

Essere genitori nella scuola della riforma

GREGORIA CANNAROZZO

N*el sistema poliarchico, la famiglia non ha un ruolo periferico nel progetto educativo, ma diventa uno dei soggetti protagonisti, la prima “formazione sociale” con cui le istituzioni scolastiche devono interloquire per realizzare la loro autonomia... La cooperazione scuola-genitori-contesto valorizzerà l’educazione come manifestazione di un’azione intelligente; cioè partecipazione collaborativa a una pratica di abitudini, regole, modi e costumi che denunciano obblighi o doveri.*

■ Essere genitori nella scuola della riforma

La riforma Moratti, ispirandosi alla Costituzione italiana e al mutato assetto istituzionale e ordinamentale delineatosi negli anni Novanta, pone la presenza cooperativa dei genitori nella scuola dell'autonomia.

Non più semplicemente partecipando, ma con responsabile protagonismo, la famiglia condivide la progettualità educativa di istituzioni scolastiche ed extrascuola.

Anche in questo modo la legge 53 garantisce i livelli essenziali di prestazione del servizio previsti dalle Indicazioni nazionali e realizza la personalizzazione raccomandata dal Profilo educativo, culturale e professionale.

Riflettere su questi temi significa, sempre partendo dalla propria esperienza, dotarsi di una marcia in più per affrontare due delle più importanti innovazioni della riforma: il Piano degli studi personalizzato ed il Portfolio. Come costruire una Unità di apprendimento, da inserire nel PSP, senza mai avere ascoltato i genitori, dato che in essa è centrale la persona dello studente? Come potrà il tutor che coordina l'équipe dei docenti compilare il Portfolio senza confrontarsi con la famiglia nelle delicate fasi dell'orientamento e della valutazione?

Porsi queste e altre domande serve per

intraprendere una lettura costruttiva della riforma. È questa l'operazione che si propone l'Inserito organizzato in due parti: la prima, teorica, è completata da una seconda parte operativa, pensata per Casi e Schede. Esse si rimandano vicendevolmente e possono essere lette in sequenza, ma è anche possibile partire dai Casi e dalle Schede per risalire alla teoria. L'idea è quella di mettere a disposizione materiale scomponibile, che possa facilmente essere diffuso fra genitori e studenti, ma anche fra i soggetti dell'extrascuola, per un proficuo incontro/scambio di conoscenze sulla riforma e di progettualità fra scuole, territorio e famiglie.

La crescita e la valorizzazione di ogni studente avviene «nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno e delle scelte educative della famiglia, nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori, in coerenza con il principio dell'autonomia delle istituzioni scolastiche e secondo i principi sanciti dalla Costituzione...»¹. Fin dal suo *incipit* la legge 53/2003 (art. 1) mette al centro dell'intero quadro di sistema la persona umana, dà evidenza al nuovo ruolo della famiglia e coinvolge scuola ed extrascuola nei processi educativi.

1. Riforma, sussidiarietà e famiglia

Se ne ricava una *prima osservazione*. A differenza di quanto è avvenuto fino ad oggi, i genitori sono chiamati a vivere, da protagonisti, accanto ai figli, la scuola.

Essi sono messi nelle condizioni di riappropriarsi di tutta la loro soggettività. Non delegheranno più ad altri la propria funzione e non si accontenteranno più di essere semplicemente partecipi nel processo di formazione dei loro ragazzi. Questa integrazione non potrà che giovare alla scuola, che appare sempre più inadeguata rispetto al continuo, progressivo mutamento della società. Simile impostazione non può che rimandare al concetto di responsabilità educativa dei genitori di cui leggiamo nel *Convito* di Platone, alla educazione dei fanciulli che Plutarco assegna ai genitori, a quell'atteggiamento fiducioso del padre e della madre ritenuto così indispensabile per il bambino nella *Institutio oratoria* di Quintiliano, alla 'educazione nella stanza della famiglia' cara a Pestalozzi. È il medesimo concetto sviluppato, in tempi più recenti, da Winnicott² circa la relazione fra cura dei genitori e crescita della persona. Per dare orizzonte di senso alle proprie azioni e per costruire il

proprio concetto di vita, la persona avrà nei genitori l'esempio primo, la prima testimonianza per incontrare la dimensione etica della educazione. Proprio da qui scaturisce quella 'spinta' che alimenta il senso di responsabilità di cui ogni adulto con compiti educativi si fa carico nei riguardi della vita e che esprime la originarietà del sentire morale di ciascuna persona. H. Jonas bene ha espresso il fatto che questo comportamento si innesta nella esperienza universale della filiazione, quella veicolata dai genitori nella fase aurorale della vita³.

* * *

¹ Questo, assicurando a tutti l'esercizio del diritto/dovere a dodici anni di istruzione e di formazione e, comunque, con il conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età (art.2, lett.c).

² D.W. Winnicott, *Sviluppo affettivo e ambiente*, Armando, Roma 1975

³ H. Jonas, *Il principio responsabilità*, Einaudi, Torino 1993. Circa l'analogia fra educazione e generazione, vedi anche M. Lena, *Lo spirito dell'educazione*, La Scuola, Brescia 1990.

La *seconda osservazione* è che la riforma dà, per la prima volta, forte impulso realizzativo alla autonomia delle scuole e alle interazioni fra soggetti istituzionali per rispondere a una sempre più diffusa domanda sociale: l'educazione della persona umana nella sua unicità e integralità, ma anche nelle connessioni strutturali dell'intero sistema educativo. Non si tratta di una istanza solo italiana. Infatti, la legge Moratti, fin dal primo dei suoi documenti, il *Profilo educativo, culturale e professionale*⁴, bene interpreta l'invito che la risoluzione del Consiglio Europeo del 25 novembre 2003 ha rivolto a tutti i governi degli Stati membri. Quello, cioè, di valorizzare, in educazione, il contributo dei luoghi di apprendimento formali (scuola e centri dell'istruzione e formazione professionale), non formali (mass media, internet, posti di lavoro..) e informali (famiglia, gruppi giovanili, associazionismo studentesco, volontariato...) per promuovere nei giovani senso di appartenenza alla comunità ed esercizio della cittadinanza attiva.

Il motore dell'intero processo è costituito dalle scelte e opzioni pedagogiche che scuola e famiglia intraprenderanno per realizzare questo fine.

Una così profonda trasformazione del pensiero e dell'azione educativa non nasce, tuttavia, isolata. Essa prende le mosse dal fondamentale ruolo della famiglia nella formazione dei giovani, così come esso viene esplicitato dalla Costituzione italiana (artt. 2, 29, 30). La famiglia, al pari delle altre 'formazioni sociali', non è una componente 'minore e residuale della Repubblica, ma è *maggiore* e costitutiva' e, tanto quanto le altre, realizza scopi. È evidente che i genitori sono insostituibili nel prendere responsabilmente decisioni circa quello che è bene per i loro figli. Il mutamento dell'assetto istituzionale e ordinamentale avviato nell'ultimo decennio del secolo scorso ha avvalorato questa impostazione. Infatti, il passaggio da una concezione burocratica e gerarchica dello Stato a una concezione, invece, *poliarchica*⁵ ha segnato il punto di rottura fra il tradizionale modo di

intendere la presenza dei genitori a scuola e quello adesso delineato nella riforma. La svolta più importante è stata impressa dalle modifiche apportate al Titolo V della Costituzione⁶ e dai quattro principi che esso mette in gioco: *sussidiarietà orizzontale e verticale, equità, solidarietà, responsabilità*. Secondo il principio di *sussidiarietà verticale* (art. 118, co. 4), è l'ente autonomo (Comuni, Province, Città metropolitane, Regioni e Stato) più vicino al cittadino che deve rispondere per primo ai suoi bisogni e, se questo non è in grado di garantire tale servizio in termini di adeguatezza e differenziazione, sarà, mano a mano, quello successivo, fino allo Stato, a supplire a tale inabilità. Secondo il principio di *sussidiarietà orizzontale*, ciò che può essere fatto dalla famiglia e, via via, dalle altre 'formazioni sociali' è opportuno non sia avvocato dalle istituzioni territoriali. I genitori sono chiamati a cooperare con gli altri soggetti proprio nella dimensione della *sussidiarietà orizzontale*. Questo rende la famiglia contigua a istituzioni scolastiche ed enti territoriali, senza soluzione di continuità, e le fa acquistare un differente e significativo peso giuridico e democratico rispetto a quanto finora avvenuto. Infatti, fa parte degli elettori dei medesimi enti (Comune, Regione, Provincia)⁷ con cui si trova a condividere il percorso educativo dei figli. A questo significato di *sussidiarietà orizzontale*, presente nella cultura giuridica europea e caro a quella di ispirazione cattolica fin dai secoli scorsi, si richiama l'art. 2 della Costituzione. In tale maniera c'è la ricomposizione di un principio necessario per qualificare il federalismo in senso conforme a quella intesa tra culture diverse da cui scaturì la Carta costituzionale del 1947.

Se un cambiamento tanto radicale nel sistema di istruzione e di formazione può far correre il rischio di produrre *polarizzazione* (scuole di serie A e di serie B nel medesimo territorio e in territori diversi) e *frammentazione* (ogni regione si comporta in modo differente), con difformità nel servizio

per le famiglie⁸, l'*equità* assicura, invece, a tutti i cittadini e, quindi, anche ai genitori, giustizia in educazione⁹. Ma non basta. Infatti, solo la *solidarietà* fra i vari soggetti preposti alla realizzazione dei processi educativi e formativi realizza *sussidiarietà* ed *equità*. Tuttavia, non si avranno né *sussidiarietà*, né *equità*, né *solidarietà* senza assunzione di *responsabilità* di Stato, istituzioni scolastiche, famiglie ed enti territoriali. L'educazione è, così, posta al centro come problema della comunità intera (*cum-munus*) e cioè dello stare insieme per condividere un compito che è un obbligo, ma anche un dono¹⁰. Occorrerà, allora, rivedere anche le inter-retro azioni messe in campo da ciascuno per rispondere alla complessità dell'oggi (Morin)¹¹ e far emergere con maggior vigore il carattere pubblico dell'azione educativa (Arendt)¹² e il concetto di pratica e di valori interni alla pratica stessa (MacIntyre)¹³. È il

* * *

4 G. Bertagna, *Il Profilo dello studente dopo 12 anni d'istruzione e di formazione*, in «Nuova Secondaria» n. 6, 15 febbraio 2003, pp. 9-13; id. *Profilo e Indicazioni: un rapporto da chiarire. Prestazionismo o personalizzazione?*, in «Nuova Secondaria» n. 7, 15 marzo 2003, pp. 11-15 e in «Scuola e Didattica» n. 13, 15 marzo 2003, pp. 7-15.

5 L'approfondimento del tema è in G. Bertagna, *Le bozze delle Indicazioni nazionali nel contesto della riforma*, Inserto, in «Scuola e Didattica» n. 10, 1 febbraio 2003, pp. 1-13.

6 Il modificato Titolo V (legge 3 del 18.10.2001, nuovo rapporto centro-periferia) non è che l'atto finale del processo di cambiamento ordinamentale e istituzionale del sistema di istruzione e formazione avviato dalla legge 59/99 (decentramento amministrativo, mutato rapporto centro/periferia), dal Dpr. 275/99 (autonomia delle istituzioni scolastiche) che la attua, e dalla legge 62/200 (istituzione del servizio pubblico integrato di scuole statali e non statali).

7 Principio di prossimità.

8 G. Bertagna, Inserto, cit.

9 Nella riforma sono le *Indicazioni nazionali*, prescrittive, a garantire l'equità del sistema, stabilendo i livelli essenziali di prestazione del servizio a cui devono attenersi tutte le istituzioni scolastiche di tutto il territorio nazionale.

10 C. Xodo, *L'occhio del cuore*, La Scuola, Brescia 2001, pp. 364 ss.

11 E. Morin, *La testa ben fatta*, Cortina, Milano 2000.

12 H. Arendt, *Vita activa*, Bompiani, Milano 1990.

13 A. MacIntyre, *Dopo la virtù*, Feltrinelli, Milano 1998.

Operatività e riflessione sull'esperienza

L'inserto nella sua parte teorica ha affrontato e proposto alla riflessione i temi di maggiore rilevanza circa la relazione scuola-genitori nella riforma. In questa seconda parte si danno strumenti operativi pensati per **Casi e Schede**, ricavati dall'esperienza e anche da quanto emerso dai *forum*, e dalle relative (FAQ)¹, attivati dal Miur in collaborazione con l'Indire per la formazione degli insegnanti e dei dirigenti sul nuovo quadro di sistema. Casi e Schede presentano, rispettivamente, una riflessione o uno scenario, integrati da osservazioni, domande aperte, percorsi (film, romanzi, ecc.), brevi bibliografie ragionate, da cui ricavare spunti per pensare al proprio vissuto e arricchirlo. Ma anche per suscitare altre domande e proposte che possono, eventualmente, essere inserite nel *forum* del Miur.

In particolare, la parte operativa si propone come occasione per:

- riconoscere tempi e spazi di co-operazione fra istituzioni scolastiche, famiglie e territorio;
- cogliere spunti per approfondire temi e problemi della riforma e svilupparli secondo la propria realtà e le personali creatività e curiosità;
- escogitare altre proposte da utilizzare per il dibattito nelle scuole: assemblee dei genitori, laboratori famiglia, eventuali laboratori in rete, pensando, magari, a una vera e propria formazione degli adulti sui vari aspetti del nuovo quadro di sistema;
- ri-scoprire nei Documenti della legge 53, insieme ai genitori, occasioni nuove per valorizzare la relazione con i figli a casa in unitarietà di senso fra ciò che si fa nella 'comunità di apprendi-

mento' e ciò che si fa nel proprio ambiente naturale;

1 Risposte alle domande più frequenti.

Caso 1

I genitori a scuola invadono il ruolo degli insegnanti

Nella scuola *k* tutti gli insegnanti sono preoccupati perché temono che la presenza dei genitori nella scuola, così come prospettata nella riforma, si trasformi in uno sconfinamento delle competenze e che possa essere anche minacciata la libertà di insegnamento.

Fermarsi a pensare...

Certamente non toccherà al genitore fare l'insegnante e viceversa. Sarà, invece, necessario richiamarsi al principio di responsabilità che dice a ciascuno che cosa e come fare. Ma saranno anche necessarie negoziazione, mediazione e competenze relazionali. Ricordando sempre che la presenza della famiglia a scuola sarà tanto più importante per il ragazzo quanto meno essa sarà vissuta in modo conflittuale. Se i genitori saranno, grazie anche alla progettazione educativa delle istituzioni scolastiche e degli insegnanti, interlocutori e soggetti attivi del processo educativo e formativo dei figli, ci saranno anche condivisione di ruoli e di

recupero del concetto di educazione come sistema: la *paideia* del mondo classico.

La cooperazione scuola-genitori-contesto valorizzerà l'educazione come manifestazione di *azione intelligente*¹⁴, cioè partecipazione a una pratica di abitudini, modi, regole, costumi che denunciano obblighi o doveri¹⁵.

L'educazione si pone, allora, come crocevia fra impegno sociale comune, azione di inculturazione delle generazioni adulte rispetto alle più giovani, contenuti e esiti del percorso educativo¹⁶ e prevede un riscontro nella comunità¹⁷. Tutti questi aspetti avranno la loro più importante verifica nella qualità, umanità e unitarietà delle azioni e delle relazioni, nella motivazione e nel senso di appartenenza¹⁸ che ognuno sentirà di avere sviluppato, nell'accoglienza reciproca e secondo le opportunità che di volta in volta si

presenteranno.

Fine dell'educazione diventa veramente la persona umana, il 'chi' genitori e docenti si aspettano sia un ragazzo a conclusione del proprio ciclo di studi. Quel 'chi' individuato nella riforma come soggetto logico del *Profilo educativo, culturale e professionale* in uscita dal I e dal II ciclo.

(Caso 4; Schede 4 e 5)

2. Non solo partecipazione, ma cooperazione

Quanto detto precisa la distinzione fra la partecipazione dei genitori nella scuola come intesa nel passato e la cooperazione dell'oggi.

La partecipazione espressa dal Dpr. 31/5/74, n. 416, art. 1, trovava fondamento nel principio della delega, realizzato attraverso la rappresentanza,

presto sostituito da un generalizzato disinteresse. Gli Organi collegiali, alla prova dei fatti, sono risultati dotati di funzione unicamente consultiva, con una flessione delle percentuali degli elettori, nella scuola secondaria di II grado, dal 20 al 70% nel giro di pochi anni. I fattori di questo insuccesso possono, generalmente, essere riconosciuti sia nella debole consapevolezza del proprio ruolo istituzionale da parte dei genitori, sia

* * *

14 C. Xodo, *La ragione e l'imprevisto*, La Scuola, Brescia 1998, pp. 50 ss.

15 H. Arendt, *Vita activa*, cit.

16 G. Mialaret, *Introduzione alle scienze dell'educazione*, Roma-Bari, Laterza 1989.

17 J. Rawls, *Una teoria della giustizia*, Feltrinelli, Milano 1982.

18 A. H. Maslow, *Motivazione e personalità*, Armando, Roma 2000.

funzioni. Inoltre, suscitare una consapevole genitorialità è una delle più importanti risorse per realizzare la *personalizzazione*. Circa, poi, la questione della libertà d'insegnamento, nulla nella riforma la mette in discussione. La partecipazione dei genitori alla concretizzazione del percorso educativo dei figli non vuole certamente dire che i genitori debbano dotarsi di competenze speciali per affiancare il lavoro dei docenti. I genitori a scuola continuano a fare quello che è il loro mestiere: fanno i genitori.

...e chiedersi:

- Perché manca un clima cooperativo?
- Come ragionare sulle rispettive responsabilità e ruoli?
- Perché qualcuno vuole prevaricare?
- Lo fa perché teme di non avere spazio per sé e per suo figlio? Ne ha motivo?
- Che cosa si aspetta, qualcuno, dalla imposizione delle proprie idee?
- Ciò accade per il bene dello studente?
- I genitori che prevaricano sono la totalità?
- Perché non pensare anche a quelli che non hanno il coraggio di parlare, a quelli che non si sentono all'altezza di confrontarsi con i docenti, a quelli che hanno talmente tanti problemi che non possono far altro che delegare, a quelli messi a tacere dall'insegnante, a quelli che non conoscono la lingua italiana...?
- Che cosa ha fatto la scuola per comprendere queste prese di posizione?
- Che cosa si può ancora fare?
- Se hanno così tanti dubbi e incertezze gli insegnanti, quanti

potranno averne i genitori?

Cfr. Parte I, punti 2 e 3

Caso 2 È impossibile coinvolgere i genitori e comunicare con loro

Una insegnante, *xy*, racconta che nella sua scuola falliscono tutti i tentativi per entrare in contatto con la famiglia perché i genitori sfuggono oppure sono indifferenti o non stanno ad ascoltare. Non sembra possibile incontrarsi e, tanto meno, cooperare.

Porsi domande:

- Come è curato nella mia scuola l'aspetto comunicativo e relazionale?
- Con quali strategie?
- Con quale offerta formativa?
- In quali attività (Pof, lettura dei documenti della riforma) sono stati finora coinvolti i genitori?
- Quali opportunità hanno le famiglie per esplicitare e condividere nella scuola dei figli responsabilità e competenze?
- Che cosa fanno docenti e genitori quando nascono problemi?
- Quali soluzioni sono state trovate insieme fino ad oggi?
- Quanti problemi sono rimasti aperti?
- Come avviene la rendicontazione (*accountability*) del lavoro svolto?

nella frammentarietà di molti interventi delle scuole. Di contro, la progressiva complessità delle dinamiche sociali ha preteso una crescente organizzazione attenta ai bisogni delle persone. Si pensi, per esempio, alle nuove sensibilità richieste alla scuola dal rimodellarsi della struttura familiare sempre più nuclearizzata e modificata nelle relazioni dal nuovo ruolo sociale e lavorativo della donna, con effetti di deculturazione e con conseguenze non irrilevanti nella educazione dei figli, oppure alle istanze dei ragazzi in handicap e dei loro genitori oppure alla crescente presenza degli studenti stranieri e delle problematiche interculturali¹⁹. La cooperazione, invece, rende i genitori *partner* dei docenti.

Mentre nel sistema gerarchico e statalista²⁰ la gestione era riservata agli organi amministrativi dello Stato e i *genitori* avevano un ruolo periferico, nel

sistema poliarchico, caratterizzato dall'equilibrio di poteri e di competenze fra Stato centrale, enti territoriali, istituzioni scolastiche e la conseguente soggettività delle formazioni sociali dove si esplica la libertà del cittadino, la *famiglia* è diventata protagonista: i genitori sono ora uno dei soggetti che contribuiscono a costruire il progetto educativo, la prima 'formazione sociale' con cui le istituzioni scolastiche devono interloquire per realizzare la loro autonomia (Dpr. 275/99).

Essendo presenti in modo più ampio nei momenti orientativi dei figli, i genitori possono capire meglio la loro esperienza scolastica, intervenire nella impostazione generale della scuola espressa dall'Offerta formativa (Pof) e godere della scuola per quello che è: un servizio alla persona. Ovviamente, scuola e insegnanti elaboreranno una offerta formativa unitaria in grado di

rispondere alle legittime esigenze di studenti e famiglia.

In questa maniera viene introdotto il principio dell'esercizio di una *titolarità* del ruolo del genitore, quello che esprime sia la capacità giuridica di agire, sia la titolarità di diritti educativi nella relazione con la scuola e con i docenti. Si pensi, per esempio, alle forme di cooperazione per la definizione di obiettivi e *report* delle varie azioni educative oppure anche alle occasioni di confronto non predeterminate, ma nate, di volta in volta, dall'esperienza.

* * *

¹⁹ F. Ouellet, *Tolleranza e relativismo*, Unicopli, Milano 2002; A.A.V.V., *Multiculturalismo e identità*, C. Vigna e S. Zamagni (a cura di), V&P Università, Milano 2002; E. Morin, *Terra-Patria*, Cortina, Milano 1994; A.a.V.v. *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa*, Agostino Portera (a cura di), V&P Università, Milano, 2003.

²⁰ L. Sturzo, *Contro lo statalismo*, Rubbettino, Messina 1995.

Un percorso di incontro

Alcune azioni pensate dalla scuola in fase di progettazione dell'Offerta formativa possono essere di aiuto:

- riservare tempi e spazi per ascoltare le proposte delle famiglie nelle stesse fasi della progettazione;
- responsabilizzare i genitori coinvolgendoli nei momenti di verifica della medesima;
- organizzare dibattiti per analizzare i bisogni dei genitori anche in connessione con il territorio;
- verificare che l'offerta formativa sia nota a tutte le famiglie.

Cfr. *Parte I, punti 2, 3, 5*

Caso 3**I genitori saranno di ostacolo alla scuola perché ansiosi e assillanti**

Durante un dibattito sulla riforma emerge che i docenti temono anche i genitori assillanti e iperprotettivi. Questo andrebbe solo a complicare la relazione con gli allievi.

Suggerimenti

Certamente il problema dei genitori iperprotettivi esiste e a scuola se ne sentono le conseguenze. Se i genitori sono assillanti o troppo ansiosi, le scuole possono, per esempio, istituire gruppi (misti oppure a componenti separate) di lavoro sul tema della relazione genitori-figli o genitori-insegnanti-studenti ecc.

Si tratta di differenti opportunità che diranno ai genitori come esprimere opinioni e richieste in rapporti non burocratici e, tanto meno, passivizzanti e deresponsabilizzanti. Ogni scambio servirà a definire la genitorialità di ciascuno attraverso l'esplicitazione degli interessi propri della famiglia e dello studente in quanto componente della medesima. La cooperazione dei soggetti non solo gioverà al *formar-si* della persona/studente, ma rappresenterà anche un modo per ripristinare quella axiologia di valori²¹ di cui oggi la pedagogia si occupa in modo particolare, per ritematizzare la persona²² e per superare l'odierna e sempre più diffusa «ignoranza in fatto di moralità»²³.

Ogni volta che ci sarà da confrontarsi, il genitore sarà una delle due parti, senza, naturalmente, stravolgere, in funzione delle sue personali esigenze, quanto si va determinando nella scuola per

l'educazione del figlio. Invece, ogni opportunità sarà utile per contribuire a definire, precisare, migliorare l'ambiente educativo in cui egli cresce e matura. Genitori, istituzioni scolastiche ed enti territoriali, nel rispetto delle competenze di ciascuno, potranno trovare soluzioni circa spazi (per esempio aule, piscine, palestre), attrezzature, personale, visite guidate, ecc. Le famiglie potranno fare proposte, osservazioni, mentre le altre istituzioni potranno eventualmente valorizzare o integrare il loro modello organizzativo attraverso nuove e concrete forme di cooperazione più vicine alla persona e al cittadino. Non è detto che il genitore 'esperto' non abbia strumenti in più per mobilitare l'attenzione della società civile sulla necessità, per esempio, di potenziare le risorse per la mensa, per le biblioteche, per gli istituti comprensivi (I.C.), oppure sull'orientamento e gli sbocchi lavorativi o sui temi della *Educazione*

Si può, poi, pensare a corsi di formazione organizzati dalla scuola per tutti gli adulti che hanno a che fare con i ragazzi (allenatori sportivi, gruppi parrocchiali, associazioni giovanili, associazioni di genitori, assessorati ecc.), ma anche a corsi di formazione congiunti con gli altri soggetti. Naturalmente non c'è da ritenere che si debba fare tutto e subito. Si può cominciare a ragionarci sopra, a chiedersi se il problema è sentito, quanto e da chi, quale sia il livello di possibile coinvolgimento,e, per esempio, inserire il discorso della formazione degli adulti nel Pof.

Se non risponde tutta la scuola, si può iniziare dalla propria *équipe* di lavoro. Può esserci, inoltre, l'opportunità di lavorare per rete territoriale, aggregandosi a scuole già attive in questa direzione oppure alle associazioni dei genitori, valorizzando risorse esistenti e concentrando energie.

Cfr. *Parte I, punti 1 e 5*

Caso 4**Portare i genitori a scuola vuol dire che i docenti devono preoccuparsi di soddisfare il cliente?**

Il collegio dei docenti della scuola *zg* sta dibattendo da parecchi giorni sul fatto che la riforma, insistendo sulla necessità di rispondere alle richieste delle famiglie, ridurrà la scuola a un mercato, dove i genitori andranno a comprare i prodotti per i loro figli.

alla Convivenza civile (v. punto 4) o della prevenzione primaria: salute, disagio giovanile, bullismo, perdita della dimensione etica...

(Casi 1, 2, 4, 5; Schede 2, 3, 5)

3. Sentirsi appartenenti per attribuire senso alla interazione scuola-famiglia

Poiché l'essere umano muore se nessuno si prende cura di lui quando inizia a vivere e poiché nel corso della sua esistenza sviluppa senso di potenza e, quindi, motivazione nel sentirsi parte di un gruppo o di una cerchia di persone, è naturale che egli *voglia e debba essere e si*

²¹ N. Hartmann, *Etica*, Guida, Napoli, 1969.

²² P. Ricoeur, *La metafora viva*, Jaca Book, Milano 1981.

²³ C. Xodo, *L'occhio del cuore*, cit.

Qualche considerazione

Se la scuola avesse come compito quello di soddisfare il 'cliente' sarebbe non solo una cattiva scuola, ma l'espressione di una comunità che ha smarrito il suo compito educativo. La riforma, invece, si fonda sui principi costituzionali di *sussidiarietà, equità, responsabilità, solidarietà*. Tali principi non sono soltanto valori, ma sono beni da presidiare. È un'utopia? La famiglia non è in grado di cogliere questa opportunità? Vuole solo risultati? Piuttosto che partire da un atteggiamento pregiudizialmente sfiduciato oppure condizionato dal pregiudizio, c'è da chiedersi:

- perché perdere un'occasione per qualificare culturalmente la propria offerta formativa?
- perché fare una lettura solo negativa del problema?
- è possibile educare i figli senza i loro genitori?

Cfr. Parte I, punti 1, 2, 3, 4

Caso 5**Come comportarsi con le famiglie straniere?**

Nella scuola *kx* c'è un altissimo numero di bambini stranieri, gli insegnanti si trovano in difficoltà a relazionarsi non solo con loro, ma anche con i loro genitori.

Affrontare il problema

Circa gli alunni stranieri, sempre più numerosi, la risposta può essere data solo se tutti i soggetti presenti sul territorio si inte-

grano (sussidiarietà). Vuol dire coinvolgere, insieme, istituzioni scolastiche, uffici comunali che operano nel campo dell'immigrazione, agenzie di mediazione culturale, servizi sociali, volontariato, associazioni, istituzioni religiose, ecc.

La relazione fra l'insegnante e i genitori e/o parenti (p.e. zii) dei bambini minori di cui stiamo parlando, se problematica, ha bisogno di essere facilitata, per esempio, dal supporto di mediatori, che non siano semplicemente mediatori linguistici, ma persone in grado di creare un ponte comunicativo e relazionale fra culture diverse. Sempre avvalendosi della professionalità degli insegnanti e delle scuole.

Come emerge dal tessuto sociale, si può aggiungere che, in particolare per gli allievi della scuola secondaria di I grado, il problema relativo ai minori stranieri è spesso caratterizzato dalla presenza, sul territorio italiano, di ragazzi, definiti "solì", affidati informalmente a connazionali che non hanno con loro legami di parentela, che non sono raggiungibili e che difficilmente si presentano agli insegnanti. La scuola, in quanto Istituzione e attraverso il Pof, è sollecitata ad aprirsi all'esterno e a coinvolgere i partner interessati al processo di integrazione, riferendosi agli enti locali-territoriali.

Gli stessi docenti dovrebbero, poi, formarsi sui temi del fenomeno migratorio (p.e. attraverso gruppi di studio in collegamento con le Università).

Cfr. Parte I, punti 2, 3, 5.2

G. C.

senza appartenente a un gruppo, in un contesto, per un fine. Ricevere segni di attenzione e di stima dai propri simili rinforza l'idea di sé, favorisce la conoscenza e rende evidente la differenza fra l'inserimento formale in un gruppo e, invece, il sentirsi accettati, accolti e valutati per chi si è e per le proprie azioni²⁴, che così acquistano senso. In altre parole, ognuno di noi ha bisogno di manifesti segnali di riconoscimento e deve ricevere gratificazione per il valore specifico che il suo esserci e il suo agire hanno per gli altri.

Pertanto, anche nelle relazioni che si creano fra i genitori e la scuola, non basterà ribadire il nuovo ruolo della famiglia, ma sarà necessario verificare sempre che il senso di appartenenza sia garantito coinvolgendola, per esempio, nei lavori preliminari per la progettazione dell'Offerta formativa o in quelli del *team* dei docenti quando

configurano lo scenario per scegliere, valutare, integrare le attività laboratoriali, nelle interazioni con *l'équipe* pedagogica e con il *tutor* per i *Piani di studio personalizzati* o per la compilazione del *Portfolio delle competenze personali*, nei momenti dedicati all'orientamento, nella riflessione sulle problematiche che possono emergere durante gli anni ponte, nel corso delle riunioni per preparare i ragazzi all'esame di fine ciclo, in occasione delle decisioni per gli inserimenti di allievi in handicap o per l'integrazione di alunni stranieri, nelle negoziazioni fra scuola, famiglia ed enti territoriali per le questioni legate alla mensa, nella previsione delle attività fisiche e sportive, nei rapporti con lo stesso dirigente²⁵. In particolare, questi non sarà soltanto colui che sbriga le pratiche burocratiche e che ascolta, ma un protagonista, anch'egli, del processo educativo degli studenti. Il capo

d'istituto, coautore della qualità e dello svolgimento dell'offerta formativa²⁶, la pone in essere e in tale funzione amministrativa e organizzativa mette in atto anche relazioni con e fra i genitori, gli studenti, i docenti, i non docenti e l'extrascuola. Da queste sue azioni dipendono in gran parte, per i genitori, il sentirsi 'parte' della educazione dei figli nella scuola. La famiglia si aspetta di essere presa in considerazione da un dirigente autorevole e dotato di leadership costruttiva sia per i suoi problemi (orari di lavoro, precarietà del reddito, crisi familiari, diversità di

²⁴ A.H. Maslow, *Motivazione e personalità*, cit.

²⁵ G. Cannarozzo, *La soddisfazione del personale docente e non docente*, in Aa.Vv., *La cultura del dirigente scolastico*, La Scuola, Brescia 2000, pp. 232 ss.

²⁶ Cfr. co. 2 art. 25 bis dlgs. 29/93 e co. 1 art. 3 Dpr. 275/99.

cultura e di etnia, situazioni di handicap dei figli o di disagio ambientale, ecc.), sia per le aspettative sul piano organizzativo e didattico della scuola (orari della palestra, colloqui con i docenti, segreterie blindate o laboratori solo sulla carta o biblioteche sempre chiuse), sia per le questioni di tipo relazionale (con i docenti, fra i docenti e gli studenti, fra gli stessi genitori con i loro figli, soprattutto in adolescenza: sulle valutazioni, sul modo di impostare lo studio, sui carichi di lavoro, sulla correzione e restituzione dei compiti...). Tutti aspetti, questi, che avranno la loro più importante verifica nella qualità, umanità e unitarietà delle azioni, relazioni, interazioni, progettazioni negoziate e condivise.
(Casi 1, 2, 5; Schede 2, 4, 6)

4. Il cuore dell'interazione: la Convivenza civile

È sempre meno sostenibile la separazione fra l'istruzione impartita dalla scuola e l'educazione impartita dalla famiglia e dalle altre formazioni sociali. Siamo a un bivio: dobbiamo decidere se continuare a insegnare "materie" nel generale disorientamento morale, nella permanente e irriducibile incertezza della post-modernità²⁷, oppure rifondare l'idea per cui le discipline devono essere apprese e insegnate in un contesto che valorizzi, attraverso una azione educativa ispirata al valore della libertà, le dimensioni etiche della conoscenza e, quindi, anche quelle della solidarietà, della cooperazione, della cittadinanza. Nella nostra società non basta più, di per sé, il semplice insegnamento delle discipline, quello che poteva bastare quando i genitori svolgevano in pienezza il loro ruolo educativo, mentre la scuola completava la formazione etica e civile dei giovani. Proprio nel cogliere tale complessità e urgenza educativa, la riforma Moratti introduce nel *Profilo* i valori della Educazione alla Convivenza civile. Questa, parallela alla educazione che i ragazzi ricevono dai genitori, ricompon

azione educativa, centralità dello studente e intenzionalità dei soggetti. Non si tratta di una disciplina in più, ma tutte le contiene e da esse è contenuta. Non solo, ma essa anche integra l' 'Educazione alla cittadinanza' e supera il tradizionale concetto di 'Educazione Civica'. Infatti, indica meglio, a docenti e genitori, la necessità per i ragazzi 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', non essendo possibile separare il bene individuale da quello pubblico, la morale dall'etica, e viceversa. L' *Educazione alla Convivenza civile* è, dunque, un *percorso formativo* che *unitariamente* intesse tutte le attività didattiche di insegnamento promosse dalla scuola e condivise con la famiglia, sulla base delle *Indicazioni nazionali*, in coerenza con il Piano dell'offerta formativa e nella prospettiva di una modifica comportamentale e valoriale. Così, ogni obiettivo specifico di apprendimento disciplinare rimanderà sempre agli obiettivi specifici di apprendimento di *Educazione alla Convivenza civile* e viceversa. In un continuo processo dialogico, ricorsivo e ologrammatico²⁸, per ciascuno dotato di senso globale e contestualizzato nella dimensione locale, nazionale ed europea.
(Caso 4, Schede 2, 4, 5, 6)

5. Documenti della riforma e Famiglia

Al fine di evidenziare le occasioni che la legge Moratti offre a docenti e famiglie per prendere, insieme, decisioni utili alla costruzione dei processi formativi, è opportuna una lettura, quanto più possibile svolta in comune, dei Documenti nazionali e locali (di scuola) della riforma. Solo la presa di contatto diretta con i testi che esplicitano il cambiamento permette di far scaturire impressioni, problemi, idee e proposte per l'impegno educativo di insegnanti-genitori-territorio, per esempio, in dibattiti svolti nei locali della scuola, ma

anche del Comune, della Regione, ecc.²⁹.

5.1 Leggere insieme i Documenti nazionali. Il *Profilo*, prescrittivo, esplicita, come abbiamo detto, 'chi' è lecito attendersi sia un ragazzo a conclusione della scuola secondaria di I e di II grado. Proprio la riflessione su questo documento può dare anche ai genitori suggerimenti e orientamento per integrare, sia a casa, sia nella cooperazione con la scuola, quella educazione della persona umana che esprime la loro genitorialità. Le *Indicazioni nazionali*, il secondo documento prescrittivo della riforma, come abbiamo visto, esplicitano anche per la famiglia i livelli essenziali di prestazione del servizio a cui tutte le istituzioni scolastiche del Sistema educativo nazionale sono tenute per garantire il diritto personale, sociale e civile all'istruzione e alla formazione di qualità degli allievi.

I genitori possono contare su *Indicazioni univoche*, in cui trovare garanzie, riconoscere i vincoli (norme) che devono essere rispettati dai vari soggetti e individuare le risorse per non vanificare i principi di sussidiarietà, equità, solidarietà e responsabilità come definiti dal nuovo Titolo V della Costituzione (v. punto 1). Inoltre, poiché le *Indicazioni* saranno oggetto di verifica e di valutazione locale e nazionale attraverso l'Invalsi³⁰, insegnanti e genitori avranno a disposizione risultati su cui pensare per

* * *

²⁷ Z. Bauman, *La società dell'incertezza*, Il Mulino, Bologna 1997.

²⁸ E. Morin, *La testa ben fatta*, cit.

²⁹ Per queste attività possono essere sfruttati anche i risultati, le analisi, le discussioni emerse in presenza e on-line durante i Corsi e-learning organizzati da Indire e Miur, e relativi forum, sui documenti della riforma per la innovazione/sperimentazione nelle 251 scuole dell'infanzia e primarie (D.M. 100/2002), nella sperimentazione 2003-2004 (inglese e informatica nelle prime classi della primaria, Circ. 62/2003) e nei corsi per dirigenti scolastici e per gli insegnanti che hanno aderito alla sperimentazione 2003-2004 (DM61).

³⁰ Istituto nazionale per la valutazione del sistema di istruzione.

migliorare l'offerta formativa.

I genitori, discutendo con i docenti i punti salienti del *Pecup* e delle *Indicazioni nazionali*, potranno, poi, meglio capire le loro osservazioni e discutere i momenti critici della crescita e dell'apprendimento dei figli. Infine, le *Raccomandazioni nazionali*³¹, orientative e utili ai docenti per avere, accanto alla propria, una possibile ulteriore ipotesi di attuazione delle *Indicazioni nazionali*, si danno, anche per i genitori, come strumento propositivo e come occasione di rilettura critica della progettazione educativa della scuola. Per esempio, circa la organizzazione dei laboratori, la flessibilità oraria, la Educazione alla Convivenza civile (v. punto 4), ecc. (**Caso 2, Schede 3, 5, 6**).

5.2 Condividere i Documenti di scuola per la personalizzazione. I

Documenti di scuola della legge 53 indicano, innanzitutto, quale è, per la co-operazione scuola/famiglia, il luogo in cui si compenetrano e si realizzano i principi di *sussidiarietà, equità, solidarietà e responsabilità* (v. punto 2). Si tratta del Piano dell'offerta formativa (Pof), dei *Piani personalizzati per le Attività educative* (PPAE) nella scuola dell'infanzia, dei *Piani di Studio Personalizzati* (PSP) nella scuola primaria e secondaria di I e di II grado e del *Portfolio delle competenze personali*. Le *famiglie*, nel corso della progettazione preliminare del Pof, potranno avanzare pareri, suggerimenti. Potranno essere proprio i genitori, per esempio, a dare suggerimenti e spunti perché il Pof contenga una progettualità (laboratori di lingue, attività espressive, motorie e informatiche, di orientamento...) che risponda non solo alle loro richieste, ma esprima anche le specificità del contesto di appartenenza e delle relative dinamiche sociali e peculiarità ambientali. È la sintesi fra il sistema formale, informale, non formale. Volendo esemplificare, si può pensare al genitore (funzionario, impiegato, operaio, professionista...) che mette a disposizione le competenze proprie e quelle del suo ambiente di lavoro per

scegliere e/o articolare meglio un progetto oppure favorisce i contatti fra enti territoriali e scuola o fra scuola e assessorati (all'istruzione, alle politiche giovanili, alla salute...) o fra scuola e aziende ospedaliere, università, altri enti privati e pubblici, e così via.

Una volta votato dal collegio dei docenti, in ogni scuola i genitori avranno 'a portata di mano' il Pof e potranno, singolarmente, nelle loro assemblee, ma anche con gli insegnanti, commentarlo e, in previsione dell'anno successivo, fare proposte per 'aggiustarlo' ed integrarlo.

La valutazione interna, organizzata a livello di istituzione scolastica, e quella esterna, organizzata dall'Invasi³², diranno, poi se, come e perché la progettualità intrapresa dall'istituzione scolastica abbia o non abbia risposto alle attese esplicitate dalle famiglie, oltre, naturalmente, ad avere assicurato i livelli essenziali di prestazione determinati dalle *Indicazioni nazionali*. Per i genitori sarà importante 'leggere' questi dati oggettivi, per esempio, nelle fasi di transizione: all'inizio del secondo e del quarto anno della scuola primaria, del primo anno e del terzo anno della scuola secondaria di I grado, del primo e del terzo anno della scuola secondaria di II grado. Non per avere valutazioni sulle singole persone, ma per dotarsi di ulteriori elementi utili all'orientamento dei figli, per maturare idee migliorative dell'offerta formativa, per capire dove non ha funzionato la cooperazione e per verificare il valore aggiunto e la funzionalità dei progetti intrapresi. Questo contributo dei genitori sarà anche un antidoto contro il rischio dell'autoreferenzialità di scuole e docenti.

Nel Pof sono contenuti i PPAE e i PSP³³. L'ascolto della famiglia nelle fasi di costruzione del PSP arriva al 'cuore' della riforma: la *personalizzazione*. Categoria, quella della persona, a cui non ci si è più riferiti da parecchio tempo, preferendo parlare di individuo. Invece, proprio la persona sta al centro del nuovo quadro di sistema: «*la persona umana non è soltanto un individuo, ovvero la componente non ulteriormente*

*divisibile della società umana, il mattone che si trova all'origine di ogni nostro stare insieme, uguale a tutti gli altri mattoni, intercambiabile, proprietario di se stesso. L'uomo è "persona umana" perché è allo stesso tempo tutte queste cose insieme e anche qualcosa di più... perché, anzitutto, è relazionalità. "L'uomo è un rapporto; non che sia in rapporto, non che abbia un rapporto, ma è un rapporto, più precisamente un rapporto con l'essere (ontologico), un rapporto con l'altro"*³⁴. "La persona umana non può comprendersi come chiusa in se stessa, perché essa esiste nella forma di una relazione. Seppure la persona non nasca dall'incontro, è certo che si attua solo nell'incontro"³⁵. Se questa è la persona umana, nessuno può decidere qualsiasi cosa da solo e pensando di essere solo. La libertà e la responsabilità personali sono sempre inserite in una rete relazionale che si può rompere, come quando si pensa l'individuo, solo per astrazione, il che poi vuol dire non nella realtà»³⁶.

Muovendo da questa scelta e convinzione, il PSP, che riguarda il gruppo classe, è costruito, *in itinere*, dai docenti coordinati dal *tutor con Unità di apprendimento* (U.A.): il fuoco è

* * *

31 Cfr. G. Bertagna, Corso Indire su: *La riforma del sistema di istruzione e di formazione: strutture, metodi e significati*, Modulo 4, Unità 2.

32 La *valutazione interna* è articolata in autovalutazione di istituto e riguarda la funzionalità degli elementi di sistema (efficacia della progettazione didattica, qualità comparativa dell'insegnamento, grado di soddisfazione delle famiglie e del territorio ecc.) e in valutazione diagnostica, formativa e sommativa (periodica, annuale e biennale) dei singoli allievi, di competenza dei docenti. La *valutazione esterna* è riferita agli elementi strutturali di sistema e ai livelli di padronanza mostrati dagli allievi nelle conoscenze e nelle abilità raccolte negli obiettivi specifici di apprendimento indicati per la fine dei periodi didattici precedenti *Indicazioni nazionali*. L'approfondimento sul tema è in G. Bertagna, Corso Indire cit., Modulo 3, *Il sistema delle autonomie e la valutazione interna ed esterna*.

33 Cfr. *Vincoli e risorse delle Indicazioni Nazionali*.

34 L. Pareyson, *Ontologia della libertà*, Einaudi, Torino 1995, p. 15.

35 R. Guardini, *Scritti filosofici*, Vita e pensiero, Milano 1964, vol. II, p. 90.

36 G. Bertagna, *Materiali di studio*, Modulo 1, Unità 4, dal Corso Indire per la formazione degli insegnanti sul quadro di sistema (CM 1).

puntato sull'apprendimento, e non sull'insegnamento. Se l'unità è di apprendimento, in essa è centrale la persona e il soggetto del processo educativo è chi apprende e non chi insegna. Proprio come chiede la pedagogia nella sua veste di scienza pratica³⁷. Tale impostazione, che scaturisce dal concetto di *educabilità umana*³⁸, intesa come condizione, giustificazione ultima della azione educativa, presenta il grande vantaggio di superare due limiti posti da precedenti teorie educative dell'apprendimento di stampo meccanicistico, comportamentistico e tecnicistico: l'apprendimento/insegnamento ridotto alla applicazione di una tecnica o alla valutazione di un comportamento o di una risposta a uno stimolo. Tecnicismo generalmente accompagnato da schede di valutazione ripetitive e omologate, spesso incomprensibili per gli stessi genitori e ragazzi e, comunque, limitative della complessità della persona umana.

Ogni *Unità di apprendimento* avrà eventuali *curvature* determinate dalle esigenze educative di ciascun ragazzo. Significa che il soggetto, il protagonista del proprio apprendimento, è colui che nel tempo dice, esprime e modifica l'azione educativa di chi insegna, e chi insegna si sente continuamente chiamato, non semplicemente a un "fare", ma a un riflettere sulle azioni che si stanno conducendo. Le *curvature* sono, appunto, le occasioni didattiche più feconde per la personalizzazione e per la cooperazione con i genitori: per un ragazzo in crisi, per chi vive una condizione di handicap, per chi non riesce a far emergere le sue attitudini e preferenze.... Dato, poi, che nei *PSP* la dimensione personale è al centro della dimensione collettiva, la medesima *personalizzazione* darà maggiore spessore anche a tutte le azioni intraprese o ancora necessarie per armonizzare nel contesto scolastico gli allievi di diverse etnie (il 2% della popolazione studentesca in Italia è costituita da allievi stranieri) e per trovare, anche insieme ai genitori, 'linguaggi' comuni,

senza che qualcuno debba rinunciare al proprio.

Sono solo alcune delle ragioni che dicono perché *l'Unità di apprendimento* non è "programmata", decisa, all'inizio dell'anno, del mese ecc., in modo uguale per tutti, mentre è, al pari del *Piano di Studi Personalizzato*, realizzata 'cammin facendo' ed è soggetta a tutti quegli aggiustamenti che possono nascere in situazione.

La professionalità dei docenti si esplicherà, a partire dal *Profilo* e dagli obiettivi specifici di apprendimento elencati nelle *Indicazioni nazionali*, proprio nel pro-muovere in ogni studente le sue capacità potenziali, cioè il suo essere, attraverso le conoscenze e le abilità, cioè l'avere, in sue competenze. Gli obiettivi specifici di apprendimento si trasformeranno, così, in obiettivi formativi che ciascun ragazzo sentirà tali per sé³⁹. Insieme alla sua famiglia. E se la famiglia sarà assente o inadeguata o indifferente (**Caso 2**), a maggior ragione la scuola si adopererà per completare vuoti e carenze educative, anche in cooperazione con gli altri soggetti istituzionali (sussidiarietà, **Caso 4**). Diretto investimento di *responsabilità* da parte dei *genitori* è rappresentato, infine, nella riforma, dalla costruzione del *Portfolio delle competenze personali* di ogni allievo (che può esservi a sua volta coinvolto) fatta insieme al *tutor*. Qui si intrecciano la dimensione orientativa e quella valutativa. Studenti e genitori potranno dire perché c'è un intoppo nello studio, contribuire con pareri e proposte per l'orientamento e per la valutazione, ascoltare consigli per il recupero degli insuccessi o per la scelta di un Laboratorio.

Ragionare insieme agli insegnanti nei momenti di elaborazione del *Portfolio* potrà, per esempio, dare ai genitori elementi in più per riconoscere lo stile con cui un ragazzo impara meglio (uditivo, visivo, tattile, globale, analitico ecc.) e riuscire ad integrarlo anche a casa, apprezzare i suoi progressi e sostenerlo nelle difficoltà che incontra mentre cresce e si confronta con sé, con gli altri e con il mondo. Questo documento di scuola sostituisce tutti

quelli affini finora usati e sarà particolarmente utile alla famiglia quando, per esempio, occorrerà scegliere il percorso che il ragazzo seguirà a conclusione della scuola secondaria di I grado o nelle varie fasi dell'orientamento. Attraverso i *tutor* dei vari ordini di scuola, il *Portfolio* è anche garanzia di continuità fra un ciclo e l'altro, fra un grado e l'altro, fra una classe e quella successiva.

La valenza orientativa e valutativa del *Portfolio* non è espressa da una scheda ma dalla sua *narratività*. Non registrazione ritualistica o sola osservazione, ma scambio, riflessione critica e dialogo, sempre suscitatore di vita e di creatività, occasione documentaria perché ogni ragazzo e i suoi genitori possano, insieme al *tutor*, sempre autonomo nel consigliare, arrivare a un bilancio rispetto a quello che c'è da fare nel giorno dopo giorno e in prospettiva della conclusione del ciclo di studi (v. Pecup). È il paradigma del testo di cui ci parla Ricoeur⁴⁰, la narrazione espressa come sedimentazione dei cambiamenti, di cui magari si sarebbe persa la memoria. La cooperazione dei soggetti ricomponne, in identità narrativa, la costruzione di sé, la storia della persona, il senso globale della sua vita, la 'comunità di apprendimento' e il contesto di appartenenza.

(**Caso 5; Schede 1 e 4**)

6. Le innovazioni della riforma e la cooperazione scuola-famiglia

Molte sono le innovazioni che, nella riforma, garantiscono questo intersecarsi

* * *

³⁷ C. Xodo, *L'occhio del cuore*, cit.

³⁸ Id.; G. Bertagna, *Avvio alla riflessione pedagogica*, La Scuola, Brescia 2000.

³⁹ Gli obiettivi specifici di apprendimento con funzione di autenticazione epistemologica sono distinti dagli obiettivi formativi che hanno, invece, funzione didattico-disciplinare e continuamente si raccomanda di non trattare gli uni alle stregua degli altri. Vedi Inserto di Ermanno Puricelli allegato al n. 4 di «Scuola e Didattica» 15 ottobre 2003.

⁴⁰ P. Ricoeur, *Tempo e racconto I, II, III*, Jaca Book, Milano 1986.

di azioni educative, dalla libera adesione dei genitori all'iscrizione per la *frequenza anticipata* dei figli ad avvio della scuola dell'infanzia e della primaria, alla *flessibilità* dell'orario, articolato in obbligatorio e opzionale facoltativo, al *tutor*, che coordina i docenti e segue uno per uno gli allievi del gruppo classe a lui affidato, al superamento della monoclasse con i gruppi di compito, di livello ed elettivi, alla modalità del *laboratorium* che sostituisce quella dell'*auditorium*.

6.1. Esercizio della libertà di scelta educativa: anticipo e orario flessibile

Nella legge Moratti, il rispetto delle scelte e dell'orientamento educativo delle famiglie trova attuazione a partire dalla opportunità di iscrivere i figli in anticipo, prima dei tre e dei sei anni, nella scuola dell'infanzia e nella primaria (art. 1, co. 6 e 8). Attraverso questa autonoma decisione i genitori non solo esercitano la personale responsabilità educativa, ma rispondono anche a precisi bisogni e aspettative. Il primo giorno e il primo contatto sono di grande importanza: la famiglia conosce l'istituzione e verifica il servizio offerto. Può ricevere e dare suggerimenti, ma anche essere preziosa sul miglior modo per organizzare tempi, spazi, ritmi e forme di socializzazione differenti rispetto a quelle a cui i figli erano abituati. Se i genitori sono visti, e sentiti, come una risorsa, ciò li valorizza, ma anche svela la professionalità e la disponibilità affettiva degli insegnanti, qualifica la scuola e dà una diversa valenza alle azioni necessarie per imbastire la reciproca cooperazione fin dall'inizio del percorso scolastico. In un clima disteso le stesse diversità individuali e culturali si sentiranno accolte e i valori delle comunità e delle tradizioni a cui ciascuno appartiene troveranno modo di esplicitarsi e di integrarsi.

Uno dei fattori con cui la riforma contribuisce a creare questo clima e ad assicurare a tutti un servizio di qualità, secondo i progetti educativi delle scuole e tenuto conto delle richieste prevalenti delle famiglie, è costituito dalla

flessibilità dell'orario⁴¹: nella scuola dell'infanzia da un minimo di 875 ad un massimo di 1700 ore annuali, nella scuola primaria l'orario annuale sarà di 891 ore obbligatorie e fino a ulteriori 99 ore facoltative opzionali per gli allievi, nella scuola secondaria di I grado le ore obbligatorie annuali saranno 891 e ulteriori 198 saranno, per gli studenti, di scelta opzionale-facoltativa. A famiglie e allievi, nella scuola primaria sarà garantita l'assistenza educativa da parte del personale docente nel tempo eventualmente dedicato alla mensa fino ad un massimo di 330 ore annue e, nella scuola secondaria di primo grado, fino ad un massimo di 231 ore annue. L'autonomia scolastica e la sua capacità organizzativa e progettuale assicureranno la medesima valenza educativa a ogni soluzione.

La flessibilità oraria non è, però, circoscritta alle azioni della scuola e dei genitori, ma si sviluppa nell'ambito di un'offerta formativa coordinata a livello territoriale. Proprio in questo si conferma che alla maturazione delle competenze indicate nel *Profilo* e, quindi, alla *personalizzazione* dell'apprendimento di ciascuno studente (PSP), contribuiscono tutti i soggetti educativi presenti nella scuola e nell'extrascuola.

(Scheda 2)

6.2. La co-operazione con il tutor

Fra le strategie che la riforma prevede per garantire a famiglie e studenti la unitarietà della progettazione didattica e organizzativa c'è l'*équipe* dei docenti a cui è affidata la formazione degli allievi di ogni gruppo classe. Sono questi insegnanti che connettono *Profilo*, *Indicazioni nazionali*, *Pof* di istituto, *Piani di Studio Personalizzati* (PSP) e documentano tale connessione nel *Portfolio delle competenze personali*. Si tratta di una funzione tutoriale di sistema svolta da tutti gli insegnanti fra i quali legge 53 enuclea il ruolo specifico di un docente *tutor*⁴² per ogni allievo e per ogni gruppo classe. Egli è il garante, per ragazzi e genitori, del diritto personale di ciascuno a crescere in una 'comunità di

apprendimento' che armonizza le interazioni fra scuola ed extrascuola e consente a ogni allievo di *formar-si*, fino in fondo, in modo personalizzato. Sulla base di un'Offerta formativa così attenta, la famiglia troverà nel *tutor* e nelle azioni dell'*équipe* da lui coordinata costante riferimento per rendersi partecipe e consapevole dei differenti momenti educativi dei figli. Per esempio nei tempi dell'accoglienza, quando occorre pensare alle più opportune formule di composizione e scomposizione del gruppo grande della classe in gruppi di compito, di livello e di elezione o circa le opportunità offerte dai Laboratori, compresi i Larsa o per la *personalizzazione* dei PSP o, più direttamente, quando c'è da compilare il Portfolio. D'altro canto, la narrazione del vissuto dei ragazzi fatta dai genitori permetterà al *tutor* di comprendere meglio le vicende scolastiche di ciascuno e di contenerlo (*holding*), di allenarlo (*coaching*) e di accompagnarlo (*counselling*), ma anche di escogitare, insieme all'*équipe*, modi per arricchire la visione del mondo e per potenziare quanto sia stato fino a quel momento da lui maturato nelle relazioni interpersonali del contesto in cui vive. Per esempio, in una analisi della situazione di partenza di uno studente non ridotta a test formali e a voti confermativi dei test, i genitori sono quelli che hanno il maggior numero di elementi che lo riguardano: l'ambiente familiare e sociale in cui è vissuto fino a quel momento, il grado di socializzazione, le precedenti situazioni educative che agganciano la scuola al mondo esterno, le condizioni legate alla crescita fisica ed affettiva, i punti di

* * *

⁴¹ Vedi vincoli e risorse delle *Indicazioni Nazionali per i Piani Personalizzati* delle Attività educative nella scuola dell'infanzia e dei *Piani di Studio Personalizzati* negli altri gradi di scuola. Per la gestione della flessibilità dell'orario nei vari gradi di scuola il *tutor* potrà avvalersi di ipotesi organizzative proposte dal Miur e crearne altri con i colleghi.

⁴² Questo docente seguirà una apposita formazione e sarà figura permanente per l'intera durata del corso di studi.

forza, ma anche le incertezze, ecc. In tal modo si integreranno ulteriormente gli apprendimenti interiorizzati in casa, quelli elaborati nel gruppo dei coetanei, le esperienze vissute nelle altre formazioni sociali (scout, associazioni, squadre sportive, circoli culturali, società e gruppi musicali...) e quanto appreso da televisione, giornali, internet, ecc. (Scheda 1)

6.3. Laboratori, Larsa⁴³, inglese, informatica: spazi per la cooperazione.

L'attività di apprendimento/insegnamento improntata al principio della laboratorialità offre ai docenti altre opportunità per valorizzare la presenza dei genitori a scuola. Infatti, scegliere come ambiente di apprendimento il *laboratorium* anziché l'*auditorium* conferma la direzione della *personalizzazione* per la elaborazione dei PSP e il superamento del sistema della programmazione. I programmi erano decisi dal Ministero uguali per tutti, dettati all'inizio dell'anno e imposti a studenti e genitori (centralismo nazionale). La *programmazione curricolare* era decisa dalle singole scuole, ma era sempre uguale per tutti, definita a settembre per tutto l'anno e trasmessa agli allievi e alle loro famiglie (centralismo locale). La modalità del *laboratorium*, invece, è sviluppata il più possibile *just in time*, adattata alle persone, e non viceversa. La relazione didattica si sostanzia, anche così, di *personalizzazione*, cioè dell'intera esperienza dello studente di cui i genitori sono i più diretti co-autori. In nessun modo possono essere tagliati fuori o ammessi in modo concessivo e oblativo. Questa dimensione umana scaturisce proprio dal fatto che il Laboratorio non è standardizzato, ma è connotato da una sua operatività e progettualità in cui si mette in moto il sapere esplicito e implicito di ciascuno e in cui trovano voce l'allievo visibile e quello invisibile. È uno spazio per dare unità di senso all'esperienza, una occasione di «generatività e di creatività che si automotiva e che aumenta l'autostima mentre accresce l'ampiezza e lo spessore

delle competenze di ciascuno, facendole interagire e confrontare con quelle degli altri; possibile camera positiva di squilibri e disarmonie educative»⁴⁴. È il «sapere quello che si fa» (Arendt)⁴⁵ e, ancora, quello spazio in cui possono essere meglio esercitate quelle sei virtù che corrispondono ad altrettante manifestazioni di forza e di volontà della persona: fiducia, autonomia, iniziativa, industriosità, identità, intimità, generatività, integrità (Erickson)⁴⁶. In questo spazio mentale più che fisico, ragazzi e genitori sapranno che è possibile confrontarsi e mettersi alla prova.

La stessa introduzione dell'informatica e di una prima e seconda lingua dell'Unione Europea nel primo ciclo crea occasioni e aperture perché famiglie e istituzioni, scolastiche e territoriali, entrino in contatto e condividano la progettazione educativa. Innanzitutto, le scuole, cooperando anche con soggetti esterni, saranno in grado di offrire ai genitori un sistema formativo che, risponda a una precisa domanda sociale e, si adegui a parametri di istruzione e di formazione europei, garantendoli a tutti. In secondo luogo, istituiranno un servizio che avrà non indifferenti risvolti educativi per la crescita personale di ciascun ragazzo. Infatti, daranno ai genitori l'opportunità di riflettere, insieme ai docenti, su questi insegnamenti intesi non come discipline o ore in più, ma come ambienti di apprendimento unitario, così come unitaria è ogni esperienza. È una sensibilità da ricostruire a partire dagli adulti: la scuola, condividendo pareri, ipotesi di lavoro, impressioni e progettualità con la famiglia, può offrirsi quale terreno di sperimentazione anche in questo campo.

(Schede 1,6)

Gregoria Cannarozzo

⁴³ Vedi *Raccomandazioni nazionali per l'attuazione dei PSP*.

⁴⁴ *Raccomandazioni nazionali per l'attuazione dei PSP*, (www.istruzione.it).

⁴⁵ H. Arendt, cit.

⁴⁶ E.H. Erickson, *Introspezione e responsabilità*, Armando, Roma 1972.



novità

IL CODICE DELLA SCUOLA

a cura di: L. Barberio Corsetti, G.P. Cirillo, E. Ciarrapico, D. Croce, G. Scribano
1358 - pp. 1024, € 40,00



novità

COMMENTARIO AL CODICE DELLA SCUOLA

a cura di: L. Barberio Corsetti, G.P. Cirillo, E. Ciarrapico, D. Croce, G. Scribano
1532 - pp. 768, € 80,00

Il «Codice della Scuola» e il «Commentario al Codice della Scuola» sono due strumenti utilissimi ai dirigenti scolastici, ai direttori amministrativi, ai docenti, agli amministratori locali e a quanti lavorano per la scuola per affrontare i problemi complessi che nascono nel quotidiano impegno educativo e nei rapporti con la realtà sociale e con le istituzioni. Dalle origini del sistema scolastico italiano alla riforma del titolo V della Costituzione della Repubblica Italiana: è questo il percorso guidato, ricco di approfondimenti e di riflessioni critiche, che attraversa il Commentario al Codice della Scuola. Il Commentario è la naturale evoluzione del Codice della Scuola, col quale si integra e si completa.

variazioni e integrazioni normative sono disponibili on-line

EDITRICE LA SCUOLA

SP03.116

○ Schede didattiche

Scheda 1

Coinvolgere i genitori nella compilazione del Portfolio

Seminari di lettura dei Documenti nazionali, momenti di confronto sui Documenti di scuola, ricerche (internet, biblioteche, siti di altre scuole...) per valutare esperienze di altri paesi sul tema possono essere alcune delle modalità che vedono gli insegnanti condividere con la famiglia i tempi dedicati alla compilazione del *Portfolio*. Si tratta di mettere in atto una operatività che parte dall'esperienza di ciascuno e che mobilita le idee di tutti, piuttosto che aspettare 'modelli' preconfezionati e standardizzati. Il *Portfolio* è il Documento di scuola che meglio si presta a queste azioni. Esso potrebbe essere assimilato a un diario di bordo compilato dal *tutor*, ma espressione delle posizioni di tutta l'*équipe* dei docenti da lui coordinati e 'voce' dei genitori. Occorre farlo per sapere come si fa.

Alcuni punti fermi per la compilazione del Portfolio

- Il *Portfolio* ha, per docenti e genitori, la sua bussola di riferimento nel *Profilo Educativo, Culturale e Professionale* e nelle *Indicazioni nazionali*.
- I genitori sono la prima risorsa educativa dei figli e, come tali, saranno incoraggiati, sostenuti, accompagnati, ma anche guidati e orientati nei casi di difficile comunicazione oppure affiancati (operatori sociali ecc.) quando inadeguati o non presenti. Lo dice il principio di *sussidiarietà*.
- La cooperazione dei genitori per la stesura di questo documento *personalizzato* non sarà sporadica, ma sarà parte di un discorso complessivo (Pof). Infatti, i genitori saranno già stati sentiti per la elaborazione del Pof e continueranno a essere presenti per la costruzione dei PSP, in particolare per le *Unità di apprendimento* e per le loro *curvature*. Queste, infatti, costituiscono 'materiale' da inserire nel *Portfolio*.
- I criteri per la compilazione del *Portfolio* saranno stabiliti dalle istituzioni scolastiche. Essi andranno nella direzione dell'apertura e della condivisione, nel rispetto della libertà di insegnamento e della genitorialità. Il *Portfolio* è compilato dal *tutor* che coordina il lavoro dei colleghi.
- L'insegnante *tutor* non sarà lasciato solo, né scriverà il *Portfolio* per conto suo, né lo vedrà come un compito in più. Questo impegno dipende dalla cooperazione e dal coordinamento dell'intera *équipe* degli insegnanti.
- Il dirigente sarà sempre attento a sostenere, ascoltare, partecipare. La sua porta resterà sempre aperta.
- Il *Portfolio* riguarda ciascun allievo, insieme ai 'suoi' genitori, quello della scuola e del gruppo classe in cui ciascun insegnante opera. Servono a poco modelli preconfezionati o scaricati da internet o distribuiti a livello centrale.

Alcuni suggerimenti generali

Le azioni necessarie per arrivare alla compilazione del *Portfolio* non si improvvisano ma si costruiscono. Per esempio:

- Potenziando e integrando le strategie progettate nel Pof per at-

tribuire soggettività alla presenza della famiglia: accoglienza *in itinere*, laboratorio genitori, spazi e tempi a loro riservati perché possano essere informati sulla innovazione, dire che cosa ne pensano, ascoltarne i pareri, le perplessità.

- Poiché non è possibile trattare tutte le persone allo stesso modo, interrogando l'esperienza si capirà come fare, a partire dalle modalità di cooperazione. Il contributo di tutti farà vedere come ricomporre la molteplicità dell'esperienza e darle senso unitario.
- Registrazione *in itinere*, insieme ai genitori, dei progressi del singolo allievo e delle sue incertezze. È come pensare di costruire la sua storia, in una vera e propria narrazione.
- La scuola e la famiglia sono, per ciascuno studente, due osservatori che devono integrarsi.

Primo esempio: molte manifestazioni, in tutti i gradi di scuola, caratterizzano sia i primi giorni di scuola sia il percorso dell'anno scolastico: il ragazzo che si inserisce subito nel gruppo classe, quello che si trova in difficoltà, quello che esprime le sue preferenze e quello riservato o timido, quello aggressivo e quello insicuro, quello che è sempre a posto con i compiti e quello che non ha mai i libri ecc. Ognuno di questi segnali dirà ai docenti il primo pezzo della narrazione che c'è da costruire con la famiglia.

Secondo esempio: se a scuola si lavora per sviluppare l'autonomia di un ragazzo (come si organizza, come si relaziona con coetanei e adulti, come trascorre il tempo dedicato alla mensa, come reagisce di fronte a un problema...), i genitori saranno attenti a seguire i comportamenti del proprio figlio con gli adulti, con i fratelli, con gli amici, con gli estranei, nelle ore della condivisione della intimità familiare e in quelle dedicate al gioco, allo sport ecc. Dal confronto delle due esperienze potranno nascere idee e suggerimenti.

Terzo esempio: quando si organizza il laboratorio di informatica, le azioni della scuola e della famiglia cercheranno di combaciare il più possibile sul fatto che:

- l'informatica si usa perché si fa inglese, italiano, matematica, disegno, musica e non come fatto in sé, parcellizzato;
- si fa informatica per capire, insieme, che in quel momento non si sta usando una macchina dove basta pigiare un pulsante e tutto capita da sé. Piuttosto, l'informatica è un ambiente importante anche per scrivere e riscrivere, provare, scoprire, analizzare musiche, disegni, strutture linguistiche, giochi matematici, semplici giochi e per stare bene con gli altri e con se stessi.

Cfr. Parte I, punti 1, 5.2, 6.2, 6.3

Scheda 2

Che cosa cambia per i genitori nell'accoglienza

Il discorso sull'accoglienza si affronta con tre precisazioni:

- a) l'accoglienza non è soltanto un aspetto organizzativo di inizio d'anno, ma connota la relazione fra le persone ed il rispetto del-

le regole per tutto il corso di studi;

b) tutte le esperienze di accoglienza finora condotte saranno da valorizzare e da generalizzare;

c) esse saranno riconsiderate:

- nella loro coerenza con i principi su cui si fonda la riforma: sussidiarietà, equità, solidarietà, responsabilità;
- con quanto la riforma concretizza del nuovo assetto istituzionale e ordinamentale;
- con quanto esplicitato dai Documenti nazionali: *Pecup*, *Indicazioni nazionali*, *Raccomandazioni nazionali*;
- con le innovazioni introdotte:
 - anticipo,
 - flessibilità dell'orario,
 - dinamica classe-attività laboratoriali,
 - *équipe pedagogica e tutor*,
 - *Piani di studio personalizzati*, *Unità di apprendimento*, *Portfolio* e loro coerenza con il Pof.

Per non ridurre l'accoglienza a un fatto burocratico e per darle dimensione umana e relazionale duratura si potrà pensare, per esempio, a rendere abituali in ogni scuola attività seminariali su:

- aspetti della comunicazione e della interazione,
- temi della preadolescenza e dell'adolescenza,
- condizione della donna che lavora,
- importanza di essere genitori anche quando la famiglia si rompe,
- vita metropolitana e disagio,
- creazione di gruppi di auto-aiuto fra genitori, di particolare rilievo in presenza di ragazzi portatori di handicap,
- problematiche legate all'integrazione degli studenti stranieri,
- modi e strategie per potenziare il servizio scolastico (mense, segreterie, biblioteche, flessibilità di orario) e il raccordo in reti di scuole,
- azioni per coinvolgere/farsi coinvolgere dai servizi del territorio (sostegno all'handicap, integrazione delle diversità culturali, anticipo...).

Una proposta di lavoro

Su ognuno dei temi elencati e su altri che rispecchino le singole realtà, è possibile interrogarsi per tracciare una mappa di ciò che è già stato fatto e di ciò che si può ancora fare sfruttando tutte le opportunità della riforma.

Cfr. Parte I, punti 1, 2, 3, 4, 6.1

Scheda 3

Le occasioni per la condivisione del percorso formativo

Dovendo sintetizzare quelli che sono i momenti in cui è necessaria la maggior presenza della famiglia nella scuola e su cui ragionare alla luce della legge 53 e dei suoi Documenti, è possibile enucleare alcuni punti:

- i tempi delle scelte: l'anticipo, le attività laboratoriali, le curvature delle *Unità di apprendimento*, la elaborazione del *Portfolio*, la scelta a conclusione del I ciclo. Quando i ragazzi saranno più grandi, genitori e scuola condivideranno le riflessioni circa l'e-

ventuale cambiamento della scelta nel II ciclo, dato che essa è sempre reversibile, oppure circa la prosecuzione degli studi a tempo pieno o in alternanza scuola-lavoro dal 15° anno di età oppure l'orientamento successivo al secondo ciclo;

- la continuità fra un grado di scuola e un altro (nido/scuola dell'infanzia/scuola primaria, scuola secondaria di I e di II grado) garantita dai contatti con il *tutor* e con l'*équipe* dei docenti, dalla *personalizzazione* dei Piani di Studio, dal *Portfolio*;
- i problemi legati alla buona organizzazione della scuola (p.e. come fare se non basta il personale di supporto), ma anche alla dimensione relazionale nel gruppo classe: p.e., se un ragazzo non socializza, se non è mai in sintonia con il lavoro dei compagni, se si isola, se è sempre 'svogliato', se non fa neanche il primo piccolo passo per rimediare un insuccesso... Chi meglio dei genitori può aiutare a capire lo studente e ad esaltare tutta la positività delle esperienze da cui proviene per dargli un aggancio più forte con la scuola?

Una proposta bibliografica per l'approfondimento

G. Cannarozzo e L. Lucchini, *Il mestiere possibile*, Sei, Torino, 1995. Il testo vuole offrire agli insegnanti e ai genitori, ma anche agli studenti (il triangolo difficile) spunti per riflettere e orientarsi meglio nelle relazioni a casa e a scuola, soprattutto quando più facilmente sembra venire meno la fiducia in se stessi e nel proprio compito educativo. Si fanno molti esempi tratti dall'esperienza vissuta fra le pareti domestiche e le mura della scuola, in particolare rispetto a quella età cruciale che è la preadolescenza-adolescenza.

Cfr. Parte I, punti 1, 2, 5 e 6

Scheda 4

Educazione alla Convivenza Civile e famiglia

La sempre più generalizzata trasformazione della struttura familiare impegna la scuola e la società a sviluppare nuove sensibilità. Questo capita perché la famiglia, spesso nuclearizzata e modificata nelle relazioni dal cambiato ruolo sociale e lavorativo della donna, produce conseguenze non irrilevanti per la educazione dei figli. Tutto viene, poi, complicato dalle ansie prodotte da tempi sempre più disaggregati e contratti da dedicare ai figli, dalla frantumazione della struttura familiare oltre che dalla perdita della famiglia allargata (zie, nonni, ecc.) e, non ultimi, da problemi connessi all'ansia per la temuta o reale perdita del lavoro. A ciò si aggiunge il diffuso smarrimento di senso prodotto dal consumismo, dall'individualismo e dalla percezione mediatica del valore sociale misurato sulla sola variabile economica.

Fattori, questi, che negli ultimi decenni si sono rivelati potente causa di frammentazione delle relazioni, di incapacità a comunicare e di malessere esistenziale. Non solo ne risentono adulti e adolescenti, ma anche bambini e ragazzi.

In questo 'spazio' la scuola e la famiglia trovano ulteriori motivazioni per cooperare nella ricostruzione del tessuto umano e sociale. Quello che nella riforma è, appunto, l'Educazione alla *Convivenza civile*.

In particolare, questa dimensione della cooperazione scuola-famiglia acquista, oggi, rilievo se consideriamo come la società e la 'comunità di apprendimento' siano investite di sempre maggiori responsabilità dall'amplificarsi della problematica multiculturale. Infatti, occorre convivere civilmente con chi non gode neanche dei diritti di cittadinanza e con chi può trovarsi nelle

condizioni di non poter esercitare nemmeno i diritti umani fondamentali.

Possono famiglie, scuole e docenti farsi promotori dell'Educazione alla Convivenza civile?

Esempio: *Il ragazzo/a con la famiglia problematica*

Se Flavia, Claudio, Luciana, Enrico, Serenella manifestano insofferenza per la scuola, studiano poco, non partecipano volentieri alle attività dei laboratori, sono emarginati dai compagni, e i loro genitori 'non si vedono mai', gli insegnanti possono:

a) interrogarsi nella équipe:

- si ritiene che un problema come questo sia un fatto di *Educazione alla Convivenza civile*?
- perché non funzionano, con questi ragazzi, le attività laboratoriali?
- e i gruppi piccoli?
- perché si sono create dinamiche negative fra i compagni?
- *tutor ed équipe* hanno studiato insieme questi 'casi'?
- il Pof prevede forme di prevenzione del disagio (educazione alla salute) anche per queste situazioni, che sembrano confinate alle dinamiche del gruppo classe?
- il dirigente, il consiglio di istituto e gli altri organi collegiali sono stati coinvolti?
- sono stati presi contatti con gli enti territoriali?

b) pensare a:

- ricostruire la storia di questi allievi attraverso i tutor dei gradi di scuola precedenti. Il *Portfolio*, in questi casi, si rivelerebbe di particolare utilità;
- avvalersi del principio di sussidiarietà e contattare i servizi sul territorio (assistenti sociali, Als, educatori professionali del Comune..);
- favorire il costituirsi, a scuola, di un gruppo di genitori del medesimo quartiere dei ragazzi o, comunque, disponibili;
- rivolgersi alle associazioni dei genitori, ma anche ai gruppi parrocchiali, ecc.

Un percorso di lettura

1. Solidarietà e amicizia

- *Io non ho paura* (N. Ammaniti, Einaudi, Torino 2001; Salvatore, 2002)
- *Arrivederci ragazzi* (Louis Malle, 1986)
- *L'amico ritrovato* (Jerry Schatzberg, 1990)
- *Il grande amico* (Alain-Fournier, Garzanti, Milano 1981)
- *Ad occhi aperti* (M. Yourcenar, Bompiani, Milano 1988)

2. Leggere insieme la diversità

La lettura condivisa, con i genitori e con gli allievi, di una fiaba o di un racconto possono aiutare ad elaborare una scheda per avviare un discorso sulla presenza, nella scuola, nel proprio quartiere, nel paese, nei campi di gioco, di allievi di altre culture.

Il percorso da sviluppare insieme ai genitori e anche nel gruppo classe o nei gruppi più piccoli potrebbe essere così articolato:

- interpretare i flussi dei popoli in chiave storico-narrativa per recuperare il senso del tempo passato, presente e futuro;
- analizzare la storia vicina (il proprio compagno di banco, il proprio coinquilino..) oppure i fatti della cronaca (un episodio riportato dal telegiornale, un film, una fotografia in un settimanale, un racconto..) per ampliare l'orizzonte culturale di adulti, bambini, fanciulli e ragazzi nell'approccio alle altre culture;
- trovare nei miti e nelle leggende elementi che aiutino a svilup-

pare i valori della civile convivenza con tutte le persone;

- leggere la storia personale come parte inscindibile della vita del nostro pianeta e, quindi, non isolabile dalla vita degli altri uomini negli altri paesi del mondo;
- cogliere nelle vicende dei popoli di tutta la terra il valore della solidarietà senza rinunciare alla propria identità.

La professionalità e la sensibilità degli insegnanti si manifesteranno nel creare, per allievi e genitori, ambienti e occasioni di apprendimento e di condivisione in cui ciascuno possa vivere da protagonista una progettualità rivolta a sviluppare questi temi.

La *Educazione alla Convivenza civile* come fine di un compito di apprendimento unitario, concretizzabile anche in *Unità di apprendimento*, bene fa comprendere 'l'imprescindibilità di un sapere che è formativo solo nella misura in cui si fa persona'. In questo modo la stessa prefigurazione degli scenari su cui impostare la *personalizzazione dei Piani di studio*, vedrà insegnanti e famiglie interrogarsi se, su quali temi di *Educazione alla Convivenza civile* e come si stanno mettendo alla prova gli studenti, se consapevolmente o inconsapevolmente, se i genitori sono stati/si sentono coinvolti, se l'*équipe* dei docenti lavora in condivisione al suo interno e con le famiglie. L'esempio degli adulti, genitori e insegnanti, e l'esperienza sul campo, a casa e a scuola, saranno occasione per sviluppare, in comune, conoscenze e abilità e per esercitarle nella *Convivenza civile*.

Alcuni titoli di film e romanzi per suscitare la discussione sui temi della Convivenza civile

3. L'incontro con culture diverse

- *Don Bosco* (Leandro Castellani, 1987);
- *Un fratello venuto dal futuro* (Roy Campanella, 1992);
- *Un uomo chiamato cavallo* (Elliot Silverstein, 1970);
- *J. Jonson* (Sidney Pollack, 1972); *La città della gioia* (Roland Joffé, 1992);
- *Geronimo* (Walter Hill, 1994).

4. L'altro da sé

- *Patch Adams* (Tom Shadyack, 1999);
- *Il grande cocomero* (Francesca Archibugi, 1993);
- *Rain man* (Barry Levinson, 1989);
- *Vivere in fuga* (Sidney Lumet, 1990);
- *Le beu Serge*, (C. Chabrol, Francia 1957)

Cfr. Parte I, punti 1, 3, 4, 5.2, 6

Scheda 5

Comunicazione per cooperare con i genitori

Siccome relazione e interazione viaggiano sul ponte della comunicazione, per comunicare occorrerà sviluppare capacità di ascolto e di manifestazione democratica del proprio pensiero. Anche su questo tema, per interagire con i genitori e gestire le eventuali situazioni di conflitto, la scuola, per la funzione educativa che ha, si farà carico di sviluppare competenze sociali, reciprocità ed efficacia nell'entrare in rapporto con loro e nel mantenere le relazioni.

Porsi domande

- È necessario rammentare che ogni atto comunicativo non è li-

mitato a ciò che si dice, ma si apre a tutta una gamma di fattori di tipo umano ed etico, che cambiano e si modificano da persona a persona e rispecchiano il contesto di appartenenza di ciascuno?

- Quali comportamenti sono adeguati per comunicare?
- Quali, invece, interrompono il flusso comunicativo?
- Quali sono le possibili soluzioni quando la comunicazione si interrompe?
- Quali strategie per cogliere e sviluppare alleanze?
- Perché è importante essere attenti a ciò che accade, a che cosa dire, a come dirlo?
- Perché anche il silenzio è un messaggio e ogni messaggio ha un aspetto di contenuto e uno di relazione?
- Come e perché conservare l'apertura con se stessi e con gli altri, rispettando la propria e altrui identità?
- È importante sostenere le proprie idee e ascoltare quelle diverse dalle proprie?
- Come dotarsi e dotare gli altri di empatia e di assertività costruttiva nel sostenere il proprio pensiero?
- È bene che anche i genitori siano messi in grado di farlo?
- Come?

Cfr. Parte I, punti 2, 4, 5

Scheda 6

Gestione e trasformazione del conflitto

“Il conflitto non è uno dei tanti problemi da risolvere (visione pragmatica) ma un nodo culturale da sciogliere, affondato nella tradizione, nel costume e nella società (visione social-filosofica)”¹.

Le ragioni di un conflitto fra genitori e insegnanti possono appartenere a differenti tipologie e, generalmente, corrispondono a quelle che coinvolgono le persone nella vita quotidiana. Esse possono essere sociali e dipendere, per esempio, dall'assottigliarsi del connettivo fra le persone dovuto al crescente individualismo, organizzative, come quelle che derivano dalla perdita dei ruoli nelle istituzioni, dalla frammentarietà delle azioni, dalle decisioni non univoche, dalla negligenza nel controllo delle decisioni, relazionali: ignorare o fraintendere le richieste di attenzione, per esempio, a scuola, su una valutazione ritenuta ingiusta, giudicare per stereotipi, smania di prevalere a tutti i costi, desiderio di controllo, generalizzazione e dei problemi altrui. Generalmente, di fronte al conflitto, anche per motivi culturali (vergogna, paura...), le persone tendono a non farsene carico, lo negano, tentano di sottrarsi, cercano una soluzione immediata. Ma il conflitto resta. In primo luogo, perché molte delle cause a monte dei conflitti non sono risolvibili e spesso occorre tollerare che parte di un problema resti aperto. In secondo luogo, perché le controversie per lo più non nascono dal conflitto in sé, ma dal modo di reagire ad esso, per esempio, dal non voler cedere. Invece, le incomprensioni e i fraintendimenti, come le ostilità e le oppositività, se gestiti, possono diventare una risorsa, acquistando anche una valenza positiva. Così facendo, infatti, la persona, insegnante o genitore:

- si mette alla prova;
- ricava da questo un'occasione per la conferma del sé;

- esce dalla logica dell' "io vinco/tu perdi";
- problematizza il tema anziché esasperarlo;
- alza il livello di tolleranza all'incidente critico²;
- si confronta con chi la pensa in modo diverso;
- trova nel dissenso una spinta al cambiamento;
- passa dall'isolamento e dal ristagno conflittuale alla dinamica relazionale³.

In altre parole, ogni persona, così facendo:

- acquista autorevolezza;
- “legge diversamente il disordine”;
- si dà strategie per la gestione della conflittualità;
- raccoglie informazioni utili per far emergere il conflitto e definirne gli aspetti;
- riduce l'oggetto della contesa a elementi gestibili;
- distingue gli aspetti principali della disputa da quelli secondari;
- sposta l'asse della discussione dalle persone ai dati oggettivi;
- attenua l'ansia di vedere subito la soluzione delle difficoltà;
- coglie meglio le ragioni delle divergenze;
- rivede i termini della relazione;
- riporta a equilibrio i rapporti;
- crea le condizioni per ripristinare la comunicazione;
- attua situazioni nuove;
- prende insieme all'altro decisioni utili.

Così si supera più facilmente il pregiudizio che si debba andare d'accordo a tutti i costi o, all'opposto, che qualunque scontro debba per forza trasformarsi in una rissa.

Cfr. Parte I, punti 1, 3, 4, 5, 6.3

* * *

1 D. Scatolero, pref. a C. Besemer, *Gestione dei conflitti e mediazione*, Ega, Torino 1999, p. 7.

2 L. Festinger, *Teoria della dissonanza cognitiva*, F. Angeli, Milano 1997.

3 Espansioni sul tema sono in L.A. Coser, *Le funzioni del conflitto sociale*, Feltrinelli, Milano, 1967.

