di criteri di giudizio critico sulla realtà o non ha

nessun elemento per una partecipazione reale al momento educativo fondamentale della scuola. Occorre insomma individuare che cosa possa e sappia portare il genitore, accanto al docente portatore della cultura consolidata e al Dirigente mediatore di insieme delle varie offerte educative e della loro coordinazione con la domanda, e questo proprio nel momento in cui tutti questi soggetti sono presenti per progettare, coordinare, gestire e verificare il percorso educativo offerto dalla Scuola all'alunno.

Certo, rimane il problema del come una cultura disciplinare possa interagire ai fini educativi con una cultura che è esperienziale, personale e perciò concreta, particolare e contingente; rimane il problema della preparazione dei genitori e degli altri soggetti sociali a questa specificità di presenza culturale. Si tratta di problemi grossi e seri, non di assurdità educative, ed i problemi, se affrontati, stimolano le soluzioni.

5.3. Esiste un secondo tipo di presenza di genitori nella scuola, che discende non tanto da valutazioni di tipo educativo, quanto piuttosto quale risultante logica del processo della autonomia delle istituzioni scolastiche. Infatti, nel momento in cui lo Stato passa da una funzione "proprietaria" della scuola, ad una funzione di indirizzo (norme generali sull'istruzione) e valutazione, la scuola a chi deve rendere conto? Certamente alla Repubblica, collettività in senso ampio, che investe risorse per funzionamento della scuola. Ma non basta. In una logica del "rendere conto" del servizio educativo offerto (*accountability*<sup>34</sup>), è logico che la scuola sia chiamata a coinvolgere i genitori nella valutazione circa l'efficacia e l'efficienza del servizio scolastico offerto.

La presenza dei genitori nell'istituzionale, oltretutto nell'educativo, diviene perciò esigenza ulteriormente indifferibile, per evitare l'autoreferenza della scuola.

5.4. La ricerca scientifica ha introdotto un ulteriore elemento che caratterizza la presenza dei genitori nella scuola, consistente nell'apporto di *capitale sociale* per l'arricchimento del *capitale umano* della scuola. Per chiarire questi concetti<sup>35</sup> sinteticamente può dirsi che ogni persona dispone di talenti, opportunità, risorse; ogni persona, cioè, dispone di forme diverse di *capitali*, ovvero di ricchezze in forma differenziata che denominiamo: capitale fisico, capitale umano e capitale sociale.

Il capitale fisico è rappresentato da beni strumentali tangibili (la proprietà di un'impresa, di una casa, di capitale finanziario, ecc.). Il capitale umano è rappresentato dalle capa-

---

<sup>34</sup> E.A. Hanunshak, M.E. Raymond, *Lessons and limits of state accountability systems*, PEPG/02-13, Hoover Institution, Stanford University 2002; E. Gori, F. Crema, D. Vidoni, *Quali prospettive dalla ricerca sulla qualità e l'efficacia della scuola per la costruzione di sistemi di Accountability dell'istruzione*, in "Non Profit", 1/2003, Maggioli Rimini

<sup>35</sup> La bibliografia sul tema è sterminata; ci si riferisce qui, per brevità, a G. Vittadini (a cura di), *Capitale umano, la ricchezza dell'europa*, Guerini, Varese 2004; G. Scidà, *Il potenziale ruolo del capitale sociale nell'educazione*, in S. Versari (a cura), cit., pp. 31-49; P. Donati (a cura), *Famiglia e capitale sociale nella società italiana*, San Paolo, Milano 2003; R. Putnam, *Educazione, diversità, coesione sociale e "capitale sociale"*, Conferenza dei ministri dell'educazione dell'Ocse, Dublino, 18-19 marzo 2004, in <http://ospitiweb.indire.it/adi/capitalesociale/putnam1.htm>

cità e abilità personali che sono, in parte, risorse naturali, ed in parte risorse che la persona ha acquisito nel corso della sua esistenza. Il capitale sociale, infine, è un bene immateriale rappresentato da una struttura a rete di relazioni sociali fra soggetti individuali o collettivi. Si tratta di un capitale “fragile”, perché non è comune la propensione ad investire intenzionalmente in una risorsa la cui potenziale utilità non è divisibile ed appropriabile. In altre parole, è possibile contribuire al capitale sociale solo in un orizzonte di solidarietà.

Il *capitale sociale positivo*<sup>36</sup> formatosi all’interno della famiglia, quello costruito all’interno della propria comunità territoriale, nei gruppi, nelle associazioni, ecc. gioca un ruolo fondamentale nella creazione del capitale umano della generazione in formazione. Questo senza disconoscere la grande influenza, nella formazione dei giovani, del capitale finanziario ed umano.

5.5. È stato ampiamente evidenziato da numerose ricerche empiriche<sup>37</sup> che un’alta disponibilità di capitale sociale si traduce, fra l’altro, in una bassa percentuale di dispersione scolastica e che le scuole con i migliori risultati in termini di ridotta dispersione scolastica sono quelle operanti in un circondario dove la comunità territoriale tutta (famiglie, comunità, enti locali ed istituzioni, ecc.) assegna grande rilievo all’educazione ed è conseguentemente operativa in tal senso; al contrario, i risultati negativi corrispondono a scuole non adeguatamente correlate con la comunità territoriale e le famiglie e da queste non sufficientemente sostenute.

A questo proposito, si sono moltiplicati negli anni gli studi che dimostrano che la presenza dei genitori e di *partnerships*, determinando un apporto significativo di capitale sociale, realizzano l’innalzamento della qualità dell’istituzione scolastica<sup>38</sup>. Si richiamano nel seguito le conclusioni di uno fra questi studi: *“I genitori sono gli unici attori all’interno del servizio di istruzione ad avere un interesse relativamente lineare al rendimento scolastico dei propri figli. Il loro interesse inequivocabile è che il sistema di istruzione sia efficiente... Una maggiore influenza politica dei genitori incentiverà il governo a concentrarsi sulla qualità del servizio di istruzione e renderà più frut-*

<sup>36</sup> Si introduce la specificazione di *capitale sociale positivo* perché esistono anche capitali sociali negativi quali, ad esempio, quello di cui dispongono la mafia od il terrorismo: C. Trigilia, *Capitale sociale e sviluppo locale*, in “Stato e mercato”, 3/1999, pp. 419-440; R. Putnam, cit.

<sup>37</sup> Fra le prime ricerche che hanno dato evidenza empirica della stretta correlazione fra capitale sociale e risultati positivi dei sistemi scolastici in termini di arricchimento del capitale umano si vedano: T.B. Hoffer, *Educational outcomes in public and private high schools*, Department of Sociology, University of Chicago, Chicago 1986; J.S. Coleman, T.B. Hoffer, *Public and private schools: the impact of communities*, Basic, New York 1987; J.S. Coleman, *Social capital in the creation of human capital*, in “American journal of sociology”, 94/1988 supplement, pp.95-120

<sup>38</sup> Solo a titolo di esempio si citano fra le molteplici ricerche: G. Sandefur, A. Meier, P. Hernandez, *Families, Social Capital and Educational Continuation*, University of Wisconsin-Madison, CDE Working Paper, 17/07/1999; I. Falk, *Leadership in vocational education and training: developing social capital through partnerships*, Centre of research and learning in regional Australia (CRLRA), University of Tasmania 2000; una indagine che mostra la stretta correlazione fra ambiente familiare e risultati formativi in Italia è quella di: D.Checchi, *Il sistema formativo in Italia: ambiente familiare e stratificazione sociale*, Conferenza ISAE, Roma 10 gennaio 2003

*tuoso l'aumento della spesa per l'istruzione. Inoltre, una maggiore influenza dei genitori a livello classe dovrebbe andare a vantaggio del contenuto informativo dell'insegnamento e di conseguenza aumentare l'efficacia della scuola ... Le istituzioni che offrono ai genitori maggiore voce in capitolo sia nel processo politico che nell'insegnamento favoriscono i benefici della partecipazione e aumentano la probabilità di coinvolgimento dei genitori...".<sup>39</sup>*

In sostanza, un'impostazione istituzionale che garantisca una maggiore partecipazione dei genitori nel processo politico ed educativo, che consenta loro di influire maggiormente sulle decisioni riguardanti i contenuti dell'insegnamento e gli conceda maggiori poteri di monitoraggio, dovrebbe fare propendere verso una maggiore qualità del servizio di istruzione. Questa innovativa impostazione dovrebbe inoltre potere arrivare ad incidere anche sulle priorità di spesa e sul come orientare le risorse economiche che lo Stato destina per il sistema di istruzione.

5.6. Non va poi trascurato il fatto che il rapporto genitori e scuola è utile, certamente, alla scuola, ma altrettanto lo è alla famiglia; una famiglia chiamata a vivere il peso di rapporti educativi in contesti spesso frantumati, frequentemente non sostenuta da una rete di relazioni (la comunità, appunto), quando non smarrita nella *palude* della solitudine dei suoi componenti. Le positive esperienze di auto-educazione sperimentate nella *mediazione familiare*<sup>40</sup> così come nell'associazionismo familiare e genitoriale<sup>41</sup> costituiscono un paradigma per incoraggiare e valorizzare nella scuola lo scambio relazionale con e dei genitori, anche in presenza di situazioni critiche e con gravi turbolenze familiari. Il bisogno di aggregazione sociale in termini di *relazionalità*<sup>42</sup> risponde d'altra parte alla necessità di *ri-conoscersi* reciprocamente, e dunque di essere aiutati a *ritrovarsi*, come bisogno proprio dell'umano, determinante nella definizione positiva di se.

5.7. In conclusione, la cooperazione fra genitori e scuola costituisce un elemento di arricchimento, da un lato, della società e, dall'altro, del capitale sociale della scuola, da cui deriva il miglioramento dell'efficacia formativa dell'istituzione scolastica. Il sistema di istruzione e formazione è a servizio dell'arricchimento del capitale umano della persona, ma per potere realizzare al meglio questo obiettivo occorre che alla disponibilità di competenze professionali dei docenti si associi il *capitale sociale*, cioè la relazionalità educativa dei genitori e della comunità sociale.

Trova così conferma la validità del proverbio africano secondo cui "ci vuole un villaggio per crescere un bambino", ci vuole cioè il *coinvolgimento della comunità* per

<sup>39</sup> J.H. Bishop, L. Wobmann, *Effetti istituzionali in un modello semplice di produzione dell'istruzione*, IZA (Institute for the Study of Labor), Discussion Paper n. 484, Bonn 2002

<sup>40</sup> G. Tamanza, C. Marzotto, *La mediazione familiare in Italia*, in AA.VV., *Famiglie e politiche di welfare in Italia: interventi e pratiche* (Vol. I), Osservatorio nazionale sulla famiglia, Il Mulino, Bologna 2005

<sup>41</sup> G. Rossi, *L'associazionismo familiare in Italia*, Osservatorio nazionale sulla famiglia, Bologna 2001

<sup>42</sup> Censis, *La società italiana al 2005*, 39° rapporto annuale sulla situazione sociale del Paese, paragrafi: *l'impotenza delle risposte individuali, l'ulteriore crescita della relazionalità*

sostenere l'azione educativa della scuola<sup>43</sup>; è quanto si è cercato fin qui di tratteggiare definendo l'essere dei *genitori nella scuola della società civile*.

## 6. Genitori e scuola: gli obiettivi della Comunità Europea

6.1. L'Unione Europea, nel quadro del Consiglio europeo di Lisbona del marzo 2000, ha definito sedici indicatori destinati a valutare i sistemi di istruzione e formazione in Europa, fra i quali figura: *“La partecipazione dei genitori all'istruzione dei propri figli ha conseguenze importanti per il miglioramento del funzionamento della scuola, della qualità dell'istruzione e dell'educazione dei figli. La relazione sottolinea come la partecipazione dei genitori può avvenire su base volontaria attraverso una partecipazione diretta nelle attività educative oppure tramite organismi consultivi, associazioni di volontariato e club extrascolastici. Questo indicatore solleva importanti questioni di fondo sul ruolo e sull'influenza dei genitori, per quanto riguarda il valore aggiunto fornito dai genitori e le circostanze nelle quali le loro attribuzioni sono più pertinenti e utili...”*<sup>44</sup>.

6.2. Il tema del rapporto genitori e scuola è oggetto di specifiche raccomandazioni nei documenti dell'U.E. in quanto individuato come modalità per arricchire il capitale umano e sociale e per contrastare il disagio giovanile e la dispersione scolastica. Con riferimento all'apporto di capitale sociale, la risoluzione del Consiglio del 15 luglio 2003 sul capitale sociale e umano<sup>45</sup> sottolinea fra l'altro *“l'importanza di una sinergia tra insegnanti, genitori, comunità locali, Ong ed imprese per costituire capitale umano e capitale sociale mediante l'istruzione e la formazione”*.

6.3. Con riferimento invece al contrasto al disagio giovanile ed alla dispersione scolastica, il Consiglio dell'U.E., su suggerimento del Comitato dell'istruzione<sup>46</sup>, ha approvato nel novembre 2003 una risoluzione<sup>47</sup> sul tema *“Rendere la scuola un ambiente di apprendimento aperto per prevenire e contrastare la dispersione scolastica e il disagio dei giovani e favorirne l'inclusione sociale”* che suggerisce agli Stati membri, fra l'altro, *di promuovere i partenariati tra la scuola e le associazioni dei genitori...*

La risoluzione, riconosce che *“è necessario sensibilizzare le famiglie e promuovere la partecipazione alla vita e alle attività della scuola. (Inoltre) è necessario indivi-*

<sup>43</sup> R. Putnam, cit.

<sup>44</sup> Relazione europea sulla qualità dell'istruzione scolastica, *Sedici indicatori di qualità*, gruppo di lavoro “indicatori di qualità”, maggio 2000.

<sup>45</sup> Risoluzione del Consiglio del 15 luglio 2003 sul tema *“Costituire il capitale sociale e umano nella società dei saperi: apprendimento, lavoro, coesione sociale e genere”* (2003/C175/02 in G.U. C175/3 del 24.7.2003).

<sup>46</sup> Comitato dell'istruzione, progetto di risoluzione su *“Rendere la scuola un ambiente di apprendimento aperto per prevenire e contrastare la dispersione scolastica e il disagio dei giovani e favorirne l'inclusione sociale”*, Bruxelles, 5 novembre 2003 (07.11)

<sup>47</sup> 2545 Sessione - Istruzione, gioventù e cultura - Risoluzione del Consiglio sul tema *“Rendere la scuola un ambiente di apprendimento aperto per prevenire e contrastare la dispersione scolastica e il disagio dei giovani e favorirne l'inclusione sociale”*, Bruxelles, 24 e 25 novembre 2003 (14575/03 Presse 325)

*duare modalità trasversali di intervento che consentano ai sistemi di istruzione e formazione di interagire con le famiglie, le agenzie formative ed educative presenti sul territorio e con quanti offrono l'opportunità di apprendere, in maniera non formalizzata e attraverso esperienze condivise come il volontariato, valori, abilità e competenze particolarmente gratificanti per i giovani...".*

La risoluzione, infine, invita gli Stati membri a "promuovere e sostenere sinergie e azioni comuni tra scuole e altri partner locali, quali volontariato, associazioni di genitori...(ed a) valorizzare la partecipazione della famiglia alla vita e alle attività della scuola per prevenire e superare forme di disagio maturate dentro e fuori dall'ambiente scolastico".

## 7. Genitori, soggetto in divenire della scuola

Parafrasando Carrol ne *Alice nel Paese delle meraviglie*, si intende qui concludere con una non-conclusione, perché queste pagine rappresentano solo una sorta di veloce e provvisoria "scorribanda" sull'ampio terreno di idee in cui si colloca l'essere dei genitori in una scuola autonoma rinnovata, una scuola della comunità, della *società civile*. Non è neppure ipotizzabile alcuna conclusione perché non si tratta di materia "chiusa", quanto piuttosto di un progressivo divenire del modo di fare scuola, che è necessario quanto più possibile comprendere ed accompagnare, per evitare l'estemporaneità delle scelte e l'assenza di orizzonte nel progredire.

Sono molteplici gli aspetti ulteriormente da esaminare ed approfondire. Un esempio? Il fatto che la *scuola della società civile* esiga anche un modo diverso di porsi delle persone nei riguardi della scuola e della scuola nei riguardi della comunità. Infatti, sollecitando una partecipazione attiva e responsabile dei cittadini alla vita della società, la *scuola della società civile* contribuisce a produrre una concezione della democrazia basata anche sulla cooperazione al miglioramento della qualità della vita. Si affaccia qui l'orizzonte della *cittadinanza*, che apre ulteriori scenari di studio ed approfondimento.

È solo un esempio, si diceva, che però evidenzia quanto ancora vi sia da riflettere e quanto ancor più vi sia da tradurre in esperienze concrete, sull'essere dei genitori nella *scuola della società civile*. È con questa convinzione che l'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna ha inteso nel triennio 2003-2006 realizzare una sorta di *sforzo particolare*<sup>48</sup> per tentare di comprendere l'evoluzione della realtà dei genitori nella scuola ma anche con l'intento di porsi come elemento a servizio di questa evoluzione.

---

<sup>48</sup> Il presente volume si inserisce in questo *sforzo* dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, con l'intento di offrire alla riflessione contributi di natura pedagogica ed una sintesi articolata delle molteplici indagini e ricerche avviate sul terreno del rapporto genitori e scuola.

## CAPITOLO I

# **LA CORRESPONSABILITÀ EDUCATIVA DEI GENITORI NELLA SCUOLA**



# IL NUOVO RUOLO DEI GENITORI NELLA SCUOLA DELL'INNOVAZIONE

Gregoria Cannarozzo

## 1. La prima motivazione

La letteratura e la ricerca pedagogica concordano nel dire che, proprio nella relazione intima e creativa con i suoi genitori, ciascuna persona si educa alla vita interiore, all'amore di sé e alla gratuità, secondo quell'*ordo amoris* di cui leggiamo in S. Agostino<sup>1</sup> e che richiama il travaglio della ricerca per la conoscenza di sé stessi<sup>2</sup>.

In questo esercizio alla vita, fin dalla prima infanzia, il bambino ricava dalla famiglia motivazione per incontrare i valori che danno senso al 'chi' è dentro di sé, a quel mondo vitale da cui ognuno di noi trae pensiero e educazione,<sup>3</sup> e alla reciprocità con l'altro da sé.

Sono, dunque, i genitori coloro che tracciano la strada per perseguire il bene, mano a mano, attraverso il sacrificio e la fatica testimoniati e provati, attraverso l'amore ricevuto e donato e il coraggio sperimentato e appreso.

Sempre i genitori sono coloro dai quali la persona riceve la prima spinta<sup>4</sup> per attribuire orizzonte di senso alle proprie azioni, per formare il proprio concetto di finalità esistenziale come tensione realizzativa e autorealizzativa e per sentire la dimensione etica dell'educazione.

Nel percorso di crescita e di maturazione e, particolarmente, nell'incontro con la scuola, sarà, dunque, la cura ricevuta fin da piccoli nel seno della famiglia a suscitare nei figli l'attenzione e la motivazione non solo ad apprendere, ma, soprattutto, a riconoscere e a desiderare i valori e, poi, in adolescenza, a concepirli come valori in sé, in parallelo con l'acquisizione del pensiero astratto, che diventa anche competenza nel mettere in relazione i valori della libertà personale con quelli della società e delle sue regole<sup>5</sup>.

I genitori, prima, e i genitori insieme alla scuola, dopo, sono, in sostanza, il crocevia in cui ciascuno trova unità di senso, ordito educativo e narrativo per diventare la persona che è, per riconoscersi ed essere riconosciuto e per allargare il proprio cuore<sup>6</sup>.

---

<sup>1</sup> Agostino, *Le confessioni*, ed. Paoline, Alba 1975.

<sup>2</sup> J.J. Rousseau, *Le confessioni*, in *Opere*, P. Rossi (a cura di), Sansoni, Firenze 1993.

<sup>3</sup> E. Husserl, *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*, Einaudi, Torino 1965; J. Habermas, *Teoria della morale*, Laterza, Bari 1994.

<sup>4</sup> R. Nozick, *La vita pensata*, Mondadori, Milano 1990.

<sup>5</sup> J.J. Rousseau, *Emilio*, La Scuola, Brescia 1972.

<sup>6</sup> E. Pestalozzi, *La veglia di un solitario*, La Nuova Italia, Firenze 1968.

## 2. Responsabilità e intenzionalità dell'educazione

Quelle fin qui esposte sono le principali ragioni pedagogiche che legittimano la presenza protagonista e significativa della famiglia nella scuola e la volontà di incoraggiarla in modo altrettanto significativo. Ne esistono, tuttavia, almeno altre due.

La prima dipende dal fatto che, oggi, non esiste più la situazione di un tempo, quella in cui la scuola istruiva e la famiglia educava, avendo entrambe cambiato il loro ruolo.

La famiglia, in particolare, non solo è entrata in crisi più delle altre istituzioni formative, ma è stata ed è attraversata da trasformazioni senz'altro più incisive di quelle che hanno investito la scuola. Basta pensare alla pressione crescente del lavoro, alla paura di perderlo, al peso assunto dagli orari, che sottraggono tempi e persone (lavoro femminile) alle risorse familiari, e alla difficoltà che incontrano i genitori nel mantenere il proprio ruolo etico-educativo e culturale-educativo. Siccome, poi, i figli, come abbiamo visto, apprendono comportamenti e valori e sviluppano affettività sia attraverso l'amore e la cura che ricevono dai genitori, sia dall'esempio e dalla pratica delle regole con cui si confrontano giorno dopo giorno, il venir meno o anche il semplice sfumarsi della presenza educativa della famiglia provoca l'esaurirsi di una ricchezza tutta da recuperare.

Per quanto riguarda la scuola e le politiche della scuola, esse, nel tempo della complessità e della globalizzazione, se vogliono rispondere alla domanda di educazione che arriva dai genitori e dal contesto sociale, sono tenute a fare scelte alte e conformi a quanto indicato dalla Costituzione già dal 1948. Qui, proprio in forza dei principi fondamentali, sono garantiti "i diritti inviolabili dell'uomo, sia come singolo sia nelle formazioni sociali ove si svolge la sua personalità" (art.2).

Dato che destinatario e attore del fare scuola è la persona nella sua integralità e che la famiglia è la prima formazione sociale rappresentata dalla stessa Costituzione, allora, in educazione, avranno particolare peso i confronti sollecitati e attuati con i genitori sulle idee, i significati, gli orientamenti, le alternative culturali e didattiche, le relazioni, le azioni, le inter-retro-azioni, le verifiche e i risultati attesi e raggiunti. A tal fine, dovranno essere preservate, insieme alla libertà d'insegnamento, la negoziazione e la condivisione con i genitori (primi soggetti dell'educazione) della proposta culturale del *Piano dell'offerta formativa* della scuola autonoma (Dpr.275/99). Occorre, cioè, orientarsi anche in base alle legittime sollecitazioni esterne, recependone le richieste formative, *adattandosi e autocorreggendosi* lungo direttive coerenti con i principi costituzionali e con la *mission* del sistema di istruzione e di formazione e puntando su una continua integrazione fra il sistema formale (la scuola), il sistema informale (la famiglia, il volontariato, le associazioni, il lavoro e tutto ciò che interviene nella educazione non formalizzata della persona) e il sistema non formale (internet, i media, l'opinione comune.). Sotto questo aspetto, diventa centrale l'impostazione che la scuola darà alla sua relazione e interazione con la famiglia, cioè a quanto manifesterà e farà 'sentire' di a-

vere, nei confronti dei genitori, un ruolo non solo di accoglienza e di sostegno, ma anche di trasparente intenzionalità nel metterli in grado di realizzare al meglio la loro genitorialità.

In questo modo, la funzione prevalente della scuola si identifica nel fatto che essa, in quanto sistema di produzione di valori e di simboli, diventa la risposta istituzionale ai bisogni sociali di valori, cultura (classica, scientifica, artistica, economica, tecnica, professionale...), risorse (offerte dal servizio pubblico della scuola statale e non statale<sup>7</sup>, biblioteche, programmi culturali...) e organizzazione. Bisogni che corrispondono sia al fine dell'educazione, e cioè sviluppare al massimo le capacità potenziali di ogni persona<sup>8</sup>, sia ai bisogni del contesto in cui la persona vive, in ragione del fatto che "ogni situazione educativa particolare restituisce sempre il tutto dell'educazione, e il tutto dell'educazione è soltanto una visione più nitida ed intensa di ogni situazione educativa particolare"<sup>9</sup>.

La seconda ragione che sollecita ad affiancare costruttivamente la famiglia nella scuola nasce dalla constatazione che le conoscenze di cui disponiamo e con cui ci confrontiamo quotidianamente per lo più non sono conoscenze così significative da poter contribuire a creare un progetto di vita (conoscere per 'essere' e per dare senso al proprio futuro), snodo per l'educazione della persona e principale fonte di motivazione per la costruzione della identità personale e sociale di ciascuno. Si tratta, invece, di conoscenze che, generalmente, nascono e si riproducono in modo frammentario ed epidemico, sono consumate in fretta e non costituiscono un valore aggiunto né per la persona, né per le sue interazioni, né per il suo sentirsi appartenente.

Non è, questo, un fenomeno con cui la scuola può fare i conti da sola, né può accingervisi a scuola che si limiti a trasmettere conoscenze (avere), non di rado basandosi su metodologie e strutture educative fragili.

Invece, se è vero, come leggiamo nel Menone di Platone, che la virtù si insegna, si acquista con l'esperienza e si possiede per natura e se è vero quanto apprendiamo da Rousseau, e cioè che la legge morale è una legge naturale, allora, è compito specifico della riflessione pedagogica ricostruire, attraverso l'osservazione, la discussione e la revisione dell'azione educativa, il circolo virtuoso fra la teoria (il conoscere), la tecnica (il fare con abilità) e la *praxis* (la saggezza del riconoscere se, quando e come occorre agire) e trovare non solo varchi, ma opportunità e aperture per dire a tutti i soggetti che educano come superare l'odierna diffusa frammentazione dell'esperienza conoscitiva e di apprendimento. Fatto che implica di pensare, condividendola, a una progettazione educativa in cui sia messa al centro la persona umana, nella sua interezza, unitarietà e

---

<sup>7</sup> Legge n. 62 del 2000.

<sup>8</sup> J. Maritain, *L'educazione al bivio*, La Scuola, Brescia 2000, p.25.

<sup>9</sup> G. Bertagna, *L'educazione come integralità*, in *Avvio alla riflessione pedagogica*, La Scuola, Brescia 2000, p. 128.

integralità. Si tratta dell'*agire bene in situazione*, che ha una condizione pubblica e che prevede un riscontro nella comunità<sup>10</sup>. Non bastano, perciò, l'azione della ragione e l'intelletto, in cui, secondo una prospettiva deontologica, risiede il principio di ogni giudizio, la volontà buona, per rispondere alle prescrizioni dell'etica in campo educativo, occorre anche integrare l'imperativo categorico del dovere con l'azione buona, che ha il suo movente nel sentimento morale. In una circolarità inesauribile fra valore, dovere e essere personale, cioè fra sé, altro e istituzioni<sup>11</sup>, assegnando un ordine assiologico ai valori<sup>12</sup>, che è l'ordine del cuore di pascaliana memoria e ripreso da Marcel<sup>13</sup>.

Significa avere la consapevolezza, come genitori e come insegnanti, che nella nostra società non basta più, di per sé, il semplice insegnamento delle discipline, quello che poteva bastare quando la famiglia svolgeva a pieno il suo ruolo educativo, mentre la scuola completava la formazione etica e civile dei giovani. Oggi, per ragioni che sono sotto gli occhi di tutti, regge meno di sempre la separazione fra istruzione e educazione. Pertanto, le discipline devono essere insegnate in un contesto che valorizzi l'aspetto etico della conoscenza, grazie soprattutto a una riflessione pedagogica inclusiva, appunto, della formazione morale. Le scelte educative dei docenti e dei genitori assumeranno, così, le caratteristiche di un'azione non casuale, bensì intenzionale e condivisa.

L'integrazione fra le azioni di educazione della scuola e della famiglia, se, da un lato, sollecita la prima a uscire da quella che è, in un certo qual modo, la sua separatezza, dall'altro, non può che riportarci al concetto di *responsabilità educativa* dei genitori di cui parla Platone nel *Convito* o al ruolo che assegna loro Plutarco circa l'educazione dei fanciulli. Concetto ripreso più volte e sviluppato mirabilmente da Pestalozzi nelle riflessioni dedicate alla 'educazione nella stanza della famiglia' ed espresso da quel sentire morale che è comportamento strettamente correlato all'esperienza universale della filiazione veicolata dai genitori nella fase aurorale della vita<sup>14</sup>.

### 3. Dalla partecipazione alla cooperazione: la scuola è un servizio alla persona

È evidente che si tratta di orientarsi in una direzione diversa rispetto a quella espressa dall'entusiasmo che accompagnò il Dpr. 31/5/74, n. 416, in attuazione della legge n. 447 del 30/07/73 e che aveva il suo fondamento nel principio della delega, realizzato attraverso la rappresentanza diretta (art.1).

---

<sup>10</sup> Sul tema cfr.: J.Rawls, *Una teoria della giustizia*, U. Santini (a cura di), Milano 1982; H. Arendt, *Vita attiva. La condizione umana*, Il Mulino, Bologna 1988.

<sup>11</sup> P. Ricoeur, *Persona, comunità e istituzioni*, ECP, Fiesole 1984.

<sup>12</sup> N. Hartmann, *Etica*, Guida, Napoli 1969.

<sup>13</sup> Cfr.: M. Scheler, *La posizione dell'uomo nel cosmo*, R. Padellaro (a cura di), Fabbri, Milano 1962; G.Marcel, *La dignità umana e le sue radici esistenziali*, di Z.Trenti (a cura di), Elle Di Ci, Torino 1983.

<sup>14</sup> H.Jonas, *Il principio di responsabilità*, Einaudi, Torino 1993.

Sappiamo che ben presto si esaurì il *clima partecipativo* di quegli anni, sostituito da un generalizzato disinteresse, così come gli Organi collegiali hanno rivelato, nel tempo, di non nascere dall'interno della comunità, né di essere al servizio del mondo reale.

Alla prova dei fatti, essi sono risultati dotati di funzione unicamente consultiva, hanno amplificato il meccanismo della delega, non solo da parte dei genitori alla scuola ma, addirittura, da parte dei genitori ad altri genitori che rappresentavano solo sé stessi, con una flessione delle percentuali degli elettori, nella scuola secondaria di II grado, dal 70 al 20% nel giro di pochi anni.

E non solo i genitori, dopo l'avvio promettente creatosi nel passaggio dalla scuola *d'élite* alla scuola di massa, non avevano trovato voce e significato dentro la scuola, ma la stessa dimensione educativa ed istituzionale del territorio era rimasta, nonostante i tentativi di riassetto amministrativo, sostanzialmente aggiuntiva rispetto alla organizzazione scolastica, mentre gli enti locali avevano mantenuto prevalentemente la fisionomia di fornitori di servizi invece che essere soggetti cooperativi nella progettazione educativa del Pof (*Piano dell'offerta formativa*).

I fattori dell'insuccesso degli Organi collegiali, spesso trasformati in una mera occasione di assemblearismo, ormai accantonati e, da anni, in attesa di revisione, sono da ricercare, pur senza generalizzazioni, sia nella debole consapevolezza del proprio ruolo istituzionale da parte dei genitori, sia nella occasionalità, inconsistenza e frammentarietà degli interventi delle scuole in questa direzione: scarsità di trasparenza, di ascolto, di comunicazione, di competenza relazionale e organizzativa, oltre a carenza di spazi, di risorse e, abbastanza spesso, di *leadership* e di gestione autorevole delle risorse da parte della dirigenza e degli stessi docenti.

A fronte di ciò, nel corso degli anni, la crescente complessità delle dinamiche sociali ha richiesto, invece, una organizzazione più attenta e flessibile, dove fosse verificata e testimoniata la qualità del sistema scuola e dove ruoli e funzioni dei vari protagonisti del processo educativo non fossero burocratici e svuotati di soggettività, bensì protagonisti e cooperativi. Per quello che riguarda la famiglia, si è affermata l'esigenza di andare oltre la semplice partecipazione degli anni Settanta e l'«essere genitori» nella scuola ha assunto sempre di più il significato di partenariato rispetto ai docenti. È penetrato, così, gradualmente, il principio di *cooperazione* ed è stato ripristinato l'esercizio di una titolarità del ruolo del genitore, che esprime sia la capacità giuridica di agire, sia la titolarità di diritti educativi nel confronto con l'istituzione e con i docenti. Per esempio, co-operando per definire obiettivi e *report* dell'attività della scuola in relazione ai figli, ma anche nelle situazioni e occasioni di confronto non predeterminate così come lo svolgersi dell'esperienza le presenta, spesso in modo imprevedibile. Saranno altrettante opportunità che il genitore potrà cogliere per formulare opinioni e richieste in relazioni non burocratiche e non passivizzanti.

Ogni occasione di incontro e di scambio contribuirà a definire il ruolo genitoriale

attraverso l'esplicitazione degli interessi propri della famiglia e del ragazzo inteso come membro della medesima. Inoltre, essendo presenti in modo più ampio nei momenti orientativi dei figli, i genitori potranno capire meglio la loro esperienza scolastica, intervenire nell'impostazione generale della scuola e godere di quel servizio alla persona che la scuola è. Tutti aspetti, che avranno la loro più importante verifica nella qualità, umanità e unitarietà delle azioni e delle relazioni, nel senso di appartenenza che ognuno sentirà di avere sviluppato, nel riconoscimento reciproco, nella effettiva possibilità di ascolto e di comunicazione non solo fra docente e docente, fra dirigente e docente/i, fra insegnanti e studenti, ma, particolarmente, fra genitori, insegnanti, dirigente, e così via, secondo le opportunità di interazione che di volta in volta si presenteranno.

#### 4. Il valore costituzionale e sussidiario della cooperazione scuola-famiglia

Diventare co-protagonisti e condividere responsabilità educative assume, allora, i connotati di una vera e propria sfida, che si avvale del mutato assetto istituzionale e ordinamentale delineatosi nel nostro paese a partire dall'ultimo scorcio del Novecento: nuovo rapporto centro-periferia (legge 59/97), autonomia delle istituzioni scolastiche (Dpr.275/99), istituzione del servizio pubblico integrato di scuole statali e non statali (legge 62/2000), modifica del Titolo V della Costituzione (legge 3 del 18 ottobre 2001 e Atti della Camera 4862B del 20 ottobre 2005<sup>15</sup>).

La novità che emerge da tali cambiamenti è identificabile nel passaggio da un sistema di istruzione e di formazione basato su un modello a gestione e organizzazione statalista e gerarchico a un modello poliarchico nella gestione e nella organizzazione.

Possiamo rappresentarci il sistema gerarchico come una piramide che collocava in modo scalare, dal vertice alla base, il Ministero, le ex sovrintendenze scolastiche regionali, gli ex provveditorati agli studi, gli ex presidi, gli insegnanti; ai piedi della piramide stavano gli studenti, mentre lungo i fianchi della piramide, in posizione periferica ed esterna, scivolavano gli enti locali e le famiglie. Nel sistema poliarchico, invece, tutti i soggetti agiscono cooperando. Infatti, la nuova architettura, non statalista, è definita in base ai principi costituzionali di *sussidiarietà verticale e orizzontale, leale collaborazione, equità, solidarietà, responsabilità*, che esigono, per costruire il processo educativo e formativo di ciascuno studente, le interazioni di istituzioni scolastiche, famiglie, enti, Stato, formazioni sociali ecc. Secondo la *sussidiarietà verticale* (ex art. 118, co. 1, legge n.3/2001), è l'ente amministrativo (Comuni, Province, Città metropolitane, Regioni, Stato) più vicino al cittadino che deve rispondere per primo ai suoi bisogni<sup>16</sup> e, se questo non è in grado di garantire tale servizio in termini di *adeguatezza e di diffe-*

---

<sup>15</sup> Testo sottoposto a referendum.

<sup>16</sup> Per esempio, nella scuola, apertura dell'anticipo nella scuola dell'infanzia, servizio mensa, trasporti.

renziamento, sarà, mano a mano, quello successivo, fino allo Stato, a supplire a tale inabilità. Secondo il principio di sussidiarietà orizzontale, “Stato, Regioni, Città metropolitane, Province, Comuni favoriscono l'autonoma iniziativa dei cittadini, singoli e associati, per lo svolgimento di attività di interesse generale, sulla base del principio di sussidiarietà”. Per esempio, per quanto riguarda i genitori, significa che quanto può essere fatto dalla famiglia e, via via, dalle altre formazioni sociali (scuola, università, associazioni, cooperative, sindacati, imprese, parrocchie e altre comunità religiose, volontariato ecc.) è opportuno non sia avvocato dalle istituzioni territoriali, cioè Comuni, Province, Città metropolitane, Regioni.

Il principio di sussidiarietà, ha avuto, successivamente, con la modifica del 20 ottobre 2005, una importante evoluzione. Infatti, ora, il comma 4 dell'ex art. 118 è così ampliato: “Essi (n.d.r. Stato, Regioni, Città metropolitane, Province, Comuni) riconoscono e favoriscono altresì l'autonoma iniziativa degli enti di autonomia funzionale per la medesima attività e sulla base del medesimo principio”. Il predicato *riconoscono* dà più forte connotazione a quanto sancito dalla Costituzione circa l'invulnerabilità dei diritti dell'uomo<sup>17</sup>. Il fatto nuovo è che si passa da un concetto di benessere prevalentemente legato a indicatori materiali o cognitivi (*welfare*), a un'idea di benessere che non può prescindere dalla facoltà di agire delle persone (*agency*), cioè dalle diverse possibilità, occasioni, opportunità che sono offerte a ciascuno per convertire i beni primari (reddito, casa, sicurezza...) in quello che Amartya Sen definisce lo star bene acquisito (*well-being*)<sup>18</sup>.

Al binomio Stato-cittadino si sostituisce la persona, non suddito, ma attore delle proprie scelte e del proprio bene. Si ripercorre, così, una via già segnata in numerose encicliche papali, da Leone XIII, a Pio XI, a Giovanni XXIII, a Giovanni Paolo II, a Benedetto XVI. In particolare, nella *Quadragesimo anno* di Pio XI leggiamo “è illecito togliere agli individui ciò che essi possono compiere con le forze e l'industria propria per affidarlo alla comunità, così è ingiusto rimettere ad una maggiore e più alta società quello che dalle minori e inferiori si può fare”<sup>19</sup>. E, in tempi recentissimi, l'enciclica *Deus caritas est* di Benedetto XVI, sottolinea che non siamo più a confrontarci con uno Stato che vuole provvedere a tutto, che assorbe tutto in sé e che diventa, in definitiva, “un'istanza burocratica che non può assicurare l'essenziale di cui l'uomo sofferente — ogni uomo — ha bisogno: l'amorevole dedizione personale. Non uno Stato che regoli e domini tutto è ciò che ci occorre, ma invece uno Stato che generosamente riconosca e sostenga, nella linea del principio di sussidiarietà, le iniziative che sorgono dalle diverse forze sociali e uniscono spontaneità e vicinanza agli uomini bisognosi di aiuto”<sup>20</sup>.

<sup>17</sup> G. Bertagna, *Scuola e sussidiarietà*, in S. Belardinelli (a cura di), *Welfare, Community e sussidiarietà*, Egea, Milano 2005, pp. 129-149.

<sup>18</sup> A. Sen, *La disuguaglianza: un riesame critico*, Il Mulino, Bologna 1994, p. 47.

<sup>19</sup> Papa Pio XI, con la *Quadragesimo Anno* n. 80, 15 maggio 1931.

<sup>20</sup> Benedetto XVI, *Deus caritas est*, 25.12.2005, 28 b).

## 5. I documenti nazionali della riforma: che cosa dicono ai genitori

Il modello di scuola prospettato dalla legge 53/2003 e dai decreti che la attuano<sup>21</sup> ha la sua matrice in questo nuovo scenario istituzionale e, proprio nella dimensione della sussidiarietà orizzontale, la famiglia è chiamata a cooperare con la scuola, mentre la scuola ha nella famiglia il primo interlocutore per esercitare la propria autonomia, come esige l'articolo 1 del Dpr. 275/99: l'autonomia funzionale delle istituzioni scolastiche, in quanto corpi sociali rappresentativi di interessi e/o svolgenti funzioni di rilievo pubblico, non si concretizza senza la presenza attiva dei genitori.

In questa direzione, il *Profilo* in uscita dal I e dal II ciclo esplicita che lo studente di 14 anni è riconosciuto competente dai docenti e, per converso, dalla sua famiglia “quando, facendo ricorso a tutte le capacità di cui dispone, utilizza le conoscenze e le abilità apprese per....conferire senso alla vita...e .. possiede gli strumenti di giudizio sufficienti per valutare se stesso, le proprie azioni, i fatti e i comportamenti individuali, umani e sociali degli altri, alla luce di parametri derivati dai grandi valori spirituali che ispirano la Convivenza civile”<sup>22</sup>..., e, quando, a 18-19 anni, è “nella condizione di decidere consapevolmente le proprie azioni in rapporto a sé e al mondo civile, sociale, economico e religioso di cui fa parte e all'interno del quale vive; di ‘prendere posizione’ e di ‘farsi carico’ delle conseguenze delle proprie scelte...di rispettare le funzioni e le regole della vita sociale e istituzionale...di cogliere la complessità dei problemi esistenziali, morali, politici, sociali, economici e scientifici e formulare risposte”<sup>23</sup>.

Il *Profilo* ha, dunque, come soggetto logico l'allievo e dice a genitori e insegnanti il ‘chi’ è lecito aspettarsi egli sia a conclusione di ciascun ciclo di studi<sup>24</sup>.

Invece, le *Indicazioni nazionali* esplicitano il ‘che cosa’ tutte le istituzioni scolastiche e i docenti del sistema educativo nazionale sono tenuti ad erogare per promuovere al meglio le competenze degli allievi e si prestano quale strumento per valorizzare la *reciproca libertà e responsabilità* dello Stato, degli enti territoriali-locali, delle istituzioni scolastiche, dei docenti e della famiglia. I genitori non devono, dunque, aspettarsi dalle *Indicazioni nazionali* la definizione dei livelli di apprendimento dei propri figli, che restano di esclusiva competenza dei docenti, ma *standard obbligatori del servizio professionale*<sup>25</sup> con cui le scuole della Repubblica garantiranno, coerentemente all'art. 8, comma 1, punto b) e f) del Dpr. 275/99, *equità di servizio* in tutto il paese e a tutte le famiglie.

<sup>21</sup> Dlgs.n. 59 del 19/02/2004 (Primo ciclo), dlgs. n.76 del 15 aprile 2005 (Diritto dovere); dlgs. n. 77 del 15 aprile 2005 (Alternanza scuola-lavoro); dlgs. n. 286 del 19 novembre 2004 (Istituzione del Sistema nazionale di valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione); dlgs n. 226 del 17 ottobre 2005 (Secondo ciclo); dlgs. n. 227 del 17 ottobre 2005 (Formazione degli insegnanti).

<sup>22</sup> Dlgs. 59/2004, all. D.

<sup>23</sup> Dlgs. n. 226/2005, all. A.

<sup>24</sup> Cfr. G. Cannarozzo, *Il Profilo in uscita*, Voci della scuola 2005, vol. IV, Tecnodid, Napoli, pp.283.

<sup>25</sup> G. Bertagna, *Valutare tutti. Valutare ciascuno*, La Scuola, Brescia 2004, pp.114-115.

Secondo questa impostazione, durante la progettazione dell'*Offerta formativa*, anche i genitori potranno essere una risorsa per pensare a interventi educativi che le strategie e le mediazioni didattiche delle *équipe* pedagogiche, coordinate dal *tutor*, metteranno in atto attraverso la costruzione del *Piano di studi personalizzato* e la progettazione delle *Unità di apprendimento* di gruppo classe. Queste, costruite in situazione, trasformeranno gli 'obiettivi generali dei processi formativi' e gli 'obiettivi specifici di apprendimento' (sapere e fare, cioè conoscenze e abilità: mezzi dell'educazione), contenuti nelle *Indicazioni nazionali*, in 'obiettivi formativi'(art. 13, Dpr.275/99) e promuoveranno le *capacità potenziali* di ciascun bambino/ragazzo in *competenze* sue proprie (*essere: fine dell'educazione*). Ciò accadrà grazie a una continua riflessione critica sull'esperienza, garantita dalla stessa presenza delle famiglie e realizzata, *in itinere*, anche con eventuali *curvature* (per l'eccellenza, per l'allievo in handicap, per chi è in difficoltà) delle *Unità di apprendimento* per il percorso del singolo studente.

A questo punto, si realizza, a partire dai soggetti portatori di handicap, la *personalizzazione* nel senso dell'apertura, dell'accrescimento, del liberare e moltiplicare le capacità e le competenze personali di ciascuno; del dare a ciascuno il proprio che è unico e irripetibile, del valorizzare le identità personali, considerandole la condizione per un dialogo fecondo con altre identità che possono, così, perfezionarsi a vicenda<sup>26</sup>.

## 6. Le forme della cooperazione

### 6.1. Libertà di scelta educativa

Fra le opportunità che la legge 53/2003 mette in campo per realizzare la cooperazione, ha un rilievo particolare la *libertà di scelta educativa della famiglia*.

Già l'art. 21, comma 9, della legge 59/97, riprendendo un principio della Costituzione (artt.2,29,30), aveva ribadito che: "L'autonomia didattica è finalizzata al perseguimento degli obiettivi generali del sistema nazionale di istruzione, nel rispetto della libertà di insegnamento, della libertà di scelta educativa da parte delle famiglie e del diritto ad apprendere".

Successivamente attuato dal Dpr. 275/99, questo principio appartiene alla nostra tradizione culturale. Infatti, nella *Lettera* rivolta ai genitori nel 1994, papa Wojtila scriveva che la famiglia "è legata allo Stato in forza del principio di sussidiarietà. La famiglia, infatti, è realtà sociale che non dispone di ogni mezzo necessario per realizzare i propri fini, anche nel campo dell'istruzione e dell'educazione. Lo Stato è chiamato allora a intervenire secondo il menzionato principio: là dove è autosufficiente, la famiglia va lasciata operare autonomamente; una eccessiva invadenza dello Stato risulterebbe dannosa, oltre che irrispettosa, costituendo una palese violazione dei diritti della fami-

---

<sup>26</sup> Raccomandazioni, [www.unibg.it/pers/?giuseppe.bertagna](http://www.unibg.it/pers/?giuseppe.bertagna).

glia; soltanto là dove essa non basta realmente a sé stessa, lo Stato ha facoltà e dovere di intervenire...”.

Funzioni genitoriali anche richiamate, il 31 dicembre 1929, nell'enciclica *Divini illius Magisteri*<sup>27</sup> di papa Pio XI a proposito dell'educazione cristiana della gioventù: “Tale diritto [obbligo educativo della famiglia, n.d.r.] incontrastabile della famiglia è stato varie volte riconosciuto giuridicamente presso le nazioni nelle quali si ha cura di rispettare il diritto naturale negli ordinamenti civili”<sup>28</sup>. Nella medesima enciclica, il papa esplicita quale debba essere il compito dello Stato in ambito scolastico: “...in tutti questi modi di promuovere l'educazione e l'istruzione pubblica e privata, lo Stato deve rispettare i diritti nativi della Chiesa e della Famiglia sull'educazione cristiana, oltre che osservare la giustizia distributiva. Pertanto, è ingiusto ed illecito ogni monopolio educativo o scolastico che costringa fisicamente o moralmente le famiglie a frequentare le scuole dello Stato contro gli obblighi della coscienza cristiana o anche contro le loro legittime preferenze”<sup>29</sup>.

I diritti inalienabili dei genitori nella scelta di educazione dei figli ritornano sia nella lettera pontificia scritta da Pio XII nel 1955 a proposito delle norme e dell'efficienza della scuola: “...essi [i genitori n.d.r.] perciò compiono azione doverosa e si muovono nell'ambito dei loro diritti riconosciuti dalla Costituzione italiana stessa quando chiedono con fermezza una più comprensiva legislazione scolastica, che dia loro la possibilità di scegliere, senza un successivo aggravio economico, la scuola più conforme alle loro giuste aspirazioni morali e religiose”<sup>30</sup>, sia in un Messaggio di Giovanni XXIII inviato nel 1959<sup>31</sup>.

Né possiamo tralasciare che la medesima prospettiva sui diritti della famiglia ricorre spesso nei documenti dell'Europa, per esempio, benché non ancora ufficialmente proclamata, nella *Carta dei diritti fondamentali* emanata dal Consiglio europeo di Nizza del 7/12/2000, che, all'art. 14, c. 3, recita: “La libertà di creare istituti di insegnamento nel rispetto dei principi democratici, così come il diritto dei genitori di provvedere all'educazione e all'istruzione dei loro figli secondo le loro convinzioni religiose, filosofiche e pedagogiche, sono rispettati secondo le leggi nazionali che ne disciplinano l'esercizio”.

Sollecitazione, quest'ultima, che, fra l'altro, richiede alla scuola di svolgere, al proprio interno, un ruolo di mediazione nel dare unitarietà alla molteplicità delle convinzioni pedagogiche proprio per valorizzare, in generale, l'Offerta formativa e per valorizzare, in particolare, le potenzialità della famiglia.

<sup>27</sup> AAS, *Civitas vaticana*, an. 22 (i930), p. 49-86: Cfr. Osservatore romano del 12 gennaio 1930.

<sup>28</sup> DIM, n. 37.

<sup>29</sup> DIM, n. 47.

<sup>30</sup> Lettera pontificia alla XXVIII settimana sociale di Trento circa le norme per la vita e l'efficienza della scuola, in *Osservatore Romano*, 29/09/1955, an. 95, n.226, p.3, col.2.

<sup>31</sup> Giovanni XXII, Messaggio inviato il 30 dicembre 1959 per la Commemorazione del XXX anniversario della *Divini Illius Magisteri*.

## 6.2. Il Piano dell'offerta formativa e il Piano di Studi personalizzato: incontro e scambio con la famiglia

Il documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche è il *Piano dell'offerta formativa* (Dpr. 275/99, art. 3, co.1). "Ogni istituzione scolastica predispone, con la partecipazione di tutte le sue componenti, il Piano dell'offerta formativa. Il Piano... riflette le esigenze del contesto culturale, sociale ed economico della realtà locale, tenendo conto della programmazione territoriale dell'offerta formativa... (ivi, co. 2)... è elaborato dal collegio dei docenti sulla base degli indirizzi generali per le attività della scuola e delle scelte generali di gestione e di amministrazione definiti dal consiglio di circolo o di istituto, tenuto conto delle proposte e dei pareri formulati dagli organismi e dalle associazioni anche di fatto dei genitori e, per le scuole superiori, degli studenti... (ivi, co. 3)... è reso pubblico e consegnato agli alunni e alle famiglie all'atto dell'iscrizione (ivi, co.5)".

Dato che l'autonomia della scuola si manifesta nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione... adeguati... alla domanda delle famiglie (art.1, co. 2) e poiché nell'offerta di istruzione e di formazione si integrano le stesse risorse educative, formative, umane e finanziarie del territorio, sarà l'intreccio delle azioni di tutti questi soggetti a concretizzare l'*Offerta formativa* in ottemperanza al principio di *sussidiarietà orizzontale e verticale* come sopra esplicitato<sup>32</sup>.

Il grado di coinvolgimento nella ideazione, progettazione e negoziazione dell'*Offerta formativa* prima dell'inizio dell'anno, le condizioni di fattibilità, gli eventuali adattamenti resisi necessari *in itinere*, il grado di benessere e di soddisfazione suscitato nelle famiglie e negli studenti, le interazioni scuola, famiglia, enti territoriali-locali testimonieranno lo svolgimento *sussidiario* di ruoli e compiti della scuola e dei docenti nei confronti dei genitori.

Tale processo varrà, inoltre, per tutte le componenti, come verifica dell'effettiva realizzazione del diritto allo studio, del successo formativo, del controllo preventivo della dispersione e degli abbandoni, così come richiesto a tutti i governi degli Stati membri dalla risoluzione del Consiglio Europeo del 25 novembre 2003.

A disposizione delle famiglie, il *Piano dell'offerta formativa* metterà in moto idee, arricchimenti, correttivi su tutti i temi che più direttamente le coinvolgono, per esempio, iscrizione anticipata nella scuola dell'infanzia e primaria, possibilità di orientarsi nelle scelte durante l'esercizio del *diritto-dovere* ad almeno dodici anni di istruzione e di formazione e, comunque, con il conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo

---

<sup>32</sup> Cfr. sul tema anche: L. Santolini e V. Sozzi, *La famiglia soggetto sociale. Radici, sfide, progetti*, Città Nuova, Roma 2002; P.Boffi (a cura di), *Cittadinanza alla famiglia in Italia. L'associazionismo familiare si organizza*, Città Nuova, Roma 1995; P.P. Donati e R. Prandini (a cura di), *Associare le associazioni familiari. Esperienze e prospettive del Forum*, Città Nuova, Roma 2003; *La famiglia, sfida dell'Europa*, Atti del Convegno in occasione del GIF 2003, edito direttamente dal Forum delle Associazioni familiari.

anno di età, opportunità di optare per percorsi di studio a tempo pieno o in alternanza scuola-lavoro a partire dai quindici anni<sup>33</sup>.

In una vera e propria sintesi di energie, di riflessività, di creatività e di flessibilità organizzativa, non meno che di gestione delle situazioni conflittuali<sup>34</sup> e di negoziazione dei significati.

A tal fine, nella riforma, il *Piano dell'offerta formativa*, tenendo conto sia del *Profilo* e delle *Indicazioni Nazionali*, sia della realtà territoriale e degli studenti, contiene anche le linee e le condizioni organizzative che i singoli docenti avranno presenti per realizzare la *personalizzazione* dei *Piani di studio* (PSP) e per la costruzione del *Portfolio* delle competenze.

Il PSP, uno per gruppo classe, si radica nella storia personale e comunitaria di ogni studente attraverso la realizzazione di *Unità di apprendimento* (UA).

Queste differiscono dalle Unità didattiche (UD), centrate su chi insegna, perché mettono al centro chi apprende e lo accompagnano lungo lo svolgersi del processo formativo. Scompare, così, la programmazione rigida, definita una volta per tutte all'inizio dell'anno, a cui tutti devono adattarsi.

Il concetto di programmazione è sostituito, invece, dal concetto di pro-gettazione, che meglio risponde al principio di *personalizzazione*: a tutti le medesime opportunità, a ciascuno il suo percorso.

### 6.3. *Iscrizione anticipata, flessibilità, gruppi classe, attività laboratoriali: nuove opportunità*

L'anticipo non è un obbligo per i genitori. Essi, comunque, possono iscrivere alla frequenza nella scuola dell'infanzia<sup>35</sup> e nella prima classe della scuola primaria bambine e bambini che compiono i tre e i sei anni entro il 30 aprile dell'anno scolastico di riferimento<sup>36</sup>. Si tratterà di valorizzare gradualmente tutte le risorse esistenti per realizzare cambiamenti qualitativamente adeguati alla nuova situazione.

Per esempio, nella scuola dell'infanzia, ascoltando i bisogni delle famiglie, ridisegnando la composizione delle sezioni in base a criteri di omogeneità o di eterogeneità variabile nei tempi e negli spazi, attivando raccordi tra nidi e scuola d'infanzia e articolando l'orario in modo flessibile (dalle 875 alle 1700 ore annuali).

<sup>33</sup> In base, poi, al combinato disposto della legge delega 4 febbraio 2003, n. 30 e dell'art. 2, co.1, punto c) della legge 53/2003, lo stesso apprendistato formativo appartiene al sistema educativo ed è anch'esso coinvolto nell'esercizio del diritto dovere all'istruzione e alla formazione, cfr. G. Bertagna, *Alternanza fra scuola e lavoro. Sfide culturali e pedagogiche*, in A.A.V.V., *Alternanza scuola lavoro*, F. Angeli, Milano 2004, pp.11 ss.

<sup>34</sup> G. Cannarozzo, *Il conflitto istituzionale nella scuola dell'autonomia*, La Scuola, Brescia 2002.

<sup>35</sup> Come precisato nei vincoli e risorse delle Indicazioni nazionali allegate al Dlgs.19.02.04, resta per la scuola dell'infanzia il vincolo di "eventuali convenzioni con gli enti locali per la costituzione, quando è possibile, di sezioni con bambini di età inferiore a tre anni, di raccordo con gli asili nido, per l'intero anno o per parti di esso, a seconda dei progetti educativi e didattici formulati dalle istituzioni scolastiche".

<sup>36</sup> Art. 2 co.1 e art. 6 co.1 dlgs.59/04.

La flessibilità dell'orario, che potrà essere il punto di incontro fra domanda e offerta, è prevista dalla riforma anche per la *scuola primaria* e per la *secondaria di I grado*, dove i genitori potranno fruire, escluso il tempo eventualmente dedicato alla mensa e al dopo mensa, di un orario annuale articolato in obbligatorio e in *opzionale-facoltativo*.

Nella secondaria di II grado, famiglie e studenti avranno a disposizione un'offerta oraria annuale articolata in obbligatorio, *opzionale-obbligatorio* e *opzionale-facoltativo* secondo il tipo di scuola<sup>37</sup>. Flessibilità e condivisione di scelte renderanno più consone al singolo e ai molti le stesse attività laboratoriali e l'organizzazione dei ragazzi in gruppi classe. Le prime, compresi i *Larsa*, Laboratori per il recupero delle difficoltà e per lo sviluppo degli apprendimenti (valorizzazione dei talenti), saranno organizzate just in time, adeguandosi, cioè, quanto più possibile ai bisogni formativi degli studenti e ascoltando proposte, suggerimenti, osservazioni dei genitori.

I secondi richiederanno il superamento dell'idea di monoclasse, già presente nel Dpr. 275/99, e saranno scomponibili e ricomponibili in gruppi più piccoli di compito (portare a termine insieme un compito), di livello (raggiungere insieme un livello di apprendimento) e di elezione (realizzare insieme le vocazioni personali: musica, scrittura, pittura ecc...).

#### 6.4. *L'équipe pedagogica, il docente coordinatore tutor e la famiglia*

Ogni gruppo classe sarà affidato a un docente *coordinatore tutor*.

Egli ha funzione di *holding*, *coaching*, *counselling* e di coordinamento dell'*équipe*<sup>38</sup> pedagogica degli insegnanti che ruotano nel gruppo-classe di cui condivide la responsabilità, cura ciascun allievo, tiene i contatti con le famiglie e compila il *Portfolio*<sup>39</sup>.

I *genitori* non avranno a che fare con lui come con il titolare di una classe, ma con una persona che segue direttamente il figlio e mantiene i contatti fra le componenti del gruppo classe e della scuola.

#### 6.5. *Il Portfolio e la rendicontazione ai genitori*

Un ulteriore strumento che facilita le relazioni fra docenti, studenti e famiglie è costituito dal *Portfolio delle competenze*<sup>40</sup> di ciascun ragazzo, che può esservi a sua volta coinvolto attivamente.

Nel *Portfolio* i genitori possono esprimere opinioni, manifestare preoccupazioni, proporre ipotesi di soluzione dei problemi ecc., registrate dal *tutor* nella parte per loro prevista<sup>41</sup>.

<sup>37</sup> Dlgs. n. 226, del 17 ottobre 2005.

<sup>38</sup> L'*équipe* sostituisce, nella scuola primaria, la tradizionale impostazione per moduli.

<sup>39</sup> G. Bertagna, *Tutorato e tutor nella riforma*, inserto in Scuola e Didattica n. 15, 15/05/04, pp. 47-64.

<sup>40</sup> Cfr. circ. n. 84 del 10 novembre 2005 e allegati.

<sup>41</sup> Circ. 84/2005, sez. B, obbligatoria e a struttura libera, lett.e.

Questo nuovo mezzo di valutazione, in cui si intrecciano la sezione dell'orientamento e la sezione della valutazione, oltre a potenziare la *personalizzazione* dei processi educativi, a valutare conoscenze e abilità e a guidare verso la certificazione delle competenze<sup>42</sup>, documenta/rendiconta (*accountability*) alla famiglia il percorso di apprendimento/insegnamento (ragioni di successi e insuccessi, strategie messe in atto...).

Esso acquista particolare rilievo per i genitori negli anni ponte, quando dovranno scegliere il percorso da seguire a conclusione del I ciclo oppure se vorranno optare per eventuali passaggi dal sistema dell'istruzione al sistema dell'istruzione e formazione professionale nel secondo ciclo.

Tutte occasioni di intersezione fra i concetti di *personalizzazione*, di *cooperazione* e di *responsabilità*.

## 7. Famiglie, scuola ed extrascuola per la Convivenza civile

Nel nuovo quadro di sistema, la risposta sussidiaria più efficace per rinviare l'interazione istituzionalizzata fra famiglia, scuola e territorio e per dare prospettiva sistemica al rapporto di apprendimento-insegnamento è costituita dalla introduzione della *Convivenza civile* in ogni sua dimensione: *stradale, ambientale, alla salute, alla cittadinanza, all'affettività, all'alimentazione*.

Non significa svolgere una o sei discipline in più. Si tratta, invece, di insegnamento non riducibile al solo aspetto cognitivo, ma, essendo olisticamente concepito, si tratta di insegnamento che scaturisce dalle discipline stesse.

Infatti, la trasformazione degli *obiettivi specifici di apprendimento* delle differenti conoscenze e abilità, presenti nelle *Indicazioni nazionali*, in *obiettivi formativi* determina e contiene la *Convivenza civile*, e viceversa: le discipline, se bene impostate in una strategia di integrazione e non ridotte a meri repertori, diventano concreti strumenti per assegnare personale significato all'esperienza unitaria di ogni allievo e per sviluppare la sua identità e il suo senso di appartenenza (*integralità dell'educazione*). È la ricomposizione fra quelle che sono state individuate dalla ricerca come le tre dicotomie

---

<sup>42</sup> Come leggiamo nelle note alla Circ. n. 84/2005, accertare e certificare le competenze di una persona richiede agli insegnanti di utilizzare strumenti connotati da accuratezza e attendibilità. Questi, a differenza di quelli utilizzati per valutare soltanto la padronanza delle conoscenze e delle abilità, eccedono, senza escluderle, le consuete modalità valutative scolastiche disciplinari (test, prove oggettive, interrogazioni, saggi brevi, ecc.), ma richiedono anche osservazioni sistematiche prolungate nel tempo, valutazioni collegiali dei docenti che coinvolgano anche attori esterni alla scuola, a partire dalla famiglia, autovalutazioni dell'allievo, diari, storie fotografiche e filmati, coinvolgimento di esperti e simili. Il livello di accettabilità della competenza manifestata in situazione scaturisce dalla somma di queste condivisioni e coinvolge nella maniera professionalmente più alta i docenti che si assumono la responsabilità di certificarla. In particolare, la certificazione delle competenze scaturisce dalla somma qualitativa e quantitativa delle rilevazioni e degli accertamenti effettuati nel percorso scolastico. Essa coinvolge nella maniera professionalmente più alta i docenti, perché si assumono la responsabilità di certificare le competenze a livello iniziale, intermedio ed esperto.

dell'età post-moderna: la scissione fra soggetto e oggetto, fra persona e relazione, fra mondo della cultura umana e regno naturale e metafisico<sup>43</sup>.

La riforma, quando sottolinea nei suoi documenti che le discipline, quali la geografia, la matematica, il greco, l'economia, il diritto, l'italiano, la storia, hanno lo scopo di suscitare *Convivenza civile*, intende introdurre un ambito concettuale di ordinamento tematico delle attività educative del tutto innovativo rispetto ad analoghe classificazioni del passato, come l'*educazione alla cittadinanza* e l'*educazione civica*, certamente anch'esse da potenziare e da concepire unitariamente rispetto alle discipline.

Infatti, attraverso la *Convivenza civile*, si porta a evidenza che il convivere civilmente con sé e con gli altri incontra forti sollecitazioni nell'urgenza sociale e civile, da un lato, di andare oltre il 'buon comportamento' da assumere nello spazio civile pubblico e di praticare come impegno per il bene comune pubblico anche il 'buon comportamento privato' (educazione civica) e, dall'altro, a maggior ragione nella società interculturale, di condividere il vivere civile anche con chi non possiede il diritto di cittadinanza e con chi, spesso, non gode nemmeno dei più elementari diritti umani, come il diritto alla vita.

Genitori, scuola ed extrascuola che interagiscono nella progettazione di percorsi educativi alimentati dai principi della *Convivenza civile*, possono contribuire, fra l'altro, ad arginare rischi educativi crescenti: errata alimentazione, difficoltà di vivere la pre-adolescenza e l'adolescenza, uso e abuso di sostanze, violenza, bullismo, perdita del senso della vita e della morte, dell'amicizia, delle relazioni familiari, delle potenzialità della comunicazione umana, dei valori della solidarietà e della pace.

Le narrazioni del modo con cui ciascuno vivrà e interpreterà le dimensioni e i significati della *Convivenza civile* si trasformeranno nel materiale formativo da cui far emergere una mappa articolata delle differenze e delle uguaglianze valoriali e comportamentali esistenti nel gruppo classe, nella scuola, nella famiglia e nella realtà sociale, a livello locale, nazionale ed europeo<sup>44</sup>.

---

<sup>43</sup> A. Bermolen, M.G. Dal Porto, L. Moretto, *La via del simbolo*, CVX, Roma 2001, p. 22; cfr. anche A. Bermolen, M.G. Dal Porto, L. Moretto, *Verso una pedagogia olistica*, Bulzoni, Roma 1993

<sup>44</sup> Legge 53/2003 art. 2, co.1 e Raccomandazioni cit.

# MODI E FORME DI REALIZZAZIONE DI ESPERIENZE DI PARTENARIATO TRA GENITORI E SCUOLA: UNA ANALISI PEDAGOGICA - IPOTESI DI PIANI DI FORMAZIONE GENITORI

*Giorgio Bocca*

## **Premessa**<sup>1</sup>

Il coinvolgimento e la formazione dei genitori costituisce oggi un tema essenziale nel quadro del progetto di riforma della scuola.

Infatti, l'impostazione dell'istruzione sulla base di profili terminali, l'autonomia e l'enfasi data, di conseguenza, al Pof di ogni singola scuola portano all'esigenza di patuire fra scuola e genitori un vero e proprio 'contratto formativo' che si sostanzia in piani di studio personalizzati e viene a trovare un momento di verifica essenziale nel portfolio delle competenze.

Tutto questo finisce per spostare radicalmente la logica della relazione scuola-genitori dalla mera azione di collaborazione e di gestione dei processi educazionali<sup>2</sup>, così come delineata in sede di organi collegiali, verso forme di partecipazione fra soggetti educativi autonomi ed in grado di concorrere, ciascuno per la sua potenzialità alla delineazione di percorsi di istruzione educativa<sup>3</sup>.

Già il DPR 477/73 infatti faceva spazio ai genitori nella scuola, definendone con precisione taluni ambiti di azione all'interno di organismi ben delineati, sancendo comunque una precisa differenziazione fra l'azione formativa, appannaggio del corpo docente, ed una sorta di salvaguardia del diritto dovere delle famiglie all'educazione nei

---

<sup>1</sup> Il presente contributo è risultato di un progetto di ricerca svolto dall'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna (con il coordinamento del dirigente Stefano Versari), d'intesa con il MIUR-Direzione Generale per lo studente, affidato all'Università Cattolica di Milano (responsabilità scientifica del Prof. Giorgio Bocca). Il progetto era mirato ad una analisi pedagogica delle esperienze in essere di partenariato tra scuola e genitori (singoli o organizzati in associazioni), con l'obiettivo di riorganizzarne le modalità di realizzazione secondo una logica di contiguità ed individuare una o più modalità di coordinamento delle stesse. La ricerca si proponeva fra l'altro di formulare ipotesi di lavoro che possano produrre una diretta assunzione di responsabilità autoeducativa da parte dei genitori nei confronti della loro responsabilità di educazione dei figli e nei confronti della collaborazione fra scuola e famiglia, individuando a questo scopo alcune modalità 'didattiche'.

<sup>2</sup> Brutta traduzione dall'inglese, 'educazionale' sta ad indicare tutti i processi volti a rendere possibile e favorire l'educazione, attraverso la gestione della strutture tecnico organizzative, delle risorse ecc.

<sup>3</sup> Con 'istruzione educativa' intendiamo sottolineare la specificità della scuola che partecipa ai processi educativi attraverso la modalità dell'istruzione.

termini della collaborazione alla gestione di momenti istituzionali (consiglio di circolo e di istituto) e di dialogo informale attorno all'educazione dei figli (consigli di classe ed interclasse).

L'introduzione dell'autonomia degli istituti ha ridotto il peso del centralismo dello Stato a vantaggio del delinearsi di spazi di libertà nella diretta progettazione educativa da parte dei singoli istituti.

Ciò sta di fatto rimettendo in movimento l'intera scuola, costringendola, per un verso, alla ricerca di mediazioni in sede locale e, per un altro, ad esplicitare livelli di specificità educativa che possano legittimarne il ruolo essenziale all'interno della comunità locale.

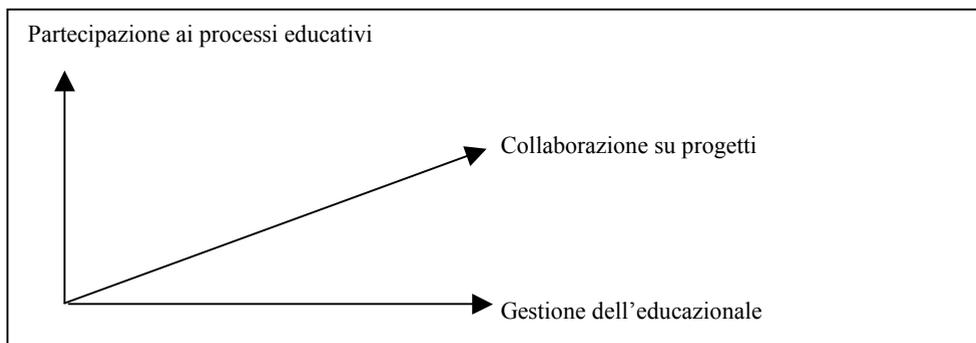
### 1. Le relazioni genitori scuola. Una situazione complessa e variegata

La situazione ad oggi delle relazioni genitori-scuola si presenta come estremamente frastagliata e complessa.

Potremmo cercare di semplificarne i termini attraverso un grafico (fig. 1).

Sui tre assi poniamo rispettivamente i livelli che sembrano oggi interessare l'interazione scuola-genitori: dalla partecipazione alla delineazione dei processi di istruzione educativa alla gestione dell'istituto scolastico, passando per la collaborazione all'interno di singoli progetti 'para' scolastici. L'ipotesi di fondo consiste nella possibilità di ricollocare all'interno dello spazio così definito la maggior parte delle relazioni scuola-genitori oggi in atto nei nostri istituti.

Fig. 1 - Tipologie di interazione scuola-genitori



Tre dunque le forme per così dire 'pure' di interazioni fra genitori e scuola, che possiamo vedere realizzarsi secondo livelli ed i mix più disparati:

- la collaborazione su progetti comuni, spesso finanziati da Enti locali o dal MIUR,

finalizzati al miglioramento delle condizioni ‘esterne’ di erogazione del servizio, quali ad es. l’esigenza di recupero alla scuola di spazi educativi e per il tempo libero, fondati sull’interesse dei genitori a mettere in atto azioni coeducative con la scuola a vantaggio di figli, senza però incidere sui percorsi curricolari o sulla gestione istituzionale (azioni comuni per la manutenzione di parchi e giardini ecc...);

- la gestione diretta dell’ ‘educazionale’ (esercitata dall’interno, attraverso la rappresentanza negli organi collegiali);

- la partecipazione ai processi educativi in quanto responsabili primi dell’educazione dei figli, che vede i genitori impegnati a collaborare con i tecnici (docenti e dirigenti scolastici) al fine di innestare l’azione di istruzione educativa della scuola direttamente all’interno del progetto educativo familiare.

Abbastanza sviluppati, i progetti di collaborazione genitori-scuola, sembrano oggi avere un discreto sviluppo in sede locale, coinvolgendo gruppi di genitori in attività che richiedono a volte anche notevole impegno di lavoro e di tempo, producendo esiti di tutto rispetto anche ai fini della valorizzazione della scuola locale. Esito non secondario è la ‘fidelizzazione’ dei genitori alla propria scuola cui prestano servizi spesso essenziali al suo funzionamento. Resta qui il dubbio che tali attività siano in grado di innescare ulteriori processi di mobilitazione educativa dei genitori inducendo in loro la riscoperta e valorizzazione delle proprie specificità educative nei confronti dei figli.

La diretta gestione della scuola attraverso rappresentanti eletti ha col tempo rivelato non pochi problemi di coinvolgimento dei genitori, poco propensi a farsi coinvolgere in riunioni ‘tecniche’ il cui oggetto sono i piani di acquisti della scuola, l’autorizzazione delle gite scolastiche ecc...; è così prevalsa una percezione di queste incombenze come sostanzialmente marginali e secondarie rispetto agli interessi familiari e sostanzialmente appannaggio più degli apparati amministrativi di cui il più delle volte viene richiesto ai rappresentanti dei genitori di ratificare scelte già in atto. A questo livello, in taluni Istituti a volte si propongono minimi interventi di formazione dei genitori eletti affinché possano conoscere le normative e siano in grado di esercitare appieno il ruolo loro attribuito.

Diversa ancora l’enfasi posta sulla partecipazione dei genitori alla delineazione dei processi educativi attraverso la mediazione della classe (assemblee di classe, consigli di classe ed interclasse, momenti di dialogo con i docenti...). Pur nella netta distinzione di ruoli con i docenti, in quanto tecnici dei processi di istruzione educativa, tale partecipazione richiede una matura consapevolezza del proprio progetto educativo da parte dei genitori.

Data la complessità della figura genitoriale, spesso appare necessaria una specifica attenzione formativa nei loro confronti. Sorgono così delle ‘scuole genitori’ che singoli Istituti scolastici piuttosto che vari soggetti (Enti locali, Parrocchie, associazioni culturali...) emergenti dalla comunità locale propongono al fine di aiutare le famiglie nel migliore svolgimento della propria vocazione educativa.

Ciò che preme qui in prima istanza ribadire è comunque il fatto che, secondo una corretta impostazione del principio di sussidiarietà, non può spettare unicamente alla scuola l'attivazione di tali interventi formativi, in quanto a questa spetta l'azione di istruzione educativa dei giovani, bensì sia necessario favorire il sorgere di associazioni fra gli stessi genitori che possano farsi carico direttamente della formazione fra genitori alla piena consapevolezza dei processi educativi in atto nei confronti dei figli.

Ciò al fine di porli in grado di aprire un dialogo proficuo con la scuola in quanto soggetto portatore di un progetto educativo che si traduce in un dettagliato piano dell'offerta formativa.

La declinazione ultima del Pof nella proficua collaborazione con i genitori darà vita ai piani di studio personalizzati.

## **2. Il profilo, oltre il programma**

Alla luce di quanto sta avvenendo ad opera dell'insieme dei processi di riforma della scuola, i momenti e strumenti di collaborazione e di gestione (dapprima rilevanti all'interno di una scuola più o meno rigidamente strutturata a livello nazionale attraverso una normativa unitaria ed i programmi ministeriali) si vengono a presentare come meno rilevanti rispetto alla nuova esigenza di fare leva sul 'contratto formativo' fra genitori e scuola dell'autonomia al fine di delineare un percorso di istruzione educativa in grado di corrispondere alle effettive esigenze della comunità locale.

In realtà, la fissazione del profilo terminale dell'allievo quale linea guida del processo di istruzione educativa viene a costituirsi per il sistema scolastico italiano quale salto di qualità, finendo per separare abbastanza nettamente l'educazione generale dell'allievo, legata alle tappe evolutive psicopedagogiche, dai mezzi, le discipline/esperienze formative proposte dalla scuola e dalla formazione, utili al raggiungimento di tali esiti educativi ed al contempo essenziali alla costruzione di forme di cittadinanza adulta, in termini culturali oltre che di professionalità. Tali prospettive, se riducono la tradizionale centralità della trasmissione del sapere a vantaggio di processi meglio orientati alla formazione generale dell'uomo, vengono a ritrovare una sintesi 'personale' all'interno dello sviluppo di competenze (che racchiudono gradienti di maturazione personale all'interno di performances tipiche di quel determinato indirizzo culturale/professionale).

Questa impostazione assume altresì un notevole rilievo anche per il nostro tema, in quanto se riserva, come giusto, ai docenti l'approccio più squisitamente 'disciplinare', pone in gioco proprio la soggettività educativa dei genitori in quanto in grado di contribuire alla individualizzazione e realizzazione del profilo terminale secondo i modi e le forme più adatti alla specificità del singolo figlio/allievo.

Dunque, dapprima, possiamo cogliere lo specifico della famiglia in relazione al de-

linearsi del profilo educativo globale della persona, anche se non appare del tutto indifferente pure un suo possibile apporto al discorso più squisitamente culturale/disciplinare, intendendo qui evidenziare una pista di riflessione di indubbio interesse circa la 'possibile' titolarità delle famiglie a contribuire ad un approccio 'disciplinare' attraverso la tematizzazione del sapere familiare fatto di comprensione reciproca, di apertura al dialogo ed alla convivenza intergenerazionale, di rifiuto della violenza...

Riemerge così quel tema sempre più di difficile affronto rappresentato dall'esigenza di tenere conto della progressiva differenziazione nei ritmi e nelle forme evolutive che interessa sempre più i singoli preadolescenti, adolescenti e giovani rendendo difficile pensare ancora a loro come a gruppi/classe di età omogenee.

Si tratta di un portato tipico delle società avanzate, laddove il miglioramento della dieta alimentare unita ad un sempre maggiore numero di stimoli che interessano gli studenti, finiscono per indurre una progressiva differenziazione delle tappe evolutive individuali, lasciando sempre meno margini ad una scuola che volesse ancora legarsi rigidamente all'età quale unico descrittore delle dinamiche di crescita umana ed intellettuale.

È su questo piano che il coinvolgimento dei genitori e la delineazione della figura del docente tutor potrebbero apportare quell'indispensabile salto di qualità nel 'fare scuola' esigito dalla nostra società avanzata.

### 3. Una situazione dinamica

Questi pochi cenni ci costringono non di meno a prendere atto di una situazione destinata ad assumere caratteri di spiccata dinamicità, con la necessità di favorire atteggiamenti di costante miglioramento, quasi ci si trovasse all'interno di una complessa ricerca-azione collettiva.

Per un verso, incomincia a storicizzarsi la visione della 'scuola' così come la conosciamo oggi.

Frutto della società industriale, fondata sull'esigenza di diffondere l'impiego strumentale della tecnologia della scritto/lettura, luogo peculiarmente deputato alla socializzazione secondaria attraverso la mediazione di un sapere definito e codificato, nonché stratificato secondo logiche classiste (dal sapere 'culturale' umanistico delle classi dirigenti via via digradando sino all'addestramento lavorativo delle masse), luogo di possibile acquisizione di titoli utili alla ascesa sociale, essa sembra sempre più posta in discussione dalla società cognitiva e dalla presenza di strumenti di più rapida e pervasiva diffusione delle informazioni (televisione, Internet...).

Una chiave di ricostruzione di tale scuola sembra essere racchiusa nell'*educazione permanente*, intesa quale nuovo diritto dovere di ogni cittadino alla cura della propria crescita personale lungo tutto il percorso di vita.

Per la scuola ciò significa rimettere in discussione il legame stretto e preferenziale con l'età evolutiva pre-adulta, sapendo riproporsi quale luogo di delineazione di tappe di crescita complessiva della persona nelle sue dinamiche culturali ed intellettuali, nonché professionali.

Se ne accentua così la strumentalità disciplinare e formativa, in relazione alle tipologie di studenti (fanciulli, preadolescenti, adolescenti, giovani, adulti, anziani...), in funzione di una spiccata accentuazione delle competenze progettuali di percorsi funzionali agli esiti più diversificati.

Al contempo, proprio la difficoltà di poter contare su un sapere ben delineato e codificato finisce per accentuarne l'interesse per la crescita globale di personalità adulte capaci di autonoma progettualità esistenziale, dotate di capacità critico creative, in grado di ridefinirsi in relazione alla spiccata dinamicità socio-culturale in atto.

#### **4. Famiglia, coppia, genitori, quale interlocutore?**

Correttamente interpretando gli articoli 29 e 30 della Costituzione dovremmo parlare di rapporti scuola-genitori, in quanto l'interlocutore fondamentale nell'educazione e istruzione dei figli sono i loro genitori.

D'altro canto, però, l'idea di famiglia corrisponde all'inalterata esigenza di considerare i genitori quale parte integrante di un sistema di relazioni socio-affettive in cui si affacciano sia i figli che i nonni, i parenti più prossimi come anche le persone amiche o comunque stabilmente inserite nel circolo vitale familiare.

In una corretta lettura delle relazioni fra i coniugi, quindi, l'idea di coppia viene a testimoniare un'ulteriore specificità: quella della *societas* affettiva e culturale che lega stabilmente i due coniugi, facendone un soggetto unico ed irripetibile in continua crescita educativa.

Potremmo così pensare all'immagine del 'dinamismo' per cogliere l'aspetto oggi saliente di un sistema di relazioni interpersonali che si fonda su di una relazione coniugale a sua volta soggetto di relazioni con i figli e con la famiglia nella sua globalità. Dunque, ci si ritrova a confrontarsi con una realtà molto più complessa rispetto anche solo alla delineazione dei rapporti scuola-famiglia che stava alla base della definizione della collegialità nella scuola, in quanto l'interlocutore di questa scuola in via di profonda trasformazione è una coppia di coniugi, ciascuno per suo conto impegnato a crescere lungo le fasi della propria vita adulta (all'interno del proprio processo di educazione permanente), impegnata nel costante affinamento educativo della propria socialità coniugale, quasi costretta dalla propria generatività genitoriale ad uscire da sé per farsi carico dei propri figli, realizzando con essi una dimensione familiare al cui interno sono presenti una pluralità di figure e ruoli che richiedono di venire costantemente riportati a sintesi educativa unitaria a favore dei figli.

## 5. Genitori e scuola: due astrazioni a confronto

Provocatoriamente, possiamo cercare di descrivere un simile confronto nei termini di due virtualità<sup>4</sup>, la scuola in trasformazione e la coppia genitoriale in evoluzione autoeducativa, che non sopportano un appiattimento definitivo ultimativo, bensì richiedono spazi essenziali al fine di poter compiere fino in fondo propri itinerari di senso. Se non appare più possibile pensare ad una scuola inserita all'interno di una rigida divisione sociale del lavoro, cui venga attribuito il compito di mera trasmissione di una cultura codificata e stratificata men che meno è possibile pensare ai genitori quale soggetto staticamente fronteggiabile lungo tutto l'arco di esperienza scolastica dei figli o, peggio, unicamente nei termini di 'utili idioti' di cui la scuola si possa interamente fare carico preparandoli a forme edulcorate di partecipazione collegiale.

## 6. L'evoluzione genitoriale

Se riportiamo le riflessioni sin qui sviluppate in ordine alla coppia genitoriale quale responsabile educativo dei figli all'interno del sistema familiare, dobbiamo subito notare almeno due aspetti essenziali per il nostro tema:

- il fatto che tale sistema familiare è dinamicamente e plasticamente in costante evoluzione, seguendo l'evoluzione dei suoi componenti (in quanto singoli soggetti individuali oltre che comunità interpersonali);

- la necessità che l'azione educativa dei genitori sia frutto della convergenza di molteplici soggetti, primo fra tutti la stessa coppia genitoriale, secondo un principio di sussidiarietà che riporta all'interno della famiglia l'onere di assumersi le responsabilità della propria autoeducazione.

## 7. Le tappe evolutive della vita familiare

È dato oramai acquisito nello studio degli adulti l'esistenza di stadi di sviluppo del ciclo vitale. Da Jung ad Erikson, Levinson...l'idea di un susseguirsi di periodi fondamentali attraverso i quali passa lo sviluppo della personalità adulta si è venuta consolidando. Levinson addirittura parla di prima, media e tarda età adulta, ciascuna scandita da fasi di ingresso, di transizione e di culmine. Galli ci propone quindi una analoga scansione in relazione al ciclo di vita familiare (Fig. 2)

---

<sup>4</sup> Ne assumiamo qui l'accezione data dal Lévy secondo il quale "il virtuale non è affatto il contrario del reale, ma un modo anzi di essere fecondo e possente, che concede margine ai processi di creazione, schiude prospettive future, scava pozzi di senso al di sotto della piattezza della presenza fisica immediata"(Il virtuale, Cortina editore, Milano, 1997, p.2).

*Fig 2 - Tappe evolutive della vita familiare*

Costituzione della famiglia (coniugi novelli senza figli)
Genitori novelli (figli fino a 3 anni)
Famiglia con figli in età prescolare (3-6 anni)
Famiglia con figli in età scolare (primogenito di 6-12 anni)
Famiglia con figlio adolescente (primogenito di 13-19 anni)
Famiglia con figlio adulto (oltre i 19 anni di età)
Famiglia 'trampolino' (realizza l'uscita dei figli adulti)
Famiglia post parentale (dall'uscita dei figli al pensionamento dei genitori)
Famiglia anziana

*Fonte: N. Galli, Educazione dei coniugi alla famiglia, Vita e Pensiero, Milano, 1988, p. 48*

Pur se un poco datato in taluni suoi passaggi<sup>5</sup> questo schema ci permette di cogliere come la relazione fra scuola e genitori tagli trasversalmente in realtà almeno dal terzo al sesto stadio, quando anche non finisce per lambirne il settimo. Ciò significa avere una spiccata attenzione per momenti e periodi di vita a volte caratterizzati da situazioni estremamente diversificate, rispetto ai quali ancora Galli parla di 'compiti di sviluppo' della famiglia, 'consistenti in asperità da appianare, questioni da dirimere, situazioni da cui uscire, in un momento particolare del processo evolutivo, rivolto al sollecito raggiungimento di ulteriori traguardi'<sup>6</sup>.

Tali compiti appaiono così condizionati da molteplici fattori, quali ad esempio le condizioni biologiche e di salute dei soggetti coinvolti, la cultura ed il sistema di attese sociali in cui sono inseriti, le aspettative che premono per venire appagate, i valori posti a riferimento della propria vita... Ad es. appare notevolmente differente la situazione di una coppia giovane, impegnata ad affrontare problemi economici e di indipendenza abitativa, protesa a crescere un figlio in tenera età, rispetto ad una coppia con figli in età scolare, che ha raggiunto un buon assestamento economico e relazionale venendo a costituire un nucleo familiare al cui interno la stabilità del numero dei figli e delle relazioni con i suoceri offre maggiore serenità nella progettualità del futuro.

In termini estremamente semplificatori, possiamo così delineare un assieme di cerchi concentrici che rappresentano i compiti evolutivi individuali, tipici di ogni componente del nucleo familiare, quelli della coppia coniugale e quelli specificamente relativi

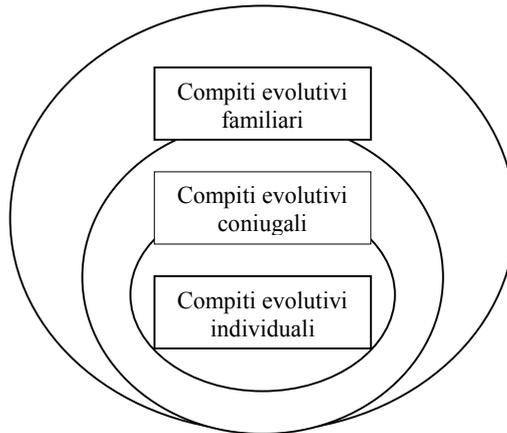
---

<sup>5</sup> Tralasciamo qui il necessario adeguamento dell'età proposte per i riferimenti infantili ed adolescenziali con la nuova scansione della scolarizzazione; oppure la mancata considerazione delle forme di 'adolescenza protratta' che si verificano nei casi di figli adulti (oltre i 19 anni di età) ma ancora studenti; oppure ancora il non più chiaro collegamento fra età anziana e pensionamento.

<sup>6</sup> N. Galli, cit., p. 55.

alla famiglia nel suo complesso, con l'implicita avvertenza di cogliervi altresì le intime interazioni reciproche fra compiti relativi a dinamiche differenti (Fig. 3):

*Fig. 3 - I compiti evolutivi nelle dinamiche familiari*



Ma non possiamo altresì negare come a fronte di una simile situazione 'idilliaca' siano presenti realtà ben più complesse, laddove ad esempio vi siano situazioni fisiche (di malattia cronica, di handicap grave...) o di 'disturbo' delle dinamiche di coppia (genitori soli, divorzi...) e familiari (ad esempio emergenti da difficoltà nelle relazioni parentali) che finiscono per introdurre ulteriori gradienti di complessità.

## **8. La relazione famiglia/scuola**

In teoria, la famiglia si rivolge alla scuola per dividerne il progetto educativo, in quanto vicino alla propria progettualità sui figli, e stipula con essa un 'patto educativo' in cui è parte attiva, assumendosi la responsabilità spettante ai genitori all'interno dei processi di istruzione educativa. In realtà, la situazione di molte famiglie è assai più complessa; non educate ad educare i figli, si trovano in seria difficoltà a prospettare una propria progettualità, quando anche non si sentono in grado di assumersi un tale impegno oneroso, visto come improprio e pesante.

Nei confronti di tali famiglie, per la scuola è più facile giocare interamente il proprio ruolo educativo attraverso l'istruzione, non facendosi affatto coinvolgere dai problemi educativi familiari. Neppure la scuola, proprio in quanto luogo di istruzione educativa in età evolutiva, appare attrezzata per svolgere un sostegno attivo ai genitori nello svolgimento del loro ruolo, se non finendo per replicare dinamiche scolastiche per adulti (scuola genitori).

D'altro canto, la scuola se non fonda la propria azione educativa sulla fattiva collaborazione con le famiglie dei propri allievi poco riesce ad attuare, finendo per vederne impoverita la propria opera: è dunque anche suo impegno il favorire al massimo l'assunzione da parte della famiglia del proprio ruolo sì da rendere maggiormente incisiva anche la propria azione di istruzione educativa.

Resta poi da chiedersi se la formazione dei genitori debba essere compito della scuola in quanto tale o se, secondo una corretta applicazione del citato principio di sussidiarietà e nel rispetto della complessità delle dinamiche della vita evolutiva della coppia e della famiglia, non sia compito dei genitori stessi di organizzarsi al fine di procedere alla propria auto-educazione, spettando alla scuola, semmai, di favorire e sostenere tale processo, secondo una corretta applicazione del principio di sussidiarietà.

Si determinerebbe così una situazione a due livelli:

- laddove esiste una presenza associativa organizzata dei genitori sarebbe sua precipua funzione, in collaborazione con la scuola, organizzare e gestire la formazione dei genitori;

- laddove tale organizzazione non esistesse, toccherebbe comunque alla scuola di dare vita, in collaborazione con le Associazioni di genitori, ad iniziative volte a fare emergere figure di genitori cui affidare tale attività.

La questione può essere posta secondo un'altra dimensione: dato per accettato quanto appena esposto, resta però da tematizzare il rapporto tra scuola e famiglia o, più precisamente, tra genitori e scuola in merito ai temi di collaborazione e di formazione dei genitori.

Una tale attività formativa, per altro, non esaurisce in sé l'azione dell'associazionismo all'interno della scuola, né va confusa con la formazione ed il sostegno ai genitori che operano all'interno degli organi collegiali della scuola.

La nostra ipotesi si orienta qui decisamente, e ben oltre le varie forme di partenariato fondate su 'cose' da fare, in direzione del delinearsi di esperienze in grado di incidere sulla consapevolezza educativa dei genitori e delle famiglie; aprendo quindi uno spazio interessante di 'educazione permanente degli adulti', nel momento in cui la scuola stringe una collaborazione con l'associazionismo genitoriale al fine di promuovere l'emergere di genitori più attenti e disponibili, affinché si possa in tal modo operare l'indispensabile sostegno alla famiglia così da indurla a riscoprire le proprie innate capacità educative, ponendole al servizio di un comune progetto educativo.

## 9. Il quadro di riferimento

All'interno della normativa costituzionale sulla scuola e sull'istruzione la scuola si qualifica per alcuni aspetti essenziali:

- è frutto della collaborazione costante fra soggettività educative: la famiglia, in

quanto prima e naturale educatrice dei figli, nei cui confronti essa si pone come collaboratrice alla realizzazione del progetto educativo familiare; i docenti, titolari della libertà di insegnamento in quanto portatori di proprie ed originali sintesi culturali che pongono a disposizione, in quanto professionisti dell'istruzione educativa, del comune progetto educativo di cui è contitolare la complessiva comunità educativa locale; la società che mira ad inserire attivamente al proprio interno i giovani formati dalla scuola; in tal senso, la scuola collabora con una famiglia che non può più essere puro soggetto delegante l'istruzione educativa dei figli;

- viene superata la logica della pura gestione sociale della scuola, a favore di una attiva 'partecipazione' alla sua progettualità da parte delle famiglie che ne accettano il progetto educativo e collaborano alla comune costruzione di percorsi educativi;

- i genitori assumono nella scuola anche una propria funzione educativa che si rende visibile attraverso modalità e forme che portino l'apporto educativo familiare non solo a co-progettare i percorsi educativi, quanto anche a collaborare alla loro attuazione, realizzando forme di presenza e di testimonianza, in quanto adulti portatori di una propria cultura e membri di famiglie in grado di svolgere una propria azione educative all'interno della società locale.

Procedendo da queste considerazioni possiamo quindi proporre alcune linee di lavoro che, senza negare quanto sino ad ora realizzato all'interno delle singole scuole, possano progressivamente articolare un percorso tendente al sostegno educativo dei genitori nel loro compito di dialogo con la scuola per favorire la crescita personale dei figli.

## **10. Alcune scelte di fondo**

Al fine di poter impostare correttamente le successive linee propositive dobbiamo dapprima esplicitare talune ulteriori scelte di fondo circa le impostazioni di metodo qui privilegiate.

- I genitori sono naturalmente educatori, tale è la loro natura che non dipende certo dal grado di cultura dei singoli, sì che tutti sono in grado di 'educare' i figli (tale istinto educativo è connaturato all'istinto di riproduzione ed allevamento della prole tipico della specie umana); ciò significa che bisogna risvegliare e potenziare tale capacità innata procedendo semmai ad 'educarla' e non a sostituirla;

- esiste una distinzione fra i genitori, in quanto primi responsabili della educazione dei figli, e la famiglia, in quanto assieme di persone, compresi i genitori, legate da stretti vincoli di parentela: solo ai genitori in quanto tali spetta la piena responsabilità educativa dei figli;

- la famiglia è quindi ricca di figure educative complementari (genitori, fratelli, nonni, parenti più vicini; amici...) che debbono poter ritrovare una propria collocazione nei confronti delle nuove generazioni, riscoprendo specifiche modalità educative;

- spetta però ai genitori di cogliere la propria funzione di educatori primari dei figli, direttamente, attraverso l'amore che costituisce il valore primario alla base del rapporto di coppia, con le proprie scelte intenzionalmente educative od anche solo con la propria vita (educazione funzionale). Vi è poi tutto un ambito di azione indiretta che svolge la famiglia attraverso le altre figure educative familiari. In questo secondo caso spetta ai genitori di coordinare e guidare l'azione educativa degli altri membri della famiglia;

- i genitori debbono venire guidati in direzione della delineazione esplicita e coerente dei principi che stanno alla base della loro azione educativa intenzionale nei confronti dei figli, una esplicitazione che serve a rileggere le scelte realizzate negli anni; li rende consapevoli del quadro di valori che vi presiede; li pone in grado di 'pattuire' ulteriori progettualità educative comuni con le altre realtà educative (scuola, associazionismo, differenti realtà sociali ed aggregative sul territorio...);

- è essenziale portare i genitori a riappropriarsi delle proprie responsabilità autoeducative maturando un atteggiamento di costante apertura alla educazione permanente nei confronti di se stessi e della famiglia (secondo il principio di sussidiarietà). Essi debbono possedere gli strumenti necessari al fine di esprimere una propria progettualità educativa nei confronti della scuola oltre che di saperla 'pattuire' con le altre figure educative (docenti, società...);

- i genitori rispondono all'esigenza di operare attivamente nella e per la propria scuola dando vita a forme di associazionismo che li sostengano nella 'partecipazione' all'azione della scuola (assemblee e consigli di classe) e nel contributo a creare nella scuola le condizioni 'organizzative' e tecniche che favoriscano la piena educazione attraverso l'istruzione.

## 11. Una prima possibile declinazione operativa

Abbiamo già sopra evidenziato come la nostra ipotesi si orienti ad offrire strumenti per la promozione di esperienze in grado di incidere sulla consapevolezza educativa dei genitori e delle famiglie; mirando ad una auto-educazione dei genitori come 'educazione permanente degli adulti'; evidenziando come anche a questo fine sia necessaria una collaborazione della scuola con l'associazionismo genitoriale, al fine di promuovere l'emergere di genitori più attenti e disponibili. Insomma, l'obiettivo è favorire l'indispensabile sostegno alla famiglia così da indurla a riscoprire le proprie innate capacità educative, ponendole al servizio del comune progetto educativo.

La modalità più efficace per realizzare questo percorso educativo dei genitori pare essere la costruzione per loro di veri e propri "percorsi" di formazione.

Ma come? Procedendo dagli assunti sopra delineati si è pensato di impostare alcune piste di lavoro che vanno modulate sull'effettiva maturazione delle singole famiglie coinvolte, senza voler obbligatoriamente completare tutto l'iter proposto e nella co-

scienza che ogni esperienza di maturazione di coppia è unica ed irripetibile e quindi va valorizzata per quello che effettivamente riesce e porre in campo.

La progressione delle tematiche indicate va dall'‘aggancio’ dei genitori attraverso l'affronto di temi educativi generali rispetto ai propri figli, allo stimolo affinché si facciano carico della propria esperienza diretta come coppia all'interno della quotidianità, procedendo a stimolare su di essa una riflessione volta alla presa di coscienza delle potenzialità insite nei genitori stessi, sino a stimolare una fattiva apertura nei confronti del progetto educativo della scuola, si da poter stipulare il ‘patto educativo’ in piena cognizione di causa.

Nei genitori più aperti e disponibili ciò dovrebbe suscitare sia l'impegno a collaborare attivamente con la propria scuola, sia una diversa attenzione alla società locale, in quanto luogo in cui la famiglia è chiamata a giocare se stessa al fine di realizzare una realtà più a misura d'uomo (esercizio del principio di sussidiarietà).

Le metodologie proposte, dopo una prima fase che mira a portare il discorso dal contributo dell'esperto all'autoaiuto da parte dei genitori stessi, attengono tutte ad una azione fondata sul dialogo e sullo scambio di esperienze, cercando di dare vita a momenti di mutualità fra famiglie. In questa luce si privilegia l'approccio con metodi attivi e coinvolgenti, volti a stimolare la riflessione critica personale e la condivisione di esperienze.

Pare evidente, nel percorso accennato, il ruolo centrale dell'associazionismo dei genitori che rappresenta la concretizzazione organizzativa dell'impegno di sussidiarietà e di stimolo all'educazione permanente degli adulti da parte della scuola.

È infatti indispensabile che un gruppo di genitori si faccia carico di questa azione educativa nei confronti di altri genitori, azione che non sarebbe possibile alla scuola in quanto tale, poiché dotata di competenze e modalità di azione che rivelano la propria fecondità solo procedendo dal ‘patto educativo’, ma assolutamente non in grado di operare prima della sua stipula consapevole da parte della famiglia.

## **12. Ipotesi di piano di formazione per genitori**

Si propongono quattro moduli di lavoro che sembrano bene articolare l'assieme delle tematiche indispensabili per una piena formazione dei genitori all'esercizio consapevole della propria funzione educativa.

MODULO I	FINALITÀ	TEMI	MODALITÀ OPERATIVE	ITINERARIO
	<p>Aprire un discorso con i genitori sulla corresponsabilità con la scuola nell'educazione dei figli.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Impostazione di interventi programmati attorno ai temi più rilevanti per la gestione della scuola;</li> <li>- la partecipazione alla delineaazione dei processi di istruzione educativa;</li> <li>- l'educazione dei figli;</li> <li>- proposta di attività di collaborazione su progetti comuni scuola-genitori.</li> </ul> <p><b>OBIETTIVO</b> Progressiva responsabilizzazione del gruppo di genitori nella gestione delle proprie attività.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisi dei bisogni formativi dei genitori all'interno della concreta realtà della scuola;</li> <li>- realizzazione di 'scuole genitori' ricorrendo ad esperti (meglio se del posto) con i quali impostare gli interventi formativi e monitorarli;</li> <li>- progettazione ed attuazione di iniziative scuola-genitori di cui questi ultimi si assumano progressivamente la responsabilità;</li> <li>- ricorso a modalità di lavoro progressivamente più attive e coinvolgenti (ad es. dalla 'lezione' di un esperto; alla lezione partecipata; ai gruppi di lavoro; alla strutturazione di casi attorno cui discutere; al ricorso a cineforum o videoforum utili al dibattito su casi educativi...).</li> </ul>	<p>Dare vita ad un gruppo di progetto che si faccia carico dell'assieme di attività per i genitori (meglio se composto sin dall'inizio da genitori e/o da alcuni esponenti della scuola).</p> <p>Il gruppo progetta un programma di lavoro annuale comprendente conferenze, 'scuola genitori' ed attività di collaborazione scuola-genitori; per quanto attiene alle conferenze ne concorda le linee operative con gli 'esperti' e produce occasioni/materiali che fungano da stimolo al dibattito e all'emersione dei bisogni reali dei genitori (si tratta di puntare sempre in direzione dell'autoaiuto da parte dei genitori presenti, evitando di renderli 'passivi' di fronte all'esperto).</p> <p>Assieme al/ agli esperti si cerca di introdurre progressivamente la responsabilizzazione dei partecipanti affinché collaborino attivamente e, quindi, organizzino da soli l'incontro.</p>

MODULO II	FINALITÀ	TEMI	MODALITÀ OPERATIVE	ITINERARIO
	<p>Riscoprire e riappropriarsi del diritto/dovere e del 'gusto' di educare i figli.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'educazione come compito e come avventura per l'adulto;</li> <li>- essere educatore dei figli: le principali tappe dell'educazione;</li> <li>- l'amore di coppia come valore 'per' e fondamento dell'educazione;</li> <li>- la coppia come soggetto che educa nella libertà, da soli con i figli; dai genitori alla famiglia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Procedere oltre le attività di collaborazione e le conferenze;</li> <li>- organizzare piccoli gruppi di genitori, omogenei per età dei figli;</li> <li>- assicurare la presenza di genitori/ animatori;</li> <li>- metodologia del dialogo e del sostegno personale (sussidiarietà di una associazione genitori: creazione di un centro di ascolto per i problemi educativi dei genitori);</li> <li>- l'educazione da parte di un solo genitore (metodo dei casi);</li> <li>- la famiglia come risorsa: la comunità dei figli; i nonni e la loro 'saggezza' della vita; gli altri adulti (metodo dei casi e gioco dei ruoli).</li> </ul>	<p>Si può impostare almeno un incontro preliminare di conoscenza e condivisione (anche sfruttando momenti particolari o ricorrenze da festeggiare in comune). Gli incontri successivi possono scaturire dal bisogno di mettere in comune fra genitori i propri problemi educativi (tipici per l'età dei figli o per la situazione locale). Laddove opera, una associazione genitori potrebbe dare vita ad una sorta di 'gruppo di ascolto' dei problemi educativi dei genitori, ponendo a disposizione persone con cui dialogare o da cui essere indirizzati per ottenere aiuto ed assistenza in corrispondenza di problemi educativi (ad es orientamento nelle scelte scolastiche e lavorative, problemi di dialogo con i figli; problemi di incomprensioni...).</p> <p>Alcuni incontri potrebbero venire articolati attorno a concreti 'casi' educativi dei figli che scaturiscono dalla cronaca quotidiana o predisposti, sulla base della propria esperienza, dagli animatori. Il caso, se bene impostato, permette l'esercizio di analisi, sintesi e giudizio critico da parte di ogni partecipante, di fatto portandolo a riflettere sulle proprie esperienze e modalità operative.</p>

### *12.1. Commento al I e II modulo*

Il I modulo rappresenta il passaggio più delicato di tutta l'esperienza, in quanto si 'aggancia' alla situazione di vita dei genitori che iscrivono i figli alla scuola. È dunque indispensabile ottenere un quadro il più realistico possibile della situazione dei genitori, dei loro problemi educativi, delle loro paure ed ansie. L'intervento primario sarà dunque nel fare avvicinare i genitori alla loro scuola, realizzando progetti di collaborazione, cogliendola come luogo in cui ritrovarsi assieme a discutere dei propri problemi, permettendo loro di cogliere come tali problemi siano in buona parte comuni per fasce di età (dei figli/della famiglia). Negli incontri, la presenza dell'esperto ha la funzione di fare da 'collante' all'incontro: attira le persone, le aiuta a chiarirsi le idee, progressivamente passa a loro la responsabilità di trovare soluzioni; comunque le sostiene nell'ansia di autoresponsabilizzarsi. Al termine del I modulo, i genitori dovrebbero essere stati progressivamente portati ad imparare a collaborare rispetto ad un lavoro che va organizzato e gestito in proprio dal gruppo: laddove presente, l'esperto serve ad aiutare a chiarirsi le idee ed a trovare assieme delle linee di soluzione dei problemi. Sin dall'inizio, a fianco dell'esperto, con funzione di tutor del gruppo, dovrebbe essere presente uno o più animatori (genitori o docenti provvisoriamente impiegati in funzione educativa): figure fisse destinate ad assumere un ruolo sempre più rilevante, sino ad assumersi il ruolo di guidare il gruppo alla transizione al II modulo. Utili metodi di 'transizione', dalla esecuzione alla progettazione delle attività, dall'ascolto degli interventi alla partecipazione diretta, possono essere la creazione di gruppi di lavoro piuttosto che l'organizzazione di cineforum o videoforum con dibattito guidato dall'esperto o dal tutor animatore.

Il II modulo mira quindi a favorire l'emergere dei vissuti educativi familiari ed a farli condividere all'interno di piccoli gruppi, il più possibile stabili nella loro composizione, al cui interno l'animatore (meglio se genitore) dovrà aver già per conto suo preso coscienza e maturato delle risposte alle proprie ansie 'genitoriali' ed educative. Il suo ruolo è al contempo delicato e semplice. Delicato in quanto sta a lui rendere il più possibile 'facile' ai partecipanti il dialogo e la condivisione (ad esempio maturando una buona capacità di ascolto e di stimolo all'intervento personale, sapendo non essere 'intrusivo' rispetto ai partecipanti ed al loro vissuto, sapendo non giudicare bensì valorizzando quanto di positivo si trova in ogni esperienza educativa familiare...); è altresì semplice, in quanto il genitore possiede, di suo, un vissuto educativo rispetto a sé, al coniuge ed ai figli che gli permette comunque di essere in sintonia con gli altri partecipanti al gruppo, senza avere una specifica e particolare preparazione, bensì impiegando la naturale capacità 'empatica' presente fra genitori che condividono esperienze di vita.

MODULO III	FINALITÀ	TEMI	MODALITÀ OPERATIVE	ITINERARIO
	<p>La definizione del patto educativo con la scuola</p>	<p>Il progetto educativo della famiglia (riappropriazione e sua definizione). Ricostruzione dei modelli antropologici alla base dei singoli progetti educativi. La scuola come luogo di incontro di soggetti che educano (genitori, figli, dirigente, docenti, non docenti, comunità locale...). I caratteri specifici della scuola come luogo di istruzione educativa.</p> <p>Un secondo passaggio procede dalla lettura del progetto educativo della scuola seguendo una traccia che ne enfatizzi gli aspetti peculiari e la loro traduzione in POF.</p> <p>Tale lettura non va però affrontata a livello di mera conoscenza, bensì in stretta relazione all'analisi preliminare del progetto educativo della famiglia.</p> <p>Il tema di fondo sarà quindi: come il progetto educativo della scuola entra in relazione con il progetto educativo della famiglia? Come lo interroga e se ne lascia interrogare? Quali i luoghi in cui i due progetti possono confrontarsi e fecondarsi reciprocamente?</p> <p>Il ruolo dell'associazione di genitori è qui triplice: organizza i genitori nella scuola, aiutandoli a coglierne le specificità per il progetto educativo dei figli; permette alla scuola di avere un interlocutore genitoriale organizzato con cui interagire quotidianamente; stimola una risposta di sussidiarietà dei genitori verso i genitori al fine di produrre autoformazione ed autorganizzazione nel settore dell'educazione scolastica dei figli.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Laboratori di lavoro per genitori (guidati da genitori/ animatori); metodi attivi e di coinvolgimento personale;</li> <li>- la classe come luogo in cui svolgere il confronto fra soggetti che educano e le loro potenzialità educative.</li> </ul>	<p>Anche a questo livello si tratta di alternare incontri di 'lavoro' con incontri di amicizia (non più di 5 o 6 l'anno, in tutto). È sempre da evitare la lezione frontale, mentre si possono utilizzare metodologie attive:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- individuare, in piccoli gruppi, alcune parole chiave che sembrano connotare gli aspetti essenziali dell'educazione del proprio figlio (quindi operare un confronto fra i gruppi);</li> <li>- cercare di definire quale uomo adulto ci aspettiamo emerga da nostro figlio indicando quali aspetti educativi meglio contribuiscono a ciò e quali reputiamo negativi;</li> <li>- proporre alcuni modelli antropologici (funzionalista, permissivo, autoritario...) chiedendo un confronto con la propria prassi educativa;</li> <li>- costruire delle semplici</li> </ul>

	<p>Tale lettura va guidata attraverso la creazione di semplici strumenti di analisi del testo. Ad esempio, aspetti peculiari della scuola secondo il progetto di riforma.</p> <p>Un terzo passaggio può delineare il luogo in cui avviene la partecipazione dei genitori all'articolazione progettuale del patto educativo (la classe = il contratto formativo);</p> <p>come è e come dovrebbe essere la partecipazione alla definizione del contratto formativo per rendere attuabile ciò.</p> <p>I genitori come gruppo associato: il significato di essere associazione nella scuola (informazione, formazione, progettualità comune, produzione di cultura sulla scuola e sull'educazione...).</p> <p>La scuola come una realtà educativa che va fatta esistere (educativo ed educazionale), quindi: la partecipazione alla progettualità educativa, la collaborazione a rendere possibile l'educazione (la collaborazione agli aspetti gestionali: cosa significa gestire? Gestione di strutture e rischi gestionali).</p> <p>La presenza dei genitori nella scuola (fra partecipazione educativa e collaborazione con i tecnici della scuola); gli organi collegiali come luoghi da riempire con progettualità educative da trasformare in processi e da governare; la partecipazione al progetto educativo comune nella scuola e la gestione dell'educazione.</p> <p>I genitori costruiscono un progetto di presenza organizzata nella scuola e gli organi collegiali come luogo di realizzazione di tale presenza.</p>		<p>griglie di corrispondenza fra termini chiave delle differenti concezioni dell'uomo e termini impiegati dai genitori per esprimere il proprio progetto educativo dei figli.</p>
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

### *12.2. Commento al III modulo*

In non più di 5 o 6 incontri nel corso dell'anno, i genitori che hanno maturato una coscienza della propria valenza educativa vengono portati ad esplicitare il proprio progetto educativo onde poterlo confrontare con quello della scuola. Il tema di fondo è rappresentato dal passaggio da un fare quotidiano in cui è implicito un modello educativo, ad una riflessione su di esso, al fine di poter prendere coscienza del modello educativo ed antropologico cui si fa riferimento e quindi potervi introdurre le modifiche che si ritengono necessarie al fine di meglio adeguarlo alle proprie scelte di vita. Si tratta di una operazione che punta a ridare ai genitori il 'controllo' consapevole della propria azione educativa, sì da poterla analizzare criticamente, oltre ad essere in grado di cogliere gli stessi fondamenti della proposta educativa della scuola, potendo giungere ad una pattuizione con essa. Anche se è possibile che le ipotesi educative dei genitori siano divergenti, in parte o in toto, con il progetto di istruzione educativa della scuola, non è certo qui il luogo per esprimere un giudizio su di essi, bensì appare utile ed indispensabile consentire che si instauri una ricca dialettica fra i diversi modelli antropologici ed educativi, lasciando alle coppie partecipanti di trarne le conseguenze.

Tre i punti di arrivo del modulo:

1. l'assunzione consapevole del progetto educativo che è implicito nelle proprie scelte genitoriali e quindi l'acquisizione di una capacità di sua consapevole modifica in relazione alle personali convinzioni educative (potendo contare sul gruppo come luogo di confronto e di sostegno);

2. la focalizzazione della scuola come luogo di dialogo e di co-costruzione di un patto educativo fra progetto educativo familiare e della scuola;

3. la delineazione dell'importanza per il genitore di assumere un ruolo attivo nella e per la propria scuola, in quanto soggetto che con lui collabora attivamente all'educazione dei suoi figli seguendo un progetto comune pattuito.

Anche per questo modulo va rivolto un pressante appello ai formatori affinché esercitino prudenza ed accortezza sia nella definizione del numero che dei contenuti degli incontri. Vale altresì il richiamo metodologico di una educazione degli adulti che sia concreta nei temi, si renda il più partecipata possibile, evitando lezioni frontali o monologhi, sappia aiutare a ricollegare quanto appreso alla concreta esperienza di vita di ciascuno. Vi è poi un richiamo al tema dell'associazionismo. Si tratta, a questo livello, di far cogliere ai genitori come l'operare consapevolmente come genitori nella scuola di fatto costituisca il presupposto di un impegno associativo senza con questo negare (anzi, proprio per questo promuovendo) la necessità di una "struttura" associativa di supporto organizzativo e di collegamento fra i genitori delle varie scuole.

È altresì da evitare la costituzione di gruppi di genitori 'autoreferenziali' unicamente nei confronti della propria scuola: se infatti la presenza dei genitori si esprime procedendo soprattutto dalla propria scuola, essa deve assumere un respiro più ampio se si vuole che divenga cultura di partecipazione all'intera società.

MODULO IV	FINALITÀ	TEMI	MODALITÀ OPERATIVE	ITINERARIO
	<p>Dai genitori alla famiglia: la collaborazione al progetto educativo della scuola come stimolo ad una progettualità educativa più ampia.</p>	<p>La scuola come parte di un progetto educativo più ampio per costruire una società diversa, a misura di famiglia; la progettualità 'politica' nella società: la sussidiarietà come strumento di ricostruzione dello stato sociale a procedere dalle famiglie.</p>	<p>Educare i figli a 360° (il progetto si estende oltre la scuola, ai bisogni della famiglia sul territorio...). Realizzazione di équipes di genitori che partecipano alla progettazione dei differenti momenti dell'educazione della scuola; la famiglia che riorganizza la società locale rispetto ai suoi bisogni; famiglia e comunità locale.</p>	<p>Il IV Modulo rappresenta lo sbocco operativo nei confronti della società più ampia. A titolo esemplificativo si può procedere dalla considerazione della stretta relazione intercorrente fra educazione nella scuola e la società come luogo di educazione permanente.</p> <p>Se ciò è vero si tratta quindi di portare a cogliere l'esigenza di contribuire alla progettazione/ attuazione di una società locale a misura d'uomo.</p> <p>Un ulteriore passaggio deriva dalla ricollocazione dell'esperienza educativa familiare e della scuola inserita nella complessiva progettualità educativa locale all'interno del territorio onde cogliere quali siano le prospettive da valorizzare e quali invece da correggere, sempre in relazione ad una visione educativa permanente. Ciò non potrà non comportare l'emergere di spazi e momenti in cui dare vita ad esperienze volute, progettate e gestite dai genitori per i genitori e per i figli (senza accedere alla facile via della delega alla scuola ed alle varie aggregazioni sociali).</p>

### 12.3. *Commento al IV modulo*

Si tratta, in realtà, di un modulo particolarmente difficile nella sua impostazione e nei suoi obiettivi. L'educazione sociale e politica viene colta come ulteriore luogo di esercizio della potenzialità educativa e di auto soddisfacimento di bisogni da parte della famiglia. La scuola viene così riscoperta per quello che effettivamente è: una parte di un più ampio progetto educativo che si estende ad un insieme di attività tipiche (ad esempio: organizzazioni sportive e del tempo libero) verso un progetto più ambizioso che mira a fare della famiglia il cardine del concreto esercizio del principio della sussidiarietà. Si tratta, dunque, di un modulo indispensabile per la completezza della formazione dei genitori, ma di difficile impostazione perché non certo offribile alla totalità di essi.

Quattro dunque gli obiettivi di lavoro:

1. far cogliere ai genitori come la loro responsabilità educativa verso i figli non può limitarsi alla famiglia ed alla scuola, bensì deve estendersi a tutta la realtà locale, civile ed ecclesiale, in quanto assieme di soggetti con i quali i figli interagiscono quotidianamente;

2. far maturare la sensibilità all'educazione dei propri figli come processo inscindibile dall'educazione di tutti i giovani, per i quali vanno progettati e gestiti momenti educativi ricchi ed articolati sia in ambito scolastico che extrascolastico;

3. far cogliere come la famiglia, procedendo dai suoi bisogni, può e deve divenire soggetto 'politico' (= che si fa carico della progettazione e gestione delle risposte ai bisogni primari in sede locale) sul territorio, imparando ad essere soggetto attivo nei cui confronti l'Ente locale svolge un ruolo di mera sussidiarietà.

Ciò significa che i genitori (e la famiglia in cui sono inseriti) debbono imparare a considerarsi come una risorsa essenziale per la progettazione ed attuazione anche delle esperienze educative extrascolastiche e di educazione permanente.

Le metodologie di lavoro atterrano all'analisi di gruppo della globalità dell'esperienza educativa lungo l'intero arco della giornata, della settimana, dell'anno, cogliendone non solo il valore di sostegno alle famiglie che non sono in grado di badare direttamente e continuativamente ai figli durante l'arco della giornata, bensì l'intrinseca validità educativa rivolta alla globalità della persona, non più prevalentemente vista come soggetto di istruzione.

Si tratta dunque di una progettazione nuova e diversa, seppure complementare, rispetto a quella scolastica (didattica), che mira allo sviluppo libero ed educato del figlio.

È poi importante, soprattutto per l'età delicata della preadolescenza e dell'adolescenza, che i genitori prendano coscienza dell'importanza che i figli ritrovino in educatori adulti quella guida educativa che spesso rifiutano in loro. Quindi non si tratta di affidare a tali educatori i figli, bensì di seguirli da lontano, contribuendo però alla progettazione degli itinerari.

Da qui può prendere l'avvio anche l'impegno perché la stessa società locale e la

comunità ecclesiale, si strutturino come soggetti che facilitano l'opera della famiglia anche favorendo la sua presa diretta di responsabilità nel soddisfacimento dei bisogni personali dei propri componenti.

Anche qui il metodo principe deriva da una lettura in comune della realtà sociale locale e dei bisogni emergenti dalla società, cercando di costruire itinerari di trasformazione e di risposta in relazione al punto di vista familiare.

Assume quindi un'ulteriore rilevanza la presenza associata dei genitori e la loro capacità di estendere tale presenza come rete di collegamenti fra genitori di differenti scuole, sì da raggiungere la possibilità di incidere realmente nella società locale in termini progettuali ed attuativi.

# IL POSSIBILE APPORTO DEI GENITORI ALL'EDUCAZIONE ALLA CONVIVENZA CIVILE

*Andrea Porcarelli*

## **Premessa**

In una società sempre più complessa, in cui gli stimoli e le sollecitazioni si fanno più variegati e cangianti, diventa più improbabile immaginare l'efficacia di un modello di scuola autoreferenziale, in difficoltà ad entrare in rapporto vitale con gli ambienti educativi non formali e informali in cui gli allievi maturano la propria identità. Lo scrive con chiarezza Bruner, quando afferma di essere convinto che in tale scenario sociale e culturale le scuole siano chiamate a svolgere nuove funzioni, con alcune importanti conseguenze.

Questo comporta la costruzione di culture scolastiche che operino come comunità interattive, impegnate a risolvere i problemi in collaborazione con quanti contribuiscono al processo educativo. Questi gruppi non rappresentano solo un luogo di istruzione, ma anche un centro di costruzione dell'identità personale e di collaborazione. Dobbiamo far sì che le scuole diventino un luogo dove viene praticata (e non semplicemente proclamata) la reciprocità culturale, il che comporta una maggiore consapevolezza da parte dei bambini di quello che fanno, come lo fanno e perché. L'equilibrio fra individualità ed efficacia del gruppo viene elaborato all'interno della cultura del gruppo; lo stesso vale per l'equilibrio fra le identità etniche o razziali e il senso della comunità più vasta di cui fanno parte<sup>1</sup>.

Un ambito privilegiato per aprire tali spazi di collaborazione è quello dell'Educazione alla convivenza civile, che si propone come sintesi della dimensione individuale e sociale nella crescita della persona: educare le persone a convivere civilmente, significa anche mettere in atto delle strategie di coinvolgimento reale delle componenti della società in cui gli allievi dovrebbero giocare il proprio ruolo sociale e civile.

## **1. Ragioni dell'Educazione alla convivenza civile**

*L'Educazione alla convivenza civile* (ECC) rappresenta una delle più significative innovazioni introdotte dai decreti attuativi della Legge 53/2003, nello spirito di una

---

<sup>1</sup> J. BRUNER, *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, tr. it., Feltrinelli, Milano 1997, p. 95.

normativa che - ponendo al centro la persona dell'allievo - ha di mira la persona "reale", nella sua trama concreta di relazioni interpersonali. Tale prospettiva emerge dalla stessa scelta dell'espressione con cui l'ECC viene designata, come si legge in un testo recentemente pubblicato sul sito del MIUR.

L'espressione "Convivenza civile", che appare per la prima volta nelle Indicazioni nazionali per i Piani di Studio Personalizzati della scuola primaria e secondaria di I grado, qualifica oggi l'intero percorso didattico e formativo della scuola che va rinnovandosi. Per poter adeguatamente rispondere alle sfide del mondo contemporaneo, infatti, la scuola italiana si pone l'obiettivo di integrare istruzione ed educazione, di diventare luogo di apprendimento, di assunzione di valori, di acquisizione di esperienze. L'impianto della riforma punta, pertanto, al recupero della vocazione eminentemente educativa della scuola; la finalità perseguita è l'educazione della persona nella sua globalità, nella totalità delle sue dimensioni: del sapere, del saper fare e del saper essere<sup>2</sup>.

Essa non si configura come una nuova disciplina da collocare "accanto" a quelle già esistenti, ma come un'attenzione di tipo trasversale che coinvolge tutti gli insegnanti e dovrebbe in qualche modo "informare" di sé la maggior parte dei percorsi educativi e didattici. Per questo sarebbe importante che le conoscenze e le abilità dell'ECC non venissero affrontate solo o prevalentemente in appositi percorsi, come se si trattasse di una sorta di "pausa" nell'attività didattica ordinaria, quasi a rimarcare che questa viene riservata alle competenze più "serie" e ponderose sul piano culturale. La stessa distinzione tra "attività curricolari" e "attività extracurricolari" rimarca ancora tale consapevolezza progettuale (da parte degli insegnanti) che spesso si traduce in un vissuto di irrilevanza (culturale ed educativa) da parte degli allievi. Sarebbe dunque importante che quanto gli insegnanti troveranno negli Obiettivi Specifici di Apprendimento (OSA) della Convivenza civile venga prevalentemente utilizzato per costruire le Unità di Apprendimento (UA) disciplinari e interdisciplinari che andranno a costituire i piani di studio personalizzati degli allievi.

Del resto tanto nel Profilo educativo culturale e professionale (PECUP) del primo ciclo, come in quello del secondo ciclo, la terza parte è interamente dedicata proprio all'educazione alla convivenza civile, ovvero al "profilo di cittadino" che la scuola si impegna ad aiutare a crescere, nel corso degli anni in cui i giovani "cittadini della scuola" esercitano il loro diritto-dovere all'istruzione e formazione. Il modo in cui questa parte è introdotta fa intuire come essa costituisca in un certo senso il coronamento di tutto il processo formativo, perché si legge che "alla fine del Primo Ciclo di istruzione, grazie alla maturazione della propria identità e delle competenze culturali, il ragazzo è consapevole di essere titolare di diritti, ma anche di essere soggetto a doveri per lo sviluppo

---

<sup>2</sup> MIUR, *Linee guida per un corretto stile di vita*, il testo si colloca in una parte del sito MIUR dedicato al progetto con "Federalimentare" - [www.istruzione.it/essere\\_benessere/allegati/linee\\_guida.pdf](http://www.istruzione.it/essere_benessere/allegati/linee_guida.pdf).

qualitativo della convivenza civile"<sup>3</sup>. In questo viene chiamato in causa tutto l'impianto pedagogico di questa riforma del sistema di istruzione e formazione, in cui i diversi soggetti coinvolti nel processo educativo (insegnanti, famiglie, allievi) sono chiamati ad interrogarsi non solo sulle *conoscenze* e sulle *abilità* che siano state apprese, ma anche e soprattutto sul modo in cui queste sono divenute *competenze* di ciascuno. Nel caso dell'ECC sarebbe davvero curioso se i ragazzi si limitassero ad apprendere delle conoscenze o abilità (che in tale ambito potrebbero essere assimilate ai precetti del Galateo), mentre è essenziale che possano interiorizzare conoscenze e abilità, fino a farle divenire competenze personali<sup>4</sup>, dotate di senso e significative per ciascuno, inserite in un proprio progetto di vita.

Non è questa la sede per affrontare alcune discussioni che ha sollevato l'uso della stessa espressione, convivenza civile, in luogo di altre formule più consolidate negli anni, quali "educazione civica" (introdotta negli anni '50) o anche "educazione alla cittadinanza democratica" (entrata in alcuni testi normativi dopo gli anni '70); ci limitiamo semplicemente a riportare un passaggio molto chiaro delle *Raccomandazioni pedagogiche*, che erano state allegate alla prima sperimentazione della riforma del primo ciclo.

L'espressione *Convivenza civile* è ripresa dalla legge delega ed è assunta dalle *Indicazioni Nazionali* non solo come sintesi delle "educazioni" alla cittadinanza, ambientale, stradale, alla salute, alimentare, all'affettività, che la costituiscono, ma anche come lo sbocco dell'apprendimento di ogni singola conoscenza ed abilità disciplinare, nel senso che un buon insegnamento della religione, dell'italiano, dell'inglese, della matematica, delle scienze ecc., in sostanza, produce, è chiamato a produrre, a livello personale, come condizione e fine, la *Convivenza civile* e che le conoscenze e le abilità specifiche dell'educazione alla *Convivenza civile*, se non vogliono indulgere all'astrattezza e alla sterilità, non nascono né esistono fuori da buone e corrette conoscenze ed abilità disciplinari<sup>5</sup>.

---

<sup>3</sup> D.L.vo 59/2004, Allegato D, *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del Primo Ciclo di istruzione*. Più sobrio è l'incipit della parte dedicata all'ECC nel Profilo in uscita del secondo ciclo (D.L.vo 226/2005, allegato A), ma lo "spazio pedagogico" della convivenza civile resta sempre molto ampio.

<sup>4</sup> "Il *Profilo* mette in luce come, indipendentemente dai percorsi di istruzione e di formazione frequentati, le conoscenze disciplinari e interdisciplinari (il sapere) e le abilità operative apprese (il fare consapevole), nonché l'insieme delle azioni e delle relazioni interpersonali intessute (l'agire), siano la condizione per maturare le competenze che arricchiscono la personalità dello studente e lo rendono autonomo costruttore di se stesso in tutti i campi della esperienza umana, sociale e professionale" (Ibidem).

<sup>5</sup> Raccomandazioni per la comprensione e l'attuazione dei Documenti nazionali della riforma (Profilo educativo, culturale e professionale e Indicazioni Nazionali per i Piani di studio personalizzati); materiale interno di lavoro distribuito dalla Direzione Generale degli Ordinamenti, all'incontro conoscitivo sulla riforma con i Comitati orizzontali Scuola dell'infanzia, scuola primaria e Scuola secondaria di primo grado del CNPI alla fine del 2003. Il testo, predisposto per la sperimentazione ex DM 100/2002, non è stateo allegato al D.L.vo 59/2004, la versione emendata delle Raccomandazioni (che tiene conto delle modifiche che il D.L.vo 59 riporta rispetto al DM 100) è reperibile sul sito [www.unibg.it/pers/?giuseppe.bertagna](http://www.unibg.it/pers/?giuseppe.bertagna), (pp. 23-24).

## 2. La famiglia nello scenario culturale dell'Educazione alla convivenza civile

Se analizziamo gli OSA dell'ECC ci accorgiamo di come la famiglia sia un tema ricorrente a vari livelli. Essi infatti toccano la famiglia, sia in modo diretto ed esplicito, sia - e in misura maggiore - in modo implicito, ma non meno significativo. Infatti ogni indicazione che tocca la trama reale delle relazioni dei ragazzi, passa necessariamente attraverso la famiglia che costituisce uno dei "nodi" più significativi di tale trama. Concentreremo le nostre osservazioni soprattutto su alcuni spunti che emergono in modo esplicito dall'analisi degli OSA, ma sottintendendo il fatto che essi potrebbero avere una funzione trainante nella costruzione degli Obiettivi formativi che scaturiscono dall'incontro tra gli OSA disciplinari e quelli dell'ECC. In altri termini potremmo dire che l'impianto culturale complessivo della riforma ci chiede di leggere tutto il processo formativo (e quindi anche l'ECC) con gli occhi dell'allievo, il che significa che anche il modo in cui egli potrà essere introdotto alle esperienze di educazione alla cittadinanza prendono fisiologicamente le mosse dal suo "vissuto sociale" effettivo, che è - in prima istanza - un vissuto di tipo familiare.

Tra gli OSA di abilità previsti per il primo ciclo, ve ne è uno che si colloca nell'ambito dell'educazione all'affettività, in cui si segnala come gli alunni debbano essere messi in grado di "comunicare la percezione di sé e del proprio ruolo nella classe, nella famiglia, nel gruppo dei pari in genere"<sup>6</sup>.

È evidente come tale abilità "comunicativa" non si riferisca semplicemente ad una capacità dialettica o alla corretta espressione in lingua italiana, ma piuttosto alla capacità che i bambini dovrebbero avere di "esprimere" serenamente se stessi, di "raccontarsi" per come vivono il proprio ruolo nei diversi ambienti, a partire dalla classe - che è quello comune a tutti gli interlocutori - per poi fare riferimento alla famiglia, che è indubbiamente l'ambiente di vita più significativo per tutti i bambini. Al di là di questo esplicito riferimento alla famiglia, se ne trovano - nel primo ciclo - molti indiretti e impliciti, perché tutte le volte che alcuni OSA mettono in gioco conoscenze o abilità che si intrecciano con le abitudini di vita dei bambini (si pensi alle abitudini alimentari, a quelle igieniche o ai comportamenti motori), di fatto li portano a confrontarsi con il proprio ambiente di vita che - a questa età - coincide in larga misura con l'ambito familiare. Possiamo dunque dire che gli elementi essenziali dell'educazione alla convivenza civile nella scuola primaria si intrecciano linearmente con le dinamiche di vita familiare e spesso tendono a valorizzarle, favorendo il confronto - in classe - su come i vari aspetti della convivenza civile vengono vissuti secondo le diverse consuetudini familiari.

Nella scuola secondaria di primo grado vi è ancora un obiettivo di abilità, tra quelli dell'educazione affettiva, in cui la famiglia è incidentalmente citata come uno degli ambiti di esperienza su cui essere in grado di condurre discussioni argomentate: leggere

---

<sup>6</sup> D. L. vo 59/2004, Allegato B, Educazione alla convivenza civile: educazione all'affettività.

e produrre testi (scritti, multimediali, iconici, filmici), oppure condurre discussioni argomentate su esperienze di relazioni interpersonali significative e sui problemi dei diversi momenti della vita umana (la nascita, la fanciullezza, la preadolescenza, la giovinezza, la vita coniugale e familiare, la vecchiaia)<sup>7</sup>.

Anche nella scuola secondaria di primo grado l'analisi accurata degli OSA di educazione alla convivenza civile rivela numerosi richiami ad ambiti e situazioni che possono essere rilevanti per la vita familiare. Oltre a quanto abbiamo già osservato per la scuola primaria (abitudini alimentari, igieniche, ecc.) si potrebbe osservare come l'analisi dello statuto dei lavoratori (educazione alla cittadinanza) porti fisiologicamente ad un confronto in famiglia con il genitore o i genitori che lavorano, ma anche le tematiche del fumo (educazione alla salute) e la stessa opportunità di guidare un motorino (educazione stradale) sono in genere oggetto di dialogo (quando non di discussione), anche in famiglia.

Nel secondo ciclo i riferimenti alla famiglia tra gli OSA dell'ECC si fanno più espliciti e pongono direttamente a tema la sua identità sul piano giuridico e sociale, in rapporto con le altre istituzioni, come testimoniano alcuni OSA dell'educazione alla cittadinanza:

- identificare il valore e i limiti dell'autorità nelle istituzioni, in particolare nella famiglia e nella scuola;

- la cooperazione tra scuola, famiglia e istituzioni pubbliche e private del territorio, per la promozione dei processi di apprendimento<sup>8</sup>.

La famiglia viene presentata come "luogo esperienziale" di riconoscimento del valore e dei limiti dell'autorità, con un'indicazione pedagogica piuttosto interessante se pensiamo che ci si riferisce ad una età - quella dell'adolescenza - in cui il rapporto con l'autorità in genere può essere anche conflittuale e spesso le relazioni tra genitori e figli fanno le spese di tale disagio dell'adolescente nei confronti dell'autorità. Gli stessi insegnanti riconoscono talora - soprattutto in alcuni allievi - una certa insofferenza al riconoscimento dell'autorità. Ben lungi dal suggerire di abdicare alle proprie responsabilità educative, gli OSA dell'educazione alla cittadinanza indicano tale situazione dialettica come occasione propizia per mettere a tema la questione dei limiti (immediatamente percepiti dall'adolescente) che dovrebbero avere le diverse "autorità", ma tali limiti possono essere tracciati solo se vi è il riconoscimento di un "valore" che sta al cuore degli stessi confini che lo delimitano. Sarebbe dunque riduttivo leggere l'obiettivo sopra indicato nell'ottica del famoso aforisma per cui l'obbedienza non sarebbe più una virtù, piuttosto esso indica la necessità di una problematizzazione del ruolo dell'autorità a partire dai limiti percepiti per farne emergere il valore reale, ma sempre con modalità che si possano raccordare con il vissuto reale dei ragazzi.

Anche per il secondo ciclo l'ambito in cui si ritrovano i riferimenti più espliciti alla

---

7 D. L.vo 59/2004, Allegato C, Educazione alla convivenza civile: educazione all'affettività.

8 D. L.vo 226/2005, Allegato C.2, Educazione alla convivenza civile: educazione alla cittadinanza.

famiglia negli OSA dell'ECC è quello dell'educazione all'affettività e alla relazione, con un'articolazione molto più dettagliata di quanto avviene nel primo ciclo:

- i temi dell'amicizia e dell'affettività nella letteratura, nella filosofia e nell'arte;
  - innamoramento, amore, matrimonio e famiglia;
  - identità e trasformazione della famiglia sul piano antropologico e sociale;
  - il rapporto tra genitori e figli. Le dinamiche relazionali fra pari e tra giovani e adulti;
  - relazioni affettive e relazioni sessuali, nell'adolescenza e nella vita adulta.
- ricercare e documentarsi sull'evoluzione della famiglia nella società italiana e nel proprio contesto di riferimento<sup>9</sup>.

La riflessione sulle dinamiche relazionali deve innestarsi nel vissuto concreto dei ragazzi e rapportarsi alle relazioni più significative per loro. Oltre ad affrontare tali tematiche a partire dalle potenti suggestioni offerte dai tesori della letteratura, della filosofia e dell'arte, è importante condividere strumenti per esplorare l'esperienza dell'innamoramento e dell'amore, superando quell'approccio riduttivo per cui spesso ci si sofferma solo su una sorta di "informazione sanitaria" in tema di sessualità, ma piuttosto aprendo alla ricchezza delle dinamiche relazionali come tali. Le relazioni affettive e sessuali, nell'adolescenza e nell'età adulta, si comprendono avendo come orizzonte circoscrivente l'esperienza familiare. Non nel senso che la realtà concreta che hanno in mente i giovani mentre vivono le loro esperienze affettive sia quella della costruzione di una famiglia (anche se non sarebbe male che questa idea facesse capolino nel loro orizzonte progettuale), ma nel senso che il luogo antropologico dove tali esperienze trovano il loro significato più profondo è quell'ambiente familiare che pure tra mille difficoltà potrebbe esprimere in termini paradigmatici la rappresentazione a cui tendere sul piano educativo. L'educazione, infatti, non si riduce ad una sorta di raffinata "arte della sopravvivenza", ma ha fisiologicamente bisogno di modelli che traduce in "cultura educativa" (*paideia*). Il modello dell'educazione alla cittadinanza non è una qualsiasi forma di coesistenza sociale più o meno organizzata, ma è quella che i latini avrebbero chiamato *civitas* e che i greci identificavano come *polis*. In entrambi i casi è implicito un giudizio di valore: non si può chiamare "città" o "stato" una bene organizzata congrega di briganti, ma solo quella comunità che è retta da un'autorità legittima e tende al bene comune. Allo stesso modo l'educazione alla convivenza civile ha bisogno di un "attrattore culturale" (una forma di *paideia*) che dia un significato educativo alle singole conoscenze e abilità. Tale è - nel complesso - il ruolo della famiglia nel contesto dell'ECC: identifica - a livello di *paideia* - il modello della prima comunità naturale (la "cellula" della società), in cui trova immediatamente attuazione sia la naturale socievolezza dell'uomo, sia la sua aspirazione alla costruzione di legami affettivi, con persone dell'altro sesso. Qualcuno potrebbe trovarla una prospettiva "parziale", ma è quella che discende dalla nostra Costituzione e viene in tal senso recepita negli OSA dell'ECC.

---

<sup>9</sup> Ivi, educazione alla relazione e all'affettività.

### 3. La famiglia come attore dell'Educazione alla convivenza civile

La famiglia non è solo "oggetto di studio" nell'ambito dell'educazione alla convivenza civile, ma è anche un attore importante nella logica della cooperazione tra scuola e famiglia che può trovare proprio nella convivenza civile un ambito privilegiato, per più di una ragione.

#### 3.1. La famiglia come titolare dell'educazione e principale ambiente di apprendimento informale

Il *Profilo* precisa con chiarezza che i traguardi di crescita che esso pone possono ritenersi raggiunti "se le conoscenze disciplinari e interdisciplinari (il sapere) e le abilità operative (il fare) apprese ed esercitate nel sistema formale (la scuola), non formale (le altre istituzioni formative) e informale (la vita sociale nel suo complesso) sono diventate competenze personali di ciascuno"<sup>10</sup>.

Questo vale anche per le "competenze civili", che a loro volta - come tutte le altre - maturano in modo olistico e si nutrono di quanto viene appreso e consolidato nei contesti formali, non formali e informali. Vi è dunque l'esplicita affermazione che la famiglia (ambiente educativo per eccellenza e non formale per struttura) sia chiamata a cooperare su tutti i versanti della crescita dei propri figli, anche e soprattutto perché - nella logica della sussidiarietà introdotta dalla Legge costituzionale n. 3/2001 e ribadita dalla Legge 53/2003 - è la famiglia ad essere prima titolare dell'educazione dei figli e la scuola coopera con essa.

Questo vale per alcune scelte culturali (che infatti sono in qualche misura demandate alla famiglia, anche attraverso la possibilità di esercitare una scelta su una parte dell'offerta formativa), per il modo in cui prendono forma i Piani di studio personalizzati, per la collaborazione alla compilazione del portfolio delle competenze. A maggior ragione il rapporto di cooperazione dovrebbe essere più intenso e visibile sui temi più delicati dal punto di vista educativo, come quelli che entrano nell'ambito dell'educazione alla convivenza civile. Come non pensare - infatti - che la famiglia abbia il *diritto* di essere coinvolta quando la scuola entra in ambiti delicati come quello dell'educazione all'affettività e della relazione, magari occupandosi anche della sfera sessuale? Sarebbe ben curioso se la scuola si arrogasse la prerogativa di imporre a tutti una sorta di "educazione di stato", magari politicamente corretta rispetto ad alcuni trend della cultura dominante, ma in contrasto con il lavoro che quotidianamente, con fatica, i genitori compiono tra le mura domestiche.

Altrettanto curioso è il rischio opposto, cioè che per evitare intrusioni di campo ci si astenga dal dare un respiro educativo ai propri interventi nell'ambito dell'ECC, limitandosi a sviluppare una dimensione puramente informativa. Quest'ultima tendenza è mol-

---

10 D. L.vo 59/2004, Allegato D.

to diffusa e sembra più "rassicurante" dal punto di vista degli insegnanti: limitarsi ad erogare informazioni "oggettive" (magari affidandosi ad esperti esterni) consente in buona misura di non mettersi in gioco come persone, come invece richiederebbe un intervento più orientato in prospettiva "educativa". Operare in tal senso significa fare una scelta di basso profilo ed in contrasto con le ragioni che hanno portato ad una costante crescita della domanda sociale di educazione, che sono anche le ragioni dell'introduzione dell'ECC, quale "erede" delle numerose "educazioni" del passato. Agire da educatori significa invece mettersi in gioco come persone (come adulti significativi per i giovani a cui ci si rivolge), chiedere agli allievi di mettersi in gioco a loro volta e questo comporta un coinvolgimento significativo delle famiglie.

Le famiglie italiane sono tante, diverse tra di loro, alcune più strutturate sul piano educativo, altre rappresentano ambienti di vita e di crescita più problematici e difficili, ma sono comunque loro le "titolari" dell'educazione dei figli. Una eventuale "supplemento" delle istituzioni potrebbe intervenire (secondo una logica sussidiaria) se indispensabile per motivi oggettivi (come nei casi in cui il Tribunale minorile sottrae i figli alla patria potestà e li affida ad altri) o esplicitamente richiesta dalle famiglie stesse (questo talora capita anche nei confronti della scuola), ma non è fisiologico che la scuola si assuma tale supplenza di propria iniziativa.

### *3.2. La famiglia come "risorsa" e tesoro di esperienze e competenze*

Oltre ad essere "luogo naturale" in cui gli allievi apprendono e maturano come persone (ambiente formativo informale), la famiglia è anche una "risorsa" per le competenze possedute da ciascuno dei propri membri. In genere i genitori (ma anche i fratelli maggiori o altri parenti più o meno stretti) svolgono anche una professione o hanno acquisito a loro volta competenze "sul campo", perché operano negli ambienti più diversi. Si tratta di un vero e proprio "tesoro" di competenze di cui non sempre le istituzioni scolastiche sono pienamente consapevoli e che non sempre sono in grado di mettere a frutto al meglio, mentre in genere vi è una buona disponibilità delle famiglie in tal senso. La presente considerazione non rappresenta principalmente un suggerimento per reperire - in tempi di oggettive ristrettezze economiche per la scuola - risorse umane e competenze professionali a basso costo, ma soprattutto un modo di concepire i rapporti tra istituzioni scolastiche e società civile. Esiste ancora la tentazione - per alcune scuole - di concepire se stesse come istituzioni "autarchiche" o al massimo in grado di rapportarsi (e mettersi "in rete") tra di loro o con altre istituzioni del territorio (Enti locali), attraverso accordi interistituzionali che seguono vie formali. Sarebbe invece importante - ed è la logica con cui ci si muove a partire dal DPR 275/1999 - che il rapporto con il territorio si estendesse al tessuto vivo della società civile, in cui si trovano ricchezze e risorse inaspettate, dalle associazioni di volontariato, alle parrocchie o altre organizzazioni religiose, a biblioteche o centri culturali. Le famiglie possono essere tramite con

tutto questo mondo, di cui molto spesso esse sono - se ci è consentito di usare una metafora sanitaria - "portatrici sane".

### *3.3. Il dialogo in famiglia come auspicio educativo*

La scuola non può incidere in modo diretto sulle modalità con cui si realizza, in famiglia, il dialogo tra le diverse generazioni, né questo le compete in alcun modo: sarebbe una pericolosa invasione di campo e ribalterebbe la logica della sussidiarietà.

Però è sensato ritenere auspicabile che il giovane cittadino che cresce nella scuola riesca a vivere relazioni positive con tutti ed abbia - in famiglia - frequenti occasioni di dialogo, possibilmente su tematiche importanti e significative.

La vita scolastica dei figli è fisiologicamente oggetto di dialogo educativo, ma sarebbe ben triste se i temi di tale dialogo si limitassero al profitto scolastico o ad episodi più o meno contingenti. D'altra parte non sempre è possibile che il dialogo riguardi gli aspetti culturali più raffinati dell'apprendimento scolastico perché - soprattutto nei gradi superiori di istruzione - potrebbe esserci una divaricazione tra la cultura generale dei genitori e quella che stanno acquisendo i figli.

I temi della convivenza civile sono invece strategici da questo punto di vista. Il modo di intendere la società, le relazioni con gli altri, i comportamenti alimentari, la strada, l'ambiente rappresentano un terreno comune di dialogo significativo che offre molte opportunità: si può immaginare che il toccare a scuola i temi della pace, della solidarietà, dei diritti dei lavoratori, delle radici culturali dell'Europa possa generare, di riflesso, un dialogo su analoghe tematiche in famiglia. La scuola in questo può avere un ruolo "sussidiario" nei confronti della famiglia perché genera occasioni di dialogo e - nella logica di cooperazione di cui si è detto - non solo ne informa i genitori, ma li coinvolge nella progettazione e nell'attuazione, rende accessibili i materiali prodotti, in modo che le famiglie abbiano l'opportunità (se credono) di rendersi conto di come i propri figli affrontano i nodi cruciali dell'educazione alla convivenza civile e quali suggestioni restituiscono come più significative per loro.

### *3.4. Un'azione educativa che tocca i "mondi vitali" degli allievi*

Si può anche osservare come, sul piano delle strategie didattiche, è importante che i percorsi formativi nell'ambito dell'educazione alla convivenza civile o le suggestioni interdisciplinari che ad essa si allacciano, abbiano anche la capacità di intercettare in modo significativo i "mondi vitali" degli allievi. Sarebbe infatti difficile aiutare gli alunni a formarsi sul piano delle consapevolezze e degli atteggiamenti pienamente interiorizzati senza un riferimento al vissuto effettivo ed alle rappresentazioni mentali degli allievi sui temi della convivenza civile. Non è sufficiente erogare informazioni, per esempio, sul codice della strada per avere la speranza di formare dei veri "cittadini della strada". Perché le norme scritte ed anche quelle non scritte possano entrare nelle menti

e nei cuori degli allievi è essenziale passare attraverso le loro rappresentazioni, reali e immaginarie, il modo in cui il "mondo della strada" è presente in loro, nelle loro aspettative, nei loro desideri, nei loro sogni. È con questa realtà interiore degli alunni che si è chiamati a fare i conti.

Il rischio, se non si persegue questa strada, è quello di fermarsi alla dimensione informativa, senza che questa possa fare presa sul modo di vivere delle persone che crescono. Nessun insegnante sarebbe contento di avere una classe di persone pienamente informate sugli effetti delle sostanze stupefacenti, abili nel distinguere le diverse tipologie di droghe (pesanti, leggere, ecc.), ma ugualmente dedite all'uso delle sostanze stesse. Né sarebbe auspicabile che gli interventi di educazione interculturale generassero una sorta di "galateo" di frasi epurate da epiteti sconvenienti o di comportamenti "politicamente corretti" ... ma non intimamente interiorizzati e pronti ad essere sostituiti da forme più o meno larvate di razzismo quando si esce dal contesto scolastico, in cui viene chiesto di mantenere un controllo più vigile su parole e azioni.

Anche su questo versante è possibile concepire una "alleanza educativa" tra scuola e famiglia, condividendo idee, percorsi, materiali, per contribuire - ciascuno secondo la propria specificità e le proprie competenze - a creare attorno alle persone un "ambiente educativo" che abbia, per quanto possibile, alcuni punti di convergenza reali e significativi.

La convivenza civile può essere ambito privilegiato di questa scommessa sull'educativo, che potrebbe - se giocata con convinzione e vinta - dare anche un diverso significato alle stesse motivazioni con cui si affrontano le discipline. Non è un caso il fatto che nel PECUP la promozione dell'identità e l'educazione alla convivenza civile abbiano ragione di "fine", mentre le conoscenze e abilità disciplinari si collocano in una parte che prende anche il nome di "strumenti" culturali, con una chiara posizione di "mezzo" in vista di un fine che non coincide con esso.

L'assunzione consapevole di tale prospettiva da parte delle Istituzioni scolastiche, in cooperazione con le famiglie, può essere una leva strategica per cambiare progressivamente il volto della scuola italiana e proiettarla nel cuore del XXI secolo.



## CAPITOLO II

### **INDAGINI E RICERCHE SUL RAPPORTO GENITORI E SCUOLA**



# LO STATO DELL'ARTE DEI PROGETTI GENITORI NELLA SCUOLA ITALIANA

*Renato Mion*

## **1. Un nuovo rapporto tra genitori e scuola<sup>1</sup>**

È cresciuta in questi anni la coscienza dei genitori della scuola ad un ruolo non puramente subalterno, ma attivo e partecipante e nei gruppi più sensibili anche un bisogno di formazione più attento alle dinamiche evolutive dei figli.

Rimane poi sempre vero che la partecipazione delle famiglie alla vita scolastica è fattore determinante per il successo formativo degli alunni; d'altra parte, il dialogo che la scuola sa intrattenere con i genitori costituisce un prezioso sostegno per i genitori al sempre più difficile e impegnativo compito dell'educazione verso le nuove generazioni. Esso si traduce spesso in una domanda implicita di aiuto di molti genitori alla scuola dei loro figli, espressa attraverso la ricerca di un proprio coinvolgimento in iniziative che li aiutino a maturare educativamente. Lavorare con i propri figli offre l'occasione di crescere anche personalmente come adulti.

Si rivela quindi particolarmente importante non abbandonare a loro stessi i genitori, ma supportarli nelle fasi più critiche del loro difficile e fondamentale ruolo per lo sviluppo più globale dei bambini e degli adolescenti. Infatti il lavoro con i genitori migliora anche i risultati del bambino, sviluppando la sua autonomia e stimolando la sua crescita complessiva.

*Questo sostegno alla genitorialità* in molti casi passa attraverso la scuola e si configura come sostegno al ruolo e alle competenze genitoriali, affinché si possano individuare ed utilizzare completamente le potenzialità della famiglia e della comunità, coinvolgendone i membri nella ricerca delle modalità di superamento delle difficoltà, nella consapevolezza che sia le competenze individuali, parentali, che le risorse dell'ambiente sono "fattori" essenziali dell'intervento. Da questa convinzione deriva il bisogno di arricchire le competenze dei genitori, favorendo anche esperienze di auto-aiuto, in ma-

---

<sup>1</sup> Il presente contributo è risultato di un progetto di ricerca svolto dall'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna (con il coordinamento del dirigente Stefano Versari), d'intesa con il MIUR-Direzione Generale per lo studente, affidato all'Istituto di Sociologia dell'Università Salesiana di Roma (responsabilità scientifica del Prof. Renato Mion). Il progetto era mirato alla codifica, lettura dei dati e stesura del Rapporto finale, su base sociologico-pedagogico-statistica, delle esperienze di partenariato tra scuola e genitori, partendo dall'analisi di schede di ricognizione del progetto "Genitori e scuola" provenienti da istituzioni scolastiche delle regioni Emilia-Romagna, Lombardia, Umbria e Marche.

niera tale che si possa giungere ad una modificazione dei loro stili educativi. Partendo infatti dalla qualità della loro "cultura educativa" si può giungere a discutere e migliorare atteggiamenti, comportamenti, idee e valori, che diventano qualificanti nelle relazioni familiari e sociali, sulla base di *due convinzioni profonde*, che cioè:

- migliorando i genitori si creano le condizioni perché migliorino anche i figli;
- la qualità delle relazioni tra scuola e famiglia incide profondamente anche sul successo scolastico degli allievi.

Proprio per questo la scuola è stata chiamata a sviluppare una riflessione sulle modalità di rapporto con i genitori, che non possono essere considerati semplicemente dei clienti, bensì dei partners capaci di dare un contributo rilevante al processo formativo delle giovani generazioni.

Il genitore, considerato come *cliente*, si crea l'immagine di una persona dipendente dalle opinioni dei cosiddetti esperti, si riduce ad una condizione di passività rispetto alle proposte della scuola e spesso è giudicato anche inadeguato rispetto all'educazione dei suoi stessi figli.

Il genitore, considerato come *partner*, si percepisce adeguato a partecipare all'elaborazione del progetto educativo generale della scuola, di cui è parte attiva, collaborando con gli insegnanti nella conoscenza migliore degli alunni, in particolare del proprio figlio.

Con la legge 53/2003, che si inserisce nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori, il rapporto genitori, famiglie e scuola ha subito un'accelerazione che si è sviluppata nel progetto "Genitori e Scuola"- esperienze di partenariato, di cui presentiamo i risultati dell'indagine.

## 2. Il piano di lavoro dell'indagine<sup>2</sup>

### 2.1. Scopo e natura dell'indagine

La nostra indagine ha inteso analizzare da un punto di vista contenutistico i risultati di una scheda di ricognizione trasmessa alle scuole statali e paritarie ed alle associazioni dei genitori del FoNAGS (Forum Nazionale delle Associazioni dei Genitori della Scuola) al fine di identificare una serie di osservazioni e di dati che permettano di costruire/valorizzare esperienze di partenariato tra i genitori e la scuola.

Tutto ciò in coerenza con gli obiettivi di rispetto delle scelte educative delle famiglie e di promozione della cooperazione tra scuola e genitori, indicati dalla legge 53/03, anche ai fini di sostenere i compiti formativi della scuola e di contrasto dell'abbandono e della dispersione scolastica.

---

<sup>2</sup> Ulteriori aspetti relativi al presente contributo, concernenti il territorio dell'Emilia-Romagna, sono reperibili in R.Mion *I genitori e la cooperazione educativa nella scuola*, in AA.VV.: *Una scuola in ...attesa*, Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, Rapporto 2004 sul sistema di istruzione e formazione, Tecnodid, Napoli 2004

Si tratta di una ricerca scientifica basata sulle "risposte" pervenute al MIUR dalle regioni *Emilia-Romagna, Lombardia, Umbria e Marche*, per un totale complessivo (indicativo) di oltre 400 schede. Ovviamente tali schede non costituiscono un campione statisticamente rappresentativo dell'intero territorio nazionale.

Lo scopo dell'indagine è stato quello di sviluppare uno studio, su base sociologico-pedagogico-statistica, che indicasse lo "stato dell'arte" delle esperienze di partenariato genitori e scuola realizzate negli istituti scolastici delle regioni interessate dalla ricerca.

In particolare ci siamo proposti di:

- evidenziare il "peso" delle esperienze cosiddette "ordinarie e consolidate" (conferenze per genitori con psicologi o similari) rispetto ad esperienze innovative;
- evidenziare le innovazioni e gli eventuali indicatori di indirizzo che ne conseguono;
- esaminare il "peso" delle associazioni dei genitori nella progettualità in essere;
- sviluppare considerazioni propositive in merito alle possibili azioni di promozione del partenariato genitori e scuola;
- sviluppare considerazioni conclusive sul progetto di ricognizione appena avviato.

## 2.2. Piano di lavoro

L'analisi quantitativa dei progetti si è mossa quindi su una duplice direzione:

- lettura generale delle diverse aree di analisi sulla base dei totali;
- lettura più analitica delle diverse aree di risposta di tutto il questionario studiate sulla base di alcune variabili di incrocio come:
  - regione (Lombardia, Emilia-Romagna, Umbria e Marche);
  - tipi di scuola: statali/paritarie;
  - livelli scolastici: infanzia, primo e secondo ciclo di istruzione;
  - soggetti ideatori (per analizzare l'apporto delle associazioni dei genitori);
  - tipo di iniziativa (per cogliere la natura prevalente dell'iniziativa).

## 2.3. Le aree dei contenuti

Tutto il questionario è stato strutturato in tre settori o aree di contenuti:

- *Dati Generali* comprensivi di: Soggetti ideatori, Soggetti attuatori, Finanziamento;
  - *Descrizione del Progetto* comprensivi di Titolo, Natura e obiettivi, Destinatari, Tempo di realizzazione, Eventuali progressi.
- *Elementi caratterizzanti*, riferibili a:
- Figure professionali coinvolte;
  - Motivazione dell'iniziativa;
  - Risultati attesi - Risultati raggiunti;
  - L'apporto cooperativo di gruppi o associazioni;
  - I punti critici - I punti di forza.

#### 2.4. I primi dati generali e strutturali

L'indagine è stata svolta nel periodo aprile-giugno 2003 ed ha avuto carattere nazionale; per favorire un'analisi sistematica dei risultati si è scelto di restringere la ricerca a quattro regioni, Lombardia (99), Emilia-Romagna (69), Umbria (91) e Marche (167), per un totale di 426 *schede* (poi redistribuite attorno ad un totale complessivo di 341 *schede-istituti*).

La composizione del nostro campione in sintesi può essere così descritta: 90 progetti della Lombardia, pari al 26.4% del totale, 67 progetti dell'Emilia-Romagna, pari al 19.6% del totale, 85 progetti dell'Umbria, pari al 24.9%, 99 progetti delle Marche, pari al 29% del totale. Composizione del campione di 341 istituti, proporzionato e stratificato nei 4 livelli di scuole: infanzia (16%), primaria (35%), secondaria primo grado (29%), secondaria secondo grado (22%), distinte in statali (88%) e paritarie (12%).

Individuazione delle *quattro aree* di iniziative, realizzate dai 341 progetti: area della prevenzione del disagio adolescenziale (12%), area dell'orientamento scolastico ed esistenziale (6%), area della famiglia e della competenza educativa genitoriale (45%), area dell'innovazione didattica e tecnologica (35%).

I soggetti ideatori dei progetti sono risultati: gli istituti scolastici (70%), le associazioni dei genitori (12%), il territorio (25%), i genitori come gruppo informale (4%), i genitori insieme ai docenti (12%). Le fonti di finanziamento: statali (65%), private (3%), autofinanziamento (8%), finanziamenti misti (15%).

Riferendoci in modo particolare alla caratterizzazione più tipica dei progetti rileviamo che quelli delle scuole dell'infanzia si orientano prevalentemente sui temi educativi che toccano la famiglia e le sue competenze relazionali nel rapporto con i propri membri.

Gli stessi temi sono centrali e anche preponderanti nella scuola primaria, senza trascurare quelli della didattica, della riforma e della sperimentazione. Nella scuola secondaria di primo grado prevalgono progetti orientati specialmente verso i temi del disagio, del disadattamento sociale e relazionale, del bullismo e della violenza in classe, della dispersione e dell'abbandono scolastico, della prevenzione dalla tossicodipendenza. Una parte centrale è attribuita alle iniziative che riguardano l'orientamento scolastico e professionale. Simili progetti continuano poi anche nelle scuole secondarie di secondo grado, dove però ricuperano vigore i temi educativi della famiglia e delle competenze relazionali. Dando per scontato che ogni iniziativa dei progetti in genere parte dall'Istituto scolastico, merita di essere apprezzato l'impegno delle associazioni di genitori e dei loro gruppi più o meno formalizzati. I soggetti realizzatori sono in buona parte i genitori e i docenti insieme (22.6%), le associazioni del territorio (13.8%), le associazioni dei genitori (11.7%) e ovviamente l'istituto scolastico (47.2%).

### 3. Verso una tipologia dei progetti

#### 3.1. Le 4 direzioni di intervento

Studiando i contenuti dei progetti siamo giunti a individuare 4 direzioni di sviluppo e di intervento relativi alla:

##### *- Prevenzione del disagio (Devianza)*

Sotto tale etichetta comprendiamo tutte quelle iniziative avviate per prevenire e contrastare la devianza in generale, il disagio adolescenziale, le diverse forme di comportamenti asociali di non grave entità, il disadattamento sociale e relazionale, i fenomeni di bullismo e di violenza nella classe e nella scuola, la dispersione e l'abbandono scolastico. In una prospettiva più positiva e promozionale potremmo parlare di quelle iniziative preordinate alla promozione della salute, del ben-essere individuale e collettivo.

##### *- Orientamento Scolastico-Professionale*

Attorno a questo titolo intendiamo raggruppare tutti quei progetti indirizzati alla consulenza psicologica in generale, già presenti peraltro nella scuola, oltre che i centri giovanili come i centri di ascolto per gli adolescenti e i giovani (C.A.G.), ma in particolare a quella consulenza scolastica diretta all'orientamento e alla scelta del tipo di scuola e/o di professione, di indirizzo scolastico, di conoscenza più approfondita di se stessi, della propria personalità, delle proprie attitudini, interessi, capacità manuali, dove l'opera degli psicologi e degli orientatori è prevalente, come una delle figure istituzionali, coadiuvati talora dai docenti referenti.

##### *- Famiglia e competenze educative dei genitori*

Sotto questo cappello vogliamo comprendere tutti quei progetti relativi a quel programma ministeriale più ampio che va sotto il nome di sostegno alla genitorialità, lo star-bene della famiglia, e che si preoccupa di raccordare i poli della scuola e della famiglia nella comune prospettiva educativa di aiutare l'adolescente a crescere bene, sia a scuola che in casa. Sono molto numerose le iniziative promosse in questo settore da parte della scuola: conferenze, gruppi di auto-aiuto, laboratori particolari di attività fatte insieme ai figli e ai docenti, così che hanno fatto della scuola un punto di riferimento anche per i genitori, rafforzando quella sinergia di collaborazione dovunque e da tutti molto auspicata.

##### *- Didattica e sperimentazione curricolare ed extracurricolare*

Con questa etichetta possono essere riuniti tutti quei progetti che si preoccupano di stimolare e migliorare la sperimentazione e innovazione didattica, nelle sue varie articolazioni proposte dalla riforma Moratti e relative al riammodernamento della scuola nella sua funzione curricolare ed extracurricolare, che mette al centro l'alunno e la sua

preparazione culturale e scientifica, umanistica e tecnologica, linguistica ed informatica. Si tratta di argomenti di vivissimo interesse anche da parte dei genitori che su ciò sono molto sensibili, fino ad attivarsi con molta intraprendenza in varie esperienze di partenariato, come l'impegno nella conduzione di laboratori di vario genere.

### 3.2. Una lettura quantitativa delle 4 direzioni di intervento

Percentualmente si possono così distribuire i progetti relativi alla:

#### - *Famiglia e competenze educative dei genitori (44.6%)*

Questo ambito di intervento, in cui si sono sviluppati i progetti in misura molto accentuata e di gran lunga superiore a tutti gli altri, è stato quello relativo alla qualificazione e al miglioramento delle competenze educative dei genitori nella loro famiglia in relazione specialmente ai figli. Esso ha raccolto poco meno della metà delle iniziative avviate (44.6%). È stato sollecitato e attivato soprattutto dalle scuole della Lombardia (51.1%), seguita dall'Emilia-Romagna (49.3%), dall'Umbria (43.5%) ed infine dal 35.4% delle Marche. La parte del leone viene fatta dalle scuole statali (41.2%), ma percentualmente viene sviluppato in modo prevalente da quelle paritarie (59.5%); risulta maggioritario nelle scuole dell'infanzia (54.7%), ma anche in quelle superiori (46.3%), promosso e sostenuto in modo particolare dalle associazioni dei genitori e delle famiglie (56.4%), a cui non manca l'adesione degli istituti scolastici (43.5%). Meno interessata ad esso sembra l'attenzione del territorio (36.5%).

#### - *Didattica e sperimentazione curricolare ed extracurricolare (34.9%)*

Un secondo ambito di progetti è quello che si riferisce alla *cura della didattica e della sperimentazione curricolare ed extracurricolare*, che ha trovato i suoi più attenti promotori nelle regioni delle Marche (41.4%) e dell'Umbria (42.4%), in modo particolare nelle scuole statali (36.6%), nei progetti delle scuole primarie (51.9%), ed in misura molto ridotta nelle scuole dell'infanzia e secondarie di primo grado (31.7%); addirittura molto scarsa in quelle superiori (17.9%). Maggiormente rilevante è la presenza dei progetti ideati dagli istituti scolastici statali, comunque non trascurabili sono anche quelli sostenuti dai genitori e dalle Amministrazioni locali.

#### - *Prevenzione del disagio e devianza (12.3%)*

Una minore attenzione hanno avuto i progetti orientati alla "*Prevenzione del disagio e della devianza*" (12.3%). Sotto questa etichetta abbiamo compreso anche i progetti relativi alle "tossicodipendenze", alla "dispersione e all'abbandono scolastico", al "bullismo e alla violenza nella scuola". La regione che maggiormente li ha promossi è rilevabile nelle Marche (15.2%). Un leggero incremento rispetto alle scuole statali si nota invece proporzionalmente in quelle paritarie, nelle scuole secondarie di primo e secondo

grado, rispettivamente nel 15% e nel 14.9% dei casi. Tali fenomeni di rischio, a motivo delle loro tragiche conseguenze sul territorio e sulle famiglie, vengono maggiormente incoraggiati e promossi dagli Enti Locali (14.1%) e dalle associazioni culturali del territorio, più che dalla scuola e dal gruppo dei genitori e degli insegnanti (9.5%).

- *Orientamento scolastico e professionale (6.2%)*

Questi progetti hanno assunto nel complesso un'importanza piuttosto relativa. In ogni caso merita un'attenzione particolare l'Emilia-Romagna in cui sono promossi nel 14.9% degli istituti. Infine, questi progetti hanno trovato il loro terreno più consono nelle scuole secondarie di primo grado (13.3%), sotto la spinta degli istituti statali (7%) come pure degli Enti locali del territorio (7.1%).

#### 4. Natura pedagogica delle iniziative

La Natura delle iniziative aveva un carattere prevalentemente pedagogico:

- il 65% dei progetti furono centrati sul Rapporto Genitori-Scuola;
- il restante fu distribuito sui temi del Rapporto Genitori-Figli.

Gli aspetti pedagogici miravano a responsabilizzare sempre più i genitori della loro funzione educativa in famiglia che si prolungava nella scelta della scuola.

Il loro coinvolgimento e la loro collaborazione nei suoi progetti ha costituito una notevole risorsa alla maturazione piena dei loro figli.

Tab. 1 - *Natura e contenuti dei progetti secondo diversi ambiti e in ordine di priorità (in %)*

1. Rapporti Genitori-Scuola	65.4
2. Problemi educativi in generale	53.1
3. Rapporti Genitori-Figli: responsabilità educativa dei genitori	49.9
4. Disadattamento e disagio	24.6
5. Innovazione didattica: informatica, tecnologie, lingue, scienze, ecc.	23.8
6. Laboratori di teatro, musica, danza, mass-media, artigianato, ecc.	20.5
7. Orientamento scolastico e professionale: tra scuola sec. di I e II grado	13.5
8. Formazione di gruppi di auto-mutuo aiuto tra i genitori	13.2
9. Rapporti Alunni-Alunni	8.2
10. Emigrazione e integrazione	6.5

Innanzitutto i progetti che enfatizzano in modo particolare i *rapporti tra genitori e scuola* (65.4%) sono più numerosi nell'Umbria (72.9%) e nelle Marche (67.7%); nelle scuole paritarie (70.3%) rispetto a quelle statali (66.5%); a livello delle scuole superiori (71.6%) e delle scuole dell'infanzia (69.8%); promosse e avviate dai gruppi di genitori

e docenti insieme (71.4%), sostenute e aiutate soprattutto dalla direzione degli istituti scolastici (69%) e operativi sui problemi educativi nell'81.6% dei casi. Assistiamo ad una progressiva flessione con l'innalzarsi dei livelli scolastici dalle medie alle superiori. Essi sono promossi soprattutto dalle associazioni dei genitori (67.3%) con contenuti specificamente familiari e relazionali. Minoritarie sono qui le proposte del territorio (49.4%).

Ai contenuti relativi ai *rapporti tra genitori e figli* (49.9%) si sono mostrati più sensibili i progetti dell'Emilia-Romagna (56.4%), delle scuole paritarie (62.2%), a livello delle scuole superiori (55.2%) e di quelle dell'infanzia (52.8%), quelli promossi principalmente dalle associazioni dei genitori (49.1%), con l'appoggio degli istituti scolastici e degli stessi insegnanti. Anche in questo caso le preoccupazioni del territorio appaiono meno attente al problema, ritenuto di carattere prevalentemente privato non avvertendo forse in maniera adeguata i riflessi educativi e sociali.

Una novità sta affermandosi all'orizzonte della scuola. È la promozione e la presenza dei *gruppi di auto-mutuo aiuto tra i genitori stessi* (13.2%).

Essi fanno parte di quei progetti di sostegno alla genitorialità che lo stesso Ministero dell'Istruzione ha incentivato e sostenuto. Si stanno affermando in Umbria (21.2%) e nelle Marche (15.2%), presso le scuole dell'infanzia (17%) e primarie (13.9%), per opera soprattutto di associazioni o cooperative o gruppi di specialisti che fanno parte del territorio (15.3%). Possono infatti essere considerate come degli *indizi di nuovi orientamenti* le seguenti aree di iniziative, come per es.:

- i gruppi di sostegno e di auto-mutuo aiuto per i genitori;
- il contrasto al bullismo e alla violenza nella scuola;
- la cura dell'integrazione degli immigrati;
- la formazione di laboratori su diversi campi di carattere extracurricolare;
- l'attenzione alla città, alle tradizioni, usi e costumi locali del proprio territorio e alla vita del passato come fonte di conoscenza e di storia, oltre che vivere bene e consapevolmente nella propria città;
- la cura di una formazione ecologica ed ambientale, di un'educazione alla salute e alla corretta alimentazione;
- le innovazioni didattiche e tecnologiche facenti riferimento all'informatica, alle lingue, alla educazione mass-mediale, al saggio uso di Internet;
- la sensibilizzazione alla solidarietà con i bisogni di altri Paesi, al volontariato, alla cittadinanza attiva;
- la creazione di mostre, di stands e di altri strumenti come pagine web, siti internet, pubblicazioni adatte, prodotti multimediali e filmici.

## 5. Obiettivi ricercati dai soggetti promotori

La scuola nell'avviare queste esperienze di partenariato aveva come obiettivo primario il coinvolgimento in una partecipazione responsabile i genitori degli alunni allo scopo di migliorarne la formazione umana globale e le specifiche competenze professionali.

In parte ciò sembra progressivamente accadere anche, se non soprattutto, per la presenza attiva e stimolante delle *associazioni dei genitori*, che in questi ultimi tempi stanno sollecitando la presa di responsabilità protagonista delle famiglie all'interno della scuola.

In un quadro sintetico possiamo individuarne i principali obiettivi dei progetti esaminati (in %)

- |                                                               |      |
|---------------------------------------------------------------|------|
| • più stretta collaborazione tra scuola e genitori            | 67.4 |
| • sostegno alla genitorialità nel compito educativo dei figli | 33.1 |
| • contrasto al disagio giovanile presente nella scuola        | 31.7 |
| • aprire gli studenti ad attività extracurricolari            | 25.5 |
| • formazione della maturità umana globale degli allievi       | 24.0 |
| • contrasto della dispersione scolastica e dell'abbandono     | 14.4 |

Ve ne sono anche altri, caratterizzati da una certa novità per la valorizzazione di un concetto oggi riconosciuto fondamentale, che è la *resilience*, cioè la capacità di ricupero dalla frustrazioni, che è quello di *far riscoprire alla famiglia il valore e la ricchezza delle sue risorse, spesso ignorate* (14.1%), per iniziare essa stessa a risolvere i suoi problemi, superando atteggiamenti di dipendenza e di passività. Ad esso fa riferimento anche un altro item della scala: *diminuire i processi di delega*, per sottolineare l'urgenza che i genitori stessi rafforzino il loro senso di responsabilità in quanto soggetti e protagonisti primari dell'educazione dei figli. Non deve infine sfuggire quel dettaglio, indicatore di una nuova mentalità anche nel corpo docente, benchè sia emerso soltanto nel 2.1% dei progetti, che sollecita cioè *i docenti ad una loro formazione personale più accurata a gestire le relazioni con i genitori*.

### 5.1. Che ne pensano le scuole per livelli scolastici?

Le scuole dell'infanzia tendono preferibilmente a concentrarsi su progetti che mirano a migliorare i rapporti scuola-famiglia innescando processi che tendano a diminuire le situazioni di delega, studiandosi di armonizzare le istanze della domanda dei genitori e dell'offerta della scuola, stimolando i genitori ad avviare in famiglia nuove modalità e stili educativi. Inoltre più delle altre scuole, quelle dell'infanzia si attivano per aiutare le famiglie a creare quella rete di scambi interpersonali che facilitano la discussione, la socializzazione e la soluzione dei vari tipi di problemi che le giovani mamme devono affrontare quotidianamente. Non ritengono invece molto pertinente ai loro obiettivi

quello di aprirsi ad attività extracurricolari, che nella nostra indagine risultano invece più proprie alle scuole primarie.

Le scuole primarie infatti nei loro progetti mirano maggiormente a far scoprire alla famiglia la sua capacità di resilience e le sue risorse interne allo scopo di aiutare i genitori a sapersi districare personalmente negli eventuali momenti di difficoltà della famiglia. Tra gli obiettivi prioritari nelle primarie (40.5% dei progetti, rispetto al 23.3% delle superiori di primo grado e al 14.5% delle superiori di secondo grado) appaiono le attività extracurricolari degli studenti, verso cui si sollecitano i gruppi attivi di genitori a responsabilizzarsi in regime di volontariato per condurre i laboratori di formazione ed altre iniziative collettive.

Le scuole superiori di primo grado sono in prima fila, con 6 punti percentuali superiori alla media generale (67.4%), nella preoccupazione di creare un'interazione feconda tra scuola e famiglia (75%), favorendo corsi di formazione per i genitori, contrastando la dispersione e l'abbandono scolastico (18.3% rispetto alla media del 14.4%), fronteggiando il disagio adolescenziale e il bullismo tra gli stessi banchi di scuola (40% dei progetti rispetto al 31.7% della media generale). Non sembra invece centrale l'attenzione specifica verso le attività extracurricolari, dove la percentuale dei progetti risulta inferiore (23.3%) alla media generale (25.5%).

Le scuole superiori di secondo grado rispetto agli altri tipi di scuola sembrano con percentuali superiori alla media generale privilegiare l'attenzione verso il contrasto dell'abbandono scolastico (29.9% rispetto al 14.4%), il disagio giovanile e la devianza (40.3% rispetto al 31.7%) e il sostegno alla genitorialità della famiglia (37.3% rispetto al 33.1%).

### *5.2. Che ne pensano le associazioni dei genitori?*

Le associazioni dei genitori agiscono per la promuovere la soggettività e il protagonismo della famiglia nella scuola.

Per questa ragione gli obiettivi primari delle loro iniziative mirano a far prendere coscienza delle risorse positive e delle capacità di reazione, di collaborazione e di responsabilizzazione che essa può e deve riscoprire (16.4%).

Un secondo obiettivo si qualifica nel sensibilizzare la famiglia e i genitori a prendere sempre più coscienza che essi sono i protagonisti primari nel rapporto educativo, che essi sono i primi educatori dei propri figli e che è necessario perciò ridurre la delega educativa, riappropriandosi del proprio ruolo e qualificandosi meglio per realizzarlo.

Fa parte ancora dei loro obiettivi quello di stimolare l'armonizzazione tra le offerte della scuola e la domanda delle famiglie (16.4%), rendere la qualità delle relazioni all'interno della famiglia sempre più fluide e dialogali, sviluppando se necessario anche nuovi stili educativi e rafforzando le modalità di comunicazione meno aggressiva e più costruttiva (27.3% rispetto alla media generale del 15.8%). Rimane infine sempre prio-

ritaria l'attenzione allo sviluppo della maturità umana dei figli, il sostegno alla genitorialità per migliorare le competenze comunicative ed educative dei genitori (34.5% rispetto al 33.1% della media generale), la promozione di scambi interpersonali tra le famiglie, favorendone i gruppi di auto-mutuo aiuto (25.5.% rispetto al 24%).

Meno pertinente alla loro natura sembrano invece risultare gli obiettivi della riduzione dell'abbandono scolastico, del disagio giovanile e lo sviluppo delle attività extra-curricolari.

Le strutture territoriali amministrative e sociali invece puntano su obiettivi di carattere più sociale e politico. Anche ad esse sta a cuore una migliore e più responsabile sinergia tra scuola e famiglia (63.5%), la promozione della famiglia come risorsa sociale e la sollecitazione ad avere maggior fiducia delle sue risorse interne e a fare su di esse maggior affidamento (16.5% rispetto al 14.1% delle media generale), l'incontro tra domanda familiare ed offerta scolastica, la maturazione della personalità virtuosa degli alunni (27.1% rispetto al 24% della media generale).

Soprattutto però sta loro a cuore la riduzione dell'insuccesso e dell'abbandono scolastico (18.8% rispetto al 14.4% della media generale), il contrasto al disagio giovanile nella scuola e sul territorio (42.4% rispetto al 31.7% della media generale), e la promozione delle attività extracurricolari degli studenti (27.1% rispetto al 25.5% della media generale).

Tutta questa serie di priorità ricade poi a beneficio dell'intera comunità sociale e del territorio. In sintesi:

- prioritario per l'istituzione *scuola* è l'innovazione didattica, la riduzione dell'abbandono e dell'insuccesso scolastico e della violenza nella scuola;
- prioritario per le *associazioni dei genitori* è la promozione della famiglia e della qualità delle sue relazioni interpersonali ed educative con i figli, oltre che il riconoscimento del suo protagonismo e delle notevoli risorse di ricupero, sollecitate nei gruppi di auto-mutuo aiuto;
- prioritario per gli *Enti locali e territoriali* è la riduzione del disagio sociale, adolescenziale e la promozione di competenze specifiche professionali;
- prioritario per il *gruppo dei genitori e degli insegnanti insieme* è lo sviluppo dell'armonizzazione tra domanda familiare ed offerta scolastica, la qualità delle attività extracurricolari nonché la riduzione dei processi di delega.

## **6. Il pacchetto delle esperienze di partenariato già realizzate**

In genere le esperienze di partenariato avevano la durata di un intero anno scolastico (40.2%). Il 31.4% durava già da due o tre anni, però un bell'11.7% superava i tre anni. Accanto a ciò vi sono state esperienze che sono durate soltanto alcuni mesi (16.4%).

Presentiamo ora una tipologia di quelle esaminate nel campione, considerando anche il fattore tempo in un confronto tra quelle realizzate ieri e oggi.

Questo ci serve per capire in quali tipi di attività vi è stato un incremento e di quale natura. L'analisi delle esperienze pregresse mette in evidenza un fatto molto positivo e cioè l'aumento *oggi* del volume di iniziative di partenariato rispetto a *ieri*.

Infatti il 44.3% dei progetti (come appare di seguito) non faceva cenno a nessuna esperienza pregressa, il che vuol dire che in quest'anno con questa stessa percentuale è stata avviata almeno qualche iniziativa.

Il confronto prende atto del progresso fatto.

<u>Tipologia delle iniziative realizzate</u>	OGGI (in %)	IERI
Conferenze, incontri, dibattiti, lezioni su temi educativi	73.3	32.0
Incontri attivi: lavori di gruppo, gruppi di auto-aiuto	40.3	14.1
Mostre, eventi culturali, visite guidate, concerti, musica, foto	28.4	16.4
Territorio e città: sua conoscenza, storia, ambiente	28.4	17.3
Laboratori e corsi extracurricolari con genitori volontari	19.6	7.6
Pubblicazioni di opuscoli, dossier, giornalini, video, CD	11.6	1.5
Corsi sistematici di formazione dei genitori	9.7	5.0
Doposcuola e attività di sostegno per compiti, lezioni, ecc.	8.5	2.9
Cineforum, films a temi	7.0	3.8
Serate dell'amicizia: beneficenza, Terzo Mondo, anziani	5.3	1.8
Creazione siti Internet, pagine web, inserzioni in rete	2.9	6
Organizzazione/Partecipazione a Convegni	2.1	9
Multiculturalità, integrazione	1.5	6
Gemellaggi, Progetti UE, Summer school linguistici	8	9
Non Risposto	6	44.3

Sono 18 gli ambiti e le categorie di iniziative da noi elaborati. Non tutti hanno trovato percentualmente risposte così numerose da dare loro consistenza statistica. Però le iniziative poco "gettonate", rare ed originali, possono essere quelle che aprono ad inventare nuove vie per il futuro. Possiamo distinguere allora esperienze dalla tradizione ormai consolidata e quelle aperte all'innovazione.

Alcune di queste iniziative si collocano sulla linea di continuità di una tradizione ormai consolidata, come sono le prime due relative alle conferenze, dibattiti educativi (73.3%) guidati da qualche esperto in scienze umane (psicologo, educatore, pedagogista), e nel secondo caso ai lavori di gruppo realizzati in genere sia dopo le relazioni di base, sia negli incontri attivi informali di genitori, o nei gruppi di auto-mutuo aiuto (40.8%). In genere si trattano temi relativi alla psicologia evolutiva degli adolescenti e dei giovani, ai problemi del disagio e della prevenzione della devianza e della tossicodipendenza, ai temi della famiglia e dell'orientamento. Sono infatti svolti prevalentemente nelle scuole secondarie di primo (80%) e secondo grado (83%), anche in quelle

dell'infanzia (73.6%), assai meno però in quelle primarie. Minore centralità invece assumono in queste conferenze, i temi dell'innovazione didattica e delle attività curricolari all'interno della scuola.

Anche gli incontri ai lavori di gruppo (40.8%) costituiscono una serie di iniziative facilmente praticate dalle scuole, soprattutto da quelle statali (43.3%) rispetto a quelle paritarie (24.3%), nelle Marche (53.5%), tra i genitori delle scuole superiori di secondo grado (49.3%) e dell'infanzia (45.3%), dove i temi della famiglia (50%) e della devianza (69%) fanno la parte del leone, promosse specialmente dalle associazioni del territorio (48.2%) e dal gruppo dei genitori e docenti (45.2%), sotto la media sono qui gli interventi delle associazioni dei genitori.

Va evidenziato però anche una dimensione di novità propria nell'avviare quel tipo di iniziativa particolare che non era abituale fino a qualche tempo fa e che invece è stata sollecitata da tutte quelle iniziative promosse a sostegno della genitorialità che molti distretti hanno iniziato a sperimentare e che va sotto il nome di gruppi di auto-mutuo aiuto dei genitori e delle famiglie.

Altre attività sono relative al territorio e alla città (28.4%) e comprendono quelle iniziative orientate alla conoscenza e allo studio della città e del territorio dove si vive, allo studio delle tradizioni locali sia alimentari che religiose, folkloristiche o storiche e culturali, realizzate attraverso percorsi particolari di interesse ambientale ed ecologico, come maratone, percorsi in bicicletta guidati e preparati alla scoperta del proprio ambiente.

Nello stesso tempo vi è anche la preoccupazione di avviare attività di coinvolgimento cittadino, sia promosso direttamente dalla scuola per renderla visibile a livello pubblico, sia anche come risposta della scuola alle iniziative civiche e pubbliche promosse dalle associazioni del territorio per avviare gli alunni alla presa di coscienza del principio della cittadinanza attiva e democratica oltre che della partecipazione responsabile alle vicende del proprio territorio.

Altre iniziative già abbastanza collaudate dalla tradizione degli anni appena passati sono le esperienze di Cineforum e di films a carattere tematico (7%). Esse continuano a rimanere momenti iniziali di formazione, da cui partire per successivi dibattiti coinvolgenti allievi e genitori.

Le attività di doposcuola, di ripetizioni e di sostegno agli alunni meno dotati (8.5%) sono avviate come forme di partenariato in aiuto alle famiglie, in regime anche di volontariato.

Sono anzitutto la creazione di laboratori e di corsi extracurricolari (19.6%), promossi dalla scuola e dal gruppo dei docenti e genitori, che completano gli insegnamenti scolastici regolari e formali e garantiscono una varietà di apprendimenti e di interessi, ugualmente realizzati dalla competenza e dalla professionalità degli stessi genitori. È un'iniziativa che si sta sviluppando ai diversi livelli scolastici di ogni ordine e grado,

ma specialmente nelle scuole primarie (26.6%) e dell'infanzia (20.8%), nelle regioni dell'Emilia-Romagna (29.9%) e dell'Umbria (25.9%) e presso le scuole paritarie (24.3%). Ovviamente la natura degli interventi proposti in questo ambito riguardano meno i temi della devianza (9.5%) e della famiglia (16.4%), quanto piuttosto quelli di carattere didattico (26.1%), concernenti la sperimentazione, l'innovazione, l'introduzione delle nuove tecnologie e le altre proposte della riforma in atto che si vuole introdurre, realizzare e migliorare.

Più di un progetto su quattro (28.4%) presenta una serie di attività centrate attorno alla creazione e alla realizzazione di mostre fotografiche o di pittura, di eventi culturali di vario genere come visite guidate, concerti, rappresentazioni teatrali fatte in proprio o realizzati assieme a qualche compagnia di teatro, di danza, di spettacoli vari, come anche la partecipazione alle settimane culturali nazionali attraverso le visite ai musei o a particolari luoghi di interesse artistico, storico, geografico. Sono stimolate specialmente dal gruppo dei genitori e docenti (33.3%).

Stanno inoltre prendendo piede in modo abbastanza sistematico le attività di pubblicazioni varie, prodotte dalla scuola e/o dalle singole classi. Si tratta di pubblicazione di opuscoli, fascicoli, giornalini, dossier, videocassette, CD rom, DVD (11.7%) allo scopo di pubblicizzare le iniziative della scuola, di renderla presente al territorio, ma anche di dare consistenza alle prestazioni più qualificate, più originali degli studenti. Sono attività che risultano presenti in modo prevalente in Umbria (17.6%) e in Lombardia (14.4%), nelle scuole a gestione statale (13.4%), promosse e sostenute specialmente dalle associazioni culturali del territorio (17.6%), orientate soprattutto a fini di realizzare l'innovazione didattica (18.5%), una più aperta attenzione alle nuove tecnologie e alla sperimentazione di metodologie innovative.

Affini a questo tipo di produzioni non mancano iniziative, fondate sulla strumentazione tecnologica informatica e telematica, quali la produzione di siti Internet, la creazione di pagine web (2.9%) o di interconnessioni in rete, così da aprire gli studenti alle nuove tecnologie.

Utili strumenti di partenariato si sono rivelate le attività concentrate attorno alle serate dell'amicizia (5.3%) e/o dell'integrazione multiculturale, orientate a sensibilizzare e a educare i giovani ai temi della solidarietà, con iniziative di beneficenza per situazioni di marginalità, di povertà, di aiuti al Terzo Mondo, o più precisamente a specifiche situazioni collegate a progetti di missionari o di altri gruppi di volontariato presenti in paesi stranieri come l'Africa o l'America Latina. Si tratta di iniziative volte a favorire la conoscenza dei diversi gruppi etnici presenti sul territorio con attività di vario genere, come il contatto con le diverse culture, stili di vita, tradizioni folkloristiche attraverso espressioni musicali, artistiche, corali, attraverso danze, costumi, ed anche la presentazione delle diverse forme gastronomiche nazionali di cibi e piatti (cinesi, medio-orientali, latinoamericani, indiani o dell'Europa dell'est), preparati dai genitori stessi,

delle scuole primarie e secondarie di primo grado. Benché queste iniziative siano percentualmente limitate, tuttavia hanno un notevole impatto sulle famiglie. Si tratta di iniziative che vengono poste sul livello dell'innovazione didattica piuttosto che su quello della formazione e dei rapporti educativi della famiglia, con la prospettiva di aprire la scuola a comprendere le diverse situazioni esistenziali e i bisogni di vita che si esprimono anche al di fuori della scuola e del proprio territorio. E questo potrebbe far parte di un rinnovamento della scuola in senso plenario.

## **7. Le figure o competenze professionali coinvolte**

La varietà dei progetti ha mobilitato una uguale varietà di competenze e di figure professionali.

La loro multiforme presenza oltre che ad essere una preziosa risorsa, di cui le scuole si sono dotate, è pure un segno positivo della notevole intraprendenza del personale dirigente della scuola e delle associazioni nello scoprire all'interno del proprio territorio forze preziose per avviare e sviluppare i progetti che si sono proposti.

Non è poi detto che tale collaborazione si riduca a questa semplice occasione e non trovi invece possibilità di ulteriormente consolidarsi con grande vantaggio per la stessa scuola.

Tra le figure professionali più richieste troviamo un nutrito gruppo di esperti in materie umanistiche, psicologiche, pedagogiche e mediche (66.6%) chiamati per tutta quella serie di attività che riguardavano infatti la devianza, il disadattamento sociale, l'orientamento scolastico, i problemi educativi della famiglia, e per questo sollecitati in modo particolare dal gruppo dei genitori e docenti, ma anche dalle associazioni dei genitori (69.1%), nelle scuole dell'infanzia (71.7%), nelle scuole superiori di secondo grado (70.1%) e di primo grado (66.7%).

In secondo luogo, sono stati coinvolti come collaboratori i membri o i responsabili delle associazioni nazionali dei genitori (20.2%), quali l'Agesc (nella scuola paritaria) e l'Age (nella scuola statale) che, ai diversi livelli o regionale o provinciale, oltre che essere soggetti promotori (36.4%), ne erano anche i realizzatori.

Ciò è riscontrabile nei progetti della Lombardia (30% rispetto al 20.2% della media generale), in quelli delle scuole paritarie (40.5%), soprattutto primarie (25.3%) per quelle tematiche che riguardavano i processi educativi della famiglia (25%) ed anche quelli relativi alla riforma didattica, all'innovazione tecnologica, all'ammodernamento delle attività curriculari ed extracurriculari.

Altre figure coinvolte sono stati gli esperti e professionisti delle ASL, che operano specialmente nel campo del disagio e del disadattamento scolastico e sociale (17%), quali i responsabili di case-famiglia, di comunità terapeutiche e di accoglienza, di mediatori interculturali, di educatori di strada, richiesti soprattutto dalle associazioni del territorio (32% rispetto alla media generale del 17%). Emerge in maniera significativa

la presenza di operatori volontari (11.7%) che vanno dai responsabili di associazioni di volontariato, agli operatori della Caritas, ai sacerdoti, ai tirocinanti universitari, agli obiettori di coscienza, alle organizzazioni di servizi civili, di sicurezza, a varie associazioni culturali. Vi è infine un gruppo di figure comprendenti allenatori sportivi del Coni, esperti di educazione fisica (insegnanti Isef), di musica, danza e spettacolo (7.6%).

In conclusione la presenza di queste figure ci sembra un interessante indicatore dell'ampiezza della rete di connessione che la scuola sta stringendo con il territorio.

## 8. Le motivazioni e le finalità delle iniziative avviate

Abbiamo distinto tutta la serie delle motivazioni in due grandi orientamenti: quelli che mirano al coinvolgimento dei genitori nella scuola e quelli che ricercano il benessere globale degli alunni.

Nel primo caso possiamo individuare quelle dirette a (valore %):

- favorire la partecipazione dei genitori alla vita della scuola	47.5
- favorire l'apertura della scuola al territorio	35.5
- creare momenti aggregativi per le famiglie	29.9
- migliorare la competenza educativa dei genitori	26.7
- aumentarne la corresponsabilità alla vita dell'autonomia della scuola	21.7
- rendere la scuola un punto di centralità per il territorio	21.7
- costruire un percorso educativo condiviso genitori-scuola	20.5
- favorire uno stile di comunicazione più sciolto tra genitori e figli	13.4
- aiutare nella scelta scolastica dei figli dalle medie alle superiori	12.0

Nel secondo caso, le principali motivazioni in riferimento ai figli sono state così esplicitate:

- favorire il superamento del disagio dell'adolescenza	26.1
- sviluppare il gusto della lettura e dell'innovazione didattica extracurricolare	21.1
- contrastare i rischi della droga e del bullismo	11.7
- migliorare la conoscenza di se stessi ed il controllo delle emozioni	10.9
- contrastare i fenomeni di demotivazione e disinteresse degli alunni	10.0

In conclusione, l'analisi delle motivazioni al partenariato ha fatto emergere il ruolo stimolante e propositivo delle *associazioni dei genitori* per dare orientamento e direzione a certe scelte di campo in consonanza e coerenza con le esigenze educative dei genitori e della famiglia. Essendo essa il primo soggetto partner della scuola non poteva non mancare una riflessione attorno alla sua soggettività e alla presa di coscienza della sua identità. In questo modo essa può assumere un ruolo paritario e simmetrico nei confronti della scuola, capace perciò di essere interlocutore valido ed efficace nel discutere, proporre e realizzare i suoi progetti di formazione verso le nuove generazioni.

## 9. Risultati attesi e risultati ottenuti

Questo paragrafo può essere considerato uno sviluppo delle motivazioni in quanto le attese corrispondono spesso alle ragioni di fondo che vengono confermate e meglio articolate. Ne indichiamo sinteticamente solo alcuni con il peso delle loro percentuali.

Fa parte delle attese della scuola:

- il coinvolgimento dei genitori nella condivisione del Pof (59.2%);
- il miglioramento delle competenze nel ruolo educativo dei genitori (45.5%);
- il miglioramento degli stili di vita relazionali e del benessere degli alunni (34%);
- l'attenzione alla dimensione territoriale (25.8%) nello sviluppo della cittadinanza attiva;
- l'incremento delle occasioni per sensibilizzare la città ai problemi della scuola (20.8%);
- la cura dell'innovazione didattica e delle metodologie di insegnamento (14.7%).

L'attenzione però di tutti è orientata ai *risultati raggiunti*: non hanno sempre risposto alle attese iniziali spesso assai elevate, però ne hanno stimolato e rinforzato lo sviluppo nelle intenzioni dei promotori. Su questa base pesano molto le percentuali raggiunte.

Tab.2 – Risultati effettivamente raggiunti dalle iniziative di partenariato (in %)

<i>Rispetto ai genitori e agli insegnanti</i>	
- Miglioramento delle relazioni tra scuola-genitori	44.0
- Crescita dei legami con il territorio e l'ambiente sociale circostante	41.9
- Miglioramento delle competenze educative e dei ruoli dei genitori	27.3
- Crescita del gusto di "fare insieme": partecipazione e coinvolgimento	18.8
- Aumento del supporto alla genitorialità	16.7
- Maggiore attenzione alle interazioni familiari	12.3
- Miglioramento della comunicazione tra componenti della scuola	12.0
<i>Rispetto agli alunni</i>	
- Rinnovato interesse e coinvolgimento nelle iniziative avviate	24.6
- Miglioramento dell'autostima degli alunni	15.2
- Maggior partecipazione nelle attività dei figli da parte dei genitori	14.1
- Crescita della collaborazione	7.0
- Sviluppo del linguaggio mimico, motorio, grafico e verbale	6.2
- Ricupero della demotivazione e del disinteresse per la scuola	4.7
- Miglioramento dei vari servizi scolastici (scuolabus, ecc.)	3.5

In conclusione, possiamo cogliere alcune indicazioni di fondo.

Innanzitutto gli obiettivi fondamentali di un maggior coinvolgimento e partecipazione dei genitori alle iniziative della scuola e quindi al miglioramento delle loro relazioni sembrano essere stati raggiunti con una certa soddisfazione dei promotori.

Certamente i dati a nostra disposizione ci dicono che è ancora molto il cammino da

fare in questa direzione, ma si sa che le idee camminano con i piedi degli uomini e che quindi i processi si muovono con una certa gradualità e lentezza. Tutto ciò quindi non esime da ulteriori sforzi in questa direzione, con la consapevolezza, nutrita anche di soddisfazione, che la strada imboccata non è un tunnel senza uscita, ma è aperta a soluzioni più soddisfacenti nella stessa direzione.

Secondo, sembra pure una meta raggiunta, anche se solo in parte, l'obiettivo di una maggiore partecipazione responsabile della famiglia alla organizzazione dei progetti formativi.

Le schede hanno evidenziato però anche un'altra necessità, che cioè la famiglia riuscirà maggiormente ad essere una migliore ed efficace interlocutrice dell'istituzione scolastica, quanto più la famiglia stessa sarà messa in grado di farlo.

Per questo è urgente un adeguato sostegno alla famiglia e alla cosiddetta "genitorialità", che non viene solo dalla scuola, ma che deve partire anche dalla scuola.

Terzo, questi progetti hanno aperto la via, quasi per effetto-domino, anche ad altri risultati, che forse non erano ricercati primariamente ma che pure sono stati raggiunti, e cioè l'apertura al territorio e alle sue iniziative nella promozione della cittadinanza attiva.

Nella realizzazione di questi progetti oltre alle figure professionali più sopra evidenziate, la scuola si è avvalsa anche dell'*apporto cooperativo di altri Gruppi/Associazioni*.

In particolare, mentre le associazioni del territorio hanno stimolato le attività extra-curricolari verso la prevenzione della devianza e l'orientamento scolastico e professionale degli allievi, le Associazioni dei genitori sono state presenti nel 15.5% di tutti i progetti, e in quelli che si sono occupati di problemi educativi e di formazione dei genitori lo hanno fatto nel 50% dei casi, sviluppando la loro azione specialmente in Lombardia (30%), tra le scuole paritarie (40.5%), nelle scuole primarie e dell'infanzia.

## 10. Difficoltà incontrate e risorse attivate

La percezione delle difficoltà incontrate è ormai patrimonio diffuso di tutti i responsabili della scuola.

È interessante tuttavia quantificarne i dati, le cui percentuali però rispetto a quelle delle risorse, ne costituiscono soltanto la metà, come appare dal quadro seguente:

Ambiti nei quali si sono riscontrate le maggiori difficoltà (in %):	
- disinteresse dei genitori e loro scarsa partecipazione	24.6
- scarsità dei finanziamenti e difficili rapporti con Enti Pubblici	19.1
- mancanza di tempo da parte della scuola a sviluppare i progetti	12.0
- mancanza di tempo libero dei genitori	11.4
- responsabilizzazione dei genitori sui loro compiti educativi	10.3
- collaborazione nei progetti scarsa o formale degli insegnanti	5.9

Le risorse e i punti di forza positivi per il miglioramento della partnership (in %):

- la partnership genitori-scuola è risorsa speciale per la crescita dei figli	48.1
- la scuola come luogo di incontro e di formazione per i genitori	34.6
- efficace metodologia di lavoro per il gruppo dirigente	34.6
- forti motivazioni ideali da entrambe le parti	29.0
- costruzione di un'ampia rete di collaborazioni sul territorio	26.4
- disponibilità Enti locali e personale della scuola	17.3
- promozione di gruppi di auto-mutuo aiuto tra i genitori	14.7
- indagini conoscitive sui bisogni del territorio, alunni e famiglie	10.6

Ricuperando in sintesi alcune delle proposte emerse secondo i soggetti regionali possiamo osservare che mentre la Lombardia sottolinea soprattutto la necessità di una buona metodologia di lavoro, di fare della scuola un luogo di incontro e di formazione, di valorizzare le indagini conoscitive, l'Emilia-Romagna sostiene la necessità di forti motivazioni e l'utilità dei gruppi di auto-mutuo aiuto, l'Umbria e le Marche sembrano caratterizzarsi per la cura nel creare ampie e articolate reti di collaborazione.

L'analisi dei punti forza secondo *i vari livelli di scuola* fa emergere l'attenzione delle scuole *superiori* per le indagini conoscitive, per la necessità di forti motivazioni, la creazione di reti di collaborazione, ma anche l'urgenza di una formazione degli insegnanti al rapporto con le famiglie e all'esigenza di una forte corresponsabilizzazione in campo educativo. Le scuole *dell'infanzia* si mostrano molto attente a far sì che la scuola diventi un luogo di formazione anche per i genitori, promuovendone gli incontri di auto-mutuo aiuto, ed invocando la necessità che si riscopra dovunque il gusto dell'educare. Nella scuola *primaria* si ritrovano molti problemi con gli enti locali, così che per reazione si considerano risorse molto importanti la loro disponibilità, la presenza di valori umani robusti e condivisi, la cura della rete dei collaboratori e l'attenzione ad una metodologia operativa efficace.

Per le associazioni dei genitori i punti di maggior efficacia vanno posti nel promuovere e sostenere con un impegno più deciso la presenza di forti motivazioni e lo sviluppo di valori umani robusti, capaci di mobilitare genitori e insegnanti sui temi dell'educazione e della famiglia, da considerare come primo soggetto responsabile della formazione dei figli e perciò più bisognosa di sostegno da parte di tutti i soggetti sia politici che sociali, che dalla stessa scuola.

La presenza poi delle associazioni di genitori nella scuola sarà anche di grande stimolo per un suo rinnovamento e per una maggiore responsabilizzazione degli stessi insegnanti. Essa favorirà la promozione sempre più intensa di esperienze di partenariato, ma anche altre forme di collaborazione efficace, come l'aiuto a creare reti di collaborazione con il territorio, a promuovere metodologie di lavoro sempre più adeguate, a mantenere alto il valore della corresponsabilità educativa dei genitori, a incoraggiare gruppi di auto-mutuo aiuto, come pure ogni altra iniziativa che favorisca il benessere della famiglia e degli alunni sia in casa che a scuola.

In sintesi: partenariato reale con le famiglie, disponibilità del territorio e reciprocità di collaborazione con la scuola, metodologia didattica aperta all'innovazione sembrano *le tre linee direttrici* su cui dovrebbe marciare la nuova riforma didattica, come emerge dalle “voci dal basso” che abbiamo analizzato e approfondito in questa indagine sul campo.

## 11. Prospettive di futuro

Più del 18% dei progetti ripropone l'importanza e la necessità di proseguire con tali iniziative, sia per integrare quelle rimaste incomplete, sia per sviluppare quei processi che sono stati appena avviati, come pure per sperimentare nuove vie da parte di coloro che già hanno percorso quelle tradizionali. Il tema infatti merita un'attenzione che non deve calare, dato l'avvio attento, curioso e interessante che esso ha suscitato in quanti vi si sono dedicati.

Si auspica inoltre che esso possa essere accompagnato parallelamente in sinergia con altri progetti simili, coordinati magari da altri Ministeri, pur sempre in consonanza e convergenza verso i processi di formazione e di maturazione della famiglia oltre che di sostegno della scuola nei suoi vari obiettivi culturali. Un altro 10% di risposte, soprattutto della Lombardia e dell'Emilia-Romagna, è convinto dell'idea che il potenziamento della sinergia scuola-famiglia (8.2%) vada rafforzato anche con aiuti finanziari esplicitamente erogati a tal fine. Con la stessa forza e vigore un altro 8.2% evidenzia l'ormai inderogabile urgenza dell'associazionismo dei genitori, la cui importanza rimane indiscutibile per la promozione di una efficace sinergia tra scuola e famiglia.

È troppo importante l'impegno, e molto positivi sono gli effetti per la coesione sociale e per il benessere di tutta la comunità, quando se ne difende e promuove attraverso la scuola il nucleo centrale che è l'educazione dei figli. Se in una società, il capitale sociale più rilevante è quello costituito dalla qualificata formazione umana e professionale delle sue generazioni più giovani, chi più della famiglia e della scuola può entrarvi a promuoverla con maggior competenza professionale e adeguata sensibilità umana?

Il potenziamento di questa sinergia trova oggi una accresciuta necessità di essere sostenuto, proprio perché, mentre le proposte della scuola oggi si fanno sempre più esigenti e le domande di partecipazione responsabile sempre più coinvolgenti, il tempo dei genitori si fa sempre più scarso.

Che fare allora in simili circostanze, se non che i genitori possano essere concretamente sostenuti in questo difficile impegno formativo? Semplificare logiche burocratiche, aprire a scambi culturali più ampi e più competenti, sviluppare logiche di connessione con le diverse agenzie del territorio, irrobustire il senso di responsabilità e di protagonismo dei genitori, accompagnare adeguatamente gli sforzi delle famiglie, sembrano essere le nuove linee di azione per una nuova modalità di rapporto improntata al rispetto del principio di sussidiarietà della scuola nei confronti dei genitori.

## 12. Tradizione e innovazione in sinergia di sviluppo

Volendo ora rispondere agli obiettivi prefissati in questa indagine sui progetti di partenariato, ci troviamo di fronte ad una duplice classificazione:

- una serie di esperienze che hanno già una loro consistenza e validità, dei percorsi già consolidati, garantiti e ormai abbastanza praticati in molte scuole;
- esperienze che presentano un sufficiente carattere di innovazione, dei tentativi di riforma e di adeguamento ai nuovi modelli didattici più avanzati ed efficaci.

Nel primo caso possiamo ricordare tutte le iniziative tradizionali e consolidate alla seguente tipologia:

- promozione di incontri, conferenze e dibattiti su temi educativi o di immediata urgenza didattica e sociale;
- attivazione della Scuola-genitori, promossa generalmente da diverse associazioni di genitori (Age, Agesc...) dove la costanza e la continuità della presenza è una delle condizioni fondamentali;
- gruppi di auto-mutuo aiuto a diversi livelli qualitativi, per i quali è utile una competenza psicoterapeutica oltre che psicologica dei conduttori;
- “sportello ascolto” nella scuola, a cui possono accedere genitori e studenti per incontri occasionali, personali e individualizzati, aperto anche agli stranieri.

Nel secondo caso la prospettiva innovativa si orienta verso 4 indicazioni di novità:

- apertura al territorio: cura della cittadinanza attiva attraverso la conoscenza della storia locale, della lingua e dei dialetti, delle tradizioni, degli usi e costumi, delle feste popolari, del quartiere, della città, o della propria regione, realizzati attraverso spettacoli teatrali, musicali, con l'elaborazione dei testi da parte dei genitori, costruzione dei costumi e delle scene, allestimento di mostre fotografiche e di stands, ripercorrenti antichi filoni di storia, di arte e di folklore, sfilate caratteristiche con i costumi del tempo o i carri allegorici; l'attenzione ai vari soggetti sociali, istituzioni pubbliche e private del luogo capaci di offrire formazione e professionalità, occupazione e sviluppo, cura della salute e assistenza sanitaria, coesione sociale e sicurezza, organizzazione del tempo libero e dello sport;

- riforma didattica: centralità dell'alunno e del suo apprendimento, attraverso corsi di formazione, corsi di laboratorio extracurricolari, corsi di avvicinamento alla lettura e alle lingue, ai mass media e all'informatica, laboratori pomeridiani: aeromodellismo, ceramica, cucina, danza, giornalismo, ricamo e cucito, stampe d'arte, sicurezza stradale, creazione di siti informatici di internet sulle problematiche del rapporto genitori-figli-scuola, attività di *dopo-scuola*, di trasporto scolastico, di rappresentazioni teatrali, musicali, sportive, di linguaggio corporeo, di formazione alla comunicazione e al linguaggio filmico, insieme agli insegnanti, non raramente coinvolgendo i nonni e gli anziani del luogo per garantire sicurezza alla scuola e prevenire spiacevoli episodi di droga e di altri fenomeni legati al disagio e alla piccola criminalità;

- visibilità della scuola come presenza attiva e stimolante attraverso la pubblicazione di opuscoli, giornalini, fascicoli, dossier, videocassette, CD rom, DVD, produzione di siti Internet, creazione di pagine web, e interconnessioni in rete, che pubblicizzando le iniziative della scuola, aggregano alunni, docenti e genitori e aprono gli studenti alle nuove tecnologie. Se la visibilità può favorire l'apprendimento dello studente, a livello sociale più vasto può offrire alla scuola l'occasione di rendersi nodo aggregante di una rete più vasta di diversi soggetti sociali;

- solidarietà come integrazione nella multiculturalità attraverso l'educazione alla cooperazione, alla solidarietà, all'accoglienza del diverso, che si innerva in un tessuto di intenzionalità educativa che vuole rendere gli adolescenti sensibili ai bisogni dei più poveri e dei meno favoriti attraverso iniziative di sostegno economico, di aiuto concreto e di condivisione.

È un'educazione che non si limita alla sola istruzione, o all'acquisizione di competenze professionali, ma si allarga alla formazione globale della persona, alle sue qualità interiori, a quella maturità umana comprensiva anche delle virtù più profonde dell'uomo, l'altruismo, la vittoria sul proprio egocentrismo, il pagare di persona per il servizio della comunità, la disponibilità al dialogo ed al confronto sereno e tollerante, la capacità di ascolto e di accoglienza, la condivisione di qualche cosa di personale per alleviare l'indigenza visibile, ma anche quella più dignitosa, assai spesso nascosta e pudica.

### **13. Conclusioni: il partenariato è già in atto**

Il rapporto Genitori-Scuola è diventato oggi di importanza fondamentale per la formazione integrale dei figli. Ne consegue la necessità di avviare e/o rinforzare il più possibile presso tutti gli istituti scolastici di ogni ordine e grado esplicite esperienze di partenariato tra Genitori e Scuola. Da questo punto di vista, l'associazionismo dei genitori è la cerniera più naturale per coniugare scuola e famiglia, educazione e istruzione.

Non si parte da zero! Il partenariato è già una realtà in atto da potenziare! In numerosi istituti sono in atto esperienze positive, di cui l'attuale indagine scientifica ha studiato natura, obiettivi, motivazioni, qualità e durata, tipologie delle iniziative alcune già consolidate altre aperte all'innovazione, competenze coinvolte, risultati attesi e raggiunti, punti critici e difficoltà incontrate, risorse e punti di forza da utilizzare, direzioni di sviluppo e orientamenti per il futuro, nonché convinzioni culturali da maturare per una più efficace azione di questa partnership.

L'esperienza, di chi ha già percorso parte della strada, garantisce la trasferibilità di tali iniziative con indicazioni concrete su un piano più vasto e su percorsi già sperimentati. La collaborazione delle associazioni dei genitori, da sostenere diffusamente favorendone anche la realizzazione di reti sul territorio, sia a livello locale che nazionale, costituisce una preziosa risorsa per sostenere in modo efficace ed efficiente, la realizzazione del progetto "Genitori-scuola".

# COME I GENITORI VALUTANO IL SERVIZIO SCOLASTICO

*Anna Maria Benini*

## **Premessa**

Il riassetto del modello organizzativo del Ministero e dei suoi organi periferici e la conseguente diversa distribuzione di competenze e di responsabilità, le nuove connotazioni delle scuole dell'autonomia ed i loro rinnovati rapporti con l'Amministrazione, con il territorio e con l'utenza, la riforma degli ordinamenti scolastici che ha messo in primo piano le esigenze dei destinatari primi del servizio, hanno sollecitato azioni di analisi e di ricerca per monitorare ed eventualmente riallineare i processi di cambiamento in corso.

In particolare il Ministero ha ritenuto opportuno avviare, nel 2003/04, un progetto di ricerca inteso a far luce sul rinnovato sistema, per misurare e valutare le modalità di governo ed erogazione dei servizi relativi all'istruzione, sia verso le scuole che verso le famiglie, rilevando possibili punti di criticità e fasi di miglioramento.

A completamento delle prime due fasi della ricerca, affidata alla Ernst&Young e realizzata in 7 Regioni fra cui l'Emilia-Romagna, sono emerse alcune interessanti risultanze in ordine all'efficacia dei servizi resi dall'Amministrazione alle istituzioni scolastiche autonome e dalle Scuole a studenti e famiglie.

Quest'ultimo ramo della ricerca, che qui soprattutto interessa, ha analizzato i servizi erogati dalle Autonomie scolastiche, indagando il grado di soddisfazione delle famiglie degli alunni.

Quale l'immagine della scuola vista dai genitori? Quale il livello di inclusione e di coinvolgimento dei genitori nei processi decisionali relativi all'Offerta formativa? Come risponde la scuola ai bisogni formativi degli studenti e alle esigenze delle famiglie?

A queste e ad altre domande ha dato risposta la ricerca E&Y evidenziando elementi di positività che confortano ed enucleando aree di criticità sulle quali investire future azioni di miglioramento.

## **1. La ricerca Ernst&Young**

L'attività di ricerca relativa al flusso di servizi erogato dalle scuole ha inteso "fotografare la realtà" fornendo uno spaccato di come si configurano oggi i rapporti tra istituzioni scolastiche, famiglia, territorio. In ciascuna regione sono state individuate aree prioritarie di analisi dalle quali trarre indicazioni per ridurre il gap tra domanda e offerta, partendo

da una selezione delle tematiche più “sensibili” verso cui indirizzare gli sforzi a livello nazionale e regionale. Allo scopo sono state utilizzate due tipologie di strumenti:

- Focus group: riunioni non strutturate di gruppi misti di operatori scolastici ed utenti per rilevare le principali aree di approfondimento considerate prioritarie dalle famiglie e gli argomenti di attenzione da analizzare attraverso una successiva indagine quantitativa.

- Questionario: strumento di analisi quantitativa della domanda di famiglie e studenti per la rilevazione dello status attuale dei servizi erogati dalle scuole e l'individuazione delle principali aree di miglioramento.

Questo approccio di tipo induttivo ha garantito alla ricerca di focalizzare l'attenzione su problematiche di reale interesse per i genitori, di coinvolgere i genitori stessi durante l'intera ricerca e di utilizzare un linguaggio utile a facilitare la comprensione e la compilazione dei questionari.

Questionari strutturalmente simili, ma opportunamente diversificati in alcuni contenuti, sono stati predisposti per le famiglie degli alunni del 1° e del 2° ciclo di istruzione. L'indagine è stata indirizzata ai genitori di un campione di scuole di ogni ordine e grado individuato in ciascuna delle 7 regioni coinvolte: Campania, Emilia-Romagna, Liguria, Lombardia, Marche, Sardegna, Toscana. In totale la ricerca è stata rivolta a 960 scuole, di cui 113 in Emilia-Romagna, pari al 20% delle istituzioni scolastiche regionali e secondo la seguente distribuzione provinciale:

<i>Provincia</i>	<i>n° scuole coinvolte</i>	<i>Provincia</i>	<i>n° scuole coinvolte</i>	<i>Provincia</i>	<i>n° scuole coinvolte</i>
Bologna	24	Modena	18	Ravenna	9
Ferrara	9	Parma	11	Reggio Emilia	14
Forlì	12	Piacenza	7	Rimini	8

A ciascun dirigente scolastico è stato chiesto di individuare una classe intermedia, una 2° o una 3° classe, in cui distribuire i questionari predisposti.

Il livello di partecipazione è stato decisamente elevato, sia nel complesso delle regioni, sia, e ancor più, in Emilia-Romagna, dove sembra evidenziarsi un più accentuato interesse nel 2° ciclo, come si evince dalle seguenti tabelle:

*Livello di partecipazione alla ricerca in termini di scuole che hanno risposto e di questionari restituiti*

	<i>n. questionari distribuiti</i>	<i>n. questionari recuperati</i>	<i>% di ritorno questionari</i>	<i>n. scuole coinvolte</i>	<i>n. scuole che hanno risposto</i>	<i>% di risposta scuole</i>
E-R	2015	1870	93%	113	92	81
Totale nazionale	16.815	15281	91%	958	768	80

*Fonte: MIUR – Relazione di sintesi, ottobre 2004*

*Livello di partecipazione delle scuole con dettaglio del 1° e 2° ciclo*

	Scuole coinvolte			Scuole rispondenti		% di risposte	
	<i>n. scuole</i> 1° ciclo	<i>n. scuole</i> 2° ciclo	<i>n. scuole</i> 1° ciclo	<i>n. scuole</i> 2° ciclo	1° ciclo	2° ciclo	
E-R	57	56	45	47	79%	84	
Totale nazionale	569		389	461	307	81	79

Fonte: MIUR – Relazione di sintesi, ottobre 2004.

Lo standard dei rispondenti è costituito in maggioranza dalle madri: 63,25% nel 1° ciclo, 58,61% nel 2° ciclo (nel 2° ciclo la percentuale è di 4 punti superiore alla media nazionale). Molto più bassa è la percentuale dei padri, che è leggermente al di sopra della media nazionale nel 1° ciclo, ma che scende al di sotto di 3 punti nel 2° ciclo (ER: 26,72% nel 1° ciclo, 28,93 nel 2° ciclo). I dati si commentano da sé e non sembra appropriata l'ipotesi che le madri abbiano maggiori tempi a disposizione per rispondere a richieste provenienti dalla scuola dei propri figli. In ogni caso c'è anche un tasso superiore al 10% di genitori che non hanno fornito indicazioni in proposito. Si tratta di genitori abbastanza giovani (prevalentemente da 36 a 45 anni di età nel 1° ciclo; da 36 fino a 55 anni nel 2° ciclo) e con livello di scolarità medio-alto (quasi il 70% è in possesso di diploma di istruzione superiore o di laurea).

*Livello scolastico dei genitori che hanno compilato il questionario*

	1°ciclo				2°ciclo			
	<i>Licenza Elem.</i>	<i>Licenza media</i>	<i>Diploma</i>	<i>Laurea</i>	<i>Licenza Elem.</i>	<i>Licenza media</i>	<i>Diploma</i>	<i>Laurea</i>
E.R.	3%	28%	52%	18%	5%	26%	50%	18%
It.	1%-9%	27%-43%	40%-53%	12%-20%	4%-9%	26%-49%	33%-51%	12%-20%

Fonte: MIUR – Relazione di sintesi, ottobre 2004

È interessante l'osservazione emersa che i genitori con livello di scolarità medio-basso denotano una maggiore necessità di supporto su problematiche connesse strettamente all'educazione dei figli, mentre i genitori con scolarità medio-alta tendono, soprattutto nel 2° ciclo, ad avere maggiori curiosità rispetto alle modalità di conduzione della didattica e alle attività svolte in classe. Sono proprio questi ultimi che sottolineano maggiormente le carenze di informazioni e che evidenziano un atteggiamento complessivamente più colpevolizzante nei confronti della scuola. Lo sforzo per un maggiore coinvolgimento dei genitori in attività e riflessioni comuni può forse evitare che differenze di estrazione culturale condizionino il rapporto con la scuola.

## 2. Le aree di approfondimento

Cinque sono state le aree di approfondimento della ricerca, individuate dai focus group come indicatori significativi del servizio erogato dalle scuole e considerate prioritarie dalle famiglie. Sulla base della declinazione di tali aree sono stati strutturati i questionari del 1° e del 2° ciclo di istruzione per cogliere le percezioni degli utenti.

- **Accoglienza e orientamento:** sezione del questionario intesa ad indagare la cultura del coinvolgimento. Sono state analizzate le iniziative realizzate dalle scuole per l'accoglienza degli alunni del primo anno e per l'integrazione del gruppo-classe con alunni di diversa provenienza. Sono state indagate anche le iniziative intraprese nell'ambito di percorsi di orientamento, i soggetti principalmente coinvolti nella loro organizzazione e le principali cause di inadeguatezza.

- **Didattica:** sezione dedicata all'analisi dell'attività prioritaria della scuola, letta attraverso la propensione al cambiamento, l'apertura al territorio, l'introduzione di nuove tecnologie e la qualità della didattica, concretizzata in ricchezza di attività integrative, grado di realizzazione dei progetti, capacità di affrontare i problemi giovanili, recupero dei gap formativi, preparazione degli studenti e stimolo alla formazione dei valori. Una sorta di radiografia del POF visto nei suoi aspetti più sostanziali per l'identità della scuola e per l'impegno verso l'utenza.

- **Supporto alla didattica:** in connessione con la sezione precedente sono state indagate le modalità di erogazione del servizio attraverso l'analisi dell'organizzazione delle attività scolastiche, l'utilizzo funzionale degli spazi e delle risorse umane, finanziarie e strumentali, il coinvolgimento cooperativo delle famiglie e del territorio. Uno spazio specifico è stato dedicato anche al livello di attenzione e di responsabilizzazione della scuola rispetto alla sicurezza.

- **Comunicazione e informazione:** sezione dedicata all'indagine sulla disponibilità e capacità della scuola di comunicare ed informare, ma anche di ascoltare per comprendere necessità, bisogni o suggerimenti. L'analisi si estende ai principali contenuti della comunicazione scuola-famiglia, ai livelli di comprensibilità e di tempestività della comunicazione e a quelli di ascolto delle famiglie da parte della scuola. Si è indagata in sostanza la capacità di assistenza e consulenza alle famiglie al fine di "vivere" meglio la scuola

- **Integrazione delle fasce deboli:** sezione dedicata alla comprensione delle principali criticità legate alla presenza nella scuola di soggetti in situazione di handicap e/o in condizioni di difficoltà e di disagio, cercando di intuire i possibili margini di miglioramento. L'analisi ha inteso indagare la capacità di gestire le situazioni relative all'handicap e alle fasce disagiate, l'adeguatezza delle iniziative della scuola per ridurre i fenomeni di emarginazione, la capacità di coinvolgere e ricercare sul territorio risorse e partners, la propensione indotta nelle famiglie ad accogliere la diversità culturale.

### 3. Principali evidenze emerse

Nel complesso si nota un atteggiamento positivo nei confronti della scuola, più accentuato se si tratta di scuola del 1° ciclo, soprattutto quando ai genitori viene chiesto un parere sulla scuola in generale; il giudizio diventa più articolato e tendente a rilevare le criticità e a fare proposte migliorative, quando è espresso su specifiche questioni o elementi di dettaglio.

Le risultanze del questionario vengono qui analizzate seguendo le specifiche aree di approfondimento e successivamente accorpate in un giudizio di sintesi.

#### 3.1. *Accoglienza e orientamento*

Emerge un significativo impegno da parte delle scuole nell'organizzazione di attività di accoglienza per l'ambientamento graduale dello studente (incontri con il D.S. e con i docenti, iniziative di benvenuto, incontri o attività di gruppo fra gli studenti più grandi e i nuovi arrivati o con quelli del ciclo scolastico precedente, ...).

Interessante non è tanto la quantificazione dell'impegno, quanto il diverso approccio con cui le scuole vivono la dimensione dell'accoglienza. Nelle scuole del 1° ciclo l'accoglienza è una componente fondamentale della didattica e si svolge durante l'intero anno scolastico. Nel 2° ciclo invece si privilegiano iniziative svolte prevalentemente all'inizio dell'anno scolastico con finalità principalmente informative. Di qui un maggiore apprezzamento delle famiglie per il 1° ciclo (70% di apprezzamento, a fronte del 55% nel 2° ciclo).

Anche il grado di coinvolgimento dei genitori nell'organizzazione dell'accoglienza è diversamente percepito nei due livelli scolastici. Nelle scuole del 1° ciclo circa il 46% delle famiglie si ritiene adeguatamente coinvolto, a partire dall'inserimento dei ragazzi, per continuare con gli aspetti della didattica, la vigilanza e la sicurezza e, di queste, l'86% è soddisfatta della partecipazione. Nelle scuole del 2° ciclo il livello di coinvolgimento si abbassa al 26%, con un grado di soddisfazione del 78%. Quindi l'apprezzamento si riduce sostanzialmente al 20%.

Le cause di scarso coinvolgimento vengono complessivamente attribuite a mancanza di tempo dei genitori, a scarsa cultura del coinvolgimento da parte della scuola, a mancanza di informazione/comunicazione alle famiglie, ad inadeguata valorizzazione delle indicazioni e dei suggerimenti delle famiglie e, non ultimo, ad un insoddisfacente supporto alla scuola da parte del territorio (molto scarsa è ritenuta l'attenzione del mondo del lavoro e della collettività, migliore quella di EE.LL. e associazioni).

Il dato (72% di insoddisfazione per il supporto alle scuole) deve far riflettere: la causa è riconducibile a scarsa capacità di radicamento della scuola nel territorio, oppure bisogna individuare nuovi strumenti di interazione fra scuola e territorio per accrescere gli ambiti di sinergia?

Quanto all'orientamento, oltre alla complessiva mancanza di percorsi di orientamento strutturati, integrati alla didattica e in continuità con l'accoglienza, si evidenziano differenze interessanti fra 1° e 2° ciclo rispetto alle modalità di realizzazione delle iniziative. Un orientamento con una valenza prevalentemente informativa nel 1° ciclo, un'attività più articolata nel 2° ciclo, dove si realizzano anche stage e incontri con esperti per testare capacità ed attitudini e comprendere opportunità e limiti delle offerte successive. Nel complesso secondo il pensiero dei genitori le iniziative di orientamento dovrebbero essere finalizzate a ridurre gli insuccessi, scolastici e non.

### 3.2. Didattica

La ricerca ha messo in evidenza pregi e difetti della scuola sia in termini organizzativi che didattici. L'immagine che ne esce è comunque nel complesso positiva, soprattutto nel 1° ciclo dove alla scuola viene riconosciuta la titolarità di operatore principale in termini di formazione curricolare e di educazione civile e sociale.

Dal punto di vista organizzativo le famiglie del 1° ciclo percepiscono una scuola attenta al cambiamento e all'innovazione (72%), aperta al territorio (82%) e alle nuove tecnologie (78%), impegnata nell'adeguamento della propria risposta educativa, ricca di attività e soprattutto garante di una preparazione culturale ritenuta efficace (93%) e di stimolo alla formazione dei valori degli studenti (87%).

Anche per le scuole del 2° ciclo le famiglie esprimono un giudizio complessivamente positivo, seppure con percentuali minori rispetto a quelle del 1° ciclo. Per quanto riguarda la qualità della didattica le famiglie si ritengono mediamente soddisfatte, così come ritengono mediamente idonea la capacità delle scuole nell'introdurre gli studenti al mondo del lavoro (62%).

Richiesti di indicare le problematiche che la scuola dovrebbe risolvere in modo prioritario, i genitori del 1° ciclo hanno segnalato, in modo prevalente e di pari entità, i problemi dei giovani e la formazione dei valori, in qualche modo fra loro abbastanza interconnesse, ed i genitori del 2° ciclo, in maniera ancora più sostenuta, i problemi dei giovani e quelli del mondo del lavoro.

Entrando nello specifico del POF, le famiglie di entrambi i cicli ritengono adeguato il livello di realizzazione dei progetti previsti nel POF (circa il 72% per il 1° ciclo e il 66% per il 2° hanno risposto Molto o Abbastanza). Le famiglie insoddisfatte ritengono che le cause siano principalmente riconducibili alle scarse risorse finanziarie disponibili e alla inadeguatezza degli strumenti a disposizione. I genitori del 2° ciclo, a dire il vero, ritengono anche che il POF manchi di significatività operativa, considerandolo solo un atto formale di cui ci si dimentica durante l'anno.

Non risultano particolarmente rilevabili la scarsa collaborazione tra docenti o la mancanza di attenzione alle necessità degli studenti. Emerge quindi un giudizio che non penalizza la scuola e i docenti, ma attribuisce le carenze a cause involontarie.

Il giudizio complessivamente positivo nei confronti dell'azione della scuola si rileva anche dalle risposte di soddisfazione rispetto alla capacità della scuola di interessare e stimolare gli studenti e di formarli adeguatamente per gli studi superiori e/o per il mondo del lavoro.

Più dettagliatamente i genitori del 1° ciclo esprimono il loro gradimento per l'azione della scuola rispondendo "Molto" o "Abbastanza", nella misura dell'80%, alle domande: Capace di stimolare l'interesse dello studente, Capace di supportare in modo efficace la crescita degli studenti, Capace di rendere la didattica interessante, Capace di definire un equilibrato carico di compiti a casa, Capace di stimolare le capacità dello studente.

Condividono, addirittura nella misura del 91%, la caratterizzazione della scuola come Luogo in cui si instaurano buoni rapporti tra insegnanti e studenti.

Pur nella positività complessiva della situazione, non sfugge ancora una volta come nel passaggio dal 1° al 2° ciclo ci sia una evidente riduzione del gradimento che vede crescere la percentuale "Poco" a scapito del "Molto", a significare una percezione di maggiore disinteresse della scuola per la persona dello studente. Affiora una didattica un po' meno interessante, una minore capacità di stimolare lo studente ed una palese disattenzione al carico di lavoro degli studenti in particolare per il lavoro domestico, per quest'ultima voce si arriva addirittura al 13% di valutazione "Per niente".

Rispetto alla domanda se la scuola sia un luogo di buoni rapporti fra insegnanti e studenti, la condivisione scende al 77%.

### *3.3. Supporto alla didattica*

Si rileva un inadeguato livello di coinvolgimento delle famiglie, da parte della scuola, per azioni che afferiscano alla didattica. Mentre le famiglie del 1° ciclo manifestano un parere moderatamente negativo (58% di insoddisfazione), nel 2° ciclo si è arrivati al 79%. La scuola non sembra interessata al contributo attivo delle famiglie nella programmazione e nel supporto alla didattica, ambiti tradizionalmente difesi da qualunque "intrusione" che possa intaccare la libertà di insegnamento. Conseguentemente è basso il livello di motivazione a partecipare espresso dai genitori, più accentuato ovviamente nel 2° ciclo. È probabile che la demotivazione nasca dalla concomitanza di un atteggiamento passivo da parte dei genitori con la mancanza di proposte motivanti da parte della scuola. La scuola infatti tende a coinvolgere i genitori principalmente in attività che possano generare un beneficio interno all'organizzazione (feste, recite, giochi, controllo alunni,...) e manifesta più resistenza al coinvolgimento in attività più "tecniche" come programmazione, scelta dei libri di testi, gestione dei laboratori...I genitori hanno proposto, nei questionari, alcuni suggerimenti per migliorare il proprio livello di partecipazione, indicando modalità di impegno diretto; in ordine decrescente, senza una significativa diversificazione fra i due cicli e in analogia con il livello nazionale, vengono suggeriti:

- incontri tra docenti e genitori preliminari alla programmazione didattica;

- invio alle famiglie della copia del POF;
- predisposizione di un servizio di informazioni a disposizione delle famiglie;
- incontri fra docenti e rappresentanti dei genitori per condividere scelte;
- incontri fra genitori per discutere delle scelte;
- (da ultimo e limitatamente al 2° ciclo) coinvolgimento dei genitori con competenze specifiche nell'organizzazione di corsi a tema, ad es. corsi di giornalismo.

Un aspetto del supporto alla didattica che per le famiglie necessita di interventi migliorativi è costituito dagli strumenti a disposizione delle scuole per l'erogazione di un servizio di qualità. Si dovrebbe prioritariamente agire, ad esempio, sull'adeguamento di aule e altri spazi e poi, a decrescere, sul miglioramento di laboratori e attività integrative (limitatamente al 2° ciclo), sull'organizzazione delle attività scolastiche, l'aggiornamento dei docenti, la comunicazione con le famiglie e con gli studenti. Meno rilevanti sembrano l'organizzazione dell'orario delle lezioni e i regolamenti scolastici.

Il tema della sicurezza e della vigilanza degli alunni, infine, è sentito dalle famiglie come prerequisito e garanzia per lo svolgimento dell'attività ordinaria. Il fatto che un 20% dei genitori indichino alcune cause di mancanza di sicurezza nelle scuole, significa che la scuola deve accrescere il proprio livello di responsabilizzazione anche su questo versante, tanto più che solo in parte si individuano cause di natura infrastrutturale, ma emerge anche scarsa responsabilizzazione dei docenti e dei collaboratori scolastici, oltre a scarsa informazione degli alunni e delle famiglie.

### 3.4. *Comunicazione e informazione*

Se da una parte la ricerca ha messo in evidenza una certa mancanza di apertura della scuola verso i genitori, dall'altra ha evidenziato che i genitori si dichiarano interessati a partecipare alla vita della scuola ma, a dire il vero, soprattutto quando l'oggetto della discussione riguarda i propri figli. Oltre il 50% delle famiglie del 2° ciclo (45% nel 1° ciclo) dimostrano interesse ad una comunicazione che abbia come principali contenuti l'andamento scolastico ed il comportamento dei figli. L'interesse cala, in particolare nel 2° ciclo, quando si parla di attività proposte in classe e di modalità di svolgimento del programma didattico.

In una comunicazione bidirezionale è importante considerare anche il livello di ascolto delle famiglie da parte della scuola. Oltre il 60% delle famiglie si dichiara soddisfatto (addirittura il 73% nel 1° ciclo, dove c'è tradizionalmente un dialogo quasi quotidiano nei primi anni della scuola primaria).

È significativo però quel 55%, fra gli insoddisfatti, che considera gli incontri scuola-famiglia una mera formalità e che sottolinea la mancanza di iniziative organizzate di "ascolto" delle famiglie.

Quanto invece al livello di comprensibilità e tempestività delle comunicazioni alle famiglie non c'è molto da eccepire: la soddisfazione è ampia (fino al 91% nel 1° ciclo).

### 3.5. *Integrazione fasce deboli*

Le famiglie ritengono la scuola capace di gestire le situazioni relative all'handicap e alle fasce disagiate: si rileva infatti oltre al 70% di soddisfazione nel 1° ciclo, ci si ferma al 67% nel 2° ciclo.

Per migliorare ulteriormente l'attuale buon livello di performance, le famiglie ritengono soprattutto che si debba garantire un maggior numero di docenti di sostegno, una maggiore adeguatezza, rispetto alle esigenze, delle iniziative scolastiche di supporto e una maggiore chiarezza di ruoli e responsabilità degli attori coinvolti nel sostegno. In un certo senso è un richiamo ad integrare funzionalmente i vari interventi che ruotano attorno al disagio scolastico non sempre armonici od organici.

Occorre comunque precisare che relativamente a questa area la situazione in Emilia-Romagna può considerarsi ottimale rispetto a quanto rilevato a livello nazionale.

Molto interessante è la risposta relativa alla problematica dell'integrazione degli stranieri nelle classi, che denota buone capacità della scuola e significativa propensione delle famiglie ad accogliere la diversità culturale. I genitori infatti (60% nel 1° ciclo e 68% nel 2° ciclo, dove però una tale integrazione è meno elevata) non ritengono che l'inserimento diretto in classe di alunni extracomunitari rallenti o danneggi l'attività didattica.

Nel complesso si ritiene possibile un miglioramento attraverso la presenza di esperti esterni che aiutino i docenti, anche quelli specializzati, a gestire la complessità delle situazioni di disagio e ad evitare il fenomeno, sempre latente, dell'emarginazione da parte del gruppo classe.

## 4. I giudizi delle famiglie

Buono è l'indice di gradimento nelle risposte delle famiglie; alla nostra scuola è riconosciuto il "ruolo di operatore principale" in termini di formazione disciplinare e di educazione civile e sociale.

Essa svolge un delicato e complesso servizio di accoglienza e di integrazione degli studenti appartenenti alla fascia debole, con approvazione da parte delle famiglie che si dichiarano soddisfatte, ma anche richiesta di interventi più strutturati e di maggiore professionalità dei docenti, specie quelli che operano sul sostegno o in classi multiculturali.

Viene espressa fiducia nella scuola e soddisfazione per la qualità della didattica e, per quanto riguarda le scuole del 2° ciclo, anche per la capacità di introdurre gli studenti al mondo del lavoro.

In generale è soprattutto il 1° ciclo ad ottenere un migliore livello di gradimento, anche per l'immagine più amichevole che sa dare nei confronti dell'utenza e per la maggiore attenzione all'alunno, come persona oltre che come studente.

L'evidenza più negativa, che emerge da varie parti, è la necessità di ricostruire un

più partecipato rapporto fra scuola e famiglia e di migliorare la cultura della scuola alla condivisione e alla compartecipazione.

Una scuola dunque a due corsie, fra 1° e 2° ciclo, con molte luci e qualche ombra, come si evince dal quadro di sintesi elaborato da Ernst&Young a conclusione della ricerca effettuata in Emilia-Romagna.

<b>1° CICLO</b>		
<b>Ambito del questionario</b>	<b>Evidenze positive</b>	<b>Evidenze negative (da migliorare)</b>
Accoglienza e Orientamento	Accoglienza intesa come strumento graduale per il cambiamento. Adeguate impegno della scuola nell'organizzazione dell'accoglienza.	Livello di supporto alla scuola da parte dei soggetti a livello locale. Livello di coinvolgimento delle Famiglie nell'organizzazione dell'accoglienza.
Didattica	Scuola caratterizzata da un significativo livello di qualità, apertura e propensione al cambiamento. Capacità della scuola di realizzare la maggior parte dei progetti formalizzati nel POF. Capacità della scuola di stimolare, interessare e formare gli studenti.	
Supporto alla didattica	Significativo livello di motivazione a partecipare da parte delle famiglie.	Inadeguato livello di coinvolgimento delle Famiglie a partecipare da parte della Scuola.
Comunicazione e informazione	Notevole livello di ascolto delle Famiglie da parte della Scuola. Significativo livello di comprensibilità e tempestività della comunicazione.	
Integrazione fasce deboli	Significativa capacità di gestire le situazioni di disagio. Adeguate livello di integrazione degli studenti extra-comunitari.	

<b>2° CICLO</b>		
<b>Ambito del questionario</b>	<b>Evidenze positive</b>	<b>Evidenze negative</b>
Accoglienza e Orientamento	Adeguate impegno della scuola nell'organizzazione dell'accoglienza.	Accoglienza limitata all'inizio dell'anno scolastico e intesa come attività di "benvenuto". Inadeguato livello di coinvolgimento delle Famiglie nell'organizzazione dell'accoglienza.
Didattica	Scuola caratterizzata da un significativo livello di qualità, apertura e preparazione al mondo del lavoro. Capacità della scuola di realizzare la maggior parte dei progetti formalizzati nel POF. Adeguate capacità della scuola di stimolare, interessare e formare gli studenti.	
Supporto alla didattica		Inadeguato livello di coinvolgimento delle Famiglie a partecipare alla vita della Scuola. Inadeguato livello di motivazione a partecipare da parte delle Famiglie.
Comunicazione e informazione	Significativo livello di ascolto delle Famiglie da parte della Scuola. Significativo livello di comprensibilità e tempestività della comunicazione	
Integrazione fasce deboli	Significativa capacità di gestire le situazioni di disagio. Adeguate livello di integrazione degli studenti extra-comunitari	

Fonte: MIUR – Relazione di sintesi, ottobre 2004

# UN ANNO DI RIFORMA: L'INNOVAZIONE DALLA PARTE DELLE FAMIGLIE

*Laura Gianferrari*

## **Premessa**

Nell'anno scolastico 2004/05, primo anno di entrata a regime della riforma degli ordinamenti scolastici del primo ciclo d'istruzione, l'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia Romagna ha realizzato un'azione di monitoraggio volta a conoscere quali processi le scuole avessero attivato, quali scelte e quale percorso compiuto, in vista dell'attuazione dei nuovi assetti configurati nella legge di riforma.

L'indagine è stata realizzata nella primavera 2005 su un campione di 30 istituti scolastici, individuati secondo criteri statistico-probabilistico, con il coinvolgimento delle diverse componenti della realtà scolastica: docenti, genitori, dirigenti. Al fine di acquisire elementi conoscitivi il più possibile ampi e significativi, sono stati utilizzati strumenti diversi: intervista al dirigente scolastico, focus group con i docenti, questionario cartaceo somministrato ai genitori che rivestono un ruolo di rappresentanza istituzionale (componenti il Consiglio d'Istituto, rappresentanti di classe), questionario *on line* per tutti gli insegnanti dell'Istituto, relativo quest'ultimo alle azioni formativo/informative riguardanti la riforma.

Complessivamente, i dati della ricerca sono basati sulle risposte di 30 dirigenti, 450 insegnanti che hanno partecipato ai focus, 20.303 che hanno risposto al questionario e 1.298 genitori che hanno restituito il questionario compilato.

Ai risultati emersi dall'azione regionale di monitoraggio si sono affiancati, e ove possibile comparati, gli esiti dell'indagine sul funzionamento delle scuole (FUNPREIS), svolta dall'INValSI tramite un questionario *on line* nel luglio 2005, a cui le scuole hanno risposto nella persona del dirigente scolastico o di un suo delegato, per lo più dopo aver sottoposto le domande a un gruppo di discussione interno.

I dati relativi all'Emilia Romagna sono stati elaborati dall'Ufficio Scolastico Regionale<sup>1</sup>, prendendo in considerazione le scuole statali del primo ciclo d'istruzione, che hanno partecipato in toto alla rilevazione nazionale degli apprendimenti e che hanno compilato il questionario nella percentuale del 90% del totale<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> I dati, forniti dall'INValSI, sono stati rielaborati a livello regionale da Milla Lacchini, USR ER.

<sup>2</sup> Il questionario non prevedeva un sistema di compilazione a percorso obbligato, pertanto non tutte le scuole hanno risposto a tutti gli item.

L'analisi e il confronto dei dati raccolti attraverso queste due indagini, particolarmente ricchi di informazioni e significativi per il numero dei soggetti coinvolti, permette di mettere a fuoco alcuni nodi cruciali dei comportamenti delle scuole in vista della transizione ai nuovi assetti ordinamentali.

## 1. Informazione

### 1.1. I soggetti e i modi dell'informazione

Il questionario proposto ai genitori nel monitoraggio regionale tendeva a conoscere le fonti informative e l'adeguatezza delle informazioni ricevute: da chi hanno ricevuto informazioni sulla riforma le famiglie? Attraverso quali strumenti, quali canali comunicativi? Due domande-chiave sondavano l'argomento, rivolte l'una a individuare i soggetti che hanno fornito informazione, l'altra le modalità, i mezzi di cui i genitori hanno usufruito.

Le risposte delineano un quadro coerente (grafico 1 e 2), in cui la scuola compare decisamente come la fonte principale delle conoscenze delle famiglie in ordine alla riforma: è soprattutto dalle riunioni scolastiche (77,35%) che i genitori hanno ricevuto informazioni, principalmente fornite dagli insegnanti (70,96%), a cui spesso si sono affiancati i dirigenti scolastici (55,62%). L'indagine FUNPREIS, nel confermare questi dati con riferimento alla quasi totalità delle scuole della regione, permette di conoscere più nel dettaglio l'azione svolta dalle istituzioni scolastiche (tabella 1).

Sia i docenti sia i dirigenti sono stati impegnati in un grosso sforzo informativo, in più di un incontro per scuola, a cui spesso hanno partecipato congiuntamente.

Le assemblee di classe sono il momento in cui più si è affrontato l'argomento riforma (83% delle scuole rispondenti), principalmente da parte degli insegnanti, ma è notevole che nel 30% degli istituti anche i dirigenti abbiano partecipato a queste riunioni, che normalmente vengono gestite senza il loro intervento.

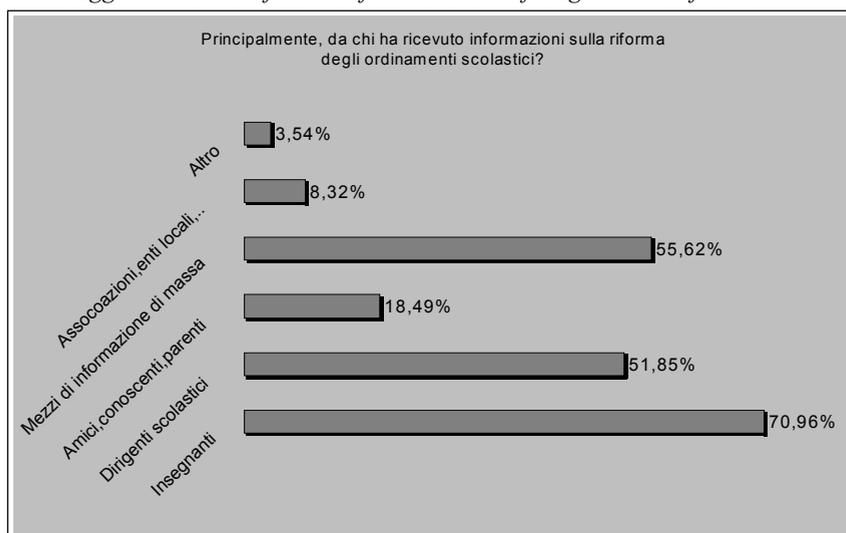
Si può ipotizzare che l'assemblea di classe sia stata la sede più appropriata per affrontare con le famiglie l'illustrazione di alcuni ambiti che più li coinvolgono nelle scelte relative all'organizzazione didattica: le attività opzionali, la compilazione del portfolio, l'organizzazione dei LARSA. Il dato nazionale, che non si discosta da quello regionale, conferma che questo organismo è stato ampiamente utilizzato per un confronto con i genitori sulle innovazioni della riforma.

In Emilia-Romagna sono stati realizzati anche molti incontri di plesso, in una percentuale più alta rispetto al dato nazionale (74,69% a fronte del 61,5%), con una partecipazione egualmente divisa tra docenti e dirigenti, molto probabilmente ugualmente impegnati nella loro conduzione.

Si tratta di una modalità di incontro che nella nostra regione è largamente e tradizionalmente praticata nei piccoli plessi, ove spesso la medesima équipe pedagogica segue tutte le classi, e dove le esigenze legate ai servizi forniti dai Comuni richiedono scelte u-

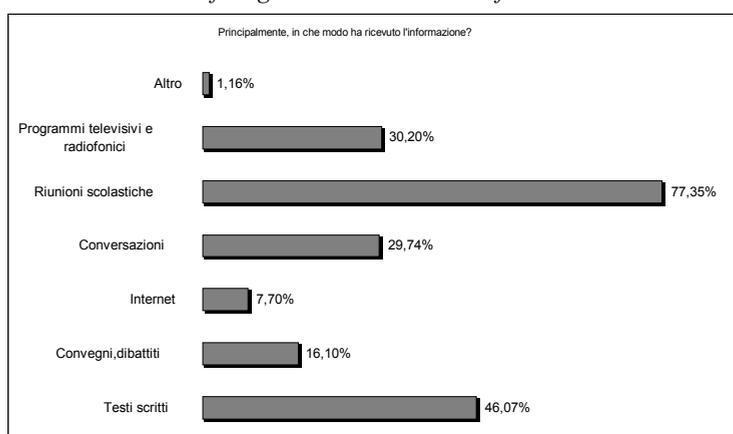
niformi e l'adozione di modalità organizzative condivise. Molto alta comunque anche la frequenza delle assemblee d'istituto (69,69%), gestite quasi in toto dai dirigenti scolastici ma con una notevole partecipazione anche dei docenti (33,75%). Decisamente esigua, e per lo più limitata alle assemblee d'istituto, la presenza di esperti negli incontri.

*Grafico 1 – Soggetti che hanno fornito informazioni alle famiglie sulla Riforma*



Fonte: monitoraggio regionale USR ER 2005

*Grafico 2 – Modalità con cui le famiglie hanno ricevuto l'informazione*



Fonte: monitoraggio regionale USR ER 2005

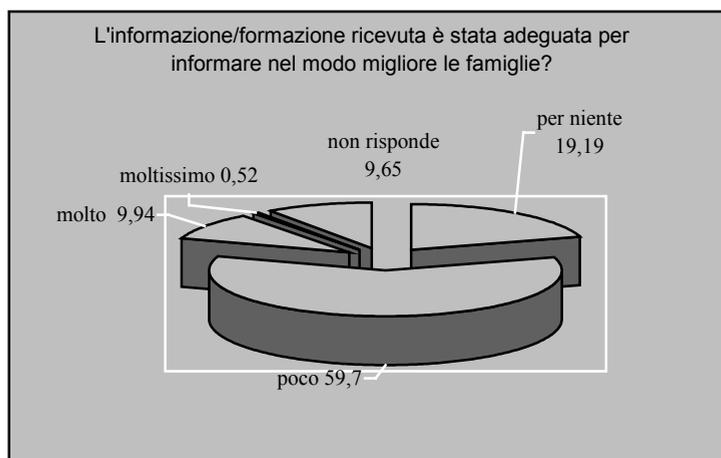
Tab. 1 - Modalità di informazione rivolta alle famiglie in merito alle innovazioni introdotte dalla Riforma. Dati nazionali e regionali. Scuole statali.

Modalità d'informazione	Soggetti							
	Dir. scolastico		Docenti		Altri esperti			
	% sul totale rispondenti							
	Italia	E.R	Italia	E.R	Italia	E.R	Italia	E.R
assemblee d'istituto	67,8	67,50	36,1	33,75	5,9	8,44	70,6	69,69
assemblee di classe	31,0	30,31	80,5	80,94	0,8	0,63	83,4	83,44
assemblee di plesso	45,3	58,75	47,8	57,81	1,2	1,25	61,5	74,69
Altre modalità	3,7	3,44	1,9	1,88	1,2	2,50	5,4	5,94
Italia % Ist. statali rispondenti rispetto agli iscritti	74,8							
Emilia Romagna: % Ist. statali rispondenti rispetto al totale delle scuole ER	83,98							

Fonte: elaborazione USR ER da data-base INValSI, indagine FUNPREIS 2005

Questi dati mostrano che un lavoro non trascurabile è stato compiuto a livello di istituti scolastici, al di là delle perplessità degli stessi insegnanti, che nel questionario loro riservato affermano di aver sì svolto un ruolo chiave nell'informazione alle famiglie, ma ritengono di non avere ricevuto sufficienti ed adeguate informazioni per compiere questa azione nel modo migliore (grafico 3).

Grafico 3 – Adeguatezza dell'informazione ricevuta per la comunicazione alle famiglie



Fonte: monitoraggio regionale USR ER 2005

Il giudizio dei docenti è estremamente netto: le risposte relative ad una informazione soddisfacente (moltissimo/molto) raggiungono poco più del 10% del totale, mentre il 59,7% degli intervistati considera tale informazione poco soddisfacente, e il 19,19% del tutto insoddisfacente, per un totale di giudizi negativi di quasi l'80 % del campione. Gli insegnanti, dunque, ritengono di non essere stati messi in grado di dare alle famiglie le necessarie informazioni sulla riforma.

Si tratta di un punto che andrebbe ulteriormente approfondito, per comprendere se i docenti hanno una percezione troppo accentuata della propria inadeguatezza nel ruolo di canale di comunicazione verso le famiglie, oppure se effettivamente la fonte prioritaria a cui i genitori hanno attinto (cioè gli stessi insegnanti) è risultata inadeguata e deficitaria rispetto allo scopo. Importanti fonti di informazione per le famiglie sono stati anche mezzi di comunicazione di massa (grafico 2) tra cui, un po' a sorpresa, le pubblicazioni (46,07%), sopravanzano i programmi radiofonici e televisivi (30,20%).

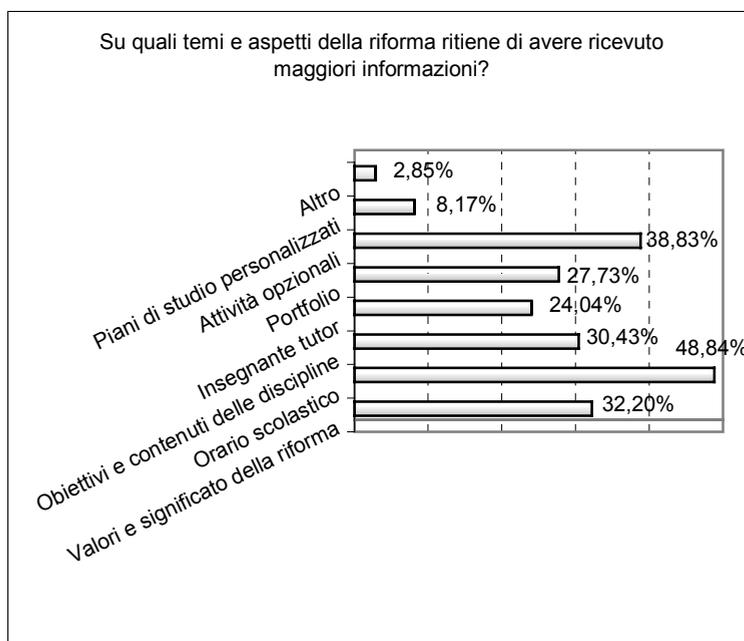
Infine vi sono informazioni ricevute nei rapporti interpersonali (18,49%) da amici, parenti e conoscenti (tra cui è legittimo inserire altri genitori) ed associazioni, enti locali, sindacati (8,32%). Solo il 7,70% si è servito di Internet.

Il quadro complessivo mostra dunque che le famiglie si sono rivolte soprattutto alla scuola, ma anche ad altre fonti, cercando di integrare conoscenze, informazioni ed elementi di valutazione e giudizio diversi.

Un'ulteriore domanda posta ai genitori nell'indagine regionale riguardava la conoscenza sui diversi temi e aspetti della riforma (grafico 4). Dalle risposte emerge che le maggiori informazioni ricevute riguardano aspetti concreti, pratici, relativi per lo più all'organizzazione scolastica: l'orario scolastico in primo luogo (48,34%), seguito, in percentuale sensibilmente minore, dalle attività opzionali (38,33%), mentre altri temi, specie portfolio (27%) e insegnante tutor (24,04%) sono minoritari.

Nei focus gli insegnanti confermano: l'informazione è stata data soprattutto riguardo l'organizzazione, essendo un ambito in cui le famiglie dovevano necessariamente essere coinvolte, meno rispetto alle altre tematiche, anche per la convinzione dei docenti di non avere certezze da trasmettere.

Grafico 4 – Temi su cui le famiglie hanno ricevuto maggiori informazioni



Fonte: monitoraggio regionale USR ER 2005

## 2. L'attuazione della riforma

### 2.1. Le innovazioni dalla parte delle famiglie

Nel suo primo anno di attuazione quali novità ha portato la riforma nella scuola, così come l'ha potuta percepire e vivere la famiglia? Quali sono le innovazioni che i genitori hanno visto applicare in concreto nella scuola frequentata dai figli?

Attraverso il questionario regionale i genitori dichiarano di aver riscontrato l'introduzione in primo luogo delle attività opzionali facoltative (63,70%), seguite dagli strumenti di valutazione (49,15%), dal portfolio (41,45%), dalle modifiche di orario (37,10%) e dall'anticipo nelle iscrizioni (34,13%).

Dunque secondo la conoscenza dei genitori (che non necessariamente coincide con la realtà di fatto dell'istituto), solo le attività opzionali facoltative sarebbero state introdotte nella maggioranza delle scuole, mentre per le altre innovazioni ci si colloca tra un 50% e un 35% dei casi.

Ancora più problematica appare secondo queste risposte l'attuazione dell'insegnante tutor, che si colloca all'ultimo posto, con una percentuale del 29,60%.

Interessante notare che questa percezione dei genitori si discosta significativamente dalle autodichiarazioni delle scuole nelle percentuali, ma mantiene una corrispondenza nelle proporzioni: un'ipotetica "graduatoria" delle innovazioni effettivamente introdotte nelle scuole della regione risulterebbe la medesima.

Sia nei focus sia nel questionario dell'indagine nazionale FUNPREIS, infatti, le scuole affermano in toto di aver introdotto l'offerta di attività opzionali/facoltative, pur mantenendo spesso il modello orario precedente, mentre il portfolio è stato definito dall'87% degli istituti e le funzioni tutoriali dal 45%.

Quanto all'anticipo, ha interessato il 53% delle scuole, ma per un totale complessivo di 262 bambini (82 infanzia, 180 primaria), dunque con una scarsa "visibilità" sul totale degli alunni di un istituto.

La differenza nelle percentuali si può spiegare non solo con lo scarto insito tra una realtà organizzativa e la sua conoscenza all'esterno, ma anche con la differenza nei tempi: il mese di marzo per l'indagine regionale che ha interessato anche i genitori, luglio per l'indagine nazionale.

L'apprezzamento delle famiglie verso le innovazioni che hanno direttamente esperito non è particolarmente alto: i giudizi positivi sopravanzano decisamente quelli negativi solo per quanto riguarda le attività opzionali facoltative (49,39% contro il 30% dei negativi); nel caso degli strumenti di valutazione i giudizi positivi e negativi si equivalgono; mentre per gli altri elementi sono i giudizi negativi a prevalere, con un divario particolarmente forte per le modifiche di orario (40% a fronte di un 20,81% di positivi) e l'anticipo delle iscrizioni (45% a fronte di un 13,95% di positivi).

Altri due item approfondiscono il grado di apprezzamento dei genitori verso le innovazioni introdotte dalla riforma: si è chiesto loro di esprimere un giudizio sulla loro corrispondenza rispetto al progetto educativo della famiglia e rispetto alle sue esigenze organizzative.

Le risposte non hanno fornito elementi nuovi e diversi rispetto a quelli emersi nella domanda volta a sondare l'apprezzamento generale verso le innovazioni.

Probabilmente una esperienza ancora embrionale del nuovo assetto scolastico, per lo più limitata ad alcuni elementi, non ha consentito ai genitori di maturare elementi di giudizio più approfonditi e ponderati, rispetto ad una opinione complessiva.

Così nelle domande di approfondimento vengono confermati dai genitori, con percentuali solo in parte diverse, i giudizi già espressi: le valutazioni più positive riguardano le attività opzionali facoltative e gli strumenti di valutazione; viene cioè apprezzato senz'altro l'arricchimento del curriculum formativo e in parte i nuovi strumenti di valutazione. Solo poco più di 1/5 delle famiglie, invece, dichiara che tutor e portfolio rispondono al proprio progetto educativo. Anche le modifiche di orario riscuotono una limitata approvazione (20%) a fronte di rifiuti consistenti (43% di risposte negative), ancora di più l'anticipo delle iscrizioni (circa 11%, contro il 46% di risposte negative).

Questi dati confermano sostanzialmente quelli già emersi nelle risposte precedenti,

indicando che mentre le famiglie apprezzano le attività opzionali facoltative, altri elementi della riforma, quali le modifiche di orario e, soprattutto, l'anticipo delle iscrizioni, non sembrano raccogliere il loro gradimento, per lo meno nella forma, come si è visto piuttosto limitata, in cui le hanno potute esperire.

## 2.2. *Le famiglie e le nuove scelte*

L'impianto complessivo della riforma, con l'introduzione del concetto chiave di personalizzazione, implica una forte integrazione tra scuola-famiglia-contesto e assegna alle famiglie un ruolo centrale nella pianificazione scolastica.

Due sono le direzioni entro cui si realizza questa compartecipazione scuola-genitori:

a) *la comunicazione*: diviene vitale nel momento in cui occorre individuare, valorizzare, accompagnare la crescita dell'identità dell'alunno, il suo "chi è" e "chi vuole diventare", in relazione alle sue potenzialità, aspirazioni, strategie di apprendimento: caratteristiche che sono peculiari del singolo alunno e che maturano e si consolidano nel tempo; si tratta di una conoscenza della singola persona che solo una stretta collaborazione tra scuola e genitori può raggiungere;

b) *la possibilità di scelta*: per la prima volta le famiglie sono direttamente coinvolte nella progettazione del curriculum, poiché una quota rilevante dell'orario dipende dalle loro scelte, potendo essi anche scegliere di anticipare l'ingresso nella scuola dei figli, sia nella scuola dell'infanzia sia nella primaria.

Si può parlare di un vero e proprio rivolgimento nelle prassi della scuola, ove la progettazione curricolare era compito esclusivo dell'insegnante: cambiamento che richiederà tempo per concretizzarsi in nuovi rapporti relazionali e nuove metodologie organizzative.

Dall'indagine FUNPREIS si ricavano alcuni elementi di conoscenza intorno all'avvio di tali processi in questo primo anno di attuazione della riforma.

La domanda generale: *le famiglie, informate sulla riforma, hanno collaborato alla definizione degli ambiti di loro competenza?* vede una risposta affermativa dell'81,6% delle scuole dell'Emilia-Romagna (il dato nazionale è dell'83,6%).

L'analisi più dettagliata delle risposte (tabella 2), evidenzia come il livello maggiore di collaborazione si sia avuto nella scelta delle attività facoltativo-opzionali (55,24%), seguite dagli *incontri con l'équipe pedagogica* (43,59%) e da *incontri con i docenti sull'adattamento dello studente nell'ambiente scolastico* (41,38%); un buon livello di risposte positive si ha anche per quanto riguarda *informazioni ai docenti circa la storia pregressa dello studente* (38,14%).

A parte le attività opzionali, si tratta di modalità di collaborazione che si possono ricondurre, più che alle innovazioni della riforma, alle tradizionali forme dei colloqui scuola-famiglia incentrati sul "come va" e "come si trova" a scuola l'alunno, accompagnati, nel primo anno d'ingresso in un ordine di scuola, da un'informazione sulle sue precedenti esperienze scolastiche.

Assai meno coinvolte risultano invece le famiglie proprio in quegli ambiti che costituiscono nuove possibilità di collaborazione: decisione circa l'opportunità di una frequenza anticipata della scuola (18,24%), progettazione di esperienze extrascolastiche (20,13%), compilazione del portfolio (19,88%), incontri con il docente tutor (15,91%).

Quest'ultimo dato evidenzia uno scostamento notevole dalla media nazionale (41,0%), in corrispondenza con lo scostamento del dato riferito alla nomina del tutor, che ha avuto in Emilia-Romagna un'attuazione limitata (più del 50% delle istituzioni scolastiche non ha assegnato le funzioni tutoriali, rispetto al 35% nazionale).

Quasi assente è la presenza delle famiglie nella *progettazione del piano di studio personalizzato* (4,32%), e nella *revisione del Pof* (5,29%), che costituiscono i momenti fondamentali della progettazione curricolare e organizzativa della scuola, tradizionalmente compito degli insegnanti.

Si conferma qui una posizione dei docenti particolarmente sofferta ma diffusa, emersa più volte nei focus con le scuole campione, secondo la quale la progettazione didattica, il progetto educativo della scuola è compito dei docenti e affidarlo, sia pure in parte, alle famiglie è vissuto come “*una diminuzione della professionalità e del ruolo degli insegnanti*”<sup>3</sup>.

Tab. 2 - Livello di collaborazione delle famiglie, da 1 (poco) a 4 (molto) su alcuni aspetti della Riforma. Dati nazionali e regionali. Scuole statali.

Aspetti	Livelli							
	1		2		3		4	
	Italia	E.R.	Italia	E.R.	Italia	E.R.	Italia	E.R.
confronto per la revisione del Pof sugli aspetti innovativi introdotti dalla Riforma	35,7	37,65	33,3	34,71	20,5	22,35	10,5	5,29
scelta delle attività opzionali facoltative per ciascun allievo	5,4	5,65	13,6	16,94	22,6	22,18	58,4	55,24
incontri per la progettazione del piano di studio personalizzato	37,5	48,92	31,1	23,74	19,6	23,02	11,8	4,32
incontri per la compilazione del Portfolio delle competenze	18,0	28,31	21,6	29,52	25,2	22,29	35,2	19,88
incontri con i docenti sull'adattamento dello studente nell'ambiente scolastico	7,6	7,39	19,7	16,75	33,4	34,48	39,3	41,38
informazioni ai docenti circa la storia pregressa dello studente	6,9	5,58	24,6	26,51	34,4	29,77	34,0	38,14
incontri con l'équipe docente	3,6	4,70	15,5	15,81	34,2	35,90	46,7	43,59
interazione con il docente coordinatore tutor (se nominato)	11,7	27,27	18,3	27,27	28,9	29,55	41,0	15,91
decisione circa l'opportunità di una frequenza anticipata della scuola	31,0	38,51	25,4	23,65	22,0	19,59	21,6	18,24
progettazione di esperienze extrascolastiche	23,1	25,32	25,2	24,68	25,3	29,87	26,4	20,13
<i>Emilia Romagna: % Istituti rispondenti rispetto al totale delle scuole ER</i>	75,32							

Fonte: elaborazione USR ER da data-base INVAlSI, indagine FUNPREIS 2005

<sup>3</sup> Nel testo compaiono in corsivo citazioni dai focus e dalle interviste

Entrando ancora più nel dettaglio, in riferimento ad un altro ambito di collaborazione scuola-famiglia, emerge che l'88,45% delle scuole dell'Emilia-Romagna ha rilevato le preferenze delle famiglie rispetto all'organizzazione oraria (tabella 3). Gli strumenti più utilizzati, in tutti e tre gli ordini di scuola interessati, sono stati i questionari, ma ancora di più gli incontri assembleari (71,11% nella scuola dell'infanzia, 77,14 % nella primaria, 79,25% nella secondaria), con percentuali sensibilmente superiori a quelle nazionali, ove prevale invece nettamente, con l'unica eccezione della secondaria, l'utilizzo del questionario. Dall'incrocio dei dati emerge che una buona percentuale di istituti utilizza entrambi gli strumenti, spesso con la somministrazione del questionario contemporanea a momenti assembleari. La rilevazione delle preferenze in merito all'orario, dunque, si concentra tendenzialmente in momenti collettivi, di informazione/discussione, quindi di elaborazione il più possibile condivisa di un orientamento. Solo il 20% dei rispondenti compie la rilevazione utilizzando i colloqui con le famiglie. Tra il 6% delle scuole che hanno indicato la voce *Altro* viene frequentemente indicata la modulistica proposta all'atto dell'iscrizione.

Tab. 3 - Strumenti attraverso i quali si è rilevata la preferenza delle famiglie per l'orario del tempo scuola. Dati nazionali e regionali. Scuole statali.

Strumenti	Scuola dell'infanzia		Scuola primaria		1° anno della Scuola secondaria di 1° grado	
	Italia	E.R.	Italia	E.R.	Italia	E.R.
	% sui rispondenti					
colloqui con le singole famiglie	29,3	24,89	26,3	21,43	29,4	21,99
colloqui con gruppi di famiglie/assemblee	60,4	71,11	65,4	77,14	73,0	79,25
questionari	61,5	52,44	70,6	66,43	67,7	67,63
altro strumento*	5,5	6,22	5,3	6,07	4,5	7,05
Totale ordini scolastici statali rispondenti	3.980	225	4.582	280	3.846	241
Italia: % Ist. rispondenti rispetto agli iscritti	75,5					
Emilia Romagna: % Ist. rispondenti rispetto al totale delle scuole ER	88,45					
* Come "altro strumento" quasi tutti gli Istituti hanno indicato moduli specifici o richieste scritte al momento dell'iscrizione.						

Fonte: elaborazione USR ER da data-base INValSI, indagine FUNPREIS 2005

### 2.3. *La comunicazione*

È utile collocare l'esame del percorso di costruzione dei nuovi processi di progettazione all'interno del più ampio contesto della comunicazione scuola-famiglia (grafico 5).

I comportamenti delle scuole al riguardo variano sensibilmente secondo gli ordini di scuola.

Le modalità che più frequentemente ricorrono sono sicuramente le assemblee e i colloqui individuali in orario "di ricevimento", ma le percentuali di utilizzo sono diverse.

Nella scuola dell'infanzia prevale nettamente l'assemblea (83,12% a fronte del 67,09% del colloquio), nella primaria le due modalità si equivalgono (76,62% e 79,14%), mentre nella secondaria di primo grado il colloquio individuale sale al 95,42% e le assemblee scendono al 47,08%.

Sono modalità di comunicazione tradizionalmente legate all'impostazione pedagogico-didattica che da sempre caratterizza i tre ordini di scuola.

Più centrata sull'aspetto educativo quella dell'infanzia, con l'accento posto su scelte condivise con la famiglia relativamente ai ritmi della giornata, all'organizzazione di attività che, in considerazione dell'età dei bambini, richiedono particolare cura ed attenzione per la loro realizzazione (nuoto, uscite, feste): sono ambiti di collaborazione che necessitano di confronti collegiali con e tra le famiglie, il cui momento privilegiato è quello assembleare.

Nella scuola secondaria, invece, più curvata sull'apprendimento disciplinare, prevale la necessità di seguire l'andamento del processo di insegnamento/ apprendimento nei colloqui individuali, mentre le questioni che riguardano la vita della classe vengono per lo più risolte con comunicazioni scritte.

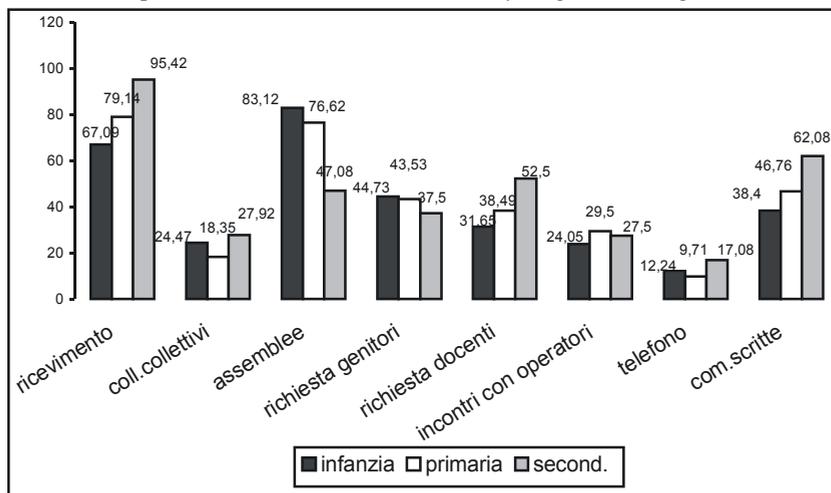
La scuola primaria, che condivide entrambe le due impostazioni, utilizza in egual misura assemblee e colloqui individuali.

Le medesime caratteristiche riferite all'ordine di scuola influenzano un'altra modalità di comunicazione: il colloquio individuale su appuntamento, che può essere richiesto dalle famiglie o dai docenti per motivi che richiedono un tempestivo intervento o perlomeno un chiarimento tra le componenti.

Mentre nella scuola dell'infanzia sono più i genitori a richiedere questo tipo di colloquio (44,73% che scende al 43,53% nella primaria e al 37,50% nella secondaria), si assiste al fenomeno inverso per quanto riguarda la richiesta da parte dei docenti: si va da un 31,65% della scuola dell'infanzia al 38,49% nella primaria e si giunge al 52,50% nella secondaria.

Il medesimo andamento si riscontra per le comunicazioni scritte: relativamente poco usate nella scuola dell'infanzia (38,40%), salgono al 46,76% nella primaria e al 62,08% nella secondaria, dove rappresentano la modalità di comunicazione più frequente dopo i colloqui in orario di ricevimento.

Grafico 5 - Modalità prevalente di comunicazione con le famiglie. Dati regionali. Scuole statali.



Fonte: elaborazione USR ER da data-base INValSI, indagine FUNPREIS 2005

Quanto al contenuto delle comunicazioni, sono confermati i tradizionali ambiti di informazione scuola-famiglia, con punte massime relativamente ai risultati scolastici e alle difficoltà relazionali e/o comportamentali. Meno frequente, ma comunque molto praticata, specie nella secondaria (79,24%), l'informazione sui criteri di valutazione adottati (tabella 4). Queste modalità e contenuti della comunicazione con le famiglie andranno verificati, nella loro funzionalità ed efficacia, all'interno del nuovo contesto delineato dalla riforma: il nuovo quadro dei rapporti scuola-famiglia necessita probabilmente di nuove modalità comunicative e di ulteriori ambiti di confronto e di dialogo.

Tab. 4 - Informazioni ricevute dai genitori sulla scolarità del proprio figlio. Dati regionali. Scuole statali

	Scuola dell'infanzia		Scuola Primaria		Scuola sec. Primo Grado	
	tot. ist.	% tot. risp.	tot. ist.	% tot. risp.	tot. ist.	% tot. risp.
criteri di valutazione adottati	-	-	211	74,82	187	79,24
risultati scolastici	199	86,90	267	94,68	234	99,15
assenze e ritardi	-	-	205	72,70	220	93,22
difficoltà relazionali e/o comportamentali	222	96,94	265	93,97	231	97,88
<i>Emilia Romagna: % Ist. rispondenti rispetto al totale delle scuole E.R.</i>	87,66					

Fonte: elaborazione USR ER da data-base INValSI, indagine FUNPREIS 2005

#### 2.4. Le attività opzionali

L'introduzione delle attività opzionali nell'organizzazione scolastica è stata l'innovazione più largamente e sicuramente attuata, quella più conosciuta e apprezzata dalle famiglie: un ulteriore approfondimento consente di esaminare meglio le modalità con cui è stata realizzata.

Come si è visto più sopra, il 55,24% delle scuole rispondenti all'indagine FUNPREIS dichiara che la famiglia ha collaborato nella scelta delle attività opzionali facoltative.

Le medesime scuole, tuttavia, affermano solo in minoranza di aver proposto una pluralità di attività tra le quali i genitori hanno effettuato le scelte: le primarie in percentuale ancora minore (36%) rispetto alle secondarie (45%), con uno scostamento notevole rispetto al dato nazionale, ove invece metà delle scuole primarie e il 60% delle secondarie ha offerto alla scelta delle famiglie una pluralità di proposte (tabella 5).

Tab. 5 - Modalità di offerta per le attività/insegnamenti facoltativi/opzionali. Dati nazionali e regionali. Scuole statali.

Aspetti	Scuola primaria		I anno della Scuola secondaria di 1° grado	
	Italia	Emilia-Romagna	Italia	Emilia Romagna
più attività tra le quali i genitori hanno effettuato le scelte	<b>48,9</b>	<b>35,97</b>	<b>60,7</b>	<b>44,77</b>
attività con orario fisso distribuite sull'intero anno scolastico	66,2	62,23	66,3	73,22
attività organizzate periodicamente (bimestrale, trimestrale, quadrimestrale)	26,8	33,09	29,2	34,31
attività organizzate a "pacchetti" orario, moduli	15,8	17,99	20,7	19,25
potenziamento delle discipline	59,0	67,27	64,5	69,04
altro	2,0	2,88	1,7	3,35
<i>Italia: % Istituti statali rispondenti rispetto agli iscritti</i>	<b>75,0</b>			
<i>Emilia Romagna % Istituti statali rispondenti rispetto al totale delle scuole ER</i>	<b>87,66</b>			

Fonte: elaborazione USR ER da data-base INValSI, indagine FUNPREIS 2005

L'apparente contraddizione può spiegarsi con le riflessioni emerse nei focus svolti con le scuole campione del monitoraggio regionale: in realtà tutto si è giocato sul rapporto di fiducia scuola-famiglie. I docenti hanno illustrato le loro proposte per le attivi-

tà opzionali, motivando le scelte compiute, e normalmente si è avuta l'accettazione in toto delle proposte da parte dei genitori.

Salvo rare eccezioni, c'è anche stata la massima usufruizione delle ore opzionali da parte degli studenti.

Si è generalmente instaurato, cioè, una sorta di "patto fiduciario" tra scuola e famiglia, il che spiega anche la differenza che si riscontra tra i diversi gradi scolastici: il rapporto di fiducia tra docenti e famiglia è tradizionalmente più forte nella scuola primaria rispetto alla secondaria, fiducia che si è tradotta in una sorta di "delega" alla scuola in ordine alle scelte didattiche.

D'altronde, gli stessi genitori che hanno risposto al questionario loro riservato indicano le attività opzionali come l'elemento della riforma che più hanno visto attuare e che più riscuote il loro apprezzamento: segno che sono informati su di esse e che non hanno al proposito ragioni di controversia.

Questa interpretazione permette di rendere conto di un altro fattore apparentemente non congruente con lo spirito della riforma: la collocazione delle ore facoltative/opzionali nell'orario complessivo.

La maggior parte degli Istituti emiliano-romagnoli con scuola primaria che hanno risposto a questa domanda svolgono tali attività "sia al mattino sia al pomeriggio" (76,9% delle risposte), solo un 15% le colloca solo al pomeriggio e un 7% solo al mattino (tabella 6).

Il dato più rilevante tuttavia riguarda la collocazione oraria rispetto al curriculum obbligatorio: il 63,6% delle scuole le posiziona in ore interposte a quelle obbligatorie, collocazione che non agevola le famiglie nel ritiro dei figli che non intendono frequentarle.

Il dato si spiega solo con la scelta dei genitori di usufruire del massimo delle ore proposte dalla scuola, e va completato con un altro, altrettanto evidente: le Istituzioni scolastiche hanno spesso fornito più risposte, in riferimento alle differenti organizzazioni delle varie sedi o plessi. Il 63,6% di cui sopra, pertanto, non sempre è riferito all'intero istituto, ma spesso solo ad alcune sezioni o plessi, mentre il calcolo opposto fornisce una percentuale del 67,27% dei rispondenti che hanno organizzato le attività facoltative/opzionali, in almeno una delle proprie sedi, in ore iniziali o finali rispetto alle ore curricolari obbligatorie, in modo da non interporle ad esse, in una collocazione che, seppure in maniera variabile, agevola il ritiro da scuola dell'alunno da parte della famiglia che non intende avvalersene.

Lo stesso fenomeno si ripete per la scuola secondaria, con percentuali solo leggermente difformi: il 57,9% delle famiglie non è agevolato nel ritiro da scuola dell'alunno che non intende avvalersi delle ore facoltative/opzionali, accanto al 54,97% che invece ha organizzato le attività in orari iniziali o finali rispetto al curriculum obbligatorio.

Questo aspetto, che merita di essere esplorato ulteriormente, rimanda a una serie di temi sulle possibili modalità di coinvolgimento della famiglia nelle scelte didattiche e or-

ganizzative della scuola, sui livelli di integrazione praticabili tra progetto educativo della scuola e richieste della famiglia, tra ascolto dei bisogni e progettazione della scuola.

Tab. 6 - Collocazione principale delle ore facoltative/opzionali nell'orario settimanale- Scuole statali

rispetto alle fasce giornaliere			rispetto alla distribuzione oraria					
			in ore iniziali rispetto alle ore curricolari obbligatorie	in ore finali rispetto alle ore curricolari obbligatorie		interposte alle ore obbligatorie		
	% totali		% di riga					
	primaria	second.	primaria	second.	primaria	second.	primaria	second.
solo al mattino	7,1	19,16	1,07	2,08	5,03	7,5	4,31	12,5
solo al pomeriggio	15,10	7,08	1,07	0,41	13,66	6,66	3,23	0,41
sia al mattino sia al pomeriggio	76,9	67,08	10,7	7,91	35,61	30,41	56,11	30,41
<i>Emilia Romagna % Istituti statali rispondenti rispetto al totale delle scuole ER</i>			72,44					

Fonte: elaborazione USR ER da data-base INValSI, indagine FUNPREIS 2005

### 2.5. Il portfolio

Il portfolio delle competenze individuali ha rappresentato un tema piuttosto delicato nei rapporti scuola-famiglia.

Nei focus gli insegnanti hanno evidenziato come esso ha rappresentato un nodo critico: le famiglie sono state coinvolte nella sua compilazione, tramite incontri che hanno illustrato la funzione dello strumento, colloqui individuali e questionari per raccogliere elementi da inserirvi, ma non sempre si è avuto riscontro positivo.

Diversi genitori non hanno risposto in alcun modo, per altri si è avuta l'impressione di una certa reticenza o di risposte *costruite ad arte* e poco veritiere: una partecipazione effettiva, orientata al raggiungimento delle finalità del portfolio, è ancora tutta da costruire.

Anche i dirigenti evidenziano questa difficoltà con le famiglie: in diverse scuole è emersa la preoccupazione dei genitori, che hanno visto nel portfolio uno strumento *“invasivo del piano personale e privato”*, una *“intromissione nella sfera personale”*.

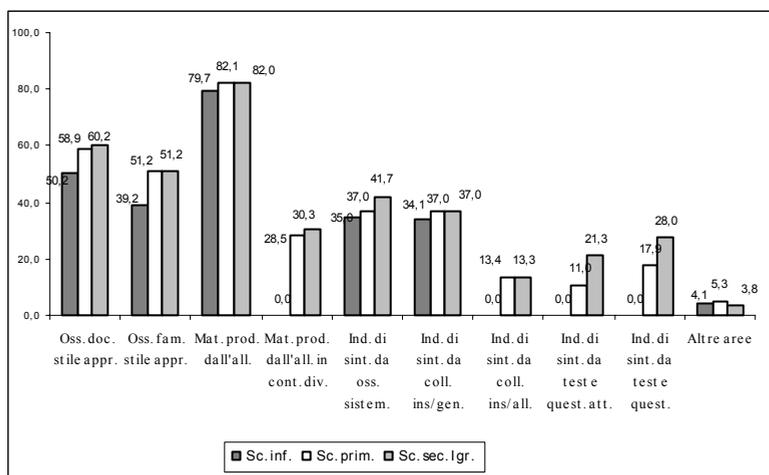
Le famiglie avrebbero timore di un *“etichettamento”* dei figli, vedrebbero violata la loro privacy e rifiutano *“alcuni termini legati alla definizione del comportamento degli alunni”*. Perfino in una scuola paritaria, dove tutor e portfolio sono stati introdotti senza alcuna resistenza, la dirigente dichiara che i genitori *“hanno posto problemi sensati sull'uso che ne faranno i docenti del successivo grado scolastico”*.

Tuttavia molte sono state le scuole che nel 2004/05, ancora in assenza di precise in-

dicazioni a livello nazionale (emanate solo nel novembre 2005 con la CM 84), si sono impegnate per definire la struttura del portfolio e per individuarne i possibili contenuti. Alla richiesta del questionario FUNPREIS se sia stata definita la struttura del portfolio l'87,3% delle scuole rispondenti (che rappresentano l'82,9% del totale degli istituti della regione) ha dato risposta positiva, con una punta decisamente elevata (92%) nella scuola secondaria di 1° grado. Entrando più nel dettaglio, poi, si evidenzia come le scuole hanno inteso questo strumento come occasione di dialogo con la famiglia, da svolgersi reciprocamente, nei due sensi, a superamento dell'unidirezionalità della più tradizionale informazione scuola-famiglia.

Una buona percentuale infatti ritiene di inserire nel portfolio, specie nella *sezione orientamento*, aree dedicate alle osservazioni sullo stile di apprendimento dell'alunno (si va dal 50% della scuola dell'infanzia al 60% della secondaria di 1° grado), con uno spazio significativo (dal 39% al 51%) dedicato anche alle osservazioni delle famiglie sulle modalità di apprendimento dell'alunno. Le scuole prevedono poi di dedicare aree specifiche alle indicazioni sinteticamente tratte da diverse fonti, compresi i colloqui insegnanti-genitori, che presentano adesioni tutt'altro che trascurabili (dal 34% della scuola dell'infanzia fino a quasi il 40% nella primaria).

Grafico 6 - Aree individuate per l'organizzazione del portfolio. Sezione orientamento.



Fonte: elaborazione USR ER da data-base INValSI, indagine FUNPREIS 2005

# UNA RICERCA-SPERIMENTAZIONE SULLA CORRESPONSABILITÀ EDUCATIVA DEI GENITORI

*Guglielmo Malizia – Sergio Cicatelli – Vittorio Pieroni*

## **1. La ricerca-azione**

Con la Legge 53/2003 la famiglia ha assunto un ruolo protagonista nel sistema di istruzione e di formazione in quanto i genitori vengono riconosciuti come attori al pari della scuola nelle attività educative delle istituzioni formative.

Nel rispetto delle loro competenze, genitori e scuole sono chiamati a cooperare in tutti gli ambiti della vita delle istituzioni scolastiche, cominciando dal processo di insegnamento-apprendimento. In particolare, le famiglie sono chiamate ad avanzare proposte e osservazioni che le scuole valorizzeranno e integreranno nel loro modello educativo e organizzativo attraverso nuove e concrete forme di collaborazione.

Pertanto, l'attuazione della riforma Moratti richiede una attenzione particolare al ruolo dei genitori nell'elaborazione e realizzazione dell'intero percorso scolastico.

Negli ultimi tempi ci si è concentrati su una riflessione prevalentemente teorica, che ha condotto ad approfondire la natura del ruolo dei genitori nel contesto scolastico.

È sembrato pertanto opportuno passare ad una prima applicazione sul piano operativo delle conclusioni raggiunte con queste riflessioni.

Entro questo quadro il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca-Direzione Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna (Usrer), d'intesa con la Direzione Generale per lo Studente, ha promosso una ricerca-azione e ne ha affidato la realizzazione all'Istituto di Sociologia dell'Università Salesiana di Roma (Isups)<sup>1</sup>

L'indagine ha inteso sperimentare le *modalità di cooperazione dei genitori nella prassi scolastica ordinaria*, secondo lo spirito e la lettera della legge 53/03.

### *1.1. Le motivazioni della ricerca<sup>2</sup>*

Non si tratta solamente di consentire una generica presenza cooperativa dei genitori, ma di rendere efficace, nel momento creativo di cultura scolastica, il contributo dei cri-

---

<sup>1</sup> Il coordinamento scientifico della ricerca, per l'Usrer, è stato svolto dal dott. Stefano Versari, Dirigente Ufficio I Direzione Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia Romagna, con il supporto operativo della Dott.ssa Loretta Luppi.

<sup>2</sup> Per facilitare la comprensione dei termini introdotti dalla Legge di Riforma della scuola, si rimanda al Glossario nel capitolo III del presente volume.

teri guida della esperienzialità educativa dei genitori in modo che possano coordinarsi con i criteri formativi derivati dalle discipline. Si tratta insomma di porre in collaborazione educativa e nel momento curricolare la competenza dei soggetti professionali e la testimonianza di vita dei soggetti sociali, e questo ai fini di una più completa razionalità di natura scolastica affidandosi prevalentemente alla inventiva e alla creatività culturale dei docenti, ma anche alla esperienzialità empirica e settoriale dei genitori ripensata e ristrutturata come riflessione critica sulla vita, senza trascurare la mediazione pedagogica dei dirigenti. In altre parole, bisogna passare da una partecipazione solo formale negli organi collegiali, a una cooperazione attiva che può arrivare a una vera e propria corresponsabilità educativa anche nel cuore stesso delle attività della scuola, il processo di insegnamento-apprendimento.

Si va sempre più diffondendo la persuasione che la cooperazione tra i genitori e le scuole rappresenti un elemento decisivo del successo formativo dei ragazzi<sup>3</sup>.

Pertanto, *sono le scuole le prime interessate ad innalzare il grado di corresponsabilità dei genitori* perché ciò consente di poter collaborare con interlocutori motivati ed efficaci nell'accompagnare la maturazione degli adolescenti. In altre parole quanto più intensi e condivisi diventeranno i rapporti tra scuola e famiglia, tanto maggiore risulterà il beneficio per la scuola in vista del raggiungimento delle sue finalità formative.

Le ricerche fin ora condotte, promosse sempre dall'Usrer e presentate in questo volume, hanno anche evidenziato come le esperienze di sinergia tra scuola e famiglia rappresentino un efficace supporto all'azione dei genitori nella realizzazione del loro difficile e impegnativo compito di aiutare la maturazione dei figli. *La cooperazione tra le due istituzioni si può tradurre in un miglioramento importante dello stile educativo delle famiglie.* Il sostegno alla genitorialità assume diverse forme che vengono migliorandosi e qualificandosi sempre più attraverso momenti collaborativi e corresponsabilizzanti.

Nonostante questi dati confortanti, i rapporti che di fatto si instaurano tra la scuola e la famiglia incontrano *notevoli difficoltà* a tradursi in una relazione di vera corresponsabilità educativa. Le ragioni di questa situazione possono essere sintetizzate nei seguenti fattori: "accentuazione dell'atteggiamento di delega della famiglia alla scuola; sottovalutazione dell'elemento educativo (sia familiare sia scolastico), a vantaggio dell'istruttivo; indifferenza delle famiglie verso l'elemento axiologico di cui la scuola [...] è portatrice; scarsa testimonianza dei valori da parte della scuola"<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> Si veda a questo proposito il contributo del Prof. Mion pubblicato nel presente volume.

<sup>4</sup> L. Pati, *I genitori: un soggetto educativo della scuola*, in "Scuola Italiana Moderna", 111 (2003), n. 1, p. 13; P. Dusi, *Famiglia e scuola oggi*, in "Scuola Italiana Moderna", 111 (2003), n. 7, pp. 14-15; P. Dusi, *Una famiglia che coopera con la scuola*, in "Scuola Italiana Moderna", 111 (2003), n. 13, pp. 14-15; P. Dusi, *Scuola-famiglia. Formare alla «partnership»*, in "Scuola Italiana Moderna", 111 (2004), n. 9, pp. 14-15; CSSC – Centro Studi per la scuola cattolica, *Atti del seminario Il ruolo educativo dei genitori nella scuola cattolica*, Roma, 22-11-2002, Roma, 2003.

Sono proprio questi nodi problematici che richiedono il passaggio dal momento delle dichiarazioni di principio o delle descrizioni pessimistiche a quello di una ricerca-azione per la costruzione di prassi efficaci.

### 1.2. *Il percorso della ricerca-azione*

Dal punto di vista *organizzativo*, è stato costituito un comitato tecnico scientifico (CTS), composto da rappresentanti dell'Isups (Guglielmo Malizia e Sergio Cicatelli) e dell'Usrer (Stefano Versari), che ha elaborato il progetto della ricerca-azione. È stata inoltre prevista la costituzione in ogni scuola di un Gruppo Operativo di Scuola (GOS), costituito dal dirigente, un insegnante e un genitore, responsabile della conduzione in loco della sperimentazione.

In ogni scuola è stata scelta almeno una classe, che ha realizzato la ricerca-azione secondo le indicazioni del CTS.

Gli *strumenti di ricerca* sono costituiti in griglie di raccolta dati con domande chiuse e aperte. Le schede sono state <sup>5</sup>: la prima ha riguardato le informazioni identificative della scuola e la seconda quella delle classi scelte; la terza le attività di programmazione; la quarta e la quinta la rilevazione dei contributi offerti dai genitori; la sesta il riepilogo delle attività.

L'indagine è stata realizzata tra il 2004 e il 2005 e si è articolata nei seguenti momenti fondamentali:

1) fase preliminare (settembre-ottobre 2004): individuazione delle scuole, partecipazione dei dirigenti alla riunione di presentazione della ricerca-azione, adesione delle scuole e scelta della classe/sezione o delle classi/sezioni per farle partecipare alla sperimentazione;

2) fase preparatoria (ottobre-novembre 2004): presentazione del progetto di ricerca-azione nelle scuole, costituzione dei GOS, messa a punto degli strumenti di ricerca da parte del CTS, incontri di formazione nelle scuole e stesura degli atti di programmazione;

3) fase applicativa (ottobre 2004-maggio 2005): applicazione della programmazione nell'anno scolastico 2004-05, conduzione da parte del GOS degli incontri di verifica periodica, restituzione delle schede al CTS, riunioni plenarie di tutte le scuole a Bologna per le verifiche intermedie e incontro finale di ogni scuola per valutare i risultati della sperimentazione<sup>6</sup>;

4) fase conclusiva (giugno-ottobre 2005): invio da parte dei GOS al CTS di una relazione finale, presentazione di almeno una buona prassi e riunione dei GOS per una valutazione comune dei risultati della sperimentazione.

---

<sup>5</sup> Riportate nel capitolo III.

<sup>6</sup> All'incontro, svoltosi a Bologna il 1 aprile 2005, sono intervenuti fra gli altri: prof. Malizia e Cicatelli (Isups) ed il prof. Bocca, docente di pedagogia generale all'Università di Bressanone.

Il *campione*, come d'altra parte la ricerca nel suo insieme, presenta una natura qualitativa. Si è pensato a una *quindicina di scuole* dell'infanzia, primarie e della secondaria di primo grado, statali e paritarie, distribuite in contesti omogenei, scelte tenendo conto della validità delle loro pregresse esperienze nel settore.

Il campione era comunque mirato, cioè formato solo da istituzioni scolastiche che hanno aderito volontariamente alla ricerca-azione. In pratica, è risultato composto da 14 istituti, 8 in Emilia-Romagna, 3 nelle Marche e 3 nella Lombardia (12 statali e 2 paritarie). Ad essi corrispondono 5 scuole dell'infanzia, 8 scuole primarie e 5 istituti comprensivi. Pertanto, si può dire che sul piano strutturale sono presenti tutte le tipologie di situazioni che rientrano nella prima applicazione a regime della Riforma.

Più precisamente gli istituti che hanno partecipato alla sperimentazione sono:

*Emilia-Romagna:*

1. Direzione Didattica di Codigoro (Ferrara)
2. Direzione Didattica di San Mauro Pascoli (Forlì)
3. Direzione Didattica di Savignano sul Rubicone (Forlì)
4. Istituto Comprensivo di Gambettola (Forlì)
5. Circolo Didattico III di Riccione (Rimini)
6. Circolo Didattico III di Coriano (Rimini)
7. Fondazione Domus Pascoli di S.Mauro Pascoli (Forlì)
8. Istituto Canossa di Fidenza (Parma)

*Marche:*

9. Istituto Comprensivo Ancona centro sud est (Ancona)
10. Circolo Didattico di Sant'Orso (Pesaro/Urbino)
11. Istituto Comprensivo Porto Potenza Picena (Macerata)

*Lombardia:*

12. Istituto Comprensivo di Casazza (Bergamo)
13. Istituto Comprensivo A. Tiraboschi (Bergamo)
14. Istituto Comprensivo di Tavernola Bergamasca (Bergamo)

### 1.3. *L'identikit delle scuole*

Di seguito viene offerta una *presentazione generale* delle istituzioni scolastiche coinvolte, prima di procedere ad analizzare lo svolgimento della ricerca-azione nei vari plessi.

Tav. 1 - Alunni delle scuole dell'infanzia della ricerca-azione (2004-05; totale e per sesso; in VA e %)

Scuole	Alunni			
	Totale		Sesso %	
	VA	%	M	F
1. Codigoro	209	9.8	52.6	47.4
2. San Mauro	344	16.2	51.7	48.3
3. Savignano	341	16.0	53.1	46.9
4. Gambettola	256	12.0	52.0	48.0
5. Riccione	182	8.6	54.4	45.6
6. Coriano	259	12.2	46.7	53.3
7. Domus Pascoli	72	3.4	61.1	38.9
8. Ancona	213	10.0	54.0	46.0
9. Sant'Orso	76	3.6	57.9	42.1
10. Porto PP	176	8.3	54.0	46.0
Totale	2.128	100.0	52.6	47.4

Legenda: VA=Valori assoluti Fonte: Usrer-Isups 2005

Tav. 2- Personale docente delle scuole dell'infanzia della ricerca-azione (2004-05; totale e per sesso; in VA e %)

Scuole	Docenti			
	Totale		Sesso %	
	VA	%	M	F
1. Codigoro	18	9.3	0.0	100.0
2. San Mauro	30	15.5	0.0	100.0
3. Savignano	34	17.5	2.9	97.1
4. Gambettola	23	11.9	0.0	100.0
5. Riccione	17	8.8	0.0	100.0
6. Coriano	23	11.9	0.0	100.0
7. Domus Pascoli	5	2.6	0.0	100.0
8. Ancona	20	10.3	0.0	100.0
9. Sant'Orso	7	3.6	0.0	100.0
10. Porto PP	17	8.8	0.0	100.0
Totale	194	100.0	0.5	99.5

Legenda: VA=Valori assoluti Fonte: Usrer-Isups 2005

Le scuole dell'infanzia sono 10 in tutto e si articolano in 86 sezioni. Sei presentano un numero di sezioni che si colloca tra 3 e 9, mentre quattro si caratterizzano per una cifra superiore, da 10 a 15. Gli alunni iscritti alle scuole dell'infanzia che partecipano alla sperimentazione sono in tutto 2.128 (cfr. Tav. 1). Il personale docente delle scuole dell'infanzia somma a 194 (cfr. Tav. 2).

Tav. 3 – Alunni delle scuole primarie della ricerca-azione (2004-05; totale e per sesso; in VA e %)

Scuole	Alunni			
	Totale		Sesso %	
	VA	%	M	F
1. Codigoro	531	8.6	50.1	49.9
2. San Mauro	814	13.3	49.8	50.2
3. Savignano	839	13.7	51.6	48.4
4. Gambettola	480	7.8	50.6	49.4
5. Riccione	793	12.9	50.4	49.6
6. Coriano	418	6.8	50.0	50.0
7. Canossa	127	2.1	43.3	56.7
8. Ancona	419	6.8	56.1	43.9
9. Sant'Orso	353	5.7	29.2	70.8
10. Porto PP	370	6.0	52.2	47.8
11. Tiraboschi	148	2.4	54.1	45.9
12. Tavernola	291	4.7	47.4	52.6
13. Casazza	558	9.1	48.2	51.8
Totale	6.141	100.0	49.3	50.7

Legenda: VA= Valori assoluti Fonte: Usrer-Isups 2005

Le scuole *primarie* sono 13 in tutto e si articolano in 323 *classi*. Tre presentano un numero di classi che si colloca tra 5 e 16 e cinque tra 19 e 24, mentre le altre cinque si caratterizzano per una cifra superiore, da 31 a 42. A loro volta gli *alunni* iscritti ai cinque anni del percorso formativo ammontano complessivamente a 6.141 (cfr. Tav. 3).

Gli allievi che frequentano il *primo anno* raggiungono la cifra di 1.311, pari al 21.3% del totale, cioè più di un quinto e il dato potrebbe significare che il numero dei più giovani è superiore a quello dei più anziani, facendo pensare a una possibile tendenza alla crescita negli anni futuri.

Tav. 4 – Personale docente delle scuole primarie della ricerca-azione (2004-05; totale e per sesso; in VA e %)

Scuole	Alunni			
	Totale		Sesso %	
	VA	%	M	F
1. Codigoro	58	9.5	1.7	98.3
2. San Mauro	73	12.0	4.1	95.9
3. Savignano	81	13.3	2.5	97.5
4. Gambettola	54	8.9	9.3	90.7
5. Riccione	80	13.1	1.3	98.8
6. Coriano	55	9.0	0.0	100.0
7. Canossa	7	1.1	0.0	100.0

Scuole	Alunni			
	Totale		Sesso %	
	VA	%	M	F
8. Ancona	52	8.5	3.8	96.2
9. Sant'Orso	26	4.3	3.8	96.2
10. Porto PP	40	6.6	5.0	95.0
11. Tiraboschi	16	2.6	0.0	100.0
12. Tavernola	8	1.3	25.0	75.0
13. Casazza	60	9.8	3.3	96.7
Totale	610	100.0	3.4	96.6

Legenda: VA= Valori assoluti Fonte: Usrer-Isups 2005

Nel complesso i *docenti* risultano essere 610 (cfr. Tav. 4). Il rapporto insegnanti/alunni è di 1 a 10,1.

Tav. 5 – Alunni delle scuole secondarie di 1° grado della ricerca azione (2004-05; totale e per sesso; in VA e %)

Scuole	Alunni			
	Totale		Sesso %	
	VA	%	M	F
1. Gambettola	293	24.6	56.3	43.7
2. Ancona	192	16.1	49.0	51.0
3. Porto PP	208	17.5	50.0	50.0
4. Tavernola	133	11.2	52.6	47.4
5. Casazza	365	30.6	46.3	53.7
Totale	1.191	100.0	50.5	49.5

Legenda: VA= Valori assoluti Fonte: Usrer-Isups 2005

Le *secondarie di primo grado* costituiscono il gruppo meno numeroso: si tratta infatti solo di 5 scuole che si distribuiscono in 58 classi; 4 scuole ne contano tra 9 e 12 e una 17. Gli *alunni* iscritti alle secondarie che partecipano alla sperimentazione raggiungono globalmente la cifra di 1.191 (cfr. Tav. 5).

Tav. 6 – Personale docente delle scuole secondarie di 1° grado della ricerca azione (2004-05; totale e per sesso; in VA e %)

Scuole	Alunni			
	Totale		Sesso %	
	VA	%	M	F
1. Gambettola	39	25.0	33.3	66.7
2. Ancona	23	14.7	21.7	78.3
3. Porto PP	27	17.3	33.3	66.7
4. Tavernola	20	12.8	25.0	75.0
5. Casazza	47	30.1	31.9	68.1
Totale	156	100.0	30.1	69.9

Legenda: VA= Valori assoluti Fonte: Usrer-Isups 2005

Il personale docente assomma a 156. Il rapporto insegnanti/alunni è di 1 a 7,6.

L'associazione genitori esiste in cinque istituti su 14. Due fanno parte di associazioni nazionali (AgeSC e AGE) mentre due sono di carattere locale; riguardo al quinto nulla viene specificato. Un terzo degli istituti, 5, ha sperimentato la riforma Moratti negli anni precedenti, mentre i rimanenti 9 rispondono negativamente.

Uno ha colto ambedue le opportunità, quella fornita nel 2002 (DM n. 100/2) e quella offerta nell'anno successivo (DM n. 61/03). Tutti gli istituti che hanno condotto la sperimentazione hanno trovato delle difficoltà. In cinque, queste hanno riguardato l'introduzione e la realizzazione della figura del tutor.

In due casi le difficoltà si riferiscono agli orari e all'organizzazione delle attività opzionali e facoltative. Sono stati menzionati anche i problemi che si riferiscono all'anticipo delle iscrizioni e al portfolio, mentre un istituto ha lamentato l'emanazione tardiva delle norme e la loro poca chiarezza. Il GOS è composto in 12 istituti su 14 dall'insegnante referente e in 11 dal genitore referente. Nel gruppo è presente anche il dirigente in 11 istituti e in 2 il delegato del dirigente.

#### 1.4. L'identikit delle classi

Nella sperimentazione sono state coinvolte 9 sezioni di scuola dell'infanzia.

Le classi della primaria sono state molte di più, 32, e si articolano in 22 prime, 4 seconde, 3 terze, 1 quarta e 2 quinte. Nella secondaria di primo grado si è trattato di 2 classi.

Tav. 7 – Alunni e docenti della sperimentazione secondo il livello della scuola (2004-05; totale e per sesso; in VA e %)

Livello Scuole	Alunni				Docenti	
	Totale		Sesso %		Totale*	
	VA	%	M	F	VA	%
1. Infanzia	220	23.1	56.4	43.6	17	11.3
2. Primaria	694	72.9	48.3	51.7	124	82.1
3. Sec. di 1° grado	38	4.0	50.0	50.0	10	6.6
Totale	952	100.0	50.2	49.8	*151	100.0

Legenda: Il dato indica il numero di docenti coinvolti per ciascuna classe della sperimentazione, anche se la medesima persona opera in più classi. VA= Valori assoluti

Fonte: Usrer-Isups 2005

Gli alunni che hanno partecipato sono 952 e si distribuiscono per il 72.9% nella primaria, per il 23.1% nella scuola dell'infanzia e per il 4% nella secondaria di primo grado (cfr. Tav. 7).

I portatori di *handicap* sono 14 (1.5% del totale) e si riscontrano in 14 classi; inoltre sono 10 nella primaria, 2 nella scuola dell'infanzia e 2 nella secondaria di primo grado.

Gli alunni *extracomunitari* sono 68 (6.1%) e si trovano 29 classi; inoltre, si distribuiscono tra il 66.2% nella primaria, il 32.4% nella scuola dell'infanzia e l'1.5% nella secondaria.

La maggioranza dei padri (48.3%) ha conseguito solo una licenza media e il 39.8% il diploma secondario.

Neppure il 10% (8.9%) possiede una laurea e il 3.3% ha ottenuto un altro titolo di studio.

Le madri sopravanzano i padri quanto a diploma secondario (49.5%) e la percentuale che ha conseguito una laurea è sostanzialmente eguale, 8.7%, mentre una porzione minore possiede solo la licenza media 37.8% e il 4.3% dichiara un altro titolo.

Pertanto, dal confronto si può dire che il livello di istruzione delle donne è complessivamente più elevato.

Da ultimo non si notano differenze significative tra genitori dell'infanzia e della primaria se non per una diminuzione della porzione delle laureate nella scuola dell'infanzia; al contrario, nella secondaria di primo grado si abbassa la percentuale dei diplomati e si alza quella dei licenziati e lo stesso andamento si riscontra sia tra i padri sia tra le madri.

Tav. 8 – Alunni e docenti della sperimentazione secondo le scuole (2004-05; totale e per sesso; in VA e %)

Scuole	Alunni				Docenti	
	Totale		Sesso %		Totale*	
	VA	%	M	F	VA	%
1. Codigoro	23	2.4	39.1	60.9	4	2.6
2. San Mauro	175	18.4	50.9	49.1	32	21.2
3. Savignano	62	6.5	46.8	53.2	9	6.0
4. Gambettola	23	2.4	52.2	47.8	10	6.6
5. Riccione	199	20.9	49.2	50.8	21	13.9
6. Coriano	31	1.6	60.0	40.0	5	3.3
7. Domus Pascoli	73	7.7	60.3	39.7	3	2.0
8. Canossa	25	2.6	48.0	52.0	2	1.3
9. Ancona	59	6.2	52.5	47.5	15	9.9
10. Sant'Orso	108	11.3	49.1	50.9	19	12.6
11. Porto PP	80	8.4	48.7	51.3	6	4.0
12. Tiraboschi	30	3.2	56.7	43.3	10	6.6
13. Tavernola	15	1.6	46.7	53.3	NR	NR
14. Casazza	65	6.8	44.6	55.4	15	9.9
Totale	952	100.0	50.2	49.8	151	100.0

Legenda: Il dato indica il numero di docenti coinvolti per ciascuna classe della sperimentazione, anche se la medesima persona opera in più classi. NR=Non risponde VA=Valori assoluti

Fonte: Usrer-Isups 2005

Gli alunni delle classi successive alla I primaria possono vantare nel 35.6% dei casi una *valutazione* di ottimo e nel 34.1% di distinto: nel complesso si tratta del 70% circa dei soggetti interessati (69.7%). Poco più di un quinto (22.6%) ha conseguito un giudizio di buono, mentre meno del 10% (7.7%) ne ha ottenuta uno di sufficiente. Inoltre, tra la primaria e la secondaria di primo grado diminuiscono gli ottimi e crescono i distinti.

Una conferma di questo andamento viene dalla descrizione sintetica del livello iniziale delle classi sperimentali. In generale, il livello di apprendimento è considerato buono; qualche volta le valutazioni contengono riferimenti positivi che riguardano ambiti diversi dal profitto e si parla di spontaneità, vivacità, curiosità, desiderio di conoscere e di imparare, gioia di vivere. Talora si accenna a diverse fasce di apprendimento, elevato, medio e basso; inoltre, talvolta si evidenzia la presenza di gruppetti con difficoltà di vario tipo che non riguardano solo il profitto ma anche il comportamento. Gli *insegnanti* sono in tutto 151, uno ogni 6.3 alunni (cfr. Tav. 8). Nella *scelta delle classi* per la sperimentazione hanno pesato soprattutto due *ragioni*. La prima fa riferimento alla disponibilità delle famiglie, dei docenti, di tutta la comunità educante perché – aggiungono alcuni dei rispondenti – la cooperazione con le famiglia è un caposaldo costante dell'azione educativa della scuola. La seconda si limita a sottolineare che erano le classi coinvolte nella riforma e che in questo ci si è conformati a quanto stabilito nel progetto della ricerca.

### *1.5. Programmazione e formazione: l'incidenza della ricerca*

Una specifica scheda (n. 3) ha censito le attività di programmazione svolte dalle scuole partecipanti alla ricerca-azione. Nel 90% quasi dei casi<sup>7</sup> le attività di programmazione previste *in passato* per i docenti comprendono riunioni periodiche del consiglio di classe durante l'anno (88.2%); in aggiunta, più dei tre quarti (76.5%) menzionano corsi di formazione sulla programmazione, sulla didattica e in un caso anche su aspetti contenutistici (cfr. Tav. n. 9). Nel 60% si tratta di più riunioni del consiglio di classe prima dell'inizio delle lezioni (64.7%) e di più riunioni prima dell'inizio delle lezioni (58.8%). Il 41.6% parla di una riunione dopo l'inizio delle lezioni e il 30% circa (29.4%) prima dell'inizio delle lezioni.

---

<sup>7</sup> Le schede arrivate sono 17:13 forniscono un dato medio per tutte le classi coinvolte; 4 sono state compilate da un istituto, una per classe. Si è voluto utilizzarle così come sono pervenute senza ulteriori elaborazioni preferendo un trattamento dei dati prevalentemente qualitativo.

Tav. 9 – Attività di programmazione previste per gli anni precedenti e per quello in corso (2004-05; totale; in VA e %)

Attività di programmazione	Anni precedenti		Anno in corso (04-05)	
	VA (tot. 17)	%*	VA (tot 17)	%*
Riunioni periodiche di classe nel corso dell'anno	15	88.2	15	88.2
Corsi di formazione sulla programmazione e/o sulla didattica	13	76.5	13	76.5
Più riunioni del consiglio di classe prima dell'inizio delle lezioni	11	64.7	13	76.5
Più riunioni del consiglio di classe dopo l'inizio delle lezioni	10	58.8	12	70.6
Una riunione del consiglio di classe dopo l'inizio delle lezioni	7	41.2	5	29.4
Una riunione di classe prima dell'inizio delle lezioni	5	29.4	4	23.5
Altro	7	41.2	7	41.2

Legenda: VA=Valori assoluti \* I totali di colonna possono superare il 100% dato che sono ammesse più risposte. Fonte: Usrer-Isups 2005

Nell'anno scolastico 2004-05 l'ordine tra le alternative è rimasto lo stesso ma cambiano in parte le percentuali (cfr. Tav. n.9).

Le riunioni periodiche del consiglio di classe nel corso dell'anno sono segnalate dall'88.2% e i corsi di formazione sulla programmazione e sulla didattica dal 76.5%, due cifre identiche agli anni precedenti.

Col tempo crescono le indicazioni relative all'ipotesi di più riunioni del consiglio di classe prima dell'inizio dell'anno (76.5%) e di più riunioni dopo dell'inizio delle lezioni (70.6%).

Trovano invece meno riscontro sia il caso di una riunione dopo l'inizio dell'anno (29.4%) e di una prima di tale inizio (23.5%).

Più specificamente, nel confronto tra gli anni precedenti e il 2004-05 cresce il numero delle riunioni del consiglio di classe dopo l'inizio delle lezioni, ma anche di quelle prima dell'inizio delle lezioni: naturalmente il paragone è compiuto tra gli incontri realmente effettuati e quelli soltanto programmati.

In questa direzione, si può notare che più del 10% (11.6%) ha previsto tra 9 e 18 riunioni, mentre negli anni precedenti il massimo era 8.

Se però ci si riferisce alla frequenza degli incontri, l'andamento presenta luci e ombre: nel tempo diminuisce la percentuale delle frequenze settimanali dal 52.9% al 29.4%, mentre aumenta quella mensile (dal 23.5% al 47.1%) e bimestrale.

Nella gran parte dei casi (70.6% o 12) sono state previste attività di formazione in

comune per insegnanti e genitori: il dato è significativo, ma non pienamente soddisfacente perché ci si sarebbe aspettati che tutte le scuole organizzassero iniziative comuni, essendo impegnate a favorire la partecipazione dei genitori (cfr. Tav. n. 10).

Sul lato negativo, il 5.9% non ha programmato tali attività e il 23.5% non risponde.

Tav. 10 – Formazione in comune prevista per insegnanti e genitori (2004-05; totale; in VA e %)

Formazione in comune	Totale	
	VA	%
NR	4	23.5
Sì	12	70.6
No	1	5.9
Totale	17	100.0

Legenda: VA=Valori assoluti; NR= Nessuna risposta Fonte: Usrer-Isups 2005

Passando allo specifico delle attività di formazione per gli insegnanti, le risposte permettono di delineare le caratteristiche salienti della organizzazione della relativa offerta (cfr. Tav. n. 11).

Il 23.5% ha previsto fino a 9 riunioni e il 35.3% da 10 a 40. La metà circa (47.1%) ha programmato riunioni da 10 a 30 ore e il 23.5% per oltre 30. Nel 50% circa dei casi la formazione è curata da docenti esterni.

Più di un terzo (35.2%) si affida al proprio dirigente. In quasi il 30% dei casi (29.4%) consiste in autoformazione tra insegnanti e in un quarto circa (23.5%) è affidata all'Università o ad Associazioni/Enti di formazione.

In quattro classi viene specificato, in aggiunta alla lista delle alternative contenute nella domanda, che la formazione è stata curata dalla Comunità Montana.

Nella gran maggioranza dei casi la formazione ha come argomento il portfolio (94.2%) e intorno al 60% la cooperazione con i genitori (64.7%) e i piani di studio personalizzati (58.8%).

Oltre il 50% (52.9%) menziona la proposta pedagogica della riforma Moratti e il 50% circa (47.1%) il Profilo educativo, culturale e professionale e gli obiettivi formativi.

Poco più del 40% (41.2%) segnala gli obiettivi specifici di apprendimento, mentre oltre un terzo (35.3%) indica il decreto per l'attuazione del primo ciclo e il ruolo del team didattico e il 30% circa (29.4%) l'educazione alla convivenza civile.

Il Pof e il ruolo del tutor sono indicati dal 17.6% e dall'11.8% rispettivamente, mentre le altre alternative si collocano al di sotto del 10%: l'autonomia scolastica, dai saperi essenziali al sapere globale, dalle conoscenze alle competenze, il contratto formativo.

Negli "altro" sono stati aggiunti argomenti che fanno riferimento alla didattica, alle discipline e alla gestione della classe.

Una domanda analoga permette di ricostruire l'organizzazione delle attività di formazione previste per i genitori (cfr. Tav. n. 11).

Il 23.5% ha programmato da 1 a 4 riunioni e oltre la metà (52.9%) da 5 a 17, mentre da un quarto quasi (23.5% o 4) non si è avuta risposta. Il 30% circa (29.4%) ha programmato fino a 10 ore di riunioni e la metà quasi (47.1%) da 11 a 30.

In più del 50% dei casi la formazione è curata dal dirigente (52.9%) e in poco meno della metà (47.1%) da docenti esterni. Il 30% circa (29.4%) fa riferimento ad Associazioni ed Enti di formazione e poco più del 10% (11.6%) all'autoformazione. In tre casi è stato aggiunto il riferimento ai docenti interni e in due al tutor.

Tav. 11 – Attività di formazione previste nel 2004-05 per gli insegnanti e i genitori (2004-05; totale; in VA e %)

Attività di formazione	Insegnanti		Genitori	
	VA	%	VA	%
<i>Numero riunioni</i>				
NR	7	41.2	4	23.5
Fino a 4	4	23.5	4	23.5
5-17	6	35.3	9	52.9
Totale	17	100.0	17	100.0
<i>Ore riunioni</i>				
NR	5	29.4	4	23.5
Fino a 10	8	47.1	5	29.4
11-30	4	23.5	8	47.1
Totale	17	100.0	17	100.0
<i>Chi cura le riunioni</i>				
NR	1	*5.9	4	*23.5
Dirigente	6	35.3	9	52.9
Docenti esterni	8	47.1	8	47.1
Università	4	23.5	3	17.6
Ordini/Congregazioni religiose	8	47.1	5	29.4
Fidae	6	35.3	2	11.8
Agesc	6	35.3	4	23.5
Associazioni/Enti di formazione	4	23.5	0	0.0
Autoformazione	5	29.4	0	0.0
Altro	4	23.5	0	0.0

<b>Argomenti</b>				
NR	1	5.9	5	29.4
L'autonomia scolastica	1	5.9	1	5.9
Il POF	3	17.6	7	41.2
Il Dlgs 59/2004	6	35.3	5	29.4
La Proposta pedagogica della riforma Moratti	9	52.9	3	17.6
Dal curriculum al PSP	10	58.8	1	5.9
Dalle discipline alla sintesi	1	5.9	0	0.0
Dalle conoscenze alle competenze	1	5.9	0	0.0
L'educazione alla Convivenza Civile	5	29.4	4	23.5
Il Profilo educativo, culturale e professionale	8	47.1	3	17.6
Il contratto formativo	1	5.9	5	29.4
Gli obiettivi specifici di apprendimento	7	41.2	0	0.0
Gli obiettivi formativi	8	47.1	4	23.5
Le unità di apprendimento	9	52.9	2	11.8
Il ruolo del tutor	2	11.8	1	5.9
Il ruolo del team didattico	6	35.3	1	5.9
Il portfolio	16	94.1	9	52.9
<i>La cooperazione dei genitori</i>	11	64.7	10	58.8
<i>Altro</i>	7	41.2	4	23.5

*Legenda: VA=Valori assoluti; NR= Nessuna risposta. I totali di colonna possono superare il 100% dato che sono ammesse più risposte. Fonte: Usrer-Isups 2005*

In oltre il 50% delle risposte la formazione ha come argomento la cooperazione dei genitori (58.8%) e il portfolio (52.9%). Oltre il 40% segnala il Pof (41.2%) e quasi il 30% (29.4%) il decreto attuativo del primo ciclo e il contratto formativo; un quarto circa (23.5%) l'educazione alla convivenza civile e gli obiettivi formativi.

Tra il 20% e il 10% segnala la proposta pedagogica della riforma Moratti (17.6%) e le unità di apprendimento (11.8%), mentre al di sotto del 10% si collocano: l'autonomia scolastica, i piani di studio personalizzati, il ruolo del tutor e quello del team didattico.

Altri argomenti che sono stati trattati riguardano il tema dei limiti e delle regole, le problematiche educative dei genitori, la letteratura infantile, il dialogo con i bambini.

Le attività formative sono state rivolte in oltre la metà dei casi (52.9%) a tutti i genitori della scuola e solo nel 17.6% unicamente ai genitori delle classi sperimentali. Inoltre il 5.9% segnala entrambe le alternative.

Tav. 12 – Riunioni di programmazione comuni per insegnanti e genitori (2004-05; in VA e %)

Programmazione comune	Totale	
	VA	%
NR	4	23.5
Sì	11	64.7
No	2	11.8
Totale	17	100.0

Legenda: VA= Valori assoluti; NR= Nessuna risposta Fonte: Usrer-Isups 2005

Nei due terzi circa dei casi (64.7%) sono state previste o svolte riunioni di programmazione comune tra insegnanti e genitori, una percentuale discreta ma non esaltante tenuto conto che tutte le scuole avevano scommesso sulla partecipazione dei genitori (cfr. Tav. n. 12). Nel 30% circa (29.4%) le riunioni di programmazione sono state fra una e tre e in più di un terzo (35.3%) 4 e più.

### 1.6. Il contributo dei genitori

Il percorso della ricerca-azione prevedeva la compilazione di due distinte schede, 4 e 5, destinate a rilevare e descrivere i contributi offerti dai genitori. Dette schede dovevano essere compilate due volte: una prima volta per documentare le attività svolte nella prima parte dell'anno, che si presumeva fossero più numerose in coincidenza con la programmazione iniziale, e per consentire una restituzione provvisoria di dati alle scuole nell'incontro di verifica che si è svolto in corso d'anno a Bologna; una seconda volta alla fine dell'anno scolastico per un riepilogo completo delle attività svolte, comprensive anche dei contributi raccolti in maniera più continua e sistematica nel corso della seconda metà dell'anno scolastico. Dal momento che la seconda volta dovevano essere riportati i dati relativi all'intero anno scolastico e non solo quelli della seconda parte dell'anno, vengono qui discussi solo i dati forniti nella seconda compilazione.

Le risposte fornite con queste schede sono in parte di carattere qualitativo e dunque si prestano poco ad un trattamento statistico.

Le 14 scuole della sperimentazione hanno inviato complessivamente 34 schede n. 4, corrispondenti a 34 classi o sezioni coinvolte nella ricerca-azione. Il primo quesito riguardava la modalità organizzativa adottata per consentire la partecipazione dei genitori alla programmazione didattica ed educativa. La distribuzione delle risposte è riassunta nella Tav. 13.

È facile notare che due sono state le modalità organizzative più utilizzate dalle scuole, apposite riunioni con tutti i genitori e riunioni con i soli rappresentanti dei genitori, entrambe presenti in circa due terzi dei casi. Modalità meno utilizzate ma ancora rilevanti (circa un quarto dei casi) sono state l'apertura dei consigli a tutti i genitori, la raccolta di proposte di gruppi spontanei di genitori e la somministrazione di un que-

stonario a tutti i genitori. Irrilevante il ricorso a comitati e associazioni di genitori. Tra le altre forme non codificate figurano soprattutto comitati ristretti, gruppi di lavoro e assemblee plenarie: queste ultime avrebbero potuto essere raccolte sotto la precedente voce “riunioni di tutti i genitori”, portando perciò questa tipologia di consultazione ad essere nettamente prevalente, ma in alcuni casi si è trattato di un risposta aggiuntiva ad essa e dunque è da ritenere che si sia voluto distinguere l'assemblea, forse più spontanea, da una riunione, forse più formale.

*Tav. 13 – Modalità di organizzazione della partecipazione dei genitori alla programmazione (2004-05; in VA e %)*

Risposte	VA	%
Con i soli rappresentanti dei genitori presenti nel consiglio di classe	21	61.8
Aprendo i consigli di classe alla partecipazione di tutti i genitori	8	23.5
Convocando apposite riunioni con tutti i genitori	23	67.6
Ascoltando le proposte di comitati dei genitori	2	5.9
Ascoltando le proposte di gruppi spontanei di genitori	8	23.5
Consultando le associazioni dei genitori	2	5.9
Somministrando questionari a tutti i genitori	8	23.5
Altro	13	38.2
NR	-	-

*Legenda: VA= Valori assoluti; NR= Nessuna risposta Fonte: Usrer-Isups 2005*

La rilevazione compiuta con la scheda di fine anno ha confermato le linee di tendenza già emerse dalla scheda pervenuta a fine gennaio.

La rilevazione documenta la ricerca di un coinvolgimento totale della componente genitori, al di là delle rappresentanze formali. Del resto, poiché sono state fornite più risposte, ogni scuola non ha utilizzato un'unica modalità di lavoro e di fatto la consultazione dei soli rappresentanti risulta essere stata sempre integrata da altre forme di partecipazione più estese. Tendenzialmente sembra di poter cogliere la volontà di raggiungere *tutti* i genitori, superando anche comitati e gruppi informali che appaiono rimanere su livelli piuttosto bassi di partecipazione. Se ne può concludere forse una crisi delle rappresentanze istituzionali, anche se è la natura stessa della corresponsabilità educativa a cercare il coinvolgimento plenario della componente genitori, senza accontentarsi di parti di essa, sia pure formalmente rappresentative. Anche il numero di riunioni svolte mostra un'autentica volontà di coinvolgimento che non si limita all'adempimento formale (corrispondente a poche riunioni) ma punta a un confronto effettivo nel corso di numerose riunioni.

Entrando nello specifico dei contributi offerti dai genitori, colpisce in primo luogo l'alto numero delle risposte non date, che testimonia evidentemente qualche difficoltà a

coinvolgere efficacemente i genitori su temi specifici. Tutte le scuole hanno comunque fornito informazioni su almeno uno dei documenti in relazione ai quali i genitori potevano dare il proprio contributo. Dal momento che a suo tempo era stato concordato di concentrare l'attenzione prevalentemente su piani di studio personalizzati e portfolio, la scheda riportava appositi spazi per questi documenti e per il Pof, lasciando uno spazio per ulteriori documenti sotto la generica dizione "altro": in quattro casi i genitori risultano aver partecipato a una discussione sul Profilo (che essendo un documento ministeriale non prevede un'elaborazione da parte della scuola), in due casi sul contratto formativo e in un caso sulle unità di apprendimento. La Tav. 14 riassume la tipologia del contributo offerto dai genitori per ciascuno dei documenti previsti.

Tav. 14 – Contributi dei genitori (2004-05; in VA e %)

Tipologia di contributi	PSP		Portfolio		POF	
	VA	%	VA.	%	VA	%
Metodi	5	14.7	11	32.3	3	8.8
Contenuti	10	29.4	12	35.3	7	20.6
Conduzione didattica (principi generali)	3	8.8	3	8.8		
Valutazione	4	11.8	15	44.1	2	5.9
Organizzazione scolastica	10	29.4	6	17.6	10	29.4
Attività extracurricolari	11	32.3	3	8.8	8	23.5
Dimensione educativa generale	7	20.6	4	11.8	10	29.4
Rivendicazione di diritti e spazi di partecipazione	8	23.5	12	35.3	3	8.8
Motivazione degli alunni	10	29.4	7	20.6	4	11.8
Richieste di chiarimenti	12	35.3	17	50.0	8	23.5
Altro	2	5.9	9	26.5		
NR	17	50.0	15	44.1	20	58.8

Legenda: VA= Valori assoluti; NR= Nessuna risposta Fonte: Usrer-Isups 2005

Con lo sguardo alle risposte non date, si può stilare un'ipotetica graduatoria dei documenti più partecipati, che vede in testa il Portfolio (cui si sono dedicate più della metà delle classi), seguito dal Psp (solo metà campione) e dal Pof (meno della metà). È comprensibile tale primato del portfolio se si considera che è un documento legato al momento determinante della valutazione (che ha avuto da sempre una rilevanza esterna) e che la partecipazione dei genitori vi è richiesta istituzionalmente. La minore attenzione al Pof può essere invece attribuita alla sua più consolidata conoscenza, che non suscita ormai grande interesse. A conferma di questa ipotesi interpretativa si nota che gli interventi maggiori per il portfolio si sono avuti sotto forma di richieste di chiarimenti (che peraltro costituiscono la maggioranza anche per il Psp). Nell'insieme si conferma qui l'andamento delle risposte già registrate in occasione della prima compilazione della scheda.

In relazione al *piano di studio personalizzato*, è interessante che i contributi dei genitori si concentrino, dopo le comprensibili richieste di chiarimento, sulle attività extracurricolari, sulla motivazione degli alunni, sui contenuti e sull'organizzazione, lasciando ai docenti i settori più "tecnici" (come la didattica, la valutazione, i metodi e la stessa dimensione educativa generale) in cui i genitori vedono forse poche possibilità di intervento da parte loro.

Diversa è la dinamica che caratterizza il portfolio, in cui è rilevante la presenza dei genitori in materia di valutazione, di contenuti, di rivendicazione e di metodi.

Può suscitare qualche dubbio la rivendicazione di diritti e spazi di partecipazione, dato che il portfolio *impone* questa partecipazione: se non si trattasse di scuole che hanno scelto di impegnarsi sulla corresponsabilità educativa dei genitori se ne potrebbe quasi dedurre qualche resistenza da parte dell'istituzione scolastica, ma forse si deve solo correlare questo aspetto all'elevata richiesta di chiarimenti, che vede i genitori ancora incerti sul proprio ruolo effettivo.

Meno facile è individuare linee di tendenza in relazione al *Pof*, che presenta una singolare assenza di contributi in ambito didattico, tuttavia compensata da una buona attenzione alla dimensione educativa generale. Più prevedibile è l'attenzione ai fattori organizzativi e alle attività extracurricolari, che vedono da sempre la partecipazione dei genitori in ogni scuola.

L'ultimo quesito della scheda 4 chiedeva se si fossero avuti *interventi in classe dei genitori*: nelle risposte i no prevalgono di gran lunga con i due terzi delle risposte (67.6%).

Si tratta di uno degli indicatori più controversi, poiché la presenza dei genitori in classe può essere considerata una sorta di usurpazione di spazi istituzionalmente affidati alla responsabilità e competenza tecnica degli insegnanti, ma un coinvolgimento che arrivi anche alla presenza fisica dei genitori negli orari scolastici potrebbe anche essere letto come uno sforzo di realizzare forme di continuità orizzontale e di effettiva corresponsabilità educativa (senza per questo esautorare o sfiduciare gli insegnanti, ma anzi affiancandoli e sostenendoli nel loro ruolo istituzionale).

D'altra parte, la tipologia degli interventi dei genitori, quale emerge dalle precisazioni fornite da quel terzo di classi in cui si è avuta tale presenza, consente almeno in parte di precisare il senso e le potenzialità di questa esperienza.

Nella maggior parte dei casi si è trattato di partecipazione ad attività laboratoriali di vario genere, che in qualche caso si sono risolte in *testimonianze della cultura di provenienza o delle competenze professionali dei genitori*<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> A tale proposito si segnala l'esperienza dichiarata da alcune classi terze della scuola primaria "Montessori" di Ancona, dove alcuni genitori particolarmente sensibili e facenti parte di associazioni di volontariato hanno presentato le loro esperienze ai bambini, nel quadro di una esplicita volontà di realizzare una comunità educante che sappia privilegiare la relazione all'insegna del rispetto e della solidarietà.

Anche se numericamente ridotte, queste esperienze documentano *la possibilità di riportare nella scuola l'esperienza umana e di vita dei genitori nel quadro di una continuità reale tra comunità scolastica e familiare.*

### *1.7. I contenuti proposti dai genitori*

La scheda 5 presentava una prima domanda a risposta aperta su *cosa avessero proposto i genitori* a cui sono state fornite 81 risposte, in gran parte diverse.

Quasi tutte queste proposte sono state accolte dalla scuola o sono state almeno sottoposte ad un successivo esame degli organi collegiali; solo in tre casi la proposta non è stata accolta.

A formulare le proposte sono stati un numero variabile di genitori, da 1 a 50 o una generica totalità dei partecipanti; in 13 schede non è stata fornita l'informazione. La partecipazione dei genitori è dunque significativa e in genere incontra la disponibilità o l'approvazione della componente docente, ma prima di trarre conclusioni affrettate è necessario tentare una valutazione di sintesi entrando nel merito delle proposte.

Si può tentare di *raggruppare le diverse proposte* in almeno quattro categorie, cercando di ricavare dalle indicazioni essenziali della scheda informazioni sufficienti per procedere ad una classificazione.

È probabile che qualche proposta non sia stata ben compresa nella sua effettiva portata, ma le linee di tendenza sembrano emergere con una certa chiarezza, anche perché la classificazione è stata fatta per categorie molto ampie e generiche.

Un primo gruppo di richieste si muove nella direzione della *formazione/informazione dei genitori*, su cui convergono 25 proposte: si va da corsi su tematiche legate all'infanzia, adolescenza o condizione genitoriale a occasioni di approfondimento delle novità introdotte dalla riforma scolastica (e a questo proposito in una decina di casi si chiede di poter approfondire o socializzare i materiali in qualche modo forniti o prodotti dalla stessa ricerca-azione, che evidentemente ha incuriosito i genitori e incontrato il loro apprezzamento, quanto meno come fonte di informazione qualificata).

Un secondo gruppo di 23 proposte si è concentrato sugli *strumenti di comunicazione tra scuola e famiglia, con particolare attenzione al portfolio*, per il quale figurano richieste di maggiore informazione ma anche proposte correttive che vanno in direzioni diverse e talora opposte, dalla semplificazione all'arricchimento. Nell'insieme sembra di poter affermare che il portfolio costituisca l'oggetto della curiosità prevalente dei genitori, a differenza per esempio dei piani di studio personalizzati che non compaiono mai nella lista delle proposte.

Un terzo gruppo raccoglie semplicemente 26 proposte di *attività integrative o progetti* da promuovere nella scuola. Si va dai corsi di nuoto alle iniziative di solidarietà, dai convegni ai laboratori, senza che emerga una netta prevalenza di tematiche particolari.

Un quarto e ultimo gruppo è costituito da 7 proposte riguardanti la *didattica ordina-*

*ria*: dalla prevedibile richiesta di introdurre l'uso delle nuove tecnologie a interventi sulla continuità o la motivazione. È significativamente il gruppo più ridotto a testimoniare che la partecipazione dei genitori è ancora legata prevalentemente alle attività extracurricolari o integrative, lasciando giustamente il ruolo di protagonisti agli insegnanti, con i quali tuttavia si comincia ad aprire un dialogo importante e sempre più privo di soggezione. D'altra parte, la ridotta incidenza del quarto raggruppamento va combinata con le risposte alla domanda successiva che modifica sensibilmente i risultati di questa prima classificazione.

Se questa classificazione è un tentativo di ricostruire a posteriori gli orientamenti dei genitori, nella scheda 5 era già contenuta una successiva domanda, che chiedeva *alle stesse scuole* di classificare le proposte dei genitori dal punto di vista del loro contenuto.

La domanda proponeva di raccogliere i contenuti proposti, ripartendoli fra le tre classiche aree disciplinari (linguistico-espressiva, storico-sociale, scientifico-tecnologica) e fra alcune tematiche trasversali di maggiore rilevanza educativa, quali erano state identificate dal comitato tecnico scientifico della sperimentazione come significative per ricostruire la sensibilità educativa dei genitori.

A questa domanda hanno risposto 23 classi, mentre una decina di schede sono rimaste in bianco su questo quesito. La distribuzione delle risposte è riportata nella tavola 15.

*Tavola 15 – Contenuti proposti dai genitori (2004-05; in VA e %)*

<i>Proposta</i>	VA	%
contenuti specificamente disciplinari (area linguistico-espressiva)	8	34.8
contenuti specificamente disciplinari (area storico-sociale)	9	39.1
contenuti specificamente disciplinari (area scientifico-tecnologica)	5	21.7
educazione alla convivenza civile	18	78.3
educazione ai valori sociali e civili	17	73.9
orientamento scolastico e professionale, inteso come formazione e vocazione della persona	7	30.4
mondo del lavoro e le sue problematiche etiche	1	4.3
dimensione della paternità/maternità	3	13.0
solidarietà, povertà, l'educazione allo sviluppo solidale	11	47.8
dimensione religiosa legata all'esperienza di vita dell'uomo	9	39.1
educazione affettiva e sessuale	12	52.2
altro	1	4.3

*Legenda: VA= Valori assoluti Fonte: Usrer-Isups 2005*

Come è facile notare, *l'attenzione dei genitori si è concentrata soprattutto sulle tematiche di carattere educativo più generale*: l'educazione alla convivenza civile e quella ai valori sociali e civili, l'educazione affettivo-sessuale, l'educazione allo sviluppo solidale e la dimensione religiosa. Va notato che alcune tematiche educative sono già presenti nell'educazione alla convivenza civile, ma si è voluto tenerle separate per ren-

derle più identificabili. Tra le tematiche disciplinari prevale l'area storico-sociale insieme a quella linguistico espressiva, lasciando un po' più in basso quella scientifico-tecnologica. C'è dunque un interesse umanistico-formativo nei genitori che, almeno in questa fascia di età dei propri figli, fa prestare minore attenzione alle tematiche del mondo del lavoro e dell'orientamento, ma fa dedicare uno spazio ridotto anche alla dimensione della paternità e maternità, quasi a segnalare una sorta di gelosa riservatezza per la sfera dei rapporti familiari che si vorrebbe sottrarre all'ambiente scolastico, laddove invece si chiede alla scuola di accogliere altre istanze provenienti dalla famiglia (forse considerate più consone alla sua dimensione culturale e formativa).

La scheda di rilevazione chiedeva di indicare anche il *numero* di genitori fautori della proposta e l'accettazione da parte della scuola. Su questo secondo aspetto è facile rintracciare un chiaro orientamento, dato che quasi tutte le scuole hanno accolto le proposte dei genitori (una sola scuola presenta risposte negative). Quanto al numero dei proponenti, si va da poche unità a circa cinquanta genitori, senza che si possano individuare linee di tendenza particolari; d'altra parte il numero dei genitori dipende anche dalle modalità di consultazione adottate.

Nella scheda intermedia era stata più evidente l'assenza dei genitori dalle tre aree disciplinari, che qui invece recuperano terreno, ma gioca a loro favore anche l'ampliamento del campione che ha raccolto un numero di risposte sensibilmente superiore al termine dell'anno.

### *1.8. Le attività di programmazione*

La scheda n. 6 chiedeva di riepilogare a fine anno tutte le attività di programmazione svolte. È stata compilata da 37 classi delle 14 istituzioni scolastiche, consentendo così di avere un quadro effettivamente completo del lavoro compiuto.

La prima informazione richiesta era il numero di riunioni dei soli docenti dedicate alla *programmazione*. In proposito le risposte sono state piuttosto divergenti, con un discreto numero di scuole (prevalentemente primarie) che hanno dichiarato anche più di trenta riunioni, facendo evidente riferimento alla programmazione settimanale, mentre altre si sono attestate su 8-10 riunioni, cioè circa una riunione al mese. In media sarebbero state effettuate circa 19 riunioni di programmazione, ma in realtà, dato che la domanda successiva chiedeva il numero delle riunioni destinate alla revisione della programmazione, doveva essere evidente che nel primo caso si trattava solo della programmazione preventiva, anche se una prassi consolidata nelle scuole fa parlare genericamente di programmazione in relazione a tutte le attività di coordinamento didattico.

La seconda domanda, sul numero delle riunioni di *revisione*, sembra perciò essere più significativa per descrivere un impegno più mirato delle scuole. Solo 29 classi hanno risposto alla domanda, dichiarando nell'insieme 162 riunioni con una media di circa cinque riunioni e mezzo per scuola.

Più specifico e interessante è il dato fornito dalle due ulteriori domande, che chiedevano il numero di *riunioni di programmazione e di revisione svolte anche con la presenza dei genitori*. Mentre tutte le classi hanno previsto riunioni di programmazione congiunte, solo 25 hanno coinvolto i genitori in riunioni di revisione. Le riunioni congiunte di programmazione sono state nell'insieme 170, con una media di 4,7 per classe (da un minimo di 1 a un massimo di 7); le riunioni di revisione sono state in tutto 63, con una media di 2,5 per classe (da un minimo di 1 a un massimo di 5).

Di tutte queste riunioni sono stati poi registrati i tempi di svolgimento, i contenuti e il numero di docenti e genitori partecipanti. Tutte queste informazioni sono riassunte nella Tav. 16.

Dall'insieme di tutti i dati raccolti è possibile ricavare alcune indicazioni interessanti sulle dinamiche che hanno caratterizzato la *partecipazione dei genitori*. Un primo fattore di rilievo è la presenza di un *numero elevato di mancate risposte*: mentre tutti hanno risposto sulle riunioni di programmazione dei soli docenti (che sono le attività più collaudate, cui sembra impossibile sottrarsi), un certo numero di classi non hanno risposto sulle riunioni di revisione dei soli docenti (che forse sono apparse una inutile precisazione, non riuscendo a distinguerle dalla programmazione in genere); ma la maggiore assenza di risposte (che in qualche caso arriva a circa la metà) si registra sulle riunioni congiunte, i cui dati devono quindi essere presi con una certa cautela.

Le riunioni che hanno visto la partecipazione dei *soli docenti* hanno un andamento abbastanza istituzionale e prevedibile nella sua sistematicità: il dato più interessante è forse l'elevato numero di riunioni che nell'83.8% dei casi sono state dedicate a preparare le ulteriori riunioni dei genitori, segno dell'importanza che questo coinvolgimento dei genitori ha avuto per l'attività della scuola.

Le riunioni *congiunte tra genitori e insegnanti* sono invece il fattore qualificante della ricerca-azione e mostrano un *coinvolgimento elevato dei genitori*. Nella maggioranza assoluta dei casi sono stati presenti quasi tutti i genitori (o comunque almeno la metà, se si guarda alle riunioni di revisione), per offrire un contributo non solo nella fase iniziale dell'anno su tematiche di specifica rilevanza didattica: con percentuali oscillanti fra un terzo e un quarto i genitori hanno partecipato direttamente a riunioni aventi per oggetto la valutazione, confermando probabilmente il ruolo chiave che nella riforma della scuola ha lo strumento del portfolio nel sollecitare la partecipazione dei genitori sui settori strategici ed essenziali della valutazione e dell'orientamento.

Tav. 16 – Riunioni di programmazione e revisione (2004-05; in VA e %)

	Programmazione				Revisione			
	Solo docenti		riunioni congiunte		solo docenti		riunioni congiunte	
	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%
<b>Quando si sono svolte le riunioni?</b>								
prima dell'inizio delle lezioni	30	81.1	5	13.5	1	2.7		
durante le prime settimane di lezione	24	64.9	9	24.3				
con cadenza periodica nel corso dell'anno	34	91.9	11	29.7	16	43.2	8	21.6
concentrate in alcuni periodi dell'anno scolastico	1	2.7	10	27.0	12	32.4	7	18.9
altro	8	21.6	8	21.6	2	5.4	9	24.3
NR			2	5.4	9	24.3	14	37.8
<b>A che cosa sono state dedicate le riunioni?</b>								
alla definizione della programmazione didattica	35	94.6	15	40.5	4	10.8	3	8.1
alla verifica della programmazione	12	32.4	4	10.8	28	75.7	20	54.0
alla valutazione degli alunni	30	81.1	12	32.4	16	43.2	9	24.3
alla preparazione delle riunioni con i genitori	31	83.8			6	16.2		
altro	2	5.4	2	5.4			2	5.4
NR			12	32.4	7	18.9	14	37.8
<b>Quanti docenti hanno partecipato alle riunioni?</b>								
tutti o quasi tutti	34	91.9	19	51.3	21	56.8	18	48.6
solo una parte del team didattico	3	8.1			3	8.1		
il tutor con alcuni docenti alternativamente								
altro								
NR			18	48.6	13	35.1	19	51.3
<b>Quanti genitori hanno partecipato alle riunioni?</b>								
tutti o la maggior parte			21	56.8			12	32.4
circa la metà			10	27.0			7	18.9
solo una minoranza			2	5.4			3	8.1
molto pochi			4	10.8				
nessuno								
NR							15	40.5

Legenda: VA= Valori assoluti; NR= Nessuna risposta Fonte: Usrer-Isups 2005

Queste indicazioni consentono di affermare che *la ricerca-azione ha avuto un certo successo*: è riuscita a coinvolgere un buon numero di genitori su argomenti qualificanti della vita scolastica, costringendo i docenti a uscire dal loro possibile isolamento e provocando un rinnovamento globale della prassi scolastica. È difficile dire, sulla base di questi soli dati, se si siano realizzati risultati evidenti, poiché la fase di sperimentazione è troppo breve e la portata circoscritta per poter individuare con certezza effetti rilevanti. D'altra parte, non è in un prodotto particolare che si deve trovare la finalità di questa ricerca-azione ma nella *diffusione di uno stile di lavoro e di una concezione della comunità scolastica che sappia tenere conto del determinante ruolo educativo dei genitori*.

Le ultime domande della scheda 6 avevano per oggetto la figura del *tutor*, che ugualmente costituisce una novità qualificante della riforma con il suo ruolo, tra gli altri, di interfaccia tra famiglia e scuola per favorire la comunicazione e la cooperazione.

Purtroppo, forse anche per le resistenze e le incertezze che hanno caratterizzato in alcuni casi l'introduzione di questa nuova figura, *le risposte sul tutor sono state molto poche* e tali da non consentire di delinearne un profilo medio (in 30 casi su 37 manca addirittura l'indicazione delle caratteristiche anagrafiche).

Le risposte aperte sulle procedure di scelta del tutor sono state fornite solo in 17 casi, dai quali emerge che la scelta si è orientata in 8 casi sull'insegnante prevalente e in altri 8 sulla formula del tutor diffuso; in tre casi il tutor è stato designato dal dirigente scolastico con un non meglio precisato coinvolgimento del Collegio dei docenti, che invece ha espresso una formale delibera in altri due casi.

Sull'organizzazione del lavoro del tutor sono pervenute solo otto risposte, che non è possibile aggregare perché descrivono situazioni molto varie e poco definite.

Quanto, infine, al curriculum del tutor sembra di poter dire che in qualche caso abbia giovato la formazione pedagogico-didattica curata personalmente e la partecipazione ad attività di ricerca, ma non è facile ricavare un orientamento prevalente data l'esiguità delle risposte fornite.

### *1.9. Le relazioni finali delle scuole*

Al fine di raccogliere dati, opinioni, interpretazioni e valutazioni, sullo svolgimento della ricerca-azione in modo da disporre di un ricco complesso di elementi che permettessero una valutazione adeguata dell'iniziativa, si è pensato di aggiungere all'ampia documentazione di base anche la richiesta dell'elaborazione di una *relazione conclusiva* al termine della sperimentazione che doveva evidenziare tra l'altro i risultati del lavoro svolto in ogni plesso. Lo scopo consisteva nel ricondurre a unità le numerose informazioni che si erano ottenute durante la ricerca-azione e questo non solo per facilitare il lavoro dei ricercatori, ma soprattutto per aiutare ciascun istituto a fare sintesi in vista di mettere a regime le indicazioni emerse dall'investigazione.

La relazione doveva essere preparata dai GOS: ne sono pervenute 11 che costituiscono l'80% quasi del totale (78.6%); inoltre, 8 degli istituti che hanno risposto si trovano nell'Emilia-Romagna, 2 nelle Marche e 2 nella Lombardia. In aggiunta le scuole dell'infanzia sono 4, le primarie 11 e le secondarie di 1° grado 1: in sostanza si può dire che la rappresentanza dell'universo appare nel complesso soddisfacente. Il CTS aveva proposto uno schema di natura esemplificativa e di semplice guida che comprendeva 12 domande di ampio respiro, in aggiunta ai dati identificativi delle scuole e delle classi. In esso si ricordava che la relazione finale doveva costituire un momento di riflessione conclusiva del percorso di ricerca-azione svolto durante l'anno e si suggeriva che

in uno spazio di 4-5 pagine essa integrasse le schede già compilate e inviate durante l'anno con considerazioni discorsive ricavate dall'esperienza svolta.

La sintesi che segue si articola in base alle tematiche proposte dallo schema di relazione.

### *1.9.1. Modifiche rispetto alla situazione iniziale*

Questa tematica è stata affrontata esplicitamente da 7 istituti su 10. La più gran parte, 5 cioè, afferma che *non* ci sono stati cambiamenti nel corso dell'anno e non dà ragioni di questa scelta. Solo 2 dichiarano che si sono registrate modifiche e può ipotizzarsi che anche i 3 istituti che non hanno toccato l'argomento non hanno riscontrato alcun cambiamento e questa, probabilmente, è stata la ragione per cui non si sono occupati del tema: se avessero proceduto a introdurre delle novità, non avrebbero potuto trascurare la tematica.

Ma ritorniamo sui *due casi* che si distinguono dalla maggioranza.

Il *primo* istituto giustifica l'introduzione delle modifiche, affermando la natura *processuale* dell'attuazione della ricerca-azione: "La progettualità, nelle sue linee di indirizzo, ha preso forma e concretezza durante l'intero anno scolastico. Ha assunto carattere processuale dove nuovi pensieri ed opere in itinere hanno trovato accoglienza, valore ed estensione".

Il *secondo* istituto invece presenta i due cambiamenti che sono stati apportati nel corso della ricerca-azione come delle *eccezioni* di un cammino in cui non si è modificato sostanzialmente il progetto iniziale: "La situazione delle due classi prime presentata nelle schede n. 1-2 è rimasta invariata nel corso dell'anno scolastico (tranne per la composizione del team docente con l'avvicinarsi di insegnanti supplenti) e la progettazione ha tenuto conto di alcune variabili che hanno influito sulla ricerca-azione e la praticabilità di alcuni percorsi nel concreto della vita della scuola".

Nella prima riunione plenaria di tutti gli istituti si era discusso se il progetto di ricerca e l'attuazione della riforma dovessero essere considerate come già definite all'inizio dell'anno scolastico o come un "work in progress". Il dibattito era pervenuto a un consenso condiviso da tutti sull'opportunità di lasciare i vari istituti liberi di seguire l'una o l'altra impostazione.

Le relazioni finali ci dicono che la grande maggioranza degli istituti ha preferito *verificare ipotesi già in sé precise* per poi eventualmente correggerle e arricchirle sulla base dell'andamento dei risultati piuttosto che incamminarsi su un percorso fluido da costruire e ricostruire continuamente.

### *1.9.2. Il gradimento degli insegnanti*

La valutazione che viene espressa in proposito dalle relazioni è generalmente *positiva*. Gli insegnanti si sono messi in gioco fin dall'inizio e la loro partecipazione alle attività della ricerca-azione, già buona all'avvio del progetto, è venuta crescendo in in-

tensità durante il suo svolgimento. I docenti hanno manifestato un forte interessamento: la condivisione di obiettivi comuni socializzati nella fase della progettazione, la chiara definizione dei ruoli e dei compiti di ciascuno hanno fatto sì che ognuno da subito assumesse le proprie responsabilità. La sperimentazione ha trovato buona accettazione sin dall'inizio nel corpo insegnante per cui il gradimento è risultato senz'altro notevole. Si cita il testo di una relazione che sembra rispecchiare la *comune valutazione*: "I docenti coinvolti nella sperimentazione hanno partecipato con una duplice veste: come organizzatori e progettatori degli incontri – insieme anche ai rappresentanti di classe – ed in qualità di 'soggetti in formazione', in quanto il corso di formazione con lo psicologo ha coinvolto nella fase progettuale ed in quella attuativa sia le docenti che i genitori stessi. Nelle diverse fasi di progettazione, organizzazione, attuazione e verifica che si sono susseguite nella sperimentazione, le docenti coinvolte hanno preso parte ad essa attivamente, partecipando in modo propositivo. Il gruppo docente delle classi prime si è mostrato compatto (senza divisioni di ambiti o di moduli) sin dalla scelta di intraprendere questa sperimentazione, ha proseguito poi con il coinvolgimento dei rappresentanti delle quattro sezioni e dell'intero gruppo dei genitori promovendo riunioni con gli stessi in cui spiegare le finalità, i contenuti della sperimentazione ed il ruolo dei genitori all'interno di essa".

Le relazioni segnalano anche alcune *problematiche* che è opportuno evidenziare. Il gradimento degli insegnanti è stato elevato, nonostante la fatica sopportata per coinvolgere tutti i partecipanti al progetto.

Si sono riscontrati livelli diversi di coinvolgimento tra la scuola dell'infanzia e la primaria nel senso che i docenti della prima hanno dimostrato un maggiore interessamento. In un istituto si è registrata un'evoluzione in positivo: gli insegnanti sono passati da una condizione iniziale di timore verso il nuovo a una di interesse crescente e di partecipazione attiva, man mano che si procedeva nello studio e nella realizzazione del progetto. In un'altra scuola si rileva un andamento alterno che però ha uno sbocco positivo: nonostante l'interesse e il coinvolgimento notevole dei docenti, si sono registrati momenti di incertezza e di disorientamento che, però, sono stati sostenuti da un esercizio continuo di riflessione e di approfondimento e dall'acquisizione di nuove consapevolezze e competenze.

### 1.9.3. La partecipazione e il gradimento dei genitori

Le relazioni esprimono un giudizio che è globalmente *favorevole* sia sul piano quantitativo che qualitativo. Questo andamento si spiega anche perché il coinvolgimento è un obiettivo ricercato da tempo, non costituisce cioè una novità dell'ultima ora.

Nella maggioranza dei casi il coinvolgimento è *pieno* in quanto si è mantenuto regolare e propositivo sino alla fine dell'anno e in un caso si è riscontrata una crescita nel tempo in particolare tra i rappresentanti di classe. In un istituto si sottolinea che i geni-

tori hanno svolto un ruolo specifico di compartecipazione e di corresponsabilità diretta al compito educativo della scuola. In due casi si è considerata la possibilità di coinvolgere qualche genitore in una o più attività didattiche in cui risultava esperto, però la proposta è stata realizzata in una sola scuola, mentre nell'altra è stata rimandata al prossimo anno.

#### *1.9.4. Incidenza del contributo dei genitori sul modo di fare scuola*

Nella più gran parte dei casi l'apporto dei genitori ha influito sui processi educativi e didattici in atto nelle scuole. In proposito vale la pena citare direttamente un testo significativo delle relazioni.

Quali sono gli aspetti del processo di insegnamento-apprendimento in cui si è manifestata l'incidenza del contributo dei genitori? Esso ha influito anzitutto sulle scelte dei docenti, ha sollecitato la loro riflessività e ha aperto spazi di incontro e di collaborazione perché la ricerca-azione ha consentito alle famiglie di esprimere la propria domanda educativa. Il contributo dei genitori ha occupato un posto centrale anche nella promozione del successo formativo, permettendo tra l'altro una migliore conoscenza dei ragazzi. In terzo luogo, ha avviato un processo di valutazione partecipata degli apprendimenti degli alunni.

Sul lato meno positivo, va anzitutto evidenziato che talora il contributo dei genitori si è limitato a suggerimenti di carattere solo organizzativo. Un istituto si dimostra perplesso in quanto ritiene che non abbia inciso sul modo di fare scuola a meno che non si faccia riferimento a un effetto indiretto, al fatto cioè che il progetto ha consentito di conoscere meglio i genitori e, quindi, è stato utile per la comprensione delle dinamiche comportamentali dei bambini. Infine, è stato anche osservato che la partecipazione delle famiglie non ha inciso molto sul modo di fare scuola dei docenti in quanto la cooperazione genitori-insegnanti non si è estesa fino alla progettazione didattica.

#### *1.9.5. Aspetti della sperimentazione che hanno dato i migliori risultati*

Al primo posto si colloca il *lavoro di gruppo* tra genitori e insegnanti nell'ambito dei quali si è creato, fin dall'inizio, un clima di confronto, apertura e condivisione che ha favorito la realizzazione di attività di formazione sulla Valutazione e la Riforma e la conseguente elaborazione del documento 'Portfolio delle competenze'. Queste esperienze hanno suggerito alcune prassi organizzative:

- lavori di gruppo di genitori-insegnanti (una rappresentanza di entrambe le categorie, quelle più direttamente coinvolte nelle attività che si propongono);
- socializzazione del lavoro svolto e dei risultati raggiunti mediante assemblee di classe aperte a tutti con insegnanti portavoce dei gruppi e materiale cartaceo informativo, elaborato e prodotto, durante le attività dei gruppi di lavoro genitori-insegnanti.

Al secondo posto viene la *elaborazione del portfolio*; si è focalizzato l'attenzione

sulla parte del Portfolio a cui le famiglie sono chiamate a partecipare. Si è partiti dall'analisi di una bozza del questionario rivolto ai genitori, la qual cosa ha permesso di esprimere riflessioni e perplessità via via emerse. I punti di maggior interesse hanno riguardato: i dati relativi alla famiglia (professione, titolo di studio,...), la privacy delle informazioni contenute nel documento e le relative tutele a livello normativo; varie precisazioni ed aggiunte ai diversi punti trattati nel questionario. La partecipazione e la collaborazione dei genitori è stata facilitata dall'instaurazione di un clima aperto, di confronto e di collaborazione tra genitori e docenti in cui gli uni e gli altri hanno trovato spazi per confrontarsi e dichiarare i dubbi, le difficoltà, le idee e lavorare insieme. Non sono mancati momenti di minor collaborazione e di stanchezza, episodi di incomprensioni, ma il tutto è stato parte integrante del cammino di cooperazione e di confronto genitori-insegnanti.

Successivamente si colloca l'offerta di *corsi di formazione*: va sottolineato il notevole interesse suscitato nella maggior parte dei genitori, interesse che si è riversato sia sulla scelta degli argomenti da trattare ed approfondire sia sulla partecipazione costante di un gruppo compatto di genitori agli incontri. Durante l'incontro per scegliere gli argomenti di maggiore interesse per il gruppo genitoriale, sono emersi significativi spunti per confrontarsi, ci si è resi conto, in molti casi, che i timori di ciascun genitore sono gli stessi degli altri; per questo è risultato facile individuare i punti di maggior interesse: rapporto genitori-figli (aspettative dei genitori, dialogo, come trattare eventuali comportamenti devianti, modelli di attaccamento e relativi stili cognitivi); relazione insegnanti-famiglia (aspettative reciproche, come instaurare un dialogo costruttivo).

Anche la *conoscenza della realtà socio-culturale* delle famiglie costituisce uno dei risultati migliori della sperimentazione.

#### 1.9.6. Le difficoltà principali

Un problema è consistito nella *comprensione della riforma* Moratti. I genitori hanno manifestato in proposito un ricorrente bisogno di chiarimenti, una istanza che si può illustrare con alcuni esempi.

“Nella fase iniziale, l'ostacolo maggiore è stato relativo alla comunicazione/comprendimento tra insegnanti e genitori. Si sono trovate difficoltà nell'utilizzare un linguaggio condiviso, in particolare è stato necessario affrontare insieme la conoscenza di un lessico, a volte anche molto specifico, che inizialmente risultava sconosciuto alle famiglie e non sempre chiaro agli insegnanti. Per questo siamo partiti proprio dalla conoscenza degli aspetti fondamentali della Riforma, aiutati da un glossario, estremamente semplificato, che ci ha accompagnato lungo tutta la realizzazione del lavoro”.

Un'altra relazione è andata anche oltre nell'illustrare questa situazione: “La difficoltà principale è emersa ogni volta che ci si accingeva a prendere in esame i documenti ufficiali; essi sono percepiti come documenti della scuola, per la scuola e non per

l'utenza: troppo difficili da capire, ricchi di concetti pedagogici non alla portata di tutti, i termini tecnici vengono talvolta fraintesi”.

In aggiunta, va sottolineata la seguente affermazione: “Altre difficoltà hanno riguardato alcune posizioni ‘preconcette’ che diversi genitori hanno dimostrato fin dall’inizio rispetto alla Riforma. La formazione comune su questo argomento, l’analisi dettagliata dei diversi aspetti, soprattutto relativamente alla valutazione e al portfolio, lo studio e il confronto hanno aiutato a raggiungere la condivisione di opinioni obiettive e fondate, sia per i genitori che per gli insegnanti”.

In un istituto la difficoltà maggiore ha riguardato la *elaborazione dei piani di studio personalizzati*. “Da parte dei genitori [si è trattato di] dire dei propri figli tutto il bene possibile e da parte dei docenti di accreditare il percepito dei genitori e interpretare alcune informazioni, cioè di attribuire significati educativi a informazioni apparentemente non significative. Le difficoltà sono imputabili al livello di accreditamento reciproco e all’intensità della relazione fiduciaria docente-genitore che dovrebbe comunicare sui seguenti binari:

- Non presumere;
- Non percepirsi come la ‘controparte’;
- Essere consapevoli delle proprie specifiche funzioni educative;
- Individuare l’area dove si possono intrecciare le relazioni;
- Accreditarci reciprocamente per le competenze specifiche (ogni genitore esprime una competenza ... ogni scuola è in grado di.....)”.

*Altre* difficoltà hanno riguardato il rapporto tra documento di valutazione e portfolio, la formazione metodologica-didattica, la funzione tutoriale, l’uniformità degli interventi che non tiene conto delle differenze, la definizione delle competenze e la mancanza di tempo. Un problema è consistito nell’interazione con i genitori e nella loro *partecipazione*, un tema su cui è opportuno riportare alla lettera il testo di una relazione.

“L’aspetto che ha generato maggiori difficoltà e preoccupazioni al GOS è rappresentato dalla partecipazione dei genitori alle assemblee e alle riunioni. L’obiettivo iniziale, infatti, era di realizzare una partecipazione copiosa del gruppo genitoriale, la qual cosa si è rivelata subito molto difficile da realizzare. Infatti la partecipazione agli incontri ha subito un insieme di oscillazioni: dalla partecipazione del 60-65% delle prime riunioni, al 25% dei frequentanti il corso di Formazione, ad una percentuale inferiore all’incontro conclusivo aperto al resto della scuola, fino ad arrivare alla quasi totalità dei genitori al colloquio per la compilazione del questionario del Portfolio”.

### *1.10. Una valutazione in prospettiva di futuro*

In tutti gli istituti che hanno preparato la relazione finale il *Collegio dei Docenti* ha esaminato attentamente al termine dell’anno i risultati della ricerca e ha espresso un giudizio motivato sia sul percorso compiuto durante il 2004-05 sia soprattutto in rela-

zione al futuro dell'iniziativa. Le valutazioni espresse si presentano *globalmente positive e favorevoli*; ne riportiamo tre a titolo di esempio.

“Il Collegio dei Docenti è stato aggiornato puntualmente dal GOS e la ricerca-azione ha messo a fuoco l'importanza del confronto comunicazione-dialogo fra colleghi sulle pratiche reali di insegnamento e la necessità di un piano di formazione centrato sull'apprendimento e sul rapporto docente-alunno”.

“Il collegio dei docenti, nella seduta del 23 giugno, ha dichiarato la propria soddisfazione per le attività svolte sia all'interno del circolo sia nelle relazioni con i genitori ed il territorio. Ha fatto propria la riflessione del gruppo di progetto dialogo scuola-famiglia-territorio; di seguito alcuni punti: il Progetto Dialogo ha vissuto un coinvolgimento potente sia della Scuola, sia della Famiglia, sia del Territorio; ha aiutato ciascuno e tutti a scoprire e percorrere sentieri fioriti. Sono stati coltivati e raccolti frutti buoni, frutti succosi che hanno nutrito, ma anche lasciato il desiderio di cogliere altri frutti nell'avvenire. Sono stati raccomandati alcuni sentieri tracciati insieme”.

“Il Collegio Docenti fin dall'inizio si è espresso favorevolmente in merito alla Ricerca/Azione, anche se, in corso d'anno, l'esperienza ha coinvolto direttamente solo gli insegnanti individuati nel Progetto mentre gli altri hanno seguito solo di riflesso i lavori svolti con le famiglie. La socializzazione reale è emersa nell'ultimo mese dell'anno scolastico, quando i genitori e gli insegnanti della sperimentazione hanno diffuso nelle classi prime delle brochure relative al lavoro sul portfolio ed anche in fase di verifica collegiale in occasione della quale gli insegnanti hanno chiaramente espresso parere positivo sull'esperienza”.

Solo in un istituto la valutazione ha provocato una divisione interna per cui l'apprezzamento *non è stato pieno*. Si tratta del caso, già accennato sopra, in cui i genitori avevano ritenuto il progetto poco utile e poco produttivo perché pensano in gran maggioranza al loro ruolo non come protagonisti attivi, ma come utenti passivi. Pertanto la valutazione degli insegnanti in sede di Collegio è stata positiva, mentre i genitori si sono espressi negativamente.

La quasi totalità degli istituti intende *proseguire il progetto* nell'anno successivo. Un minoranza conferma le modalità di lavoro emerse e non pensa di apportare modifiche. La maggioranza ritiene opportuno *introdurre correzioni o integrazioni* ed è conveniente presentare le loro proposte alla lettera.

“Per il prossimo anno il collegio docenti ha deliberato di elaborare ed affinare un po' di più questi documenti ponendo attenzione soprattutto ai *criteri* che sottostanno ad *ogni scelta*”.

“Per quanto riguarda la metodologia, che si prevede di ripetere e migliorare, abbiamo pensato di *rendere partecipi i genitori all'inizio dell'anno scolastico*, nella stesura delle argomentazioni del Progetto Dialogo”.

“Si ritiene opportuno procedere con gradualità limitando per ora l'analisi del Pecup

alle sole competenze di tipo trasversale e cioè la relazione con gli altri, l'orientamento e la convivenza civile, rimandando ad un secondo momento quelle relative agli *strumenti culturali*. Si darebbe tempo così ad insegnanti e genitori di consolidare questa modalità di lavoro congiunto, superando progressivamente reticenze e pregiudizi fino a stabilire un clima di fiducia reciproca e collaborazione fattiva per quel fine comune che è la formazione di qualità dei nostri ragazzi”.

“Per il prossimo anno si prevede di proseguire con le modalità collaborative adottate quest'anno in merito al Corso di Formazione comune per genitori ed insegnanti, ma anche proponendo *momenti laboratoriali* con gli alunni in cui siano coinvolti alcuni genitori, ed anche proseguendo con l'analisi e la costruzione del Portfolio non solo nella parte rivolta ai genitori, ma anche alle altre (parte orientativa, quella del docente e quella dell'alunno).

“Le modalità di lavoro attuate in occasione della Ricerca/Azione potranno essere confermate anche per il prossimo anno, mantenendo la struttura organizzativa sperimentata ed adattandola nei contenuti alle esigenze che emergeranno in futuro. In accordo con i genitori riteniamo che le attività di gruppo, in cui studiare, riflettere e produrre documenti siano le più valide e coinvolgendo un numero limitato di genitori ed insegnanti. Questa modalità di lavoro, sebbene risulti estremamente proficua ha in sé un aspetto contraddittorio in quanto non tutti i genitori dell'Istituzione Scolastica si sentono coinvolti. Sarà pertanto utile *programmare modalità di socializzazione adeguate*, tipo la creazione di materiale informativo (come già effettuato) e momenti comuni in cui coinvolgere non solo i genitori portavoce ma anche le altre famiglie”.

“L'impianto generale delle attività previste nella sperimentazione nei corsi sarà mantenuto anche per il futuro con questi orientamenti:

- ampliare la partecipazione ai *laboratori creativi*;
- proporre ai genitori *percorsi di formazione e partecipazione differenziati* in relazione all'ordine di scuola e alle classi”.

“L'analisi degli obiettivi specifici ha evidenziato l'urgenza di possedere strategie di intervento e competenze disciplinari adeguate per progettare unità di apprendimento interdisciplinari. Vista la positività dei lavori di gruppo, essi costituiranno un itinerario formativo anche per il prossimo anno. Dovrà essere completata *l'elaborazione del Portfolio* come strumento agile e utile nell'ambito della continuità. Proseguirà il corso di formazione rivolto a genitori e docenti sull'apprendimento e sul Portfolio”.

Solo *un istituto* ha deciso di non continuare la ricerca-azione in quanto i genitori, come si è ricordato sopra, l'avevano ritenuta poco utile e produttiva. Riportiamo qui di seguito la decisione del Collegio dei docenti con le relative osservazioni: “Alla luce di ciò che è emerso dall'ultimo incontro, che aveva per oggetto anche la verifica del percorso fatto e il rilancio per l'anno successivo, non sarà possibile riproporre l'esperienza con le stesse modalità. I genitori hanno invece proposto di attivarsi per collaborare con

la scuola su progetti concreti, mirati all'arricchimento dell'offerta formativa. Comunque uno spazio di dialogo è stato aperto e non è improbabile che nei prossimi mesi emerga l'esigenza di riattivarlo. Per ora dovremo assecondare in qualche modo la realizzazione della proposta dei genitori (se non lo facessimo negheremmo nei fatti quell'apertura che abbiamo manifestato nelle intenzioni di questo progetto!), anche se non era il tipo di collaborazione che noi volevamo perseguire. L'idea di scuola come istituzione chiusa e di 'potere' è molto più diffusa di quanto credessimo: gli atteggiamenti che i genitori assumono sono quindi o di accondiscendenza (quello che fate va sempre bene, siete voi gli insegnanti!) oppure di avversione incondizionata e non motivata (di questa scuola non mi piace niente, ma non posso portare mio figlio da un'altra parte!). Dietro l'atteggiamento dei primi (e sono la maggior parte) si cela il tentativo di non crearsi inimicizie e di essere lasciati in pace; dietro l'atteggiamento degli altri (che per fortuna non sono molti!) c'è una avversione per le istituzioni che va ben oltre la scuola in sé e le proposte che essa può fare, la critica alla scuola si fonde e confonde con la critica alla gestione comunale o al governo... in generale alle Istituzioni pubbliche".

La nostra ricerca-azione ha dimostrato che l'idea della scuola come istituzione chiusa e di potere è sempre meno condivisa tra i genitori, i docenti e il personale dirigente. Se, come è stato detto in una relazione finale, la scuola è l'istituzione a cui la famiglia e la società affidano il compito di promuovere la formazione dei soggetti dall'età evolutiva alle soglie della maturità, cioè di sviluppare in ognuno le capacità di rendersi partecipi, consapevoli e responsabili dello sviluppo permanente di sé come persone autonome e della società democratica, è chiaro che la *compartecipazione e la corresponsabilità educativa dei genitori* non possono non rappresentare un aspetto costitutivo dell'esistenza stessa di ogni scuola.

## 2. I Pof e i Pei delle scuole coinvolte nella ricerca-azione

A norma dell'art. 3 del DPR 275/99, il Pof è la carta d'identità di ogni scuola, in quanto "è il documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche ed esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa ed organizzativa che le singole scuole adottano nell'ambito della loro autonomia".

È dunque una scelta obbligata esaminare i Pof delle scuole che partecipano alla ricerca-azione per una prima ricognizione sullo spazio che i genitori hanno nella progettazione dell'attività delle scuole.

Accanto ai Pof, un'attenzione analoga può essere dedicata ai Progetti educativi di istituto (PEI), che nell'evoluzione normativa sono stati gli immediati predecessori del Pof ma che si sono poi consolidati formalmente come documenti identitari delle scuole paritarie. La legge 62/00, istitutiva della parità scolastica, infatti, prevede che ogni scuola paritaria possa avere un proprio progetto educativo che, potendo anche esprimere

re “l'eventuale ispirazione di carattere culturale e religioso” della scuola, deve essere “in armonia con i principi della Costituzione” ed è implicitamente accettato da chiunque chieda di iscriversi a quella scuola.

Di fatto, le scuole statali non esprimono un proprio PEI, anche perché il progetto educativo della scuola statale dovrebbe essere identico ovunque, risultando dai principi e dai valori costituzionali. Quindi, solo le scuole paritarie che hanno partecipato alla ricerca-azione hanno fornito anche il proprio PEI, dal quale si è ugualmente ricavata qualche indicazione sull'attenzione al contributo dei genitori alla comunità scolastica.

### 2.1. Premessa metodologica

L'analisi dei Pof e dei PEI deve essere condotta necessariamente con criteri qualitativi, ma un'indagine del genere non si presta facilmente ad una sintesi comparativa. Per cercare di soddisfare anche questa esigenza, ma ovviamente non per stilare una graduatoria dei Pof migliori o peggiori, si è pensato di ricorrere a un indicatore che potesse riassumere rapidamente il senso dell'attenzione prestata dalle scuole ai genitori.

Si è scelto perciò di tentare una semplice analisi lessicografica per rilevare le occorrenze di alcuni termini chiave all'interno dei documenti presentati dalle scuole. I termini chiave sono ovviamente “famiglia” e “genitori”, declinati al singolare e al plurale, con l'aggiunta anche dei derivati come “familiare” o “genitoriale”. Si è lavorato solo sui valori assoluti e non sull'incidenza percentuale, anche se è ben diverso rilevare dieci citazioni in un testo di tre pagine o in uno di cinquanta. Ma era impossibile introdurre una valutazione percentuale, anche perché i testi dei Pof sono espressione dello stile di una scuola e non è possibile ridurli ad uno schema unico: ci sono scuole che hanno elaborato Pof molto ampi ed altre che hanno puntato sull'essenzialità, senza che si possa dire quale delle due scelte sia migliore dell'altra. Per questo, nello schema riassuntivo è stata riportata anche un'indicazione sommaria sulle dimensioni di ogni documento.

### 2.2. Documenti a confronto

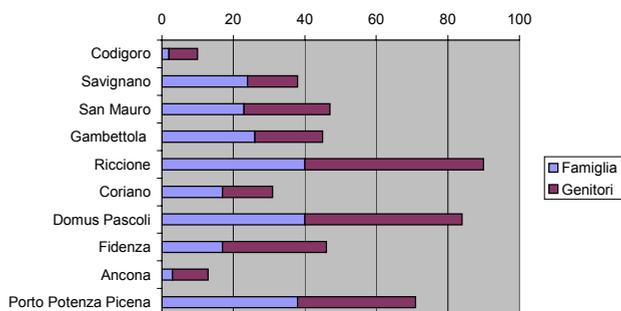
Tav. 17 – Famiglia e genitori nei Pof e PEI delle scuole partecipanti alla ricerca-azione

Scuola	Documento	Lunghezza	Famiglia	Genitori
Circolo Didattico di Codigoro	Pof	42.382	2	8
Circolo Didattico di Savignano sul Rubicone	Pof	(ppt) 1.966.080	24	14
Circolo Didattico di San Mauro Pascoli	Pof	47.611	23	24
Istituto Comprensivo di Gambettola	Pof	(pdf) 350.400	26	19
III Circolo Didattico di Riccione	Pof	(pub) 10.096.640	40	50
Circolo Didattico di Coriano	Pof	40.454	17	14
Sc.dell'infanzia Domus Pascoli di S. Mauro Pascoli	Pof	60.809	40	44

Scuola	Documento	Lunghezza	Famiglia	Genitori
Scuola Primaria "Maddalena di Canossa" Fidenza	Pof	27.157	17	29
Istituto Comprensivo di Ancona Centro Sud Est	Pof	(ppt) 297.472	3	10
Istituto Comprensivo di Porto Potenza Picena	Pof	90.575	38	33
Scuola dell'infanzia Domus Pascoli di S. Mauro Pascoli	Pei	5.754	9	3
Istituto Canossiano di Fidenza	Pei	16.821	6	2

Fonte: Usrer-Isups 2005

Per una più immediata visibilità del confronto i dati dei soli Pof sono ripresentati nel grafico seguente, in cui sono sommati i valori delle due colonne relative a famiglia e genitori.



Grazie alla semplificazione del grafico si può facilmente notare che tre scuole, Riccione, Domus Pascoli e Porto Potenza Picena, evidenziano un'elevata presenza dei termini che qui ci interessano, ma si tratta anche di Pof dalle dimensioni ampie e che quindi giustificano questi valori assoluti piuttosto elevati. Le due scuole che presentano la minore occorrenza di famiglia e genitori, Codigoro e Ancona, hanno del resto elaborato Pof piuttosto essenziali o comunque schematici.

Un confronto interno tra famiglia e genitori non offre indicazioni di rilievo, poiché è ora l'uno ora l'altro vocabolo a prevalere nei singoli testi, ma bisogna anche pensare che talvolta i termini sono usati come sinonimi e non ci sembra il caso di parlare di scelta consapevole per il coinvolgimento della sola componente genitori o della più vasta compagine familiare.

Un ulteriore termine chiave è certamente "continuità", ma si tratta di un concetto che si presta quantomeno ad una duplice lettura: continuità orizzontale, tra scuola ed ambienti extrascolastici frequentati dagli alunni (in primo luogo la famiglia), e continuità verticale, tra livelli scolastici contigui. Il termine ricorre abbastanza spesso (in almeno 8 dei Pof esaminati) ma non sempre è possibile individuare con certezza il significato utilizzato: solo in pochi casi è specificato che si sta parlando di continuità o-

rizzontale, mentre in genere è il contesto a suggerire il significato preciso, anche se in molti casi il termine figura solo come indicazione generica di commissioni, progetti e iniziative di cui non è possibile stabilire la portata. Quando è stato possibile, si sono trascurati i casi di continuità verticale ma sono state ugualmente conteggiate le occorrenze della continuità senza aggettivi. Da questa ulteriore rilevazione si ricava che la continuità è presente al massimo per 15 volte nei Pof di Riccione e della Domus Pascoli; seguono a grande distanza le 5 citazioni dei Pof di Fidenza e di Porto Potenza Picena, le 4 di Codigoro e le 3 di Coriano e San Mauro.

Anche il “contratto formativo” è stato ricercato nei testi come possibile indicatore della scelta di coinvolgere i genitori, ma è risultato presente solo in pochi casi, tenendo conto anche di variabili equivalenti (patto formativo, alleanza educativa, ecc.). Si hanno quattro citazioni a Coriano e al S. Orso di Fano (dove c'è una sezione specifica del Pof dedicata all'Alleanza scuola-famiglia), due a Porto Potenza Picena, una alla Domus Pascoli e a Riccione.

Più interessante e significativa è forse la presenza esplicita della corresponsabilità educativa, che ricorre cinque volte nel Pof di Savignano sul Rubicone, in cui la compartecipazione non è peraltro limitata ai soli genitori ma si estende all'intero mondo adulto.

Qualche parola deve essere spesa anche per i due PEI pervenuti, che hanno innanzitutto dimensioni molto più ridotte e dunque una occorrenza delle parole chiave inevitabilmente minore in valore assoluto. Va tuttavia rilevato che le 12 citazioni complessive di genitori e famiglia da parte della Domus Pascoli sono sensibilmente maggiori delle 8 che compaiono nel PEI dell'Istituto di Fidenza, il quale ha dimensioni tre volte superiori a quello della Domus Pascoli. Va ribadito che questa non è una gara e non si intende stilare una classifica di merito, ma si intendono solo sottolineare alcuni dati apparentemente significativi.

### *2.3. Per una valutazione*

La lettura dei singoli Pof è stata condotta con l'occhio rivolto esclusivamente al tema della ricerca e dunque non si esprime alcuna valutazione su ciascun Pof nel suo insieme, fermo restando che il confronto di tanti documenti, raccolti in formato cartaceo ed elettronico, ha mostrato la fantasia, la creatività e l'impegno di ogni scuola, rivelando la quantità di risorse di cui dispone la scuola italiana. Con questa premessa, ci sembra comunque opportuno spendere qualche parola su ognuno dei Pof esaminati.

Il Pof di Codigoro è molto ricco di informazioni documentate e di schemi che rendono più efficace ed immediata la comunicazione. È limitata l'attenzione esplicita al ruolo dei genitori, ma la presente ricerca è formalmente compresa tra le attività dichiarate nel POF.

Il Pof di Savignano sul Rubicone è particolarmente suggestivo sia per la veste grafica che per l'impostazione, più attenta a trasmettere scelte di valore che a dichiarare mo-

dalità organizzative. Sembra importante rilevare l'attenzione al mondo adulto nel suo insieme (non solo ai genitori), chiamato ad una corresponsabilità educativa espressamente tematizzata dal documento.

Il Pof di San Mauro Pascoli, piuttosto istituzionale nelle informazioni che fornisce, attribuisce ai genitori un fondamentale ruolo di compartecipazione e corresponsabilità educativa, giungendo a riconoscerli come fattore costitutivo indispensabile per l'esistenza stessa di una scuola.

Il Pof di Gambettola è ricco di informazioni nel presentare tutte le attività della scuola. Famiglia e genitori sono ampiamente presenti, ma prevalentemente in termini istituzionali. Tra le attività della scuola trova spazio anche la presente ricerca, che compare come occasione di corresponsabilità educativa.

Il Pof di Riccione si caratterizza per una veste editoriale piuttosto elaborata. Sul piano dei contenuti è in assoluto il più ricco di citazioni per famiglia e genitori, peraltro all'interno di un testo di dimensioni comparabili con i più ampi. L'attenzione ai genitori non è certamente un dato formale, vista la molteplicità di circostanze in cui è prevista la loro partecipazione.

Il Pof di Coriano è piuttosto essenziale, ma dedica in proporzione ampio spazio al contratto formativo che sembra essere un momento qualificante del dialogo tra scuola e genitori.

Il Pof della Domus Pascoli è piuttosto ampio se si pensa che si limita alla sola scuola dell'infanzia, descrivendo tutti i progetti che arricchiscono il piano delle attività educative. Alcune pagine sono dedicate a descrivere specificamente la presente ricerca.

Il Pof delle Canossiane di Fidenza è piuttosto essenziale ma dedica ampio spazio alla famiglia e alla sua corresponsabilità educativa in appositi capitoli. Sono stati allegati al Pof anche i Piani di studio personalizzati di ciascuna classe ed i progetti di alcuni laboratori, ma solo di questi ultimi si è tenuto conto nell'analisi dei documenti.

Il Pof di Ancona si concentra prevalentemente su dichiarazioni di principio, tra le quali i genitori trovano spazio prevalentemente per contributi alle attività della scuola. Va però detto che l'analisi si è limitata al testo del vero e proprio Pof senza prendere in considerazione dei numerosi altri documenti istituzionali e di presentazione pervenuti.

Il Pof di Porto Potenza Picena presenta le attività della scuola dando spazio anche alla componente genitori, coinvolta pure nel quadro dello specifico contratto formativo, ma si sottolineano soprattutto le competenze educative della scuola. La presente ricerca è esplicitamente citata tra le iniziative della scuola.

Il Pof di Fano non è stato messo a disposizione, ma è pervenuto uno schema sintetico sull'alleanza scuola-famiglia, che si ritiene essere fattore qualificante della scuola.

### 3. Le “buone prassi” nella relazione scuola-famiglia<sup>9</sup>

La cooperazione tra scuola e famiglia ha origine nella presa di coscienza prima e poi nel bisogno di arrivare ad individuare e promuovere insieme quelle azioni in grado di favorire la crescita dei figli-allievi. A questo scopo sono state ideate varie iniziative, dove scuola e famiglia si affiancano ed assumono un ruolo attivo nella formazione dei figli-allievi attraverso azioni mirate ad attribuire un senso alle esperienze di vita immaginando percorsi educativi ideali, liberi da ansie e preoccupazioni.

Sulla base delle esperienze osservate e delle indicazioni della letteratura è possibile delineare un modello di rapporto scuola- famiglia.

È necessario partire anzitutto dall'evidenziare “chi” sono gli attori di questa relazione. Chiaramente gli attori principali di queste dinamiche relazionali sono fondamentalmente tre:

- i genitori e, là dove esistono, le associazioni dei genitori;
- i dirigenti delle scuole;
- i docenti ed altre figure operative all'interno della scuola.

Ad essi si aggiungono necessariamente altri protagonisti non direttamente coinvolti nella vita della scuola ma chiamati in causa di volta in volta per la gestione di strategie d'intervento a sostegno di progettualità finalizzate alla soluzione di particolari problematiche, ossia: educatori, animatori, medici, psicologi, operatori/membri di associazioni (culturali, espressive, sportivo-ricreative ...), mediatori culturali, altre figure specialistiche provenienti da istituzioni/associazioni a carattere formativo-educativo (altre agenzie formative) e socio-assistenziali (servizi socio-sanitari, ASL, SeRT, ...).

Passando quindi alle relazioni inviate dalle varie scuole che hanno collaborato all'inchiesta è possibile arrivare a ricostruire le linee portanti che sottostanno a una qualsiasi azione/progettualità mirata a coinvolgere i genitori nella scuola e definibile come “buona prassi”. Tali linee a loro volta servono a mettere a punto un modello flessibile/adattabile a differenti forme d'intervento, il quale può essere sintetizzato nel seguente schema:

- tipologie d'intervento messe a punto dalla/nella scuola;
- finalità;
- metodologia di realizzazione;
- sistemi di verifica;
- implementazione e diffusione delle esperienze realizzate.

---

<sup>9</sup> Nella relazione finale ogni GOS avrebbe dovuto inserire almeno una buona prassi e inviarla all'Usrer. Di 14 ne sono pervenute 7 che costituiscono più il 50% del totale. Più precisamente hanno risposto: in Emilia-Romagna, la Direzione Didattica di San Mauro Pascoli, la Direzione Didattica di Savignano sul Rubicone, l'Istituto Comprensivo di Gambettola, il Circolo Didattico III di Riccione, l'Istituto Canossa di Fidenza; nelle Marche, l'Istituto Comprensivo Porto Potenza Picena; in Lombardia, l'Istituto Comprensivo A. Tiraboschi. Pertanto, 5 degli istituti che hanno risposto si trovano nell'Emilia-Romagna, 1 nelle Marche e 1 nella Lombardia; in aggiunta le scuole dell'infanzia sono 4, le primarie 7 e le secondarie di 1° grado 1: in sostanza si può dire che la rappresentanza dell'universo appare nel complesso sufficiente.

### 3.1. Tipologie d'intervento e finalità al seguito

Il rapporto scuola-famiglia ed il contributo che i genitori possono offrire cooperando attivamente a fianco degli insegnanti in quelle progettualità/azioni che di comune accordo si intendono promuovere, possono essere suddivise in varie categorie.

Limitatamente alle buone prassi emerse dal materiale messo a disposizione dalle singole scuole, troviamo che esse sono state progettate e realizzate a scopo:

- conoscitivo/informativo; relazionale; organizzativo; di ricerca di nuova formazione; di autovalutazione di scuola/istituto.

Ovviamente a ciascuna di queste tipologie fanno riscontro altrettante finalità. Mettendo a confronto le tipologie d'azione con le relative finalità è possibile arrivare a ricostruire il seguente quadro sinottico:

#### *Azioni mirate alla conoscenza/informazione*

Tipologia	Finalità
<ul style="list-style-type: none"> <li>- riforma scolastica;</li> <li>- analisi, comprensione di documenti nazionali/ regionali e loro traduzione in azioni di scuola (nel Pecup, nel Pof...);</li> <li>- riservare spazi/tempi per incontri finalizzati all'analisi dei bisogni dei genitori e più in generale del territorio;</li> <li>- ascoltare le proposte delle famiglie nella progettazione del Pof;</li> <li>- favorire il rapporto e la comunicazione attraverso l'utilizzo di tecniche multimediali (giornalini della scuola, sito web della scuola, posta elettronica...);</li> <li>- permettere l'accesso dei genitori ad una serie di strutture scolastiche (biblioteca/sala lettura, laboratori, computer, palestra, altri spazi operativi...);</li> <li>- allestire laboratori dove i genitori esperti in qualche ramo professionale possano offrire il proprio contributo (lingue, informatica, teatro, musica, massmedia...);</li> <li>- collaborare con le istituzioni locali per l'utilizzo di strutture del territorio;</li> <li>- ricostruire la storia del proprio territorio attraverso l'esposizione di oggetti antichi, racconti, poesie, foto d'epoca...;</li> <li>- visite guidate a scopo culturale (musei, biblioteche, zone archeologiche...) e professionale (fabbriche, laboratori...);</li> <li>- offrire una mappa territoriale informativa dei servizi e delle opportunità presenti attivamente nel territorio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- aprire una collaborazione attiva con il territorio;</li> <li>- coinvolgere altre istituzioni nella definizione e attuazione di percorsi comuni a uno stesso fine educativo;</li> <li>- potenziare il senso di appartenenza al territorio promuovendone la conoscenza e la valorizzazione;</li> <li>- conoscere e conoscersi attraverso la storia delle proprie radici;</li> <li>- offrire l'opportunità di conoscere le potenzialità culturali e produttive del territorio;</li> <li>- creare una sinergia per far nascere un rapporto significativo tra la scuola, il territorio ed il sistema produttivo;</li> <li>- attivare forme di integrazione e scambio con altre realtà educative;</li> <li>- coinvolgere la comunità locale nelle iniziative promosse dalla scuola, per istaurare un processo di "community care";</li> <li>- promuovere occasioni di dialogo e confronto sui problemi dell'educazione, a partire dalle problematiche del contesto sociale in cui opera la scuola;</li> <li>- rafforzare l'immagine della scuola quale comunità educante;</li> <li>- aprire la scuola al territorio in funzione di prevenzione del disagio;</li> <li>- creare nuovi territori d'incontro e di reciproca cooperazione tra genitori e insegnanti per mettere a profitto programmi e metodologie da investire poi nella crescita e nella maturazione della personalità dei figli-alunni.</li> </ul>

*Azioni a scopo formativo*

Tipologia	Finalità
<ul style="list-style-type: none"> <li>- corsi di educazione ai valori;</li> <li>- sportello di aiuto per i genitori attivando centri di ascolto;</li> <li>- offrire momenti comuni di formazione per docenti e genitori;</li> <li>- offrire percorsi di aggiornamento;</li> <li>- formazione al metodo di studio per insegnanti e genitori;</li> <li>- dare la possibilità ai genitori di fare incontri con esperti (psicologi, pedagogisti, medici, operatori sociali...).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- aiutare i genitori a vedere il comportamento del bambino;</li> <li>- aiutare i genitori ad agire attraverso azioni coerenti con i valori proposti;</li> <li>- creare intorno al figlio-alunno punti di riferimento coerenti/sinergici tra genitori e insegnanti;</li> <li>- raccontare e “sapersi raccontare”;</li> <li>- creare una comunità educante;</li> <li>- costruire una unitarietà di senso fra ciò che si fa nella “comunità di apprendimento” e ciò che si fa nella “comunità di vita” (famiglia, territorio...);</li> <li>- aiutare gli alunni a sapersi orientare per costruire un proprio progetto di vita.</li> </ul>

*Interventi mirati a favorire i rapporti relazionali*

Tipologia	Finalità
<ul style="list-style-type: none"> <li>- promuovere/organizzare feste, pic-nic, momenti socializzanti;</li> <li>- collaborare con associazioni/società sportive, culturali, di volontariato, di animazione del tempo libero...;</li> <li>- creare momenti conviviali in orari extrascolastici;</li> <li>- valorizzazione dell’ambiente (adottare un monumento, ripulire aree del territorio, utilizzo di spazi dimessi...);</li> <li>- gemellaggi con scuole di altre città/paesi.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- instaurare con la famiglia un canale di comunicazione credibile, efficiente, che permetta un rapporto di mediazione e di fiducia reciproca;</li> <li>- passare dall’io al noi;</li> <li>- sapersi mettere a confronto;</li> <li>- trasferire/valorizzare/fare proprie esperienze provenienti da altri gruppi;</li> <li>- promuovere la conoscenza reciproca fra genitori e fra genitori e insegnanti, in particolare là dove si dà la presenza di etnie diverse.</li> </ul>

*Interventi di tipo organizzativo*

Tipologia	Finalità
<ul style="list-style-type: none"> <li>- costruire reti e istituire convenzioni con i vari soggetti del territorio su specifici ambiti d’impegni programmatici;</li> <li>- prendere accordi con varie istituzioni, pubbliche e private presenti nel territorio, per poter usufruire delle loro strutture;</li> <li>- promuovere incontri con l’associazionismo presente nel territorio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- aprirsi al territorio utilizzando ciò che esso offre a livello di risorse strutturali;</li> <li>- coinvolgere le istituzioni che possono contribuire a far crescere la scuola mettendo a disposizione mezzi ed esperienze;</li> <li>- consolidare l’appartenenza alla propria comunità locale per la condivisione/costruzione di un patto educativo.</li> </ul>

*Valutazione/socializzazione/trasferibilità delle esperienze*

Tipologia	Finalità
<ul style="list-style-type: none"> <li>- mettere in atto processi di autovalutazione d'istituto;</li> <li>- realizzare opuscoli informativi e/o promuovere forme di divulgazione di massa (siti web, e-mail...) sulle esperienze realizzate dalla scuola;</li> <li>- promuovere seminari d'incontro e/o documentazione informativa sulle attività realizzate.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- farsi conoscere di più dalle famiglie del territorio in base alle proposte/progetti che le famiglie degli alunni realizzano all'interno della scuola;</li> <li>- far emergere i punti di forza/criticità delle azioni intraprese;</li> <li>- migliorare la "qualità" del sistema formativo-educativo della scuola.</li> </ul>

*3.2. Metodologie sottese all'attuazione di "buone pratiche" a sostegno del rapporto scuola-famiglia*

Una volta contestualizzato il fenomeno in base alle tipologie e alle motivazioni mirate a convalidare l'urgenza di avviare, tra i diversi attori, stretti rapporti di compartecipazione e di cor-responsabilità nei processi educativi, il passo successivo va individuato nelle metodologie adottate e/o che si possono adottare per mettere a punto le "buone pratiche".

Tali metodologie possono essere ricondotte sinteticamente:

- alla semplice istituzionalizzazione di appositi "spazi" mirati a presidiare i rapporti tra famiglia e scuola;
- alla promozione di attività più impegnative (a medio-lungo termine) attraverso la messa in atto di progetti formativi a sostegno della genitorialità;
- alle modalità di lavoro in rete e/o di formazione di una rete di soggetti educanti.

E comunque qualsiasi metodologia d'intervento, fondata sulla verifica e correzione in corso di azioni formative e collocata dentro un progetto o più semplicemente dentro un piano di lavoro orientativo basato su tappe e indicatori predefiniti, richiede che i differenti soggetti-attori chiamati in causa per la realizzazione di tale progetto tengano conto:

- della condivisione degli obiettivi e delle finalità sottese al progetto;
- della definizione dei ruoli e, conseguentemente, della divisione delle responsabilità;
- della condivisione di strumenti e tempi per strutturare flussi informativo-formativi e decisionali finalizzati al conseguimento degli obiettivi;
- dell'attuazione di momenti di verifica come sede di analisi e di input operativi, concertati tra tutte le parti in causa.

*3.2.1. Istituzionalizzazione di appositi "spazi" mirati a presidiare i rapporti tra famiglie e scuola*

I principali sono:

*La formalizzazione dell'attività documentaristica* e di contrattazioni può avvenire mediante l'attivazione di colloqui tra famiglia e operatori della scuola; fase che a sua volta comporta la messa in atto di attività specifiche, suddivise tra:

- a) la metodologia d'intervento, che normalmente comporta:
- l'apertura di una cartella-utente;
  - la messa a disposizione della cartella-utente ai vari membri dell'équipe;
  - l'archiviazione della cartella-utente in una banca-dati informatizzata;
- b) gli argomenti dei colloqui tra genitori e operatori finalizzati a ricostruire il quadro generale della personalità del soggetto-utente e della famiglia di estrazione; quindi:
- dati anagrafici;
  - biografia del soggetto;
  - valutazione delle esperienze pregresse/attuali;
  - valutazione del clima familiare e delle relazioni tra genitori e figli;
  - presentazione della "Proposta/Progetto educativo" della scuola;
  - aspettative nei confronti del percorso formativo;
  - messa a punto degli obiettivi da raggiungere;
  - elaborazione/programmazione di un "progetto/percorso/piano formativo personalizzato".

*Il portfolio.* Esso costituisce il "documento programmatico" su cui vengono registrate le scelte e le diverse attività da realizzare congiuntamente tra i partners in interazione e che richiedono di essere verificate di volta in volta allo scadere delle diverse fasi/tempi. Come tale, rappresenta lo strumento-chiave della logica di cooperazione tra i diversi attori del processo educativo legati da contratto e centrati sul contributo da dare al benessere della persona-in-formazione.

*Il patto educativo.* Viene stipulato tra la famiglia e la scuola al fine di stabilire e sottoscrivere gli impegni reciproci durante tutta la fase del percorso formativo intrapreso dal figlio-alunno.

*Promozione di interventi formativi.* Si suddividono tra attività di carattere prettamente educativo, servizi vari a sostegno della famiglia ed altre iniziative connotabili in base al fatto che la famiglia viene in qualche modo ma pur sempre coinvolta.

### 3.2.2. Attività prettamente a scopo educativo

Questa tipologia d'intervento si distingue dalle altre attività in quanto presenta un carattere di sistematicità e coordinamento nel tempo grazie a precise progettualità organizzative, solitamente messe in atto all'inizio dell'anno scolastico, in base alla disponibilità delle persone (quasi sempre singoli gestori o specialisti)<sup>10</sup> che se ne occupano. Esse si suddividono tra:

- a) interventi formativi indirizzati prettamente ai genitori:
- incontri di sensibilizzazione aperti a tutti, con la presenza di esperti;

---

<sup>10</sup> Per la formazione dei genitori, nelle singole realtà locali in genere si sperimenta una vasta tipologia di interventi, solitamente costruiti attorno ad una figura di esperto, che il gestore e/o i genitori stessi organizzano con una certa periodicità lungo il corso dell'anno formativo.

- training sulla genitorialità e la comunicazione;
  - laboratori/gruppi di auto-aiuto e di autoformazione;
  - costituzione di gruppi autogestiti per promuovere attività di informazione/formazione (sportelli di orientamento, interventi nelle classi, laboratori...);
  - cicli di incontri a tema su problemi familiari (vita di coppia, relazione genitori-figli...) per facilitare gli scambi e gli aiuti vicendevoli dei genitori/famiglie in campo socio-educativo e culturale;
- b) interventi indirizzati agli insegnanti/operatori/educatori della scuola, mirati soprattutto a:
- saper prima coinvolgere e quindi a saper interagire positivamente con le famiglie degli utenti (“partnership”), rispettando i modelli valoriali ed i confini del proprio ruolo educativo, all’insegna di un clima di rispetto e di fiducia reciproca;
  - apprendere tecniche per migliorare il rapporto con le famiglie;
  - mettere a proprio agio le famiglie svolgendo i colloqui con i genitori e gli allievi;
  - creare momenti d’incontro più frequenti e compatibili con le esigenze dei singoli;
  - saper offrire non solo informazioni ma acquisire anche la capacità di negoziazione.

### 3.2.3. *Servizi vari a sostegno delle famiglie*

Ne elenchiamo alcuni tra i principali:

- accoglienza;
- orientamento;
- attività/iniziative di aiuto e di aiuto-aiuto a livello personale e/o familiare;
- consulenza psicologica;
- tecniche di animazione di gruppo;
- accompagnamento nell’inserimento nel tessuto sociale di soggetti portatori di particolari difficoltà;
- spazi di autogestione per l’uso del tempo libero messe a disposizione oltre che dalla scuola anche da altre strutture presenti nel territorio;
- sportelli informativi;
- banca del tempo;
- istituzione di un apposito “sportello aperto” per consulenza a genitori e formatori in difficoltà di relazione;
- costituzione di una vera e propria “comunità educativa” in grado di creare nella scuola occasioni di formazione e di prevenzione nei confronti delle problematiche adolescenziali.

### 3.2.4. *Altre iniziative riguardano incontri:*

a) indirizzati espressamente alle famiglie:

- all’inizio del nuovo anno scolastico, attraverso: colloqui al momento della pre-

iscrizione, all'atto dell'iscrizione, al termine della fase di orientamento, stipula del "patto educativo", informazioni sullo stato dell'arte del progetto educativo;

- durante il percorso, attraverso la convocazione di riunioni per assemblee come previsto da programmazione, per soluzioni da dare a impreviste problematiche emergenti, per ottimizzare gli interventi a sostegno del rendimento scolastico e disciplinare e delle metodologie adottate;

- al termine del percorso, per la consegna dei risultati conseguiti, la verifica del percorso svolto e dei risultati conseguiti in rapporto agli obiettivi programmatici;

- b) finalizzati alla ricerca di particolari soluzioni e decisioni da prendere in comune:

- incontri tra insegnanti e famiglie all'interno di ogni singola classe;

- riunioni mensili per il monitoraggio del percorso educativo (come previsto dal patto educativo);

- occasioni di aggregazione/socializzazione come da calendario;

- confronto tra famiglie di allievi caratterizzati da particolari difficoltà (di apprendimento, comportamento...);

- incontri, gruppi di lavoro, confronto, nei casi più gravi, tra esperti (psicologi, pedagogisti...), operatori e famiglie per affrontare la problematica sulla base di una unitaria e sostanziale concordanza degli interventi da fare.

### 3.2.5. *Formazione di una rete di soggetti educanti*

Il lavoro di rete. Tale formula consente la partecipazione di più soggetti-educanti al processo formativo e alla conseguente ricerca di soluzioni mirate in tal senso. Il lavoro di rete infatti va inteso non solo come una metodologia di lavoro ma come un "prodotto culturale" finalizzato al superamento di logiche separatiste e competitive, per intervenire su aree problematiche attraverso una condivisione "unitaria" delle strategie da adottare.

Tutto questo in forza del fatto che il processo educativo non può avvenire solo in un luogo privilegiato, e quindi non è neppure una funzione specialistica attribuibile soltanto a questa o a quell'altra figura professionale o istituzione, ma è un prodotto complessivo, corale, che richiede l'apporto di tutta la comunità educante.

L'attuazione di processi formativi "a rete" può dare all'istituzione scolastica quel carattere 'reticolare' che permette di evitare due trappole assai usuali nella relazione tra le famiglie e l'agenzia educativa: quella di addebitare la crisi educativa all'uno o solo all'altro dei poli della relazione e quella di una ricerca di soluzioni separate, a compartimenti stagni: la scuola considerata solo come partner "tecnico" del processo educativo, ma lontana dalla vita dei giovani e la famiglia come "marsupio educativo" privo tuttavia di quelle capacità professionali che afferiscono ai processi educativi.

Il modello sistemico del lavoro di rete trae quindi sostegno dal fatto che permette di:

- promuovere momenti collettivi di confronto ed elaborazione di progetti e strategie d'intervento per affrontare il fenomeno all'interno di una logica reticolare di mutuo aiu-

to/sostegno che metta il soggetto in formazione in grado di progettare la propria vita in base ai propri bisogni, potenzialità e aspirazioni;

- predisporre metodi e strumenti adeguati e talora specialistici per prevenire il disagio scolastico e per portarlo a soluzione;

- far crescere una coscienza collettiva nel modo di collaborare alla vita della scuola.

Entrando direttamente in merito alla tematica, la rete territoriale di intervento deve essere in grado di esprimere un'azione progettuale tesa:

- a) alla promozione di un cambiamento valoriale e culturale esteso a tutta la comunità territoriale, che permette di far crescere una diffusa consapevolezza di appartenenza ad una “comunità educante”;

- b) alla valorizzazione del ruolo educativo proprio di ciascun attore territoriale chiamato in causa: oltre alla scuola e alle altre agenzie educativo-formative, anche le famiglie, le organizzazioni datoriali, i servizi territoriali, le associazioni di volontariato;

- c) all'accompagnamento del soggetto in formazione, affinché sia in grado di elaborare un progetto di vita che valorizzi le sue potenzialità e la capacità di assumersi le proprie responsabilità di fronte a se stesso, alla famiglia, al luogo di lavoro e alla collettività intera.

### 3.2.6. Strategie a sostegno del lavoro di rete

Quanto analizzato precedentemente comporta:

- a) che fin dall'inizio siano precisate/ben definite le “condizioni”, gli obiettivi da conseguire e le modalità attraverso cui sarà strutturato l'intervento;

- b) che ciascun partner in interazione abbia ben chiara la distribuzione dei ruoli e dei compiti che li vedono coinvolti nel processo formativo;

- c) che nella stesura e definizione del progetto vengano coinvolti tutti i protagonisti a vario titolo interessati a promuovere percorsi educativi, in modo da trovare la “leva del cambio” o, viceversa, da mettere subito in evidenza quei "punti deboli o critici" che possono costituire un impedimento alla riuscita del progetto; un tale intervento, infatti, risulterà tanto più completo e definito quanto maggiore sarà lo scambio di informazioni fra tutti gli interlocutori circa i dati più significativi che possono incidere sul percorso del soggetto in formazione;

- d) che la valutazione venga effettuata non soltanto dai docenti ma anche dai differenti attori che, a vario titolo e con ruoli diversi rientrano nel progetto;

- e) così pure che le verifiche (almeno quelle a medio termine e finali) vengano fatte da tutte le parti in causa, cercando la concordanza tra i diversi punti di vista circa i quesiti posti dal piano programmatico sotteso al progetto;

- f) che venga fatto partecipare alla verifica il diretto interessato (se e quando sussistono le condizioni ed i “tempi giusti” per farlo), dando così “valore aggiunto” alle sue autoattribuzioni/autovalutazioni;

### 3.2.7. *Valutazione dei progetti scuola-famiglia e punti di forza/criticità*

Il rapporto scuola-famiglia non potrà essere completato senza che siano previsti momenti comuni per la verifica e valutazione delle attività realizzate, così da evidenziarne i punti di forza e di criticità, per passare successivamente alla loro diffusione/trasferibilità anche ad altri contesti/progettualità.

La valutazione degli interventi si può ottenere ricorrendo a varie metodologie/strumenti di rilevamento:

- l'osservazione partecipata, una metodologia attraverso cui si possono cogliere "in diretta" e/o "in tempi reali" elementi utili (interesse, costanza nella partecipazione, modifiche realizzate...) per verificare l'efficacia degli interventi messi in atto;

- l'indice di gradimento, ricorrendo ad appositi strumenti di rilevamento (questionari, test, griglie...);

- il conseguimento degli obiettivi programmati, al fine di verificare (attraverso incontri di gruppo, focus group...) la realizzazione delle varie tappe sottese al percorso affrontato;

- un'analisi focalizzata sui punti di forza e di criticità attorno ai quali poter riflettere collegialmente per poter sistematizzare meglio e quindi diffondere/trasferire ad altri contesti/progetti le esperienze realizzate (seminari di studio a partecipazione ristretta o allargata).

A sua volta la valutazione degli interventi può essere fatta in diverse fasi/tempi:

- ex-ante, attraverso la definizione degli obiettivi programmatici sottesi alle attività d'intervento;

- in itinere, mediante la messa a punto e realizzazione delle strategie d'intervento da adottare lungo le varie fasi a seguito delle scelte/progettualità iniziali; ciò comporta la capacità di saper lavorare in gruppo, di partecipare costantemente agli incontri, di "decision making";

- ex-post, ossia dopo aver valutato non solo il conseguimento degli obiettivi iniziali sottesi alle attività promosse, ma anche la loro ricaduta in termini di attuazione/fattibilità; ciò potrebbe implicare una revisione/riaggiustamento parziale o complessivo del progetto stesso d'intervento.

### 3.2.8. *I punti di forza/criticità*

I punti di forza su cui operare per favorire tale percorso, riguardano:

- il lavoro di rete tra i diversi attori (insegnanti, genitori, esperti, operatori vari...);
- il saper lavorare in équipe, avvalendosi anche del contributo di più specialisti (psicologi, educatori, figure di mediazione, personale dei servizi socio-sanitari...);

- il possesso, da parte delle differenti componenti la partnership, di una mentalità flessibile e adattabile ai rapidi cambiamenti dei processi evolutivi in atto tra le nuove generazioni.

Tali punti di forza a loro volta possono essere individuati nel verificarsi delle seguenti manifestazioni/processi, ossia quando:

- le famiglie mostrano interesse e nutrono ambizioni riguardo al percorso educativo dei figli;

- gli alunni avvertono che famiglia e scuola concordano e collaborano per gli stessi obiettivi;

- si manifesta da parte di tutte le persone coinvolte nel progetto educativo un'ampia disponibilità al dialogo, all'accoglienza e all'ascolto, alla flessibilità oraria, al colloquio frontale, all'informazione chiara, ad una coordinata e compartecipata ricerca di soluzioni;

- tra scuola e famiglia si giunge ad un rapporto di reciproca fiducia, ottenendo risultati in termini di "cooperazione" attraverso la costante verifica e valutazione delle differenti fasi di avanzamento del progetto;

- la verifica intermedia/in itinere degli obiettivi che l'allievo raggiunge permette di rafforzare di volta in volta il patto educativo tra famiglia e scuola;

- si verifica un contatto permanente tra tutti gli insegnanti/operatori addetti alle diverse fasi che compongono il percorso educativo, al fine di confrontarsi, aggiornarsi e sostenersi vicendevolmente, così da attivare un sistema di rete esteso anche alla collaborazione degli operatori sociali del territorio.

I punti di debolezza e/o i fattori di criticità nelle relazioni tra famiglia e scuola si verificano soprattutto quando:

- i genitori delegano del tutto o in parte le proprie responsabilità educative alla scuola;

- il modello educativo della scuola non è condiviso dalle famiglie (o da una parte delle stesse);

- la famiglia percepisce le relazioni con il personale della scuola come un'ingerenza nel proprio ambito di competenza, ciò che contribuisce a creare competitività e diffidenza, a scapito ovviamente della parte più debole e/o oggetto del contenzioso;

- la scuola in vario modo e/o a vario titolo tenta di impedire il provocarsi di forme organizzative e/o associative dei genitori.

### *3.3. Esempi di "buone prassi" presi dalle scuole del territorio in osservazione*

Entro il quadro del modello relazionale delineato sopra, è possibile adesso riportare singoli esempi di "buone prassi" circa il modo in cui si è realizzato il rapporto scuola-famiglia nel contesto territoriale in osservazione in merito ad alcuni interventi programmatici.

#### *"Come dare attuazione al Pof"*

1) Azioni realizzate in sequenza:

a) costituzione di un gruppo di lavoro misto composto da docenti e genitori;

- b) analisi del Pecup per ricavarne le esperienze più significative;
- c) elaborazione e applicazione di questionari ad allievi, docenti e genitori per analizzare le loro competenze educative;
- d) elaborazione dei dati e formulazione dei risultati da utilizzare poi in funzione di obiettivi formativi e relativi interventi finalizzati a piani di studio personalizzati.

2) Risultati conseguiti:

- a) l'esperienza ha prodotto rapporti più distesi tra insegnanti e genitori, ha permesso una maggiore conoscenza reciproca e una maggiore accettazione dei propri ruoli educativi;
- b) le famiglie si sono maggiormente responsabilizzate rispetto al proprio compito educativo;
- c) i docenti hanno preso consapevolezza del ruolo indispensabile della famiglia nell'educazione scolastica dei figli-alunni in quanto hanno potuto conoscere aspetti dei ragazzi prima non presi in considerazione nel processo di maturazione della personalità;
- d) il confronto sui risultati dei questionari si è rivelato utile per comprendere le potenzialità, le attitudini, gli interessi dei singoli allievi, al fine di progettare interventi formativi mirati/personalizzati;
- e) il timore iniziale da parte sia dei genitori che dei docenti verso ciò che rappresentava il "nuovo" si è trasformato in interesse crescente e in partecipazione attiva man mano che si procedeva nella progettazione, realizzazione e valutazione delle attività;
- f) il contributo dato dai genitori ha inciso positivamente sul modo di fare scuola.

3) Validazione dell'iniziativa nel confronto punti di forza/criticità

- a) punti di forza:
  - l'iniziativa è stata valutata valida perché possa essere trasferita ad altre azioni formative ed anche ad altri contesti;
  - l'esperienza contribuisce a favorire la costituzione di altri gruppi misti di lavoro tra docenti e genitori per ulteriori iniziative da mettere in cantiere;
- b) punti di criticità:
  - continuano a rimanere atteggiamenti di diffidenza nel delimitare le competenze dei singoli attori (insegnanti, genitori...);
  - si consiglia sempre di procedere con gradualità nell'attivare queste esperienze, lasciando il tempo necessario affinché insegnanti e genitori superino progressivamente le loro reticenze e pregiudizi, fino a stabilire quel clima di fiducia reciproca e di cooperazione attiva finalizzata al bene comune del figlio-alunno.

### *3.3.1. Scuola-famiglia-territorio: come stimolare la cooperazione*

Finalità del progetto:

- a) promuovere la corresponsabilità educativa individuando i processi che promuovono il dialogo scuola-famiglia-territorio attraverso la costruzione di mappe d'impegno e di responsabilità;

b) costituire un gruppo di lavoro stabile responsabile della progettazione/ realizzazione di programmi/azioni in risposta ai bisogni della scuola, della famiglia e del territorio;

- c) promuovere la cittadinanza attiva e responsabile;
- d) rafforzare l'identità della scuola in termini di autonomia e responsabilità;
- e) estendere/migliorare le relazioni con il territorio.

Ipotesi di prodotto atteso: “*come/cosa*” si dovrebbe fare per attivare un dialogo e una cooperazione tra scuola e famiglia. Per costruire la cooperazione, la prassi prevedeva le seguenti tappe:

- a) costituire un gruppo di lavoro misto, con funzione progettuale e di ricerca;
- b) costruire una mappa condivisa di impegni e responsabilità;
- c) all'inizio dell'anno all'interno di ogni classe offrire ai genitori uno spazio di confronto in cui far emergere le tematiche che si vorrebbero dibattere durante l'anno;
- d) raccogliere tutte le proposte emerse dai genitori rappresentanti di ciascuna classe e successivamente confrontarle tra loro in una assemblea interclasse così da poter scegliere insieme le azioni da realizzare durante l'anno.

### 3.3.2. *Forme/modalità concrete d'intervento*

a) Creazione di spazi d'incontro, dialogo, confronto entro cui poter consultare le esperienze e confrontarsi sui valori, per passare quindi a promuovere l'ascolto e il dialogo tra i vari attori per la conoscenza e interpretazione delle stesse;

b) definizione, in cooperazione tra scuola e famiglia, degli obiettivi formativi del gruppo-classe (le capacità relazionali, progettuali, esistenziali...);

c) muovendo quindi dagli orientamenti emersi nella fase consultiva passare alla elaborazione di un piano delle attività educative valorizzando anche l'esperienza educativa dei genitori;

d) per effettuare infine insieme ai genitori le scelte riguardanti la promozione di una serie di attività (la programmazione/elaborazione della proposta formativa, del Pof, dei piani di studio personalizzati, del portfolio, delle attività in integrazione, dei laboratori, dei LARSA...).

Risorse a disposizione:

- a) risorsa-uomo, che ha previsto il costituirsi di:
  - un gruppo di progetto, composto da capigruppo di scuola, genitori, rappresentanti delle istituzioni, mondo dell'associazionismo e del volontariato, rappresentanti del sistema economico-produttivo e avente funzione di predisporre, organizzare, coordinare il progetto di formazione;
  - un gruppo di ricerca, in grado di gestire/realizzare il progetto di formazione in ottemperanza alle finalità/obiettivi sottesi e contestualmente alle risorse messe a disposizione dalla scuola;

b) risorse strutturali ed infrastrutturali messe a disposizione della scuola (spazi, strumenti, laboratori, metodologie...);

c) risorse economico-finanziarie.

Gestione e realizzazione delle attività in base ai seguenti passaggi: pianificazione, costruzione, definizione, condivisione di una piattaforma comune in cui collocare le attività previste per la realizzazione del progetto (algoritmo operativo); elaborazione e messa a disposizione di materiale operativo (questionari, interviste...); attuazione degli specifici processi di lavoro così come preventivati nell'organigramma (interventi, azioni, metodologie...).

Risultati conseguiti:

L'esperienza ha permesso un apporto cooperativo che non si è limitato alla sola partecipazione ma si è concretizzato in un coinvolgimento attivo e in un personale contribuito da parte dei genitori in tutte le fasi delle attività previste.

Valutazione:

a) punti di forza:

- maggior presa di coscienza da parte dei genitori del proprio ruolo nell'azione educativa;

- auto/mutuo aiuto nell'affrontare le difficoltà individuali;

- personale contribuito alla presa in comune delle scelte/decisioni da prendere;

b) punti di criticità:

- la divergenza di opinioni non sempre ha portato a scelte condivise.

Validazione:

questo percorso si connota quindi per essere riuscito a trasformare l'esperienza genitoriale da una iniziale collaborazione ad una effettiva "cooperazione" alla progettazione e realizzazione di itinerari educativi.

#### 4. I risultati della ricerca-azione

La ricerca-azione è caratterizzata da una natura *idiografica* che poco si adatta alla generalizzazione o alla facile esportabilità di quelle che abbiamo prima catalogato come buone prassi. Le soluzioni vengono trovate o costruite nel corso del lavoro quotidiano che è oggetto di riflessione critica da parte dei suoi stessi attori: a scuola gli insegnanti si trasformano in ricercatori non perché abbandonino momentaneamente il loro ruolo di insegnanti ma proprio perché appartiene alla professionalità docente la capacità di riflettere criticamente sul proprio operato per individuare le soluzioni più adatte al contesto in cui ci si trova ad agire. Del resto, l'azione educativa (per gli insegnanti come per i genitori) è una continua sperimentazione, un procedere per tentativi, per prove ed errori, con la consapevolezza che non esistono ricette valide sempre ed ovunque.

La sperimentazione condotta sulla cooperazione dei genitori nel sistema educativo

di istruzione e formazione ha condiviso, ovviamente, tutte le caratteristiche della ricerca-azione e le ha manifestate in maniera *paradigmatica*: il campione ristretto di scuole e di classi, la specifica motivazione dei gruppi coinvolti nell'iniziativa, la discussione ripetuta sulle proprie pratiche educative, lo scambio di esperienze, la capacità di disporsi in atteggiamento di formazione permanente...

È tuttavia necessario, al termine dell'esperienza condotta nel corso dell'anno scolastico 2004-05, tentare di *fare sintesi* del lavoro compiuto, per giungere a conclusioni almeno provvisorie sul senso del percorso compiuto, che aveva l'obiettivo di mettere alla prova le scuole e i genitori di fronte alla sfida della cooperazione enunciata dalla riforma appena entrata in vigore.

Oggetto di questa valutazione finale sono dunque le azioni condotte dalle scuole, ma anche la qualità della presenza dei genitori e l'idea stessa di far incontrare queste due realtà non sempre comunicanti. Ci muoveremo quindi in *tre direzioni* essenziali: 1) una valutazione della ricerca-azione in quanto tale; 2) una valutazione delle scuole di fronte alle prospettive che si aprono in questo campo; 3) una valutazione dei genitori di fronte alle responsabilità nuove che sono sollecitati ad assumere. Il tutto collocato sullo sfondo della riforma Moratti, che ha scommesso più di quanto esplicitamente dica il testo della legge 53/03 sulla cooperazione scuola-genitori.

#### 4.1. Una scuola della società civile

L'iniziativa ha incontrato il *generale apprezzamento* delle due principali componenti coinvolte, genitori e insegnanti. Soprattutto questi ultimi hanno espresso un giudizio largamente positivo sullo scambio di vedute e sulla collaborazione che sono stati chiamati ad attivare con le famiglie. Ovviamente non sono mancate le osservazioni critiche e le proposte di miglioramento, inevitabili in un processo sperimentale che necessita di una messa a punto, ma in generale è stata manifestata una notevole soddisfazione per le opportunità offerte dalla ricerca-azione.

Quasi tutte le scuole hanno dichiarato di voler andare avanti sul sentiero tracciato da questa sperimentazione, pur avendo ognuna interpretato l'esperienza in maniera diversa ed originale. Se si vuole individuare un denominatore comune nei documenti prodotti da ogni scuola, ci sembra di poterlo trovare nella positività del confronto comune tra insegnanti e genitori, nella scoperta reciproca di un universo talvolta sconosciuto o pregiudizialmente valutato. E proprio la *reciprocità* può essere considerata uno dei risultati implicitamente raggiunti dalla ricerca-azione: non è stata solo la scuola ad attivare il dialogo con le famiglie, né solo i genitori a chiedere spazio nella scuola; ma entrambi si sono cercati, si sono incontrati per così dire a metà strada, sul terreno neutro o comune dell'interesse educativo per i figli-alunni.

In un certo senso, nel confronto diretto su problemi concreti e non in nome di ruoli precostituiti, l'incontro si è realizzato perché molti hanno accettato di mettersi in gioco

come persone senza rimanere attaccati ai propri ruoli. La scuola è apparsa essere sempre più un ambiente fatto dai soggetti che la abitano e non un sistema fondato su ruoli e funzioni. Una simile *scuola dei soggetti* segna così il passaggio dalla scuola-istituzione alla scuola-comunità o meglio ancora, alla scuola della società civile, una scuola espressione dei soggetti che la compongono e realizzano (dirigente scolastico, docenti, personale amministrativo, genitori, studenti), che diviene così capace di radicarsi nella comunità civile in cui opera rispondendo all'istanza formativa da questa attesa<sup>11</sup>. Questo passaggio è iniziato con i decreti delegati del 1974 (che definivano la scuola come «una comunità che interagisce con la più vasta comunità sociale e civica») e perfezionato nel corso degli ultimi trent'anni proprio grazie al crescente protagonismo delle persone, dei soggetti, che compongono questa comunità, gli alunni in primo luogo, ma anche gli insegnanti (se la centralità del docente non è autoreferenzialità della scuola ma effettivo servizio all'utenza) e, in misura lentamente crescente, i genitori.

Non è quindi casuale che ricorra più volte nei testi prodotti dalle scuole il riferimento alla *comunità educativa* o alla comunità educante, espressioni con cui si intende sottolineare il carattere di condivisione di una comune esperienza educativa centrata sulle persone degli alunni. La ricerca-azione ha incentivato la costruzione di questa comunità anche offrendo visibilità ad esperienze o scelte educative particolarmente impegnative, quali possono essere la sottoscrizione di un contratto formativo, di un patto educativo di una alleanza scuola-famiglia. Al di là delle denominazioni diverse, ciò che accomuna queste esperienze è l'incontro delle componenti scolastiche sullo specifico terreno dell'educazione scolastica che viene scoperta come competenza comune e non più esclusiva pertinenza dei docenti. Non è invasione di campo da parte dei genitori ma scoperta di un interesse comune e del gusto di lavorare insieme.

Proprio il *lavoro di gruppo* è stato generalmente indicato come uno dei risultati più apprezzabili della ricerca. L'équipe pedagogica o il team didattico sono da tempo il segnale di una conduzione realmente collegiale della didattica, non più affidata solo alle capacità del singolo docente, isolato nella demiurgica conduzione del suo lavoro. La novità offerta da questa ricerca-azione è stata principalmente l'allargamento del gruppo, la scoperta che le mura della scuola sono un ostacolo fittizio che è facile e bello superare. Il senso comunitario che è stato dato a questa esperienza passa attraverso l'incontro delle persone e – occorre ripeterlo – il protagonismo dei soggetti.

Soprattutto da questo punto di vista, ma non solo, è forte il legame della ricerca con la *riforma Moratti*, scoperta da molti come proposta interessante e meritevole di approfondimento, senza arrestarsi a pregiudiziali scelte di campo o informazioni parziali. Si è riscontrato spesso l'apprezzamento per l'occasione avuta di un confronto aperto con la riforma, una messa alla prova delle sue potenzialità con la possibilità di verificarne tutti i pregi e i difetti.

---

<sup>11</sup> S. Versari (a cura di), *La scuola della società civile tra stato e mercato*, Rubbettino, Catanzaro 2002

Era inevitabile che, posti di fronte ad un gran numero di novità da saggiare, genitori ed insegnanti operassero delle scelte e si orientassero di preferenza verso un elemento particolare. Si può dire che nessuna scuola sia riuscita a misurarsi con tutto il ventaglio delle innovazioni ma tutte hanno certamente avviato un confronto con qualcuna di esse. In una ipotetica hit parade delle proposte contenute nella riforma il primo posto va sicuramente al *portfolio*, vera star delle sperimentazioni: quasi tutte le scuole hanno documentato la propria attenzione alle potenzialità e alle forme di realizzazione del portfolio; quasi tutte le scuole hanno dedicato gran parte delle proprie iniziative formative al portfolio; quasi tutte le scuole hanno individuato nel portfolio il più fertile terreno di incontro e di discussione fra genitori e insegnanti.

Il successo del portfolio era facilmente *prevedibile*, in quanto si tratta dell'unico documento che richieda formalmente la collaborazione di genitori e insegnanti. Ma anche la finalità valutativa del portfolio ne può giustificare almeno in parte il successo, poiché l'interesse dei genitori – non solo per motivi strumentali – non può non andare all'esito finale del percorso scolastico dei loro figli. In proposito ci sembra di poter anche rilevare che la parallela finalità orientativa del portfolio sia rimasta invece nell'ombra, accentuando – almeno per ora – la rilevanza valutativa del portfolio. Ma c'è da augurarsi che l'attenzione a questo nuovo strumento di valutazione, monitoraggio e confronto possa produrre un effetto di trascinamento anche sull'orientamento e riequilibrare col tempo la comprensione di tutte le caratteristiche del documento.

*Minore* è stata l'attenzione verso la personalizzazione e i piani di studio personalizzati, verso le unità di apprendimento e gli obiettivi specifici di apprendimento, verso il Pecup e il tutor. In particolare sul ruolo del tutor, verosimilmente anche per le polemiche legate alla sua collocazione normativa, si è registrata una certa reticenza: solo se sollecitate le scuole hanno fornito risposte e comunque non è stato possibile avere informazioni esaurienti sul funzionamento di questa figura strategica.

Per quanto riguarda, infine, l'organizzazione della ricerca-azione in quanto tale, sono emersi, come è ovvio, aspetti positivi e negativi. Tra le cose che hanno avuto maggiore successo sembra esserci stata la proposta del *GOS*, che costituiva un nucleo di azione istituzionalmente costituito da tre componenti diverse, il dirigente, un genitore e un insegnante. La necessità di lavorare insieme sembra aver mostrato nei fatti la possibilità di realizzare anche in piccolo quello scambio di vedute e quel coinvolgimento che si cercava di promuovere in grande.

Anche le occasioni formative sembrano aver incontrato il favore delle scuole, che in questo momento avevano davvero fame di conoscere la riforma, di discuterne ogni aspetto e soprattutto di incontrarsi insieme.

A questo scopo, diverse scuole hanno mostrato di apprezzare il semplice strumento di consultazione messo a disposizione dal Comitato esecutivo della ricerca, quel *Glossario* che ha consentito di fissare un primo terreno di incontro sul linguaggio adoperato

consapevolmente non solo dagli insegnanti (che in quanto addetti ai lavori erano tenuti a padroneggiare gli aspetti tecnici della riforma) ma anche dai genitori (che si sono sentiti ammessi ad un confronto, se non ad armi pari, almeno lealmente aperto ed accogliente).

Tra le cose che hanno funzionato meno ci sono state alcune schede di rilevazione, che forse sono potute apparire inutilmente analitiche. Probabilmente non c'è bisogno di richiedere due volte nel corso dell'anno le medesime informazioni sui contributi offerti dai genitori, ma la stessa diversità di risposte ottenute nelle due occasioni mostra come possa essere opportuno un *monitoraggio* costante che costituisca anche una sollecitazione a tenere sempre presente l'oggetto del lavoro.

Anche la puntualità nella restituzione delle schede e nell'invio dei materiali richiesti non è sempre stata esemplare: si sa che le scuole hanno mille attività da svolgere contemporaneamente e spesso le attività elettive si scaricano sulle spalle delle stesse persone, ma sembra che la capacità di documentare il proprio lavoro, spesso pregevole, sia una dote ancora da sviluppare nelle scuole italiane.

#### 4.2. L'apertura delle scuole

Per ogni scuola questa ricerca è stata un'ulteriore occasione di mettersi alla prova; e si deve riconoscere che le scuole hanno *superato bene l'esame*. C'è una diffusa abitudine alla ricerca-azione e un'indubbia volontà di confrontarsi con le proposte della riforma o con una didattica aperta a forme di innovazione e responsabile creatività.

Il primo dato che si può mettere in evidenza è la diffusa ricerca di un confronto a tutto campo con la componente genitori, superando la formula limitata della rappresentanza negli organi collegiali. Quando le scuole hanno avviato il loro dialogo con le famiglie si sono rivolte in genere alla *totalità dei genitori*, invitandoli ad incontri o assemblee aperte. D'altra parte, la cooperazione educativa dei genitori non può realizzarsi attraverso una delega formale, che è per sua natura proprio il contrario del risultato che si vuole raggiungere. Emerge qui con una certa chiarezza *l'insufficienza degli attuali organi collegiali* che, nati per promuovere la stagione della partecipazione, risultano troppo ristretti per la fase della cooperazione e del coinvolgimento più pieno delle componenti che costituiscono la comunità scolastica (peraltro ormai diventata più ampiamente comunità educativa). Le scuole, pur continuando ad utilizzare le sedi istituzionali dei consigli di classe, si sono da tempo generalmente aperte a forme di dialogo più esteso. Non si vuole proporre al legislatore di demolire gli organismi di partecipazione, ma si deve rilevare il superamento della loro funzione prevalentemente burocratica. In una scuola-istituzione era necessario introdurre sedi di confronto e deliberazione che garantissero, formalmente e sostanzialmente, la partecipazione democratica. In una scuola-comunità il confronto deve necessariamente aprirsi a tutti i suoi membri, perché la comunità è tale proprio se tutti riescono a farne e sentirsene parte. I consigli di classe sembrano essere l'anello debole della catena, ma le scuole hanno mostrato di

saper superare già da sole le pastoie della vecchia legislazione, avviandosi verso forme di confronto allargato.

C'è tuttavia da osservare che raggiungere la totalità dei genitori (e offrire loro la possibilità di far sentire la propria voce) è talvolta un'impresa disperata. Non c'è solo una mancanza di volontà ma anche una serie di oggettive difficoltà pratiche; e allora non basta organizzare le riunioni alla sera, quando forse c'è maggiore disponibilità di tempo (ma anche maggiore stanchezza).

Lo strumento che le scuole hanno in genere utilizzato per registrare opinioni, pareri, richieste e suggerimenti dei genitori è stato quello del questionario. Per lo più si è trattato di formulari destinati a raccogliere informazioni e proposte, ma inevitabilmente lo strumento cartaceo ha consentito solo un dialogo a distanza tra scuola e famiglie. Pur con i limiti della soluzione adottata, è emersa comunque una sincera ricerca di conoscenza, soprattutto di conoscenza reciproca. L'iniziativa è partita dalle scuole, però ci sembra di poter dire che i genitori non si sono sentiti come semplici destinatari di una domanda ma come veri interlocutori di un dialogo al suo inizio.

L'obiettivo principale è stato quello di stabilire un canale di comunicazione. Un tempo, quando aveva ancora senso accusare la scuola di nozionismo, ci si preoccupava solo o prevalentemente di trasmettere informazioni, ed anche nei rapporti con le famiglie si cercava di raccogliere ugualmente informazioni. Oggi, che la domanda educativa si è fatta più complessa e non si accontenta più dei contenuti ma presta attenzione anche alla forma del comunicare, ciò che conta è anche riuscire a stabilire una *relazione*, cioè un rapporto umanamente soddisfacente.

Emerge qui, pur in un contesto solo in parte appropriato, il tema della relazione educativa che costituisce il motivo ricorrente di tante riflessioni interne alla componente docente. Sempre più spesso ci si sente ripetere, infatti, da psicologi e pedagogisti, che gli alunni rivolgono alla scuola una domanda di affetto un tempo inesprimibile e inespresa. Una volta le relazioni affettive erano più ricche all'interno della famiglia e la scuola non doveva supplire le carenze dei genitori; una volta la scuola non dava la propria disponibilità ad un coinvolgimento affettivo che appariva estraneo ai suoi fini istituzionali. Oggi, se la domanda educativa degli alunni e delle famiglie (non solo quelle che avvertono la propria inadeguatezza) abbraccia tutte le dimensioni della persona, insinuandosi anche nella sfera familiare al di là di barriere dettate dalla privacy o dalla semplice consuetudine, la scuola si sente chiamata a dare un senso globale al suo compito educativo, accettando la sfida proveniente dalla crisi culturale attraversata dall'istituto familiare e non solo. E se il problema si pone in termini di relazione, allora non è più la scuola come entità astratta ad essere tirata in ballo ma la persona dell'insegnante, perché è sul piano della relazionale interpersonale che si gioca la partita dell'educazione e della formazione delle nuove generazioni.

Insomma, *il paradigma scolastico sta cambiando* e le scuole se ne stanno rendendo

conto. Certo, si avvertono i segni del disagio di fronte alle nuove sollecitazioni. Alcune delle scuole partecipanti alla ricerca-azione hanno giustamente rivendicato la specificità della funzione docente rispetto ad un'incerta mescolanza di insegnanti e genitori talvolta sollecitati ad essere compresenti in classe. Indubbiamente non si è chiamati a trasformare gli insegnanti in genitori ed i genitori in maestri, producendo una confusione di ruoli che disorienterebbe gli alunni e snaturerebbe la scuola stessa. Questa infatti non deve, per sviluppare la propria dimensione comunitaria, trasformarsi in una melassa in cui i ruoli sono confusi o, peggio, indistinti, con tutti gli equivoci che ne deriverebbero per l'identità della famiglia e della scuola. È necessario che gli insegnanti conservino la loro specifica professionalità e funzione, ma con la consapevolezza di non muoversi in un universo separato bensì di costituire uno dei mondi vitali in cui gli alunni conducono la loro esistenza e di dover assicurare una continuità orizzontale tra sistema formale, informale e non formale, come non solo la riforma Moratti sollecita a fare. Si tratta dunque di realizzare un incontro fra docenti e genitori, ovvero una relazione reciproca, non una benevola concessione di ascolto. Questo incontro è la forma concreta dell'incontro fra scuola e società. Se questo incontro fallisce, la scuola non vive (Rodari)<sup>12</sup>.

Uno degli aspetti più positivi riscontrati nelle scuole contattate è infine la loro capacità di essere in genere una *learning organization*, di avere, cioè, assunto una sorta di personalità collettiva capace di imparare dalle proprie esperienze e farne tesoro nel progettare il proprio futuro. Troppo spesso capita di vedere che le organizzazioni collettive cadono continuamente negli stessi errori del passato perché prive di memoria. L'abitudine a lavorare in gruppo, a confrontare opinioni, ad aprirsi a componenti esterne, a documentare la propria attività, ha condotto gran parte delle scuole del gruppo sperimentale a diventare capaci di apprendere (oltre che di insegnare) e dunque capaci di programmare le proprie attività sulla base di una esperienza condivisa del passato. Ci sembra di poter dire che il contributo offerto dai genitori abbia costretto le scuole ad uscire dal proprio guscio e trovare una nuova e più forte identità proprio nel confronto con altre realtà.

#### 4.3. *Il protagonismo dei genitori*

Le ultime considerazioni devono essere dedicate ai genitori, che sono stati l'oggetto - anzi, il soggetto - principale di questa ricerca-azione. Non è facile trovare uno stile unitario o comune nel modo in cui i genitori si sono lasciati coinvolgere nella sperimentazione. Abbiamo già detto della generale soddisfazione che hanno espresso, soprattutto perché si sono sentiti capaci di incidere realmente sull'ambiente e sulle espe-

---

<sup>12</sup> S. Versari, *Istanze e prospettive del rapporto genitori e scuola*, in C. Scurati (a cura di), *Infanzia, famiglia scuola*, Editrice La Scuola, Brescia 2005, p.130

rienze scolastiche dei figli. Per molti di loro si trattava di un coinvolgimento già sperimentato in passato, per altri si è trattato di una prima volta. Per tutti si è trattato di un'occasione proficua, anche a prescindere dal numero dei contributi offerti o dalla qualità delle loro proposte.

Ci piace tornare soprattutto sulla *reciprocità* che sembra essersi realizzata negli incontri documentati dalla ricerca: non solo una consultazione ma una vera e propria cooperazione. Almeno nelle intenzioni. Gli insegnanti hanno lasciato spazio ai suggerimenti dei genitori, dimostrandosi disposti ad accettarli praticamente tutti, anche perché si sono sentiti apprezzati e riconosciuti nell'esercizio quotidiano della loro professionalità. Vale la pena qui ricordare un'espressione tratta da una delle relazioni finali: i genitori «hanno espresso soddisfazione, simpatia, comprensione per il lavoro complesso dei docenti». Lavorare insieme, confrontarsi a lungo in posizione di parità, ha consentito ad ognuno di comprendere il punto di vista dell'altro e di recuperare un'immagine positiva del ruolo che l'altro svolge nel processo educativo dell'alunno-figlio, superando barriere e pregiudizi che a lungo hanno pesato sul dialogo scuola-famiglia.

Molto spesso le incomprensioni erano dovute ai *diversi linguaggi* parlati a casa e a scuola, alle competenze diverse che si avevano pur nei confronti dell'identico destinatario dell'azione educativa. La stessa diversità di linguaggio è alla base dell'incomprensione della riforma o della difficoltà a penetrarne caratteristiche e obiettivi. Per questo i genitori sembrano aver apprezzato in modo particolare le occasioni di formazione comune, proprio per giungere alla condivisione di un linguaggio e di esperienze comuni. E, sia detto per inciso, si conferma qui l'utilità del Glossario fornito alle scuole e quindi ai genitori quale strumento di introduzione al lavoro sulla riforma. Forse, il risultato principale che si deve registrare per i genitori è stato quello di cambiare posizione nel teatro della scuola, passando *dalla platea al palcoscenico*, trasformandosi da spettatori in attori. Ma senza invasioni di campo: la separazione tra palcoscenico e platea è stata attenuata ma non annullata; più che di uno scambio di ruoli si deve parlare di un'integrazione. Si può ancora una volta ricorrere alle parole di una delle relazioni finali per sintetizzare la situazione venutasi a creare: i genitori sono riusciti davvero a *modificare la prassi scolastica*, “non perché si siano sostituiti ai docenti, ma perché vi hanno portato il loro essere genitori”. Questo non è accaduto sempre, e in qualche caso si è avvertita una maggiore resistenza a dare spazio all'altra componente, ma in genere la presenza più cospicua del solito dei genitori ha modificato il campo d'azione e l'azione stessa della scuola. E di proposito si fa riferimento all'immagine del campo, in omaggio a Kurt Lewin, primo teorico del metodo della ricerca-azione che qui è stato applicato.

Nell'insieme, se si vogliono formulare delle conclusioni sulla nuova condizione in cui i genitori si trovano ad agire nella scuola della riforma (o semplicemente nella scuola attuale), possiamo ribadire il percorso progressivo che si sta compiendo dalla iniziale *partecipazione* promossa dagli organi collegiali dei decreti delegati ad un più

generale *coinvolgimento*, che già supera la partecipazione istituzionale avviata trent'anni fa. Se da questo coinvolgimento nasce una maggiore *condivisione*, allora si può ritenere di essere avviati sulla strada di una costruttiva *cooperazione* tra scuola e genitori. Solo a questo punto, se il lavorare insieme non si limita ad un fatto esteriore ma incide sulle motivazioni di ognuno, allora si può arrivare a parlare di una convinta *corresponsabilità* educativa che verrebbe a disegnare una nuova immagine di scuola in cui la partecipazione, il coinvolgimento, la condivisione e la cooperazione sono la naturale conseguenza di quella premessa che oggi individuiamo solo alla fine del percorso. Da questo punto di vista un utile strumento di sostegno della corresponsabilità educativa dei genitori potrà venire dalla promozione sussidiaria dell'associazionismo dei genitori. Le considerazioni teoriche da svolgere a questo punto vanno ben oltre i limiti della presente ricerca, che tuttavia ha offerto un importante spunto per approfondire le potenzialità del contributo dei genitori all'educazione di natura scolastica. Il cammino da fare è ancora lungo, ma un *primo passo significativo* è stato mosso nella direzione giusta.

## CAPITOLO III

### **ESPERIENZE E MATERIALI**



# PROGETTO DIALOGO: UN MODELLO OPERATIVO DI CORRESPONSABILITÀ EDUCATIVA FAMIGLIA - SCUOLA

*Nerino Arcangeli*

## **Premessa**

Progetto Dialogo è stato ideato, progettato, realizzato, valutato e validato nell'esperienza quotidiana di alcune istituzioni scolastiche; si tratta di un progetto costruito insieme da docenti e genitori in atteggiamenti vissuti di corresponsabilità educativa.

La scuola e la famiglia hanno propri specifici territori di responsabilità ma hanno anche aree comuni di azione, dove condividere consapevolezze formative e corresponsabilità educative, ponendo al centro delle loro attenzioni educative il bambino, che è contemporaneamente studente e figlio. In tal senso la famiglia può collocarsi a supporto ed a rinforzo dell'azione educativa promossa dalla scuola, e viceversa, al fine di rendere concretamente sperimentabili gli apprendimenti scolastici nella vita quotidiana.

Le nuove "aree" ed i nuovi "territori" di dialogo fra famiglia e scuola si realizzano in specifici momenti e peculiari attività che i genitori possono vivere insieme ai figli quali opportunità formative di cui fruire, riflettendo, poi, con la scuola stessa sulle esperienze vissute. Tali "aree" e "territori" di dialogo possono orientarsi verso la "dimensione cognitiva" e la "dimensione metacognitiva".

Nel Progetto Dialogo l'insegnante propone ai genitori di attivare azioni educative di promozione delle capacità personali dello studente/figlio, a potenziamento di quelle realizzate dalla scuola.

## **1. La corresponsabilità educativa famiglia e scuola e la promozione delle capacità personali dei giovani**

L'introduzione della autonomia delle istituzioni scolastiche ha comportato cambiamenti radicali di procedure e di processi, di atteggiamenti e di comportamenti di tutte le componenti della scuola, dal personale docente a quello amministrativo, tecnico ed ausiliario, dai ragazzi stessi ai genitori, al dirigente scolastico. Il proprium della scuola, in quanto "comunità educante", si focalizza sempre sulla erogazione del suo servizio primario: la formazione.

Ogni scuola autonoma, oggi, costruisce la propria offerta formativa e declina in obiettivi specifici di apprendimento gli obiettivi generali, promuovendo al suo interno

servizi individuali e collettivi rivolti ai propri studenti. Ogni scuola autonoma, dunque, oggi promuove, sviluppa e manifesta la sua “identità”.

Questo comporta che vengano richieste alle scuole nuove attenzioni e migliori competenze nella organizzazione didattica della loro attività, anche sul versante della collegialità della programmazione e della valutazione degli apprendimenti.

La scuola autonoma progetta, gestisce e valuta la propria organizzazione interna e le relazioni con il territorio.

I docenti vengono costantemente interpellati e sollecitati da contesti in rapidissima evoluzione, non sempre semplici da comprendere ed ancor meno facili da gestire, in quanto investono la natura stessa delle finalità e degli obiettivi della scuola.

La scuola della formazione della persona, quindi, la scuola orientativa e personalizzata, va conciliata ed equilibrata con l'irrinunciabile criterio di valutazione dell'acquisizione, da parte dell'alunno, delle competenze essenziali, relative a conoscenze, abilità e capacità, sia disciplinari, sia trasversali, consone all'età ed adeguate per consentire di affrontare l'impegno di una classe successiva.

Per rispondere a tali esigenze il punto nodale del problema è: la scuola intende realizzare e valorizzare la corresponsabilità educativa dei genitori nella promozione delle capacità personali degli educandi e del loro successo formativo?

La scuola intende individuare e condividere nuovi territori di dialogo con la famiglia, per aiutare i ragazzi a costruire il loro personale progetto di vita?

Da queste istanze prende vita Progetto Dialogo.

## **2. Aree e territori di dialogo scuola – famiglia**

Famiglia e scuola possono incontrarsi su alcune aree di dialogo, per esempio, nell'area delle capacità di personalità.

### *2.1. Modello delle “competenze di personalità”*

- Competenze esistenziali: attribuzione di significato e di senso al perché si sta facendo una cosa, al perché “io sono così e sto vivendo queste sensazioni, sto provando queste emozioni e sto esprimendo questi pensieri con dialogo interno e/o esterno”. Si tratta di lavorare su se stessi e sulla attribuzione di senso.

- Competenze relazionali: capacità di attenzione, di ascolto, di comprensione, di comunicazione con se stessi, con gli altri, con il mondo, come intervenire per esprimere il nostro parere, come esprimerci con chiarezza e con pertinenza, come offrire feedback. Si tratta di lavorare sulla efficacia della comunicazione.

- Competenze progettuali: capacità di valutare le ipotesi di lavoro per risolvere problemi, per decidere opzioni, per promuovere il bisogno di riflettere, di elaborare, di effettuare ipotesi e di scegliere solo dopo avere ponderato e valutato ciò che è meglio ri-

spetto alle finalità ed agli obiettivi. Si tratta di lavorare sul bisogno intrinseco di pensare, di sviluppare ipotesi e di valutare prima di agire.

- Competenze professionali/disciplinari/disciplinari trasversali (Dimensione “cognitiva”)

## 2.2. *Modello della promozione delle “capacità personali”*

- Ambito cognitivo (Dimensione cognitiva)

- Ambito affettivo: capacità di entrare in relazione con se stessi, con le proprie percezioni, sensazioni, emozioni e pensieri: come costruirsi il senso di sé e del proprio benessere. Si tratta di lavorare sul bisogno di identità e di autostima in dimensione affettiva ed emozionale.

- Ambito motivazionale: attribuzione intrinseca e/o estrinseca di interesse, di significato e di senso per qualche cosa; promozione del bisogno di utilità, di piacere e di gratificazione nel fare qualcosa per sé e/o per gli altri. Si tratta di lavorare sulle attribuzioni di significato.

- Ambito sociale: capacità di entrare in relazione all’interno del gruppo, di strutturare l’autostima ed elementi di leadership e/o di gregariato. Si tratta di lavorare sulla costruzione della propria immagine nelle relazioni di gruppo, formale e/o informale.

- Ambito interpersonale: capacità di comunicazione interpersonale: come entrare in relazione a due, come strutturare l’autostima ed elementi di leadership e/o di gregariato. Si tratta di lavorare sulla costruzione della propria immagine nelle relazioni di coppia (rapporto duale) sia esso formale e/o informale.

## 2.3. *Modello della “abilità di personalità”*

- Abilità emozionali
- Identificare e denominare i sentimenti
- Esprimere i sentimenti
- Valutare l’intensità dei sentimenti
- Controllare i sentimenti
- Rimandare la gratificazione
- Controllare gli impulsi
- Ridurre lo stress
- Conoscere la differenza tra sentimenti e azioni
- Abilità strutturali

- Colloquiare con se stessi: condurre un “dialogo interno” come modo per affrontare un argomento oppure per mettere in discussione o per rafforzare il proprio comportamento

- Leggere e interpretare i segnali sociali: per esempio riconoscere le influenze sociali sul comportamento e collocare se stessi nella prospettiva più ampia della comunità

- Adoperare metodi gradualmente di risoluzione dei problemi e di assumere delle decisioni: per esempio, controllare gli impulsi, fissare gli obiettivi, identificare azioni alternative, prevedere in anticipo le conseguenze

- Comprendere la prospettiva altrui
- Comprendere le norme comportamentali (qual è e quale non è un comportamento accettabile)

- Avere un atteggiamento positivo verso la vita
- Essere autoconsapevoli: sviluppare aspettative realistiche su se stessi
- Abilità comunicative:

Non verbali: comunicare attraverso gli occhi, l'espressività del viso, il tono di voce, i gesti e così via

Verbali: porre richieste chiare, reagire alle critiche con efficacia, resistere alle influenze negative, ascoltare gli altri, aiutarli, partecipare alle attività positive dei gruppi dei coetanei.

#### 2.4. Modello della "abilità personali" e/o del "saper fare"

Abilità metacognitive	Abilità socio interpersonali	Abilità emozionali ed affettive
Saper utilizzare la memoria in modo strategico	Saper comunicare, condividere, collaborare e cooperare	Saper comprendere emozioni e sentimenti dell'altro ed esprimere i propri
Saper ragionare in modo sistematico e contestuale	Saper essere assertivi e prosociali	Saper esprimere empatia nei rapporti interpersonali
Saper affrontare i problemi e decidere	Saper competere secondo le regole	Saper automotivarsi
Saper apprendere ad apprendere	Saper parlare in pubblico	Saper prevenire e gestire lo stress
Saper sviluppare creatività e flessibilità	Saper gestire i conflitti e saper negoziare	Saper prevenire e gestire la collera e l'aggressività

#### 2.5. Modello delle "competenze sociali"

I fratelli Johnson hanno distinto le abilità in quattro categorie:

- Abilità che aiutano gli studenti a stare insieme in gruppo (abilità comunicative e di gestione di conflitti). Insegnare ad usare queste abilità prima del lavoro di gruppo, previene la frustrazione causata da comportamenti inadeguati ed elimina comportamenti potenzialmente dannosi. Per esempio imparare segnali per fare silenzio può essere un'attività di routine che semplifica il raggiungimento di risultati.

- Abilità che aiutano i gruppi a funzionare bene, rispetto alla realizzazione del compito (abilità di leadership).

- Abilità di apprendimento per comprendere il materiale fornito. Sono le abilità necessarie a permettere una comprensione più approfondita del materiale studiato e a promuovere l'uso di strategie metacognitive e la ritenzione mnemonica.

- Abilità di stimolo all'approfondimento e alla riflessione.

### 2.6. - Modello della “competenze personali”

- Competenza di comunicazione
- Competenza di soluzione dei problemi
- Competenza di soluzione dei conflitti
- Competenza di presa di decisione
- Competenza di leadership

### 3. Progetto Dialogo valorizza elementi del processo di riforma

Progetto Dialogo si configura come un possibile modello operativo di “corresponsabilità educativa famiglia e scuola”, che ogni Istituzione scolastica autonoma è chiamata a declinare secondo le proprie esigenze. Questo progetto, inoltre, valorizza elementi significativi del processo di riforma, quali:

- unità di apprendimento: i genitori sperimentano e potenziano a casa, insieme ai propri figli, quanto vissuto a scuola ed organizzato didatticamente in “unità di apprendimento” (ovviamente sempre in relazione alla promozione delle “capacità personali”: capacità esistenziali – capacità relazionali – capacità progettuali);

- portfolio: nel “portfolio” può essere inserito un “breve flash”, in cui il genitore testimonia come egli ha visto/sentito/percepito suo figlio nella esperienza di Progetto Dialogo; altrettanto, un “breve flash” può essere scritto dall’alunno ed un altro può essere scritto dal docente;

- piano di studio personalizzato: è costituito dalle “unità di apprendimento”, che attraverso Progetto Dialogo vengono portate a vita reale con il contributo della famiglia e vengono così vissute concretamente nella quotidianità, perseguendo l’obiettivo di “trasformare... conoscenze e abilità... in competenze personali di ciascuno”;

- funzione tutoriale: si promuove l’azione di orientamento attraverso quattro azioni annuali di promozione delle “capacità personali”;

- educazione alla convivenza civile: si promuovono le “capacità personali” in termini di capacità esistenziali, relazionali, progettuali;

- pecup: lo studente vive e promuove la sua personalità nella prospettiva di identità (capacità esistenziali), relazione con gli altri (capacità relazionali), orientamento (capacità progettuali);

- laboratori: le attività laboratoriali (squisitamente didattico/disciplinari e le attività didattico-educative di “educazione alla convivenza civile”) possono essere potenziate a casa dai genitori;

- corresponsabilità educativa scuola – famiglia: è la “mission” specifica di Progetto Dialogo;

- continuità: vengono promosse annualmente quattro attività educative con la famiglia per la promozione delle “capacità personali”;

- genitori: il progetto si prefigge di renderli titolari effettivi del diritto-dovere di essere i primi educatori, diventando propositivi e capaci di costruire insieme agli operatori della scuola i territori ed i campi di responsabilità da condividere in azione integrata di corresponsabilità educativa.

#### **4. Per una storia del progetto**

Progetto Dialogo nasce nella DD di San Mauro Pascoli (FC), nel marzo 2001 ad opera della “commissione continuità”. Da tempo si avvertiva il bisogno di affrontare la continuità in modo più significativo e ampio, di iniziare a prendere dei tempi per pensare, per dialogare, per far crescere idee: si sentiva il bisogno e la volontà di formare i docenti cercando nuovi pensieri e buone pratiche di continuità, in particolare di promuovere la corresponsabilità educativa fra famiglia e scuola. Si è allora cercata la collaborazione di altri soggetti (genitori, consulenti) per condividere pensieri e costruire insieme esperienze concrete.

La ricerca è stata intesa come processo dinamico di crescita del singolo e del gruppo in termini di compiti e di responsabilità. È nata da una motivazione di conoscenza, di crescita di confronto. Quello che si voleva realizzare era la connessione fra pensiero ed esperienza, fra conoscenza e qualità della vita e tenere costantemente presenti alcune categorie: eticità, onestà, costanza, curiosità e responsabilità.

Si è partiti riflettendo sull'esistente, rendendosi conto di quante esperienze positive erano state realizzate ed al contempo di quanto queste erano sempre legate alla buona volontà di qualche insegnante. La progettualità non si estendeva nel tempo e si poteva far tesoro solo di poche e belle azioni isolate. I principi dichiarati nel Pof non trovavano concretezza e generalizzazione nella quotidianità della scuola, non emergeva una significativa connessione quindi fra le indicazioni di senso/intenzioni dichiarate e la concretezza delle esperienze.

Dopo aver effettuato una ricognizione dell'esistente didattico ed istituzionale i docenti hanno “lavorato” intorno all'idea di continuità condivisa nel Circolo e hanno quindi formulato il progetto di ricerca attraverso una modalità partecipata.

La stessa stesura del progetto ha arricchito la ricerca. E' stato necessario avere un tempo adeguato a disposizione per studiare, riflettere, dialogare e documentare.

L'intento è stato quello di ri-vedere, ri-pensare, ri-vitalizzare le azioni di continuità e cercare strategie e nuovi spazi di impegno e di dialogo fra soggetti ed istituzioni.

Il gruppo di ricerca ha condotto e orientato tutti i processi progettuali e di esperienza quale trama pedagogico-culturale che orienta la riflessione e la reinvenzione dell'esperienza, dove la soggettualità si apre in modo dinamico e autonomo all'intersoggettività ed al mondo. Il gruppo di progetto (composto da tutte le rappresentanze del mondo scolastico) ha contribuito per la messa a punto e la socializzazione/condivisione delle varie fasi operative.

Conclusa la fase di ideazione e progettazione è iniziata la realizzazione del progetto in esperienze, coinvolgendo i genitori e gli insegnanti delle sezioni dei tre anni della scuola dell'infanzia e le classi prime della scuola primaria della Direzione Didattica.

La scuola, all'inizio di ogni quadrimestre, ha formulato 2 impegni/esperienze (un impegno inerente l'area cognitiva ed uno inerente l'area metacognitiva) da realizzare a casa. Gli impegni sono stati formulati tenendo conto del progetto didattico in atto a scuola e della quotidianità della vita familiare. Le famiglie se lo volevano, se lo desideravano, potevano realizzare le esperienze indicate nel protocollo formalmente consegnato.

L'intento è stato quello di potenziare il dialogo bambini/genitori ed al contempo conoscere e contribuire all'attività formativa delle scuole. Le assemblee dei genitori hanno rappresentato la modalità privilegiata di dialogo scuola e famiglia. Durante gli incontri di classe sono stati illustrati e consegnati i protocolli di impegno e raccolte le narrazioni dei processi e delle risultanze delle esperienze vissute in famiglia.

Nel settembre 2003 sono state coinvolte tutte le sezioni di scuola dell'infanzia e le classi prima e seconda della scuola primaria, nell'arco dei successivi tre anni le attività si estendono a tutta la popolazione scolastica, con le relative famiglie, della istituzione scolastica.

Il progetto si sta avviando in diverse scuole della Regione Emilia-Romagna. Si tratta di un percorso interessante, coinvolgente, generatore di molteplici possibilità di sviluppo, tuttora in divenire.

# LE ATTIVITÀ DEI FORUM DELLE ASSOCIAZIONI DEI GENITORI

*Giuseppe Bentivoglio, Ennio Ragazzini*

## **1. Il Forags ed i Fopags**

Il Forum Regionale delle associazioni dei genitori della scuola (Forags), composto dai rappresentanti delle associazioni dei genitori riconosciute maggiormente significative dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, è stato costituito in Emilia-Romagna<sup>1</sup>, nell'anno scolastico 2003/04, con le finalità di:

- favorire il dialogo e il confronto fra l'Ufficio Scolastico Regionale (Usrer) e le associazioni dei genitori della scuola in merito alle problematiche studentesche e scolastiche, coerentemente con gli obiettivi generali del sistema nazionale di istruzione e le norme ordinamentali, nel rispetto delle scelte educative della famiglia;

- rappresentare all'Usrer le esigenze e formulare le proposte delle associazioni dei genitori della scuola;

- esprimere pareri sugli atti e sulle iniziative che l'Usrer intende sottoporre loro, al fine di migliorare la cooperazione tra scuola e genitori ed anche di prevenire contenziosi;

- esprimere pareri su provvedimenti attinenti all'istruzione.

Con il supporto dell'Usrer, il Forags ha attivato il progetto "Genitori in rete" realizzando:

- incontri divulgativi a livello provinciale sul tema della Riforma scolastica ed in particolare sulla cooperazione genitori-scuola;

- un opuscolo informativo sulla più recente Legislazione Scolastica;

- l'implementazione di due siti web ([www.ageemiliaromagna.it](http://www.ageemiliaromagna.it); [www.agescemiliaromagna.it](http://www.agescemiliaromagna.it)) per facilitare la fruizione di informazioni e consentire di condividere e comunicare significative esperienze scolastiche.

Nell'a.s. 2004/05, allo scopo di garantire una più attiva collaborazione dei genitori nella rete di relazioni che le singole scuole realizzano con le realtà istituzionali, sociali ed economiche del territorio e considerata l'esigenza di assicurare in ogni provincia una sede stabile di consultazione delle famiglie, presso ogni Centro Servizi Amministrativi (Csa) della regione, sono stati istituiti<sup>2</sup> i Forum Provinciali delle Associazioni Genitori (Fopags) che hanno iniziato a programmare e realizzare esperienze di collaborazione tra ambiti educativi di famiglia e scuola.

---

<sup>1</sup> Decreto Direttoriale n. 179 del 12/06/2003

<sup>2</sup> I relativi decreti dirigenziali dei CSA delle nove province della regione sono stati emanati nell'ottobre 2004.

## 2. Come genitori e scuola (non) si parlano

Dopo circa due anni di iniziative promosse dal Forags e dai Fopags nelle diverse realtà territoriali è possibile esprimere alcune valutazioni: ciò che emerge è la sensazione, sperimentata all'interno di diversi Consigli d'Istituto, del permanere di una difficoltà oggettiva nei rapporti tra scuola e genitori.

Da una parte, frequentemente, insegnanti e dirigenti, fanno fatica a riconoscere ai genitori un ruolo che li veda qualcosa di più che destinatari delle loro lamentazioni intorno all'impegno scolastico dei figli; più spesso, i genitori non vengono considerati una risorsa aggiuntiva per la scuola se non nelle rivendicazioni riguardanti l'Ente Locale o il Ministero.

Da parte loro i genitori si trovano chiamati ad affrontare problematiche complesse all'interno di una realtà che conoscono quasi esclusivamente per averla vissuta in qualità di studenti e per la quale non hanno che una superficiale preparazione forse basata più su articoli di stampa che su articoli di legge. In questo senso non aiutano i vecchi Decreti Delegati, quand'anche fossero sufficientemente conosciuti, perché non marciano con chiarezza la diversità di ruoli che, all'interno della scuola, attengono a genitori, docenti, dirigente. In altre parole non si è riusciti a superare l'idea di una partecipazione formale dei genitori che, alla lunga, risulta insignificante ed inutile.

È ancora in divenire, dunque, la realizzazione compiuta di quel Patto Educativo genitori/docenti, più volte richiamato come essenziale dalla legge ed in letteratura; un patto famiglia e scuola che possa definire operativamente il ruolo dei genitori, mettendo al contempo al riparo il corpo docenti dai rischi di interferenze nella propria sfera di competenza. È dal timore di confusione di ruoli che deriva la latente ostilità dei docenti verso i genitori, visti come potenziali critici/giudici della propria professionalità. Ostilità accresciuta da una non corretta valutazione degli spazi di scelta riconosciuti ai genitori dalla recente legge di riforma 53/2003 che, con l'obiettivo di trasformare la scuola di Stato in un servizio alle famiglie e agli studenti, ha sottratto alla scuola una quota considerevole di "discrezionalità".

Un'ultima notazione riguarda il fenomeno della partecipazione dei cittadini alla vita pubblica. È indubbio che la grande spinta ideale, che ha visto negli anni '70 la costituzione degli Organi Collegiali nella scuola accanto ai Consigli di Quartiere e ai Consigli di Fabbrica, si è progressivamente andata esaurendo. Il principio di sussidiarietà è stato ripetutamente inserito nella legislazione ed è addirittura assurto a principio di valore costituzionale, a dimostrazione di una volontà politica di coinvolgere direttamente il cittadino nelle scelte che riguardano il proprio futuro; nella realtà però l'attuazione pratica della sussidiarietà sembra scontrarsi sia con la difficoltà dei poteri locali o "periferici" a dialogare con la propria utenza, sia con la difficoltà dei singoli a farsi carico di responsabilità pubbliche, certamente a causa della complessità della nostra società, ma

anche dalla delusione, in ambito scolastico, rispetto alle aspettative sollevate dai Decreti Delegati.

Ciò che spesso emerge è una disaffezione dei genitori verso la scuola che cresce con l'accesso dei figli agli ordini superiori di scuola e che si manifesta nella scarsa partecipazione sia alle elezioni scolastiche che alle assemblee di classe. Tale disaffezione si riscontra meno nelle piccole realtà territoriali, dove il rapporto genitori/scuola ovvero genitori/docenti appare più ricco e costruttivo. A dimostrazione di quella che può essere la pista operativa da seguire: una scuola capace non solo di "incontrare" i genitori, ma soprattutto, di entrare con loro in relazione educativa, realizzando così l'incontro tra scuola e società e rifuggendo il rischio della autoreferenzialità.

### **3. Il percepito delle difficoltà di attuazione della Riforma ed alcune proposte**

La legge di Riforma, a nostro parere, sottolinea in maniera condivisibile il ruolo dei genitori nella scuola. Proviamo ora ad evidenziare alcune difficoltà che si vanno incontrando, dal nostro "osservatorio" particolare, nella declinazione operativa del principio di corresponsabilità educativa:

- i pochi genitori che comunque si fanno carico di responsabilità all'interno della scuola sono a digiuno, non solo delle novità apportate dalle recenti leggi di riforma, ma anche delle possibilità di partecipazione offerte dai Decreti Delegati;

- poche scuole hanno attivato incontri coi genitori per illustrare funzionamento e competenze degli Organi Collegiali e per informarli dei contenuti e delle scelte educative e curriculari riconosciute ai genitori dalla riforma in corso;

- è minima, in generale, la rilevanza data, nei moduli d'iscrizione, alla possibilità, offerta ai genitori dalla legge di riforma, di proporre attività opzionali facoltative adeguate alle necessità o alle vocazioni dei propri figli;

- in alcune realtà della scuola del I ciclo sembra di capire che gli insegnanti non abbiano sufficientemente percepito la nuova impostazione delle Indicazioni nazionali e dei Piani di studio personalizzati;

- diversi rappresentanti dei genitori segnalano difficoltà a rapportarsi coi dirigenti scolastici anche su aspetti che attengono direttamente al ruolo della presidenza nei Consigli d'Istituto;

- in diverse occasioni si è riscontrata la difficoltà delle scuole a organizzarsi in rete e a mettere a disposizione di altre scuole le proprie strutture.

Per favorire il superamento delle difficoltà evidenziate potrebbe essere utile:

- attivare incontri informativi, con la presenza dei dirigenti scolastici, rivolti almeno a tutti i genitori componenti i Consigli d'Istituto ed i Consigli di classe, relativi sia alle competenze degli organi collegiali, sia alle nuove disposizioni in materia di scelte educative dei genitori previste dalla riforma;

- che in ogni scuola i genitori possano disporre di un docente preparato quale riferimento per tutte le necessità relative alla partecipazione dei genitori alla vita della scuola;

- produrre un materiali ad uso specifico dei genitori per aiutarli ad operare fattivamente nei loro rapporti con la scuola;

- continuare gli incontri tra i genitori presidenti degli organi collegiali dello stesso ambito territoriale, su iniziativa dei Csa e dei Fopags, per uno scambio di esperienze, per valutare insieme le problematiche comuni, per sviluppare un rapporto di collaborazione tra le varie scuole.

Siamo consapevoli che quelli indicati costituiscono suggerimenti assolutamente parziali che non risolvono le problematiche che si frappongono ad un reale percorso di cooperazione educativa fra genitori e scuola. Siamo d'altra parte altrettanto convinti che sia necessario passare dal richiamo ad un principio *nobile*, quello della promozione della soggettività dei genitori nella scuola, alla attivazione di prassi concrete.

## SCHEDE DI PROGETTI “GENITORI E SCUOLA”

*a cura di Assunta Parrillo*

L'esigenza di un forte partenariato educativo tra scuola e famiglia, fondato sulla condivisione di valori e sulla proficua cooperazione tra le parti, nel rispetto dei propri ruoli e delle proprie competenze, la crescente sensibilità verso il ruolo dei genitori all'interno della scuola, la consapevolezza che il coinvolgimento attivo della famiglia possa favorire il contrasto all'abbandono, alla dispersione scolastica e al disinteresse per la scuola, ha sollecitato il MIUR, Direzione Generale per lo Studente, a promuovere sin dall'a.s. 2002/03 il Progetto “Genitori e Scuola”, finalizzato all'individuazione di esperienze significative di partenariato scuola-famiglia<sup>1</sup>.

L'intento è di riaffermare tale partnership educativa, elemento fondante per offrire agli studenti maggiori opportunità di sviluppo sereno ed armonioso, promuovendone il successo formativo.

In particolare si è inteso sostenere la valorizzazione del ruolo genitoriale in:

- progetti che valorizzino la scelta dei genitori nell'attuare la riforma;
- esperienze di volontariato a scuola;
- cooperazioni finalizzate a contrastare la dispersione scolastica;
- attività culturali e ricreative per e con i genitori;
- partecipazione o allestimento di spettacoli;
- nuove modalità di coinvolgimento e di partecipazione a momenti decisionali interni (elaborazione Pof, Piani di studi personalizzati...)
- attività di orientamento;
- attività di formazione;
- iniziative di educazione degli adulti;
- attività di laboratorio.

Gli Uffici Scolastici Regionali sono stati invitati a selezionare alcune “buone pratiche”, i cui possibili sviluppi in campo nazionale sono stati oggetto di riflessione da parte di un Tavolo di lavoro nazionale composto da rappresentanti del ministero e da componenti il FoNAGS (Forum Nazionale delle Associazioni Genitori della Scuola).

Di seguito vengono sinteticamente riportati i progetti selezionati dalla Direzione Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, tra le numerose e-

---

<sup>1</sup> Una indagine complessiva sul progetto è svolta dal Prof. Mion nel contributo pubblicato nel presente volume.

sperienze pervenute dalle istituzioni scolastiche della regione negli aa.ss. 2002/03, 2003/04 e 2004/05. Lo "spaccato" che ne emerge è forzatamente parziale e tuttavia indicativo della ricchezza di relazioni e di iniziative realizzate grazie alla cooperazione educativa tra genitori e scuola.

**a.s. 2002/03**

1. Associazione Genitori Scuole Cattoliche (AGeSC) Provinciale Forlì-Cesena
2. Scuola secondaria di primo grado Carducci - Modena
3. Direzione Didattica di Cattolica (RN)
4. Scuola secondaria di primo grado Bertola - Rimini
5. Fondazione Sacro Cuore - Cesena
6. IV Circolo di Faenza (RA)
7. Scuola dell'Infanzia Pasi- Ravenna

**a.s. 2003/04**

1. Scuola secondaria di primo grado Spallanzani - Rimini
2. Istituto Comprensivo n.5 - Bologna
3. Liceo Artistico Arcangeli - Bologna
4. Liceo Scientifico Fermi - Bologna
5. Scuola primaria paritaria Madonna Pellegrina - Modena

**a.s. 2004/05**

1. Scuola secondaria di primo grado Lanfranco - Modena
2. Istituto comprensivo De la Salle - Parma
3. Istituto comprensivo Lugli Carpi 2- Modena
4. Istituto comprensivo Papini - Lama Mocogno – (MO)
5. Direzione didattica S.Mauro Pascoli plesso De Amicis– Gatteo (FC)
6. Direzione didattica di Codigoro (FE)

**SOGGETTO IDEATORE**

Associazione Genitori Scuole Cattoliche (AGeSC) Provinciale Forlì-Cesena

Corso Diaz 103 – 47100 Forlì

Tel. 0547/672913

email: [forli-cesena@agesc.it](mailto:forli-cesena@agesc.it)

Referente: Marco Fabbri

**PROGETTO****GENITORI NELLA RETE****SINTETICA DESCRIZIONE**

Il progetto, avviato fin dal 1996 con il coinvolgimento di genitori e docenti delle scuole “Fondazione Sacro Cuore” di Cesena e “Istituto Santa Dorotea” di Forlì, ha previsto la realizzazione di un sito internet ([www.agescemiliaromagna.it](http://www.agescemiliaromagna.it)) a supporto delle attività di sostegno alla genitorialità, con particolare attenzione al rapporto genitori e scuola ed alle problematiche scolastiche.

In modo particolare il sito fornisce documentazione, informazione (sia su aspetti di interesse generale, a livello nazionale, che di interesse particolare, a livello locale) e permette di condividere e “scambiare” esperienze educative.

L’idea del progetto nasce dalla necessità condivisa di alcuni genitori di avere un punto di riferimento “informatico” per lo scambio e la diffusione di notizie e contributi relativi al rapporto genitori e scuola; la sua realizzazione è stata resa possibile dal lavoro gratuito e volontario di genitori che hanno assunto la gestione dell’iniziativa. In questi anni il sito ha assunto una rilevanza tale da essere diventato il riferimento a livello nazionale dell’ AgeSC.

**SOGGETTO IDEATORE**

Scuola secondaria di primo grado Carducci

Via Bisi, 140- 41100 Modena

Tel 059/303511

email: carducciscuola@libero.it

Referente: Umberto Barozzi

**PROGETTO****LABORATORI POMERIDIANI OPZIONALI GESTITI DAI GENITORI****SINTETICA DESCRIZIONE**

A partire dall'a.s. 2000/01, con la collaborazione del Centro “Comunità e Famiglie” del Comune di Modena e di genitori e nonni della scuola, sono stati realizzati 12 laboratori pomeridiani con il coinvolgimento, nell'a.s. 2002/03 di 176 alunni.

La scuola ha fornito il supporto organizzativo e i locali; i genitori hanno messo a disposizione volontariamente le loro competenze.

Sono stati attivati laboratori di aeromodellismo, ceramica, cucina, danza etnica, giornalismo, modellismo, ricamo e cucito, pesca a mosca, stampa d'arte, con l'obiettivo di promuovere il “benessere” a scuola, prevenire il disagio, migliorare l'autostima e rivalutare la cultura del “fare”, offrendo ai ragazzi attività pratiche e coinvolgenti in un clima di socialità positivo.

Per ogni alunno il genitore responsabile del laboratorio ha compilato una “scheda di valutazione” utilizzata successivamente dai Consigli di classe come elemento valutativo. Come documentazione dei lavori realizzati è stato, inoltre, prodotto un video.

**SOGGETTO IDEATORE**

Direzione Didattica di Cattolica

Via della Resistenza, 3 - 47841 Cattolica (RN)

Tel 0541/952254

email: ddcattolica@rimini.com

Referente: Martina Eleonora

**PROGETTO****RICORDARE IL PASSATO****SINTETICA DESCRIZIONE**

Esperienza teatrale finalizzata alla conoscenza delle tradizioni del territorio e del dialetto, con elaborazione di testi e realizzazione dei costumi da parte dei genitori.

Come tradizione, le classi quinte della scuola primaria salutano la scuola con lo spettacolo teatrale; l'argomento, scelto direttamente dai bambini, varia ogni anno: dai nonni, alla lirica, all'operetta, alla parodia di testi epici, al fantateatro...

Lo spettacolo finale, frutto di un'intensa attività didattica interdisciplinare, ha come protagonisti gli alunni e rispettivi nonni e genitori all'insegna del divertimento e del gusto di "fare insieme", grandi e piccini.

Con il supporto di un esperto di teatro, sono stati utilizzati vari tipi di linguaggi: mimico, motorio, grafico, verbale al fine di allargare le capacità espressive e comunicative.

**SOGGETTO IDEATORE**

Scuola Secondaria di primo grado Bertola

Via Euterpe, 16 – 47900 Rimini

Tel 0541/770040

email: sm3rimini@rimini.com

Referente: Anna Amati, Maria Teresa Basso

**PROGETTO****SPORTELLO DI ASCOLTO PER FAMIGLIE STRANIERE E ATTIVITÀ  
ORIENTATIVE PER GENITORI ED ALUNNI****SINTETICA DESCRIZIONE**

Con l'obiettivo di favorire l'integrazione sociale e scolastica delle famiglie extracomunitarie, promuovere il successo formativo degli alunni e sviluppare percorsi di orientamento e formazione per genitori, sono stati creati, sin dall'a.s. 2001/02, degli sportelli informativi e di orientamento.

Sono stati coinvolti docenti, genitori ed esperti orientatori ed attivati corsi di formazione inerenti le "problematiche adolescenziali", in particolare "Dalla famiglia alla scuola, dalla scuola dell'infanzia alla media: la comunità educativa nel percorso di crescita del bambino e dell'adolescente".

I corsi sono stati frequentati soprattutto da genitori di alunni stranieri e di alunni con disagio scolastico e si sono svolti in collaborazione con il Comune di Rimini e il Centro per le famiglie.

**SOGGETTO IDEATORE**

Fondazione del Sacro Cuore- scuola primaria e secondaria di primo grado paritaria

Via Dandini, 5 – 47023 Cesena

Tel. 0547/612428

email: fsacrocuore@libero.it

Referente: Manuela Camagni

**PROGETTO****G.A.S. – GENITORI A SCUOLA****SINTETICA DESCRIZIONE**

Il progetto nasce da una specifica richiesta, avanzata sin dal 1987, della Fondazione del Sacro Cuore di coinvolgimento attivo dei genitori e delle Associazioni “Pomeridiano”, AGeSC e “Famiglie per una scuola nuova”, finalizzate ad un arricchimento dell’esperienza scolastica attraverso l’apertura e la valorizzazione di proposte ed esperienze delle famiglie.

Ha visto il coinvolgimento di 340 alunni e 650 genitori, oltre che a rappresentanti delle Associazioni citate e di gruppi informali di volontariato. Il progetto ha previsto le seguenti azioni:

- Supporto alla genitorialità attraverso incontri di formazione con neuropsichiatra infantile;
- Attività ricreative e di educazione alla convivenza, attività culturali, di educazione espressiva, sanitaria ed alimentare;
- Attività di doposcuola, ludiche e ricreative, finalizzate alla prevenzione del disagio e della dispersione scolastica;
- Attività di promozione dell’uso delle tecnologie informatiche e multimediali.

**SOGGETTO IDEATORE**

V Circolo di Faenza

Via Granarolo, 26 - 48018 Faenza (RA)

Tel. 0546/28880

email: [circolo5faenza@racine.ra.it](mailto:circolo5faenza@racine.ra.it)

Referente: Tiziana Asirelli

**PROGETTO****SPETTACOLO TEATRALE: "CHIEDENDO SCUSA A SHAKESPEARE"****SINTETICA DESCRIZIONE**

Commedia brillante in tre atti finalizzata all'integrazione di ragazzi di altre etnie (slave-senegalesi) e a superare problemi di handicap (disturbi di fonazione e comportamentali).

Il progetto, che costituisce la terza tappa di un percorso teatrale di successo consolidato, è stato realizzato con la collaborazione dei genitori che hanno creato scene e costumi e con il supporto di alcuni sponsor e di tecnici di teatro.

La coesione raggiunta fra il gruppo degli adulti e dei bambini ("Compagnia dell'intervallo") è stata completa così come coinvolgente è stata la partecipazione del pubblico.

Ottimi i risultati conseguiti sia dal punto di vista didattico che pedagogico.

Da segnalare la collaborazione con le Università di Oxford e di Bologna, nonché l'aspetto "solidale" dell'iniziativa in quanto gli incassi sono stati devoluti in beneficenza.

**SOGGETTO IDEATORE**

Scuola comunale dell'Infanzia Pasi  
Via Rasponi, 29 - 48100 Ravenna  
Tel. 0544/462315  
email: laurarossi@comune.ravenna.it  
Referenti: Laura Balducci, Adriana Ridolfi

**PROGETTO****MOSTRA “LE CITTÀ...LA NOSTRA CITTÀ”****SINTETICA DESCRIZIONE**

Allestimento di una mostra “aperta” alla cittadinanza (all'interno delle sala della Provincia di Ravenna), attraverso la quale i bambini hanno raccontato la città dal proprio punto di vista.

L'obiettivo è stato di stimolare la partecipazione delle famiglie alla vita della scuola attraverso il loro coinvolgimento nel progetto educativo: esperienza che in realtà si ripete ogni anno scolastico con contenuti diversi al fine di tener vivo il rapporto tra vita della scuola, benessere dei bambini e presenza attiva dei genitori.

La progettazione ha visto l'ampia partecipazione delle famiglie, soprattutto nella fase di realizzazione dei laboratori artistico-espressivi.

Particolarmente fruttuosa è stata inoltre la collaborazione del Comune di Ravenna e del Servizio comunale scuole dell'infanzia.

Nella sua fase conclusiva, il progetto, che ha visto coinvolti complessivamente 450 soggetti (tra alunni e genitori), ha previsto una sfilata dei protagonisti con gli elaborati, per le vie della città.

**SOGGETTO IDEATORE**

Scuola secondaria di primo grado Spallanzani

Via Brancolino, 13 – 47900 Rimini

Tel.0541/376016

email: [medie@karis.it](mailto:medie@karis.it)

Referenti: Daniele Biondi, Giuseppe Argelli

**PROGETTO****IL RE DEL PORTOGALLO****SINTETICA DESCRIZIONE**

Progetto particolarmente innovativo che nasce dalla necessità di affrontare difficoltà di disciplina e comportamento degli alunni, nel rapporto tra loro e con gli adulti.

Consapevoli che tali problematiche non potevano essere risolte esclusivamente in ambito scolastico, i genitori hanno proposto ai ragazzi momenti di gioco, sport e socializzazione; successivamente durante l'estate, hanno realizzato, improvvisandosi registi e attori, un film incentrato sul rapporto significativo tra l'adulto e i giovani, ispirato ad un racconto di Luigi Giussani.

Pienamente conseguiti gli obiettivi prefissati:

- favorire la socializzazione e l'amicizia fra i ragazzi nella comune e fattiva attuazione di un progetto;
- favorire la conoscenza fra le famiglie e la condivisione delle problematiche dei ragazzi;
- favorire la capacità di comprensione, concentrazione ed espressività degli alunni.

**SOGGETTO IDEATORE**

Istituto Comprensivo n.5 - Bologna  
Via Di Vincenzo, 55 – 40100 Bologna  
Tel 051/367989  
email: BOMM02700Q@istruzione.it  
Referente: Raffaella Pescara

**PROGETTO****MATEMATICA: LA RISCOPERTA****SINTETICA DESCRIZIONE**

Il progetto, partito da una esplicita richiesta delle famiglie, ha visto coinvolti i genitori di una classe seconda di scuola secondaria di primo grado che hanno seguito per l'intero anno scolastico (due ore settimanali da dicembre a maggio) le lezioni di matematica tenute dalla docente dei propri figli, svolte parallelamente al programma curricolare dei ragazzi.

Si è cercato così non solo di far conoscere o “riscoprire” la matematica ai genitori ma soprattutto di migliorare il rapporto genitori/figli attraverso la condivisione dello studio di questa materia. Si è realizzato, in tal modo, un maggiore coinvolgimento della famiglia nel percorso scolastico dei figli, consentendo la comprensione dell'importanza della matematica nel percorso formativo e realizzando le condizioni affinché i genitori potessero sostenere i propri figli nell'esecuzione dei compiti assegnati.

Considerato il successo riscontrato, l'iniziativa è stata programmata anche per il successivo anno scolastico.

**SOGGETTO IDEATORE**

Liceo Artistico Arcangeli

Via Marchetti, 22 - 40137 Bologna

Tel 051/4453612

email: segreteria@isart.bo.it

Referenti: Patrizia Barbieri, Maria Cristina Casali

**PROGETTO****APPRENDISTI CICERONI****SINTETICA DESCRIZIONE**

Con la collaborazione del Fondo Ambiente Italiano, gli studenti hanno messo a frutto le conoscenze acquisite in ambito disciplinare nel percorso scolastico applicandole alla presentazione di un itinerario di visita guidata.

Nel corso della “giornata FAI” di primavera, i ragazzi si sono improvvisati “guide d’arte”, con lo scopo di favorire la conoscenza diretta del patrimonio artistico e dei tesori nascosti del territorio ad un vasto pubblico, composto prioritariamente da genitori.

Il progetto ha previsto:

- sopralluoghi dei percorsi di visita;
- approfondimento della bibliografia specifica;
- simulazioni dell’itinerario di visita.

L’attività è stata avviata sin dall’a.s. 1999/00 coinvolgendo un numero sempre maggiore di genitori ed alunni che hanno visto accrescere il proprio protagonismo e il proprio senso di responsabilità, anche attraverso la promozione della cultura della tutela dei beni artistici.

**SOGGETTO IDEATORE**

Liceo Scientifico Fermi  
Via Mazzini, 172- 40139 Bologna  
Tel 051/346941  
email: liceofermi@libero.it  
Referente: Maria Neva Coccolini

**PROGETTO****FAMIGLIA E SCUOLA: INSIEME PER CRESCERE I FIGLI****SINTETICA DESCRIZIONE**

Il progetto, avviato in via sperimentale nell'a.s. 2002/03, nasce dall'esigenza di dare ai genitori adeguato sostegno alle loro difficoltà in ambito educativo per aiutare i ragazzi nel processo di crescita. Sempre più spesso infatti le famiglie appaiono disorientate davanti al figlio adolescente e tendono a proiettare sulla scuola le proprie incertezze, rendendo difficile il rapporto scuola-famiglia.

Realizzato in collaborazione con orientatori dell'OEFFE-FAES di Milano, ha coinvolto i genitori in un lavoro di orientamento familiare teso a dare supporto alla genitorialità nel compito educativo dei figli.

I corsi attivati hanno previsto una riflessione sul progetto educativo per gli adolescenti e sulle modalità di attuazione, utilizzando una metodologia partecipativa e fornendo ai genitori strumenti concreti di intervento.

Da segnalare il grado di soddisfazione manifestato dai genitori, che hanno spontaneamente avanzato richiesta di realizzare una seconda fase del progetto, e l'instaurarsi di un rapporto più costruttivo e meno conflittuale con la scuola.

**SOGGETTO IDEATORE**

Scuola primaria Madonna Pellegrina  
Via Don Minzoni, 194 - 41100 Modena  
Tel 059-300218  
email: [pellegrina3@interfree.it](mailto:pellegrina3@interfree.it)  
Referente: Luisa Neri

**PROGETTO****I GENITORI E LA LETTURA ANIMATA****SINTETICA DESCRIZIONE**

Il progetto, di durata triennale, ideato da un gruppo di genitori all'interno del Consiglio di Intersezione, è stato rivolto ad una quindicina di partecipanti a cui sono state insegnate piccole tecniche legate all'uso della voce-volume-pausa ed alla gestualità, per raccontare ai più piccoli le fiabe, rendere loro piacevole la lettura stimolandone l'interesse non appena acquisita la strumentalità.

Il corso di formazione, finanziato dai genitori stessi, tenuto da un esperto per 6 incontri, ha ottenuto un alto gradimento da parte delle famiglie che hanno partecipato attivamente utilizzando poi le nuove conoscenze per fare una lettura animata, creando anche sobrie scenografie per dare la possibilità ai bambini della scuola dell'infanzia di immaginare ciò che veniva letto.

Si è in tal modo resa più attraente la lettura, favorendo un rinnovato "uso della fiaba" che si trasmette da padre in figlio e da nonna a nipote, ma soprattutto è stata offerta ai genitori la possibilità di trascorrere alcuni momenti privilegiati ed esclusivi con i propri figli.

**SOGGETTO IDEATORE**

Scuola secondaria di primo grado Lanfranco

Via Valli, 20 – 41100 Modena

Tel. 059/356140

email: [smlan@tin.it](mailto:smlan@tin.it)

Referente: Pialisa Ardeni

**PROGETTO****PER UNA SCUOLA CHE SA ACCOGLIERE****SINTETICA DESCRIZIONE**

Aspetto rilevante del progetto è stata la costituzione di una rete di scuole secondarie di primo grado (di cui quella di Lanfranco è capofila) del territorio modenese, che ha permesso alle istituzioni del territorio di confrontarsi e rispondere a un bisogno presente nelle scuole: l'esigenza di attività laboratoriali.

In ogni singolo istituto sono stati attivati i laboratori di diverse tipologie che hanno costituito il luogo di incontro per tutti i ragazzi e in particolare per quelli problematici.

Questi ultimi non sono stati mai isolati dai loro compagni ma insieme a genitori e docenti hanno potuto apprezzare momenti di convivenza positiva e gratificante, anche in funzione di un miglioramento della propria autostima.

Interessante è stato l'apporto cooperativo dei genitori che hanno potuto estendere il loro impegno oltre che verso i propri figli anche nei confronti di tutti i ragazzi che frequentavano quel luogo educativo.

**SOGGETTO IDEATORE**

Istituto comprensivo De la Salle  
Via Scutellari, 4 - 43100 Parma  
Tel 0521/233869  
email: [direzione@lasalleparma.it](mailto:direzione@lasalleparma.it)  
Referente: Mario Chiarapini

**PROGETTO****CRESCERE INSIEME****SINTETICA DESCRIZIONE**

Fondamentale è stata la condivisione da parte delle famiglie del progetto educativo della scuola sui valori, sugli affetti e sui momenti più rilevanti che coinvolgono la vita scolastica dei ragazzi.

I genitori sono stati resi partecipi dei momenti e delle iniziative più significative (quali le feste di Natale, Carnevale, la festa del fondatore della scuola, la settimana bianca) e sono stati attivi protagonisti della rete informativa e di relazioni costruita fra loro stessi; rete mediante la quale veniva diffusa, in maniera capillare, ogni informazione e ogni interessante proposta sia di tipo scolastico che extrascolastico finalizzati anche a momenti di intensa amicizia.

La partecipazione attiva dei genitori alla vita scolastica ha reso gli alunni più consapevoli del percorso formativo e li ha aiutati ad instaurare un positivo rapporto affettivo con l'istituzione scolastica e con gli operatori.

**SOGGETTO IDEATORE**

Istituto comprensivo Lugli Carpi 2  
Via Chiesa, 21 – 41012 S.Croce di Carpi (MO)  
Tel 059/664312  
email: scuolacolonnellolugli@virgilio.it  
Referente: Lorella Soncini

**PROGETTO****UN LIBRO, UN AMICO****SINTETICA DESCRIZIONE**

Interessante e significativo è stato “l’appropriarsi” da parte dei genitori, in modo produttivo, degli spazi della scuola attivando in essa laboratori di lettura, la cui gestione ha fatto capo a loro stessi.

La scrittura creativa, metaforica, informatica e teatrale è stata occasione di stimolo e di incontro per tutti gli alunni della scuola.

L’iniziativa ha trovato la sua motivazione nella necessità di ampliare la partecipazione dei genitori nella vita della scuola così come previsto dalla Legge 53/2003, nell’ottica sempre più indispensabile di corresponsabilizzare i genitori nei processi educativi dei propri figli.

Il progetto, pluriennale, rientra in un’ottica di continuità per la partecipazione dei genitori ad un percorso di formazione iniziato nell’a.s 1997/98.

L’innovazione è risultata evidente sia per i temi affrontati che per le strategie adottate, le modalità operative del percorso formativo sono state: momenti di lettura e riflessione, analisi e produzione di testi attraverso attività individuali, nel piccolo gruppo e poi di confronto e condivisione nel gruppo allargato, il tutto volto al raggiungimento dell’obiettivo prefissato per ogni tappa del percorso.

**SOGGETTO IDEATORE**

Istituto comprensivo Papini - Lama Mocogno  
Via Monte Sabotino, 15 – 41023 Lama Mocogno (MO)  
Tel 0536/44009  
email: comprensivo.lama@tiscali.it  
Referente: Rossana Poggioli

**PROGETTO****TEATRO E ...MANI ALL'OPERA****SINTETICA DESCRIZIONE**

Considerare gli ambienti scolastici come luogo di arricchimento personale attraverso attività impegnative e piacevoli; riconoscersi e sentirsi nel gruppo di pari; comprendere ed utilizzare l'insegnamento degli adulti; lavorare in gruppo misto condividendo scelte e risultati; educare alla solidarietà. Queste le motivazioni alla base del progetto realizzato in stretta sinergia con le famiglie.

La presenza di genitori con conoscenze e competenze particolari nel campo del restauro, della lavorazione del legno, della decorazione e in altri settori ha permesso di introdurre i ragazzi in un mondo a loro sconosciuto e di “creare” delle vere e proprie opere d'arte.

I prodotti di questo intenso lavoro sono stati poi proposti all'acquisto da parte del grande pubblico. Il ricavato è stato devoluto a sostegno di progetti sanitari in zone del terzo mondo aiutando i ragazzi a vivere e a pensare la dimensione del dono e del gratuito. I genitori coinvolti hanno apprezzato il fatto di essere stati sollecitati dagli insegnanti ed hanno gradito il rapporto instauratosi; hanno capito le possibili difficoltà di interazione con i ragazzi e fra i ragazzi. Gli alunni hanno dichiarato, attraverso questionari anonimi di gradimento, di avere apprezzato le attività.

**SOGGETTO IDEATORE**

Direzione didattica S.Mauro Pascoli- Plesso De Amicis – Gatteo

Via Pietro Nenni, 2 - 47030 S.Mauro Pascoli (FC)

Tel 0541/930428

email :didi45@libero.it

Referente: Loretta Buda

**PROGETTO****PROVA D'ORCHESTRA...DAI BISOGNI AI SOGNI****SINTETICA DESCRIZIONE**

La Direzione Didattica di S. Mauro Pascoli è una delle istituzioni scolastiche partecipanti alla ricerca-azione sul tema “Sperimentare la cooperazione scuola-famiglia nel sistema scolastico”, ampiamente descritta nel cap. II del presente volume. Particolarmente interessante è l’attenzione posta al significato del termine “cooperare” che non può essere inteso come semplice collaborazione o partecipazione. Il significato profondo è assicurare la responsabilità di un’azione che ha al centro la persona umana. Solo in questa ottica è possibile creare una comunità educante che ricerca, agisce e pensa le azioni più significative per rendere operative le innovazioni introdotte dalla riforma.

Il presente progetto, è stato elaborato nel plesso di Gatteo congiuntamente ai genitori, avendo come obiettivo il riflettere sul senso dell’esperienza e sul significato del concetto di responsabilità-corresponsabilità, autorità-autorevolezza, convivenza civile. Sono stati attivati momenti conviviali in orario extrascolastico, allestendo laboratori linguistico-espressivi, riconoscendo in questi ultimi il luogo privilegiato in cui si realizza una didattica che si offre come opportunità sia per supportare le situazioni di difficoltà e disagio sia per coadiuvare l’emergere delle potenzialità degli alunni. Il laboratorio linguistico, concepito non solo come luogo del recupero ortografico ma del riscatto dell’essenziale, di ciò che non è evidente, di ciò che nasce dallo sforzo di guardare dentro ed oltre, ha così creato un contesto dove parole come accettazione, rispetto e riconoscimento hanno assunto valore perché presentate con modalità appropriate e interventi mirati capaci di sviluppare e ridare vitalità alla soggettività in tutte le sue componenti.

**SOGGETTO IDEATORE**

Direzione didattica di Codigoro  
Via Massarenti, 7 - 44021 Codigoro (FE)  
Tel 0533/711177  
email: segreteria.direzione@libero.it  
Referente: Giovanni Raminelli

**PROGETTO****SPERIMENTARE LA COOPERAZIONE DEI GENITORI  
NEL SISTEMA EDUCATIVO DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE****SINTETICA DESCRIZIONE**

Mediante la realizzazione di un percorso formalizzato di coinvolgimento delle famiglie nel sistema scolastico, si è realizzata una positiva esperienza di cooperazione con i genitori nel contesto scolastico, in particolare nella condivisione delle linee essenziali e delle varie sezioni che costituiscono il Portfolio delle competenze individuali.

La scelta è stata motivata dalla positiva esperienza di coinvolgimento delle famiglie nei due anni precedenti e si è inserita a pieno nel percorso complessivo che il Circolo Didattico, unitamente ad altre scuole della provincia di Ferrara, sta compiendo per giungere alla definizione di uno schema di portfolio largamente condiviso.

Di grande valenza formativa è stata la realizzazione del Seminario “Sperimentare la cooperazione dei genitori nel sistema educativo di istruzione e formazione”, scandito in tre incontri con alto gradimento da parte delle famiglie.

## GLOSSARIO E SCHEDE DELLA RICERCA AZIONE SULLA CORRESPONSABILITÀ EDUCATIVA DEI GENITORI

*a cura di Guglielmo Malizia*

**Abilità** – Capacità di applicare e adoperare correttamente le conoscenze (v.) acquisite, cioè i contenuti appresi. È un saper fare, ma anche sapere le ragioni e le procedure di questo fare, in vista della maturazione di autonome competenze (v.).

**Alternanza scuola-lavoro** – L'art. 4 della riforma Moratti (legge 53/03) prevede che, dopo il compimento dei quindici anni, i corsi liceali o del sistema di istruzione e formazione professionale possano essere svolti in alternanza con esperienze lavorative progettate, attuate e valutate dall'istituzione scolastica o formativa in collaborazione con le imprese, per meglio realizzare il percorso formativo e far acquisire agli studenti competenze spendibili nel mercato del lavoro.

**Autoanalisi di istituto** – Riflessione critica che ogni scuola (soprattutto nella componente docente) svolge sul proprio operato per migliorarne progressivamente la qualità attraverso la raccolta sistematica di dati e indicatori.

**Autonomia** – L'art. 21 della legge 59/97 ha introdotto nell'ordinamento italiano l'autonomia delle istituzioni scolastiche, successivamente accolta anche nel testo della Costituzione dopo la riforma del suo Titolo V (2001). Ogni istituzione scolastica ha una propria personalità giuridica e gode di autonomia didattica, organizzativa e di ricerca, sperimentazione e sviluppo, entro i limiti fissati dalla legge. Si supera così la precedente impostazione verticistica della scuola come sistema gerarchico che gestisce la periferia sulla base di decisioni prese centralmente dal Ministero. Il regolamento dell'autonomia è il DPR 275/99.

**Autovalutazione** – *A livello di scuola* è il processo con cui ciascuna istituzione scolastica valuta il proprio operato (basandosi sulle premesse costituite dall'autoanalisi di istituto). È questa una valutazione interna da considerare complementare alla valutazione esterna che può essere condotta da terzi (p. es. Invalsi) sulla qualità del servizio scolastico. L'obiettivo è comunque il miglioramento del servizio. *A livello didattico* l'autovalutazione è l'obiettivo dell'intero processo di insegnamento/apprendimento, che mira a far maturare in ogni studente la capacità di valutare criticamente se stesso e le proprie prestazioni scolastiche.

**Campo di esperienza** – Nella scuola dell'infanzia sono i settori in cui si articola l'attività educativa che, per l'età dei bambini, non può ancora rivolgersi a distinte discipline. Le Indicazioni Nazionali per la scuola dell'infanzia individuano quattro campi di esperienza: il sé e l'altro; corpo, movimento, salute; fruizione e produzione di messaggi; esplorare, conoscere e progettare.

**Capacità** – È la potenzialità insita in ogni alunno di realizzare determinati obiettivi o

raggiungere certi traguardi attraverso gli stimoli offerti dalla scuola e dal processo educativo. Le capacità, diverse in ogni individuo, costituiscono perciò la premessa e la base di ogni intervento educativo che, attraverso l'acquisizione di conoscenze (v.) e abilità (v.), intende produrre delle competenze (v.).

**Carta dei servizi** – Ogni servizio pubblico deve comunicare ai propri utenti criteri e modalità di erogazione del servizio. Anche il mondo della scuola ha adottato, in questo contesto di rinnovamento nei rapporti tra la pubblica amministrazione ed il cittadino, una propria Carta dei servizi, che ciascuna istituzione scolastica ha il compito di rendere espressiva degli standard di qualità offerti.

**Competenza** – È il risultato derivante dalla realizzazione delle capacità (v.) iniziali attraverso l'acquisizione di conoscenze (v.) e abilità (v.), e costituisce la condizione finale del processo formativo, che mette in grado la persona di comportarsi con libertà e consapevolezza nelle diverse situazioni, sapendo intervenire con soluzioni appropriate e originali.

**Comportamento** – È il modo di agire di una persona. Ai sensi dell'art. 3 della legge 53/03, è oggetto della valutazione scolastica insieme agli apprendimenti acquisiti.

**Comunità educativa** – Già con i decreti delegati del 1974 la scuola era stata definita una comunità che interagisce con la più vasta comunità sociale e civica. Il carattere proprio di questa comunità è la finalità educativa, che si esplica attraverso tutte le attività scolastiche ed extrascolastiche promosse congiuntamente dalle componenti di questa comunità.

**Conoscenza** – Le diverse conoscenze sono l'oggetto dell'insegnamento e dell'apprendimento, sono cioè le singole nozioni da apprendere in quanto a loro volta risultato della sistematizzazione operata dalle diverse scienze teoriche e pratiche. Devono essere accompagnate da corrispondenti abilità (v.) per tradursi in competenze (v.).

**Continuità** – Le attività scolastiche non devono svolgersi separatamente dal resto della vita dell'alunno ma devono collegarsi con le sue esperienze extrascolastiche, familiari, sociali (continuità orizzontale) e con i percorsi scolastico/formativi precedenti e successivi (continuità verticale), per assicurare l'unitarietà dell'azione educativa.

**Contratto formativo** – È il patto, generalmente non esplicitato, che si stabilisce tra l'alunno e gli insegnanti, o tra la famiglia e la scuola, circa gli obiettivi da raggiungere, le cose da fare e i criteri da applicare nel lavoro scolastico. Dovrebbe essere compito delle scuole esplicitare i termini del contratto formativo, come richiesto anche dallo schema di Carta dei servizi della scuola.

**Corresponsabilità educativa** – Il compito di educare spetta primariamente alla famiglia (cfr. Costituzione, art. 30, e *Gravissimum educationis*, 3), che si avvale della collaborazione della scuola. La delega che le scuole ricevono dalle famiglie non deve essere completa ma deve prevedere il permanere di una responsabilità comune, che impegna entrambe le parti – scuola e famiglia – ad operare per un coerente e unitario processo educativo.

**Crediti** – Ogni attività ed ogni competenza acquisita all'interno o all'esterno del sistema educativo formale può costituire per l'alunno un credito che la scuola può riconoscere per il suo valore formativo come complemento utile all'interno dell'unico processo di crescita e di formazione della persona.

**Curricolo** – È il percorso che l'alunno deve compiere per raggiungere gli obiettivi didattici ed educativi che gli vengono proposti. L'adozione di una programmazione (v.) curricolare supera la didattica tradizionale basata sullo svolgimento del programma (v.) e affida agli insegnanti il compito di progettare l'intero percorso scegliendo liberamente e coerentemente le modalità più efficaci per il raggiungimento di quegli obiettivi. Al curricolo disciplinare, che sintetizza le operazioni previste dall'insegnante per l'apprendimento dell'alunno, si può affiancare per estensione il curricolo di istituto, che descrive l'offerta formativa della singola scuola sul piano disciplinare, o il curricolo di indirizzo, che descrive le caratteristiche di un determinato indirizzo di studi, fatto di una quota obbligatoria ed una opzionale sulla base di quanto ora consente l'autonomia (v.) scolastica.

**Debiti** – La promozione alla classe o al periodo didattico successivo può essere determinata anche in presenza di qualche lieve insufficienza che il Consiglio di classe ritiene tale da non compromettere il proseguimento degli studi. Dette lacune costituiscono un debito che deve essere recuperato entro l'anno successivo.

**Diritto-dovere di istruzione e formazione** – Il tradizionale obbligo scolastico, già contemplato anche dall'art. 34 della Costituzione per almeno otto anni di scuola, è stato trasformato dalla riforma Moratti in diritto-dovere di istruzione e formazione, reinterpretando in tal senso anche l'obbligo formativo già introdotto dall'art. 68 della legge 144/99. Tale diritto-dovere dura almeno dodici anni o comunque fino al conseguimento di un diploma di qualifica entro i 18 anni di età e può essere soddisfatto, all'interno del secondo ciclo, sia nel sistema di istruzione che in quello di istruzione e formazione professionale.

**Discipline** – Sono le tradizionali "materie" di studio: mentre però le materie rinviano nella stessa denominazione alla disposizione organica dei contenuti di un settore scientifico, le discipline insistono più sulla finalità didattica di tali contenuti (dal latino *discere* = imparare). I confini tra una disciplina e l'altra appaiono oggi sempre più difficili da tracciare e spesso, soprattutto nei gradi scolastici inferiori, si preferisce accorpare più discipline in pochi ambiti omogenei oppure puntare a raccordi interdisciplinari che cercano di far convergere più discipline su un unico settore o problema.

**Educazione** – È da considerare il concetto più ampio che contiene al suo interno le più specifiche forme dell'istruzione e della formazione (cfr. nella legge 53/03 l'istituzione del sistema educativo di istruzione e di formazione). Allo stesso modo l'educazione, in quanto rivolta a promuovere lo sviluppo complessivo della persona in tutte le sue dimensioni cognitive, affettive, comportamentali e sociali, può costituire il fine rispetto al quale si identificano i mezzi scolastici, didattici o formativi. Talvolta è usata come sinonimo di formazione nel senso di azione rivolta alla crescita guidata delle capacità personali: da un punto di vista etimologico l'educazione descrive un processo di generazione dall'interno della persona (dal latino *e-ducere* = tirar fuori), mentre la formazione rinvia ad un'azione che, pur con le stesse finalità di crescita integrale, tende a plasmare dall'esterno il soggetto, sottolineando il ruolo dell'educatore/formatore.

**Educazione alla convivenza civile** – Nella riforma Moratti è l'insieme di sei diverse "educazioni" (alla cittadinanza, stradale, ambientale, alla salute, alimentare e all'affettività),

che non si identificano e non appartengono ad alcuna disciplina particolare ma costituiscono un interesse e un impegno educativo trasversale per tutta la scuola.

**Educazioni** – Già a partire dalla fine degli anni Ottanta il Ministero della Pubblica Istruzione aveva promosso una serie di campagne o progetti per promuovere l'attenzione della scuola ad alcune dimensioni della crescita personale degli alunni che solitamente rimanevano trascurate dall'impianto rigidamente disciplinare e intellettuale della scuola italiana: a puro titolo esemplificativo si ricorda l'educazione alla salute, alla pace, alla democrazia, ai diritti umani, alla legalità, all'ambiente, alla sicurezza, all'alimentazione, alla sessualità, alla mondialità, ecc.

**Flessibilità** – È una delle parole d'ordine dell'autonomia (v.) scolastica e mira a rendere ciascuna scuola sempre più adeguata alle esigenze del territorio e dei suoi singoli alunni, superando l'opposta rigidità del tradizionale sistema scolastico centralistico. La legislazione parla di flessibilità soprattutto sul piano organizzativo e didattico, rimettendo alle singole scuole, nell'esercizio responsabile della loro autonomia, l'adozione di tutte le forme di flessibilità compatibili con i vincoli nazionali fissati dalla legge.

**Formazione** – Sono sostanzialmente due i significati della formazione. 1) Da una parte è il contenitore generico di tutte le azioni compiute dalla scuola per raggiungere i suoi fini formativi, cioè rivolti alla crescita dell'alunno in tutte le sue dimensioni; documenta questo significato il Piano dell'offerta *formativa*, in cui è raccolta l'intera proposta curricolare ed extracurricolare di una scuola, o l'obbligo *formativo*, che comprendeva i percorsi svolti in diversi sistemi; in questo senso è da considerare sinonimo di educazione (v.). 2) Dall'altra parte indica il settore della formazione professionale anche se l'aggettivo che la qualifica è spesso omesso; si pensi al sistema educativo di istruzione e di formazione, istituito dalla riforma Moratti e così denominato proprio per la presenza nel secondo ciclo dei due sottosistemi dei licei e dell'istruzione e formazione professionale; in questo senso, quindi, costituisce solo una parte dell'intero processo educativo e mira a far acquisire soprattutto competenze (v.) più o meno direttamente spendibili nel mondo del lavoro.

**Indicazioni Nazionali** – Rispetto ai tradizionali programmi (v.) didattici, la riforma Moratti ha scelto di proporre alle scuole delle meno prescrittive Indicazioni Nazionali, che tocca ai singoli docenti tradurre liberamente e responsabilmente in attività didattiche particolari. Per ciascuna disciplina e per ciascun periodo didattico le indicazioni nazionali individuano le principali conoscenze (v.) e abilità (v.) che concorrono a definire gli obiettivi specifici di apprendimento (v.).

**Individualizzazione** – Uno degli obiettivi della pedagogia contemporanea è la realizzazione di una "scuola su misura", cioè di forme di insegnamento individualizzato che sappiano incontrare le specifiche capacità e preferenze di ogni singolo alunno. Fermo restando che andrebbe perseguita nei confronti di tutti gli alunni, il caso più tipico e necessario di individualizzazione dell'insegnamento è quello che si attua nei confronti dei portatori di handicap. Il concetto di individualizzazione va distinto da quello di personalizzazione (v.) in quanto concentrato sul ruolo centrale del docente come regista dei percorsi individuali degli alunni.

**Istruzione** – Con il termine istruzione si designa uno dei due sottosistemi del secondo ciclo, quello dei licei, in quanto l'istruzione coincide con il mondo della scuola tradizionale, a differenza dalla formazione professionale che si pratica in appositi centri distinti dalle scuole. In quanto processo educativo o di apprendimento, l'istruzione è rivolta a sviluppare prevalentemente la dimensione cognitiva e intellettuale, ed in passato è stata contrapposta all'educazione come attività più "neutrale" (proprio perché caratterizzata da un'impostazione razionale) rispetto a un'educazione (v.) che, occupandosi dell'intera formazione (v.) personale, ha interessi anche relazionali ed emotivi oltre che intellettivi.

**Istruzione e formazione professionale (IFP)** – Il nuovo art. 117 della Costituzione ha attribuito alle regioni competenza esclusiva in materia di IFP, dando vita ad un settore nuovo del sistema scolastico-educativo, in cui dovrebbero confluire sia i centri di formazione professionale in precedenza affidati alle regioni, sia gli istituti professionali e tecnici (almeno gran parte di essi) in precedenza affidati alla gestione statale. La legge 53/03, prendendo atto della riforma costituzionale, ha inserito l'IFP nel secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione, come sottosistema autonomo accanto ai licei e dunque come una realtà nuova rispetto alle istituzioni preesistenti.

**Laboratorio di recupero e sviluppo degli apprendimenti (LARSA)** – Le attività laboratoriali sono quelle che prevedono un'azione concreta (anche, ma non necessariamente, manuale) da parte degli alunni. Nella riforma Moratti si prevede il ricorso a queste forme di didattica attiva per azioni di recupero di apprendimenti non ancora realizzati o per l'approfondimento e lo sviluppo di altri settori culturali in cui lo studente manifesti particolari propensioni. I LARSA possono rivelarsi utili soprattutto per facilitare i passaggi da un indirizzo all'altro o per attivare particolari modalità di lavoro in alcuni ambiti disciplinari. La dinamica laboratoriale richiede che si superi la dimensione della classe scolastica e che si vadano a costituire gruppi più omogenei per livello o per scelta individuale.

**Livelli essenziali di prestazione (LEP)** – Dopo la riforma del Titolo V, l'art. 117 della Costituzione italiana ha attribuito allo stato competenza esclusiva sui LEP concernenti i diritti civili e sociali che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale: la legge 53/03 ha proprio il compito di fissare, almeno in relazione all'IFP (v.), degli specifici LEP che non vanno confusi con gli standard di qualità delle singole scuole né con i livelli di apprendimento che ci si attendono dagli alunni. I LEP definiscono infatti solo ciò che le istituzioni scolastiche devono offrire, senza entrare nel merito dei risultati da raggiungere: sono in questione le prestazioni delle scuole, non degli alunni.

**Obbligo formativo** – L'art. 68 della legge 144/99 ha istituito l'obbligo formativo, in base al quale ognuno deve proseguire gli studi fino ai 18 anni nel sistema scolastico, o nel sistema della formazione professionale o nel sistema dell'apprendistato. Con l'entrata in vigore della legge 53/03 l'obbligo formativo è stato ridefinito nei termini di diritto-dovere di istruzione e formazione (v.).

**Obiettivi formativi** – Spetta alle singole scuole e dunque principalmente agli insegnanti, con il contributo delle famiglie e degli alunni, definire obiettivi formativi coerenti da un lato con il PECUP (v.) e dall'altro con gli OSA (v.), nonché riferiti intrinsecamente all'espe-

rienza dell'alunno secondo la logica della sintesi e dell'ologramma (v.). Gli obiettivi formativi hanno pertanto un carattere educativo trasversale ed una dimensione sostanzialmente interdisciplinare.

**Obiettivi generali del processo formativo** – Come prescritto dall'art. 8 del DPR 275/99, spetta al Ministro dell'istruzione fissare gli obiettivi generali del processo formativo. Essi sono identificati nelle Indicazioni Nazionali (v.) per ciascun tipo di scuola e costituiscono dimensioni o finalità educative cui si deve conformare la progettualità autonoma di ogni scuola.

**Obiettivi specifici di apprendimento (OSA)** – A partire dal PECUP (v.) e con lo scopo di giungere a definire le singole unità di apprendimento (v.), le Indicazioni Nazionali (v.) forniscono OSA (v.) per ciascuna disciplina e periodo didattico (anno o biennio). Gli OSA sono articolati per distinte conoscenze (v.) e abilità (v.).

**Ologramma** – Tecnica fotografica che usa la luce laser per produrre immagini tridimensionali mediante lastre in cui ogni singola parte racchiude l'intera immagine. È la metafora scelta dalla riforma Moratti per sottolineare la necessità che in ogni singolo apprendimento sia sempre presente la totalità e complessità della persona che apprende.

**Orientamento** – È una delle finalità istituzionali della scuola in ogni suo ordine e grado. Non deve essere considerato come semplice sostegno alle decisioni da prendere al termine di alcuni cicli di studi, ma come formazione globale alla responsabilità e alla scelta in qualsiasi contesto di studio o di vita. Il passaggio da una concezione informativa a una concezione formativa dell'orientamento è documentato dalla Direttiva Ministeriale 487/97.

**Partecipazione** – I decreti delegati del 1974 hanno istituito gli organi collegiali della scuola con l'obiettivo di favorire la partecipazione delle diverse componenti costitutive della comunità scolastica alla gestione della stessa. Soprattutto i genitori hanno mostrato negli anni un crescente distacco da questa forma di coinvolgimento, sia per la burocratizzazione della formula, sia per lo scarso ruolo loro affidato. La riforma Moratti intende superare la semplice partecipazione chiedendo ai genitori una cooperazione che tenderebbe a renderli in qualche modo corresponsabili (v.) dell'educazione dei figli.

**Personalizzazione** – È l'operazione fondamentale che la scuola intende fare con la riforma Moratti, consentendo a studenti e famiglie di costruirsi un percorso scolastico/formativo su misura delle proprie esigenze e capacità. Si distingue dalla individualizzazione (v.) perché confida nella responsabilità attiva degli studenti e delle famiglie anziché attribuire solo all'insegnante il compito di costruire un percorso su misura dell'alunno. L'operazione si realizza principalmente attraverso i PSP (v.).

**Piano dell'offerta formativa (POF)** – È il documento costitutivo dell'identità di una scuola, introdotto dall'art. 3 del DPR 275/99 come conseguenza dell'autonomia scolastica. Esso raccoglie la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa e organizzativa di ogni scuola ed è elaborato dal Collegio dei docenti sulla base dei criteri formulati dal Consiglio di circolo o di istituto e delle proposte provenienti anche da gruppi informali di genitori e – nella scuola superiore – di studenti. L'approvazione definitiva spetta al Consiglio di circolo o di istituto.

**Piano di studio personalizzato (PSP)** – È l'oggetto della programmazione delle scuole e si caratterizza per una costruzione personalizzata in stretto rapporto con famiglie e studenti che sono corresponsabili (v.) delle scelte operate. Materialmente i PSP sono costituiti dall'insieme delle unità di apprendimento (v.) predisposte dagli insegnanti per ciascun alunno o gruppo di alunni.

**Portfolio delle competenze** – È uno degli strumenti con cui si intendono rinnovare alcune tipiche procedure scolastiche nei documenti attuativi della riforma Moratti. Diviso in due parti, rispettivamente dedicate alla valutazione (v.) e all'orientamento (v.), raccoglierà i materiali più significativi per documentare il processo di crescita dell'alunno e sarà redatto dal docente tutor (v.) in collaborazione con la famiglia e lo stesso alunno, consentendo così di superare un modello di valutazione finale affidata esclusivamente agli insegnanti e promuovendo un processo di autovalutazione (v.) e di confronto costruttivo tra tutti gli attori del processo educativo.

**Profilo culturale, educativo e professionale (PECUP)** – La centralità dell'alunno è formalmente assicurata dal PECUP, che descrive quali competenze sono richieste allo studente al termine di ciascuno dei due cicli di istruzione e formazione. Di conseguenza, la progettazione didattica deve fare costante riferimento proprio a tale Profilo, per realizzare gli obiettivi in esso raccolti, che non disegnano un modello parziale di alunno ideale ma l'insieme delle prospettive che devono essere curate nella formazione della persona.

**Programma** – È il documento con cui il Ministero prescrive centralmente i contenuti dell'insegnamento e che ogni docente deve applicare nello svolgimento del proprio lavoro didattico. Questa concezione esecutiva dell'azione docente è stata superata fin dagli anni Settanta con l'introduzione della programmazione (v.), ed oggi è stata ulteriormente superata dal passaggio ai PSP (v.).

**Programmazione** – È l'atto del programmare con cui i docenti – singolarmente e collegialmente – definiscono i passaggi della propria azione didattica con lo scopo di far raggiungere agli alunni gli obiettivi educativi e didattici prestabiliti. Implica una certa responsabilità e creatività del docente che deve saper interpretare coerentemente gli obiettivi e formulare una proposta didattica adeguata agli alunni che gli sono affidati. La programmazione costituisce il superamento della logica del programma (v.), che implicava solo un atteggiamento esecutivo da parte del docente nei confronti delle disposizioni ministeriali.

**Qualità** – Negli ultimi tempi la scuola italiana ha rivolto la propria attenzione alla qualità del proprio servizio, superando una concezione soltanto quantitativa ed uniforme del servizio scolastico. Nell'intento di migliorare detto servizio sono stati attivati o sollecitati processi di analisi degli standard di prestazione del servizio e di valutazione della soddisfazione dell'utenza, secondo un modello in parte mutuato dal mondo produttivo, che ha scoperto di recente i vantaggi derivanti dalla costruzione del servizio intorno alle esigenze del cliente/utente.

**Rete** – Vista l'autonomia delle singole istituzioni scolastiche rispetto alla burocrazia centrale, è prevista dall'art. 7 del DPR 275/99 la costituzione di reti di scuole per cooperare dal basso e in una logica di sussidiarietà (v.) in alcuni settori di reciproco interesse. A u-

n'organizzazione verticale e verticistica del sistema si sostituisce quindi un'organizzazione orizzontale e reticolare.

**Sapere** – È l'insieme delle conoscenze e abilità possedute da ognuno. Secondo la concezione unitaria e sintetica della persona rilevabile nella riforma Moratti, i diversi saperi in cui si va articolando lo sviluppo delle conoscenze contemporanee devono unificarsi in una sintesi personale, dotata di senso e di efficacia.

**Sistema** – La riforma Moratti, come già in precedenza la riforma Berlinguer, ha istituito il sistema educativo di istruzione e di formazione, cioè una struttura complessa e composita che vede il mondo della scuola non più come organizzazione lineare e gerarchica, ma come risultato dell'interconnessione di più elementi diversi (istruzione e formazione, stato e regioni, scuole e famiglie, formale e non formale, ecc.).

**Standard** – Nel quadro dell'attenzione alla qualità della scuola, sono individuati standard nazionali per garantire un livello di prestazione omogeneo tra le istituzioni scolastiche autonome.

**Sussidiarietà** – Il principio di sussidiarietà appartiene da tempo alla dottrina sociale della Chiesa ma solo di recente è stato fatto proprio dall'ordinamento amministrativo (legge 59/97) e dalla stessa Costituzione (riforma del Titolo V). Esso prevede che l'organizzazione sociale debba procedere dal basso, a partire dalle singole persone e dalle loro prime aggregazioni sociali, e non discendere dalle strutture superiori ai singoli. A livello amministrativo ciò significa attribuire le responsabilità in primo luogo agli enti e istituzioni che si trovano più vicino ai cittadini, salendo ai livelli superiori solo in caso di necessità.

**Tutor** – È il docente che dovrebbe coordinare il lavoro degli altri insegnanti nel team didattico di una classe (ed avere un orario settimanale prevalente nei primi tre anni di scuola primaria), accompagnando personalmente il processo di crescita degli alunni affidatigli e curando in particolare le relazioni con la famiglia e la compilazione del portfolio (v.).

**Unità di apprendimento** – A partire dagli obiettivi formativi (v.) predefiniti e con lo scopo di costruire i PSP (v.), gli insegnanti elaborano unità di apprendimento in cui fissano contenuti, metodi, modalità organizzative e di valutazione degli apprendimenti che gli studenti devono realizzare. Si distinguono dalle tradizionali unità didattiche perché queste descrivono soprattutto l'azione dell'insegnante mentre l'unità di apprendimento intende porre l'accento sul risultato di quell'azione, cioè sull'apprendimento realizzato da ciascun alunno.

**Valutazione** – Processo volto ad attribuire valore a qualcosa sulla base di criteri quantitativi e/o qualitativi. Nella scuola può trattarsi della valutazione didattica, che giunge al termine di un percorso di apprendimento per esprimere sinteticamente il livello di competenza (v.) raggiunto, o di valutazione di sistema, che tende ad esprimere un giudizio sul livello di prestazione offerto dalla scuola ai suoi alunni. In entrambi i casi può trattarsi di valutazione intermedia o formativa (con lo scopo di produrre una correzione ed un miglioramento) oppure finale (con lo scopo di esprimere un giudizio definitivo sul processo preso in esame).

## SCHEDA 1

## Dati identificativi della scuola 2004-05

Esiste nella scuola un'Associazione di genitori?

Se sì, quale? \_\_\_\_\_

## Sezioni, alunni e insegnanti della scuola dell'infanzia nell'a.s.2004-2005

NUMERO SEZIONI	TOTALE BAMBINI		ISCRITTI DI 3 ANNI		PERSONALE DO- CENTE	
	M	F	M	F	M	F

## Classi, alunni e insegnanti della scuola primaria nell'anno scolastico 2004-2005

NUMERO CLASSI	TOTALE ALUNNI		ISCRITTI AL I ANNO		PERSONALE DO- CENTE	
	M	F	M	F	M	F

## Classi, alunni e insegnanti della scuola secondaria di I grado nell'a.s. 2004-2005

NUMERO CLASSI	TOTALE ALUNNI		ISCRITTI AL I ANNO		PERSONALE DO- CENTE	
	M	F	M	F	M	F

La scuola ha sperimentato la riforma Moratti negli anni precedenti?

Sono state incontrate difficoltà nell'attuazione del DLgs 59/04?

Se SI, quali?

- TUTOR
- PORTFOLIO
- ATTIVITÀ FACOLTATIVE

Il GOS di istituto è composto da: \_\_\_\_\_

## SCHEDA 2

**Dati identificativi della/e classe/i scelta/e per la sperimentazione 2004-05**(compilare una scheda per *ogni classe*)

<b>Titolo di studio del padre degli alunni</b>	<b>Titolo di studio della madre degli alunni</b>
Laurea	Laurea
Diploma secondario	Diploma secondario
Licenza media	Licenza media
Altro	Altro

**Descrizione sintetica del livello iniziale della classe sperimentale (p.es. sulla base delle prove d'ingresso, ecc.)**

---

**In caso di classi successive alla prima primaria, si indichi il numero di alunni che al termine dell'anno precedente si sono collocati nelle seguenti fasce di merito, in base ai giudizi sintetici di valutazione.**

Ottimo

Distinto

Buono

Sufficiente

Ripetenti

**Perchè e come è stata scelta questa classe?**

---

## SCHEDA 3

## Attività di programmazione

**Quali attività di programmazione erano ordinariamente previste per i docenti negli anni precedenti?  
E quali sono state previste per l'anno in corso?** *(sono possibili più risposte, barrando le caselle o compilando gli spazi corrispondenti)*

	Anni scorsi	Quest'anno
una riunione del consiglio di classe prima dell'inizio delle lezioni		
più riunioni del consiglio di classe prima dell'inizio delle lezioni		
una riunione del consiglio di classe dopo l'inizio delle lezioni		
più riunioni del consiglio di classe dopo l'inizio delle lezioni		
riunioni periodiche del consiglio di classe nel corso dell'anno		
• quante?		
• con quale periodicità?		
corsi di formazione sulla programmazione e/o sulla didattica		
Altro (specificare _____)		

**Sono state previste quest'anno attività di formazione in comune per insegnanti e genitori?**

**Quali attività di formazione sono state previste quest'anno per gli insegnanti?**

- Quante riunioni? \_\_\_\_\_
- Quante ore in tutto? \_\_\_\_\_
- A cura di chi? *(sono possibili più risposte)*
  - Dirigente
  - Docenti esterni
  - Università
  - Associazioni/Enti di formazione
  - Autoformazione tra insegnanti della scuola
  - Altro (specificare \_\_\_\_\_)
- Su quali argomenti? *(sono possibili più risposte)*
  - L'autonomia scolastica
  - Il POF
  - Il DLgs 59/2004
  - La proposta pedagogica della riforma Moratti
  - Dal curricolo al Piano di studio personalizzato
  - Dalle discipline alla sintesi (dai saperi essenziali al sapere globale)
  - Dalle conoscenze alle competenze
  - L'educazione alla convivenza civile
  - Il Profilo educativo, culturale e professionale
  - Il contratto formativo
  - Gli obiettivi specifici di apprendimento
  - Gli obiettivi formativi

- Le unità di apprendimento
- Il ruolo del tutor
- Il ruolo del team didattico
- Il portfolio
- La cooperazione dei genitori
- Altro (specificare \_\_\_\_\_)

**Quali attività di formazione sono state previste quest'anno per i genitori?**

- Quante riunioni? \_\_\_\_\_
- Quante ore in tutto? \_\_\_\_\_
- A cura di chi? (*sono possibili più risposte*)
  - Dirigente
  - Docenti esterni
  - Università
  - Associazioni/Enti di formazione
  - Autoformazione tra insegnanti della scuola
  - Altro (specificare \_\_\_\_\_)
- Su quali argomenti? (*sono possibili più risposte*)
  - L'autonomia scolastica
  - Il POF
  - Il DLgs 59/2004
  - La proposta pedagogica della riforma Moratti
  - Dal curricolo al Piano di studio personalizzato
  - Dalle discipline alla sintesi (dai saperi essenziali al sapere globale)
  - Dalle conoscenze alle competenze
  - L'educazione alla convivenza civile
  - Il Profilo educativo, culturale e professionale
  - Il contratto formativo
  - Gli obiettivi specifici di apprendimento
  - Gli obiettivi formativi
  - Le unità di apprendimento
  - Il ruolo del tutor
  - Il ruolo del team didattico
  - Il portfolio
  - La cooperazione dei genitori
  - Altro (specificare .....)

**Le attività di formazione sono state rivolte a tutti i genitori della scuola o solo a quelli della classe sperimentale? (*una sola risposta*)**

a tutti i genitori della scuola

solo ai genitori della/e classe/i sperimentale/i

**Sono state svolte o sono previste riunioni di programmazione comune tra insegnanti e genitori?**

Se SI, quante riunioni? \_\_\_\_\_

Per quante ore complessivamente? \_\_\_\_\_

## SCHEDA 4

**Rilevazione dei contributi offerti dai genitori**

**Come è stata organizzata la partecipazione dei genitori alla programmazione didattica ed educativa?** *(sono possibili più risposte)*

- Con i soli rappresentanti dei genitori presenti nel consiglio di classe (n. riunioni \_\_\_\_)
- Aprendo i consigli di classe alla partecipazione di tutti i genitori (n. riunioni \_\_\_\_)
- Convocando apposite riunioni con tutti i genitori (n. riunioni \_\_\_\_)
- Ascoltando le proposte di comitati dei genitori (n. riunioni \_\_\_\_)
- Ascoltando le proposte di gruppi spontanei di genitori (n. riunioni \_\_\_\_)
- Consultando le associazioni dei genitori (n. riunioni \_\_\_\_)
- Somministrando questionari a tutti i genitori
- Altro (specificare \_\_\_\_\_)

**Nel corso degli incontri sopra elencati, quali sono stati i contributi offerti dai genitori e in relazione a quale documento di progettazione scolastica?** *(Barrare le caselle corrispondenti).*

	PSP	Portfolio	POF	Altro (specificare _____)
Metodi				
Contenuti				
Conduzione didattica (principi generali)				
Valutazione				
Organizzazione scolastica				
Attività extracurricolari				
Dimensione educativa generale				
Rivendicazione di diritti e spazi di partecipazione				
Motivazioni degli alunni				
Richieste di chiarimenti				
Altro (specificare)				

Sono stati previsti interventi in classe/sezione dei genitori?

Se sì, su quali argomenti?

## SCHEDA 5

N.B. La scheda va riprodotta per ognuno dei documenti di programmazione su cui sono intervenuti i genitori (PSP, Portfolio, POF, ecc.). Nella prima griglia vanno riportate tutte le proposte provenienti dai genitori, a prescindere dal loro effettivo accoglimento e dalla loro natura (curricolare, extracurricolare, organizzativa, ecc.).

<b>PSP / Portfolio / POF ...</b>			
	Che cosa hanno proposto i genitori?	Quanti genitori lo hanno proposto?	Proposta accolta?
Proposta 1			SI NO
Proposta 2			SI NO
Proposta 3			SI NO
<b>Analisi delle proposte relative ai contenuti</b>		<b>PSP / Portfolio / POF ...</b>	
<b>Proposte di</b>		Quanti genitori lo hanno proposto?	Proposta accolta?
contenuti specificamente disciplinari (area linguistico-espressiva)			SI NO
contenuti specificamente disciplinari (area storico-sociale)			SI NO
contenuti specificamente disciplinari (area scientifico-tecnologica)			SI NO
educazione alla convivenza civile			SI NO
l'educazione ai valori sociali e civili			SI NO
l'educazione affettiva e sessuale			SI NO
l'orientamento scolastico e professionale, inteso come formazione e vocazione della persona			SI NO
il mondo del lavoro e le sue problematiche etiche			SI NO
la dimensione della paternità/maternità			SI NO
la solidarietà, la povertà e l'educazione allo sviluppo solidale			SI NO
la dimensione religiosa legata all'esperienza di vita dell'uomo			SI NO
altro			SI NO

**Eventuali osservazioni** (indicando il numero della/e proposta/e)

## SCHEDA 6

**Riepilogo delle riunioni di programmazione e di revisione della programmazione**

N.B. Per programmazione si intende la stesura o la discussione dei diversi documenti previsti dalla riforma (POF, Pecup, PSP, OSA, OF, CF, Portfolio)

**Quante riunioni dei soli docenti sono state dedicate alla programmazione?** \_\_\_\_\_

**E quante sono state dedicate alla revisione della programmazione?** \_\_\_\_\_

**Quante riunioni di programmazione si sono svolte congiuntamente con i genitori?** \_\_\_\_\_

**Quante riunioni congiunte si sono svolte sulla revisione della programmazione?** \_\_\_\_\_

	Programmazione		Revisione	
	soli docenti	congiunte	soli docenti	congiunte
<b>Quando si sono svolte?</b> <i>(una risposta per colonna)</i>				
prima dell'inizio delle lezioni				
durante le prime settimane di lezione				
con cadenza periodica nel corso dell'anno				
concentrate in alcuni periodi dell'anno scolastico				
altro _____				
<b>A che cosa sono state dedicate le riunioni?</b> <i>(una risposta per colonna)</i>				
alla definizione della programmazione didattica				
alla verifica della programmazione				
alla valutazione degli alunni				
alla preparazione delle riunioni con i genitori				
altro _____				
<b>Quanti docenti hanno partecipato alle riunioni?</b> <i>(una risposta per colonna)</i>				
tutti o quasi tutti				
solo una parte del team didattico				
il tutor con alcuni docenti alternativamente				
altro _____				
<b>Quanti genitori hanno partecipato alle riunioni?</b> <i>(una risposta per colonna)</i>				
tutti o la maggior parte				
circa la metà				
solo una minoranza				
molto pochi				
nessuno				

**Tutor**

età \_\_\_ anzianità di servizio \_\_\_ M F

**Come è stato scelto il tutor?** \_\_\_\_\_

**Come è stato organizzato il lavoro del tutor?** \_\_\_\_\_

**Qual è il curriculum formativo del tutor?** \_\_\_\_\_

## BIBLIOGRAFIA

*a cura di Assunta Parrillo*

- AA.VV., *Educare oggi: orizzonti nuovi per la famiglia*, Age, Roma 1993
- AA.VV., *Piano di formazione dei genitori*, Agesc, Fma Sdb, Roma 1999
- AA.VV., *Spazio genitori. I nostri figli cambiano...essere genitori in famiglia e a scuola*, ed. Istituto Pasquali- Agazzi, Brescia 2001
- AA.VV., *Immagini di famiglie*, in "Adultità", numero unico, 2001 n. 14
- AA.VV., *A confronto con le Riforme, problemi e prospettive*, Centro Studi per la Scuola Cattolica, La Scuola, Brescia 2002
- AA.VV., *Genitori: oltre la partecipazione*, Centro Studi per la Scuola Cattolica, La Scuola, Brescia 2003
- AA.VV., *Percorsi. Genitori in una scuola che cambia: domande e risposte*, Comitato per la scuola della società civile, Roma 2004
- N. Arcangeli (a cura di), *Orientamento scolastico e famiglia - Progetto Dialogo*, IRRE Emilia Romagna, Bologna 2004
- E. Balducci, *Un'era nuova per la scuola italiana*, in AA.VV., *La gestione sociale nella scuola cattolica italiana*, Editrice Massimo, Milano 1975, pp.6-43
- J. H. Bishop, L. Wobmann, *Effetti istituzionali in un modello semplice di produzione dell'istruzione*, IZA (Institute for the Study of Labor), Discussion Paper n 484, Bonn 2002
- C. Bisleri, *Una comunità locale impegnata nel dialogo tra scuola e famiglia*, in "La Famiglia" (2003) n. 217, pp. 68-79
- G. Bertagna, *L'educazione come integralità*, in "Avvio alla riflessione pedagogica", La Scuola, Brescia 2000, p. 128
- G. Bertagna, *Scuola e sussidiarietà*, in Sergio Belardinelli (a cura di), "Welfare, Community e sussidiarietà", Egea, Milano 2005, pp. 129-149.
- G. Bocca, *La formazione dei genitori*, in AA.VV., *Genitori: oltre la partecipazione*, cit., pp. 207-226
- G. Bocca, *Pubblica e di ispirazione cristiana. Per una pedagogia della scuola cattolica*, La Scuola, Brescia 2003
- P. Boffi (a cura di), *Cittadinanza della famiglia in Italia. L'associazionismo familiare si organizza*, Città Nuova, Roma 1995
- Eurydice, *Il ruolo dei genitori nelle scuole in Europa*, in "Notiziario a cura dell'Unità Italiana", INDIRE, n. 2/2004

- A. Bryk, B. L. Schneider, *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*, Russel Sage Foundation, New York 2002
- R. Bonetti, A.V. Zani (a cura di), *Sussidiarietà e nuovi orizzonti educativi: una sfida per il rapporto famiglia-scuola*, La Scuola, Brescia 1998
- D. Bramanti (a cura di), *La famiglia tra generazioni*, Vita e Pensiero, Milano 2001
- G. Cannarozzo, *La responsabilità educativa dei genitori*, in “Scuola Italiana Moderna”, 111 (2004), n. 13, pp. 2-7
- G. Cannarozzo, *Essere genitori nella scuola della Riforma*, in “Scuola e Didattica” (2004), inserto n.11, pag 53
- D. Checchi, *Il sistema formativo in Italia: ambiente familiare e stratificazione sociale*, Conferenza ISAE, Roma 10 gennaio 2003
- G. Chiosso, *Due parole sulla famiglia*, in “Scuola Italiana Moderna”, 111 (2004), n. 12, p. 5
- Centro studi per la scuola cattolica, *Il ruolo educativo dei genitori nella scuola cattolica*, Atti del seminario - Roma 22-11-2002, Roma 2003
- G. Dalle Fratte, *La scuola autonoma della comunità. Fondamenti e natura*, in “Il Quadrante Scolastico”, n. 29, 1986 pp 88-97
- P. De Giorgi et alii, *La cooperazione educativa della famiglia nella scuola cattolica*, in “La Famiglia” (2002) n. 212, pp. 29-38
- P. De Giorgi, S. Versari, *Per una scuola della società civile oltre la scuola dello Stato e del mercato*, in AA.VV., *A confronto con le riforme*, cit., pp. 96-117
- R.S. Di Pol, *La presenza dei genitori nella scuola italiana: un lungo e complesso cammino*, in AA.VV., *Genitori: oltre la partecipazione*, cit., pp. 43-58
- P. Donati, F. Ferrucci (a cura di), *Verso una nuova cittadinanza della famiglia in Europa*, Angeli, Milano 1994
- P. Donati, *La cittadinanza post-moderna*, Il mondo 3, Roma 1996
- P. Donati (a cura di), *La società civile in Italia*, Mondadori, Milano 1997
- P. Donati (a cura di), *Famiglia e capitale sociale nella società italiana*, S. Paolo, Milano 2003
- P. Dusi, *Famiglia e scuola oggi*, in “Scuola Italiana Moderna”, 111 (2003), n. 7
- P. Dusi, *Una famiglia che coopera con la scuola*, in “Scuola Italiana Moderna”, 111 (2003), n 13
- P. Dusi, *Scuola-famiglia. Formare alla «partnership»*, in “Scuola Italiana Moderna”, 111 (2004), n. 9
- A. Fung, *Empowered Participation: Reinventing Urban Democracy*, NJ. Princeton University Press 2004
- A.T. Henderson, N. Berla, *A new generation of evidence: the family is critical to student achievement*, National Committee for Citizens in Education, Washington D.C. 1994
- I. Illich, *Descolarizzare la società*, Mondadori, Milano 1972

- A. Nava Mambretti, *Partecipazione dei genitori*, in G. Cerini- M. Spinosi (a cura di), "Voci della scuola 4", Tecnodid, Napoli 2004
- G. Malizia, C. Nanni, *Dalla delega ai decreti attuativi: il difficile percorso della 53/2003*, in "Orientamenti Pedagogici", 50 (2003), n.5, pp. 873-904
- G. Malizia, S. Cicatelli, *Dirigere e coordinare nel nuovo sistema di istruzione e di formazione*, in AA.VV., *Dirigere e coordinare le scuole*, Centro Studi per la Scuola Cattolica, La Scuola, Brescia 2004
- G. Malizia, S. Cicatelli, V. Pieroni, *La partecipazione dei genitori: una ricerca-azione sulla cooperazione educativa tra scuola e famiglia*, in AA.VV., *Rapporto 2006 sul sistema di istruzione e formazione*, Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, Tecnodid, Napoli 2006
- J. Maritain, *La persona e il bene comune*, Morcelliana, Brescia 1948
- J. Maritain, *L'educazione al bivio*, La Scuola, Brescia 2000, p.25
- R. Mion, *Genitori e famiglia oggi in Italia*, in AA.VV., *Genitori: oltre la partecipazione*, cit., pp. 17-41
- R. Mion, *I genitori e la cooperazione educativa nella scuola*, in AA.VV., *Una scuola in ...attesa*, Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, Rapporto 2004 sul sistema di istruzione e formazione, Tecnodid, Napoli 2004
- A. Palma, *Sussidiarietà e formazione in Italia: profili giuridici*, in S. Versari (a cura di), *La scuola della società civile tra Stato e mercato*, cit., pp. 59-79
- L. Pati, *I genitori: un soggetto educativo della scuola*, in "Scuola Italiana Moderna", 110 (2002), n 13, pp.12-14
- D. Pavoncello, *Obbligo formativo, le buone pratiche realizzate in ambito formativo. Il ruolo dei genitori nell'orientamento*, Ministero del Lavoro delle Politiche Sociali, Roma 2003
- R.D. Putnam, *Community-Based social capital and Educational Performance*, in Diane Ravitch e Joseph Viteritti (a cura di) "Making Good Citizens: Education and Civil Society"
- R.D. Putnam, *Educazione, diversità, coesione sociale e "capitale umano"*, Conferenza dei ministri dell'educazione dell'OCSE, Dublino 18-19 marzo 2004, in <http://ospiti-web.indire.it/adi/CapitaleSociale/putnam1.htm>
- G. Rodari, *La prof. Allergica e il padre aggressivo*, in "Il giornale dei genitori" (1976), n.1, pp 12-14
- G. Rodari, *A scuola di fantasia*, Editori Riuniti, Roma 1992
- L. Santolini, V. Sozzi, *La famiglia soggetto sociale. Radici, sfide, progetti*, Città Nuova, Roma 2002
- G. Rossi, L. Sebastiani, *Famiglia, verso dove?* S. Paolo, Milano 1995
- G. Rossi, E. Scabini (a cura di), *Dono e perdono nelle relazioni familiari e sociali*, Vita e Pensiero, Milano 2000

- M. Russo, *Un progetto per i genitori*, in “Genitori e non”, CGD, n. 6/1998
- M. Russo, *Le paure reciproche tra insegnanti e genitori*, EPA – Colloque Européen sur “La formation des enseignants à la relation de partenariat avec les parents”, Bruxelles 6-7 ottobre 2000
- L. Sabbadini, *Modelli di formazione e organizzazione della famiglia*, in AA.VV., *Le famiglie interrogano le politiche sociali*, Presidenza del Consiglio dei Ministri - Dipartimento Affari Sociali, Roma 2000, pp. 19-54
- G. Sandefur, A. Meier, P. Hernandez, *Families, Social Capital and Educational Continuation*, University of Wisconsin-Madison, CDE Working Paper, 17/07/1999
- S. Scoppa, *Il patto educativo e le strutture di partecipazione nella scuola*, in “Libero insegnamento”, n.3-4 2002, pp. 15-22
- C. Scurati (a cura di), *Infanzia, famiglia, scuola- Comunità e comunicazione*, La Scuola, Brescia 2005
- C. Saraceno, *Sociologia della famiglia*, Il Mulino, Bologna 1996
- D. Shirley, *Community Organizing for Urban School Reform*, University of Texas Press 1997
- S. Versari (a cura di), *La scuola della società civile tra stato e mercato*, Rubbettino, Catanzaro 2002
- S. Versari, *Sussidiarietà*, in G.Cerini, M.Spinosi (a cura di), *Voci della scuola*, Tecnidid, Napoli 2003, pp. 343-350
- S. Versari, P. De Giorgi, *Nel sistema dell'autonomia delle istituzioni scolastiche: gli organi collegiali e la presenza educativa dei genitori*, in AA.VV., *Genitori: oltre la partecipazione*, cit., pp. 59-77
- S. Versari, *Istanze e prospettive del rapporto genitori e scuola*, in C. Scurati (a cura di), *Infanzia, famiglia scuola*, cit., pp. 127-134
- M.R. Warren, *Dry Bones Rattling: Community Building to Revitalize American Democracy*, Princeton, NJ. Princeton University Press 2001

*In chiusura, il curatore e gli autori esprimono il loro sentito grazie al Professore Giorgio Bocca, che ha contribuito in maniera determinante alla realizzazione del presente volume.*

*Docente di pedagogia generale presso l'Università Statale di Bolzano e l'Università Cattolica di Milano, studioso competente ed appassionato del ruolo dei genitori come soggetti della scuola e dei possibili percorsi di autoeducazione dei genitori, responsabile scientifico di una delle ricerche che qui si presentano, è deceduto nel mese di gennaio 2006 dopo inesorabile malattia di cui scriveva:*

*"....la consapevolezza della morte come passaggio e non come dramma appare essenziale per riuscire ad affrontare la propria situazione di sofferenza quotidiana offrendole il significato profondo di purificazione del corpo e di rafforzamento dello spirito in vista di un futuro che potrà essere di trapasso alla vita eterna o di ritorno ad una vita terrena ... in tal senso, il ritorno alla vita quotidiana non si presenta più come fine di un incubo, bensì diviene una sorta di ritorno da un viaggio di purificazione rispetto al quale gli stessi valori di vita, i modi di porsi nei confronti delle persone risultano profondamente cambiati".*

## AUTORI

- *Nerino Arcangeli*

Dirigente Scolastico, Tecnico IRRE-ER. Consulente S.I.Co. in ambito educativo e familiare. Formatore di formatori -Trainer II – P.A.S. - Metodo Feuerstein, applicatore LPAD Metodo Feuerstein, Assessor Corso TQM Valutatori Sistemi. Valutatore interno di Sistemi Gestione Qualità.

- *Anna Maria Benini*

Dirigente Tecnico presso l'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna; è referente regionale per la rilevazione nazionale degli apprendimenti INVALSI; si occupa di valutazione, formazione, monitoraggi, supporto all'autonomia.

- *Giuseppe Bentivoglio*

Presidente regionale dell'Associazione Genitori Scuole Cattoliche (AGESC) dell'Emilia-Romagna; è coordinatore regionale del Forum Regionale delle Associazioni dei Genitori (FORAGS).

- *Giorgio Bocca*

Professore di Pedagogia generale, Libera Università di Bolzano, Università Cattolica di Milano.

- *Gregoria Cannarozzo*

Docente di Pedagogia generale e sociale presso l'Università di Bergamo, è autrice di numerose pubblicazioni. Studiosa del processo riformatore del sistema di istruzione e formazione, sviluppa la sua ricerca sugli aspetti sussidiari dell'interazione scuola-famiglia-territorio, ivi compresa l'integrazione interculturale nel contesto della Convivenza civile.

- *Sergio Cicutelli*

Dirigente Scolastico del Liceo Scientifico Statale "Benedetto Croce" di Roma. È ricercatore del Centro Studi per la Scuola Cattolica.

- *Laura Gianferrari*

Dirigente Scolastico, lavora presso l'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna e si occupa di temi relativi alla formazione del personale, alla valutazione di sistema, ad azioni di monitoraggio, curando il coordinamento regionale delle relative iniziative, nonché attività di approfondimento e ricerca in materia.

▪ *Guglielmo Malizia*

Ordinario di sociologia dell'educazione presso la Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana; direttore dell'Istituto di Sociologia dell'Educazione della FSE-UPS e del Centro Studi per la Scuola Cattolica della Conferenza Episcopale Italiana.

▪ *Renato Mion*

Ordinario di sociologia dell'educazione e della famiglia presso l'Università Pontificia Salesiana di Roma, Facoltà di Scienze dell'Educazione, Istituto di Sociologia.

▪ *Assunta Parrillo*

Docente in servizio presso la Direzione Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna; si occupa, tra l'altro, di politiche giovanili e genitoriali.

▪ *Vittorio Pieroni*

Ricercatore presso l'Istituto di Sociologia dell'Università Salesiana di Roma e presso il CSSC (Centro Studi per la Scuola Cattolica).

▪ *Andrea Porcarelli*

Insegnante di filosofia e storia nei Licei e docente a contratto di pedagogia e didattica presso l'Università di Bergamo; presidente dell'UCIIM di Bologna, si occupa da anni della formazione di docenti e dirigenti scolastici. Ha partecipato a numerosi progetti di ricerca e prodotto pubblicazioni di ambito pedagogico e didattico.

▪ *Ennio Ragazzini*

Presidente regionale dell'Associazione Italiana Genitori (AGE) dell'Emilia-Romagna; è componente del Forum Regionale delle Associazioni dei Genitori (FORAGS).

▪ *Lucrezia Stellacci*

Direttore Generale dell'Ufficio scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna. Suoi contributi ed interventi si trovano sul sito dell'USR E-R ([www.istruzioneer.it](http://www.istruzioneer.it)) e nelle pubblicazioni *Idee in movimento* 2003, 2004, 2005.

▪ *Stefano Versari*

Dirigente dell'Ufficio I della Direzione Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, con responsabilità, fra le altre, per le politiche giovanili e genitoriali. È stato componente del gruppo di lavoro nazionale per la valutazione del sistema scolastico. È autore di numerosi contributi e di pubblicazioni su tematiche educative e scolastiche.

Collana "I quaderni dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna"

<i>N.</i>	<i>Titolo</i>	<i>Anno</i>
1	L'Amministrazione scolastica in Emilia-Romagna	2002
2	Uno sguardo sul sistema scolastico dell'Emilia-Romagna	2002
3	Istituti Comprensivi in Emilia-Romagna	2002
4	La formazione in servizio del personale	2002
5	La scuola in ospedale dell'Emilia-Romagna	2002
6	Una scuola allo specchio - Rapporto regionale 2003 sul sistema scolastico in Emilia-Romagna	2003
7	Le buone pratiche della flessibilità	2003
8	Il portfolio degli insegnanti	2004
9	Sperimentazione della riforma in Emilia-Romagna	2004
10	Una scuola in ... attesa - Rapporto regionale 2004 sul sistema scolastico e formativo in Emilia-Romagna	2004
11	Curricoli di scuola	2005
12	Idee di tempo idee di scuola	2005
13	Una scuola alla prova - Rapporto regionale 2005 sul sistema di istruzione e formazione	2005
14	Valutare per migliorarsi	2005
15	Appassionatamente curiosi - Per una didattica delle scienze dell'atmosfera	2006
16	Una scuola fra autonomia ed equità - Rapporto regionale 2006 sul sistema di istruzione e formazione	2006
17	Genitori nella scuola della società civile	2006
18	Tra riforma e innovazione	2006
19	C'è musica e musica: scuole e cultura musicale	2006

I volumi della collana "I quaderni dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna" sono pubblicati dalla casa editrice Tecnodid di Napoli.

Una copia dei testi viene inviata gratuitamente a tutte le istituzioni scolastiche della Regione Emilia-Romagna. Altre copie possono essere richieste alla casa editrice al prezzo indicato in copertina.

Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna  
Piazza XX Settembre, 1 - 40121 Bologna - Tel. 051 4215711  
E-mail: [direzione-emiliaromagna@istruzione.it](mailto:direzione-emiliaromagna@istruzione.it)  
Sito web: [www.istruzioneer.it](http://www.istruzioneer.it)

Direttore Generale: Lucrezia Stellacci  
Ufficio V - Formazione, autonomia e iniziative editoriali  
Dirigente: Giancarlo Cerini

Per informazioni: Anna Monti - Tel. 051 4215733  
E-mail: [anna.monti@istruzione.it](mailto:anna.monti@istruzione.it)