

Dirigenti Scuola

43 (2024)

*Cinquant'anni dai decreti delegati
(1974-2024).*

*Per una rinnovata alleanza
educativa scuola-famiglia*

Rivista di cultura professionale per la dirigenza educativa
(fondata da Cesare Scurati)

Direttore

Tommaso Agasisti, Politecnico di Milano

Vicedirettore

Francesco Magni, Università di Bergamo

Comitato scientifico

Laura Sara Agrati, Università Telematica Pegaso – **Franco Bochicchio**, Università di Genova – **Francesca Bracci**, Università di Firenze – **Rosaria Capobianco**, Università di Napoli Federico II – **Ilaria Castelli**, Università di Bergamo – **Andrea Cegolon**, Università di Macerata – **Albert Cheng**, University of Arkansas (USA) – **Maria Cinque**, Università LUMSA di Roma – **Monica Cocconi**, Università di Parma – **Paola Damiani**, Università di Modena e Reggio Emilia – **Gabriella D'Aprile**, Università di Catania – **Adriana Di Liberto**, Università di Cagliari – **Juan Luis Fuentes**, Universidad Complutense Madrid (España) – **Mojca Kukanja Gabrijelčič**, University of Primorska (Slovenija) – **Ilaria Genuessi**, Università di Bergamo – **Maria Luisa Iavarone**, Università di Napoli “Parthenope” – **Silvia Ivaldi**, Università di Bergamo – **Marta Kowalczyk-Wałędzak**, University of Białystok (Poland) – **Francesco Manfredi**, Università LUM Jean Monnet – **Monica Mincu**, Università di Torino – **Concepción Naval**, Universidad de Navarra (España) – **Sara Nosari**, Università di Torino – **Davide Parmigiani**, Università di Genova – **Loredana Perla**, Università di Bari “Aldo Moro” – **Jay Plasman**, Ohio University (USA) – **Vincenzo Perrone**, Università Bocconi di Milano – **Anna Maria Poggi**, Università di Torino – **Andrea Porcarelli**, Università di Padova – **Alessandra Priore**, Università di Reggio Calabria “Mediterranea” – **Alessandra Romano**, Università di Siena – **Aldo Sandulli**, Università LUISS di Roma – **Giuseppe Scaratti**, Università di Bergamo – **Alessia Scarinci**, Università del Salento – **Agnieszka Szplit**, Jan Kochanowski University of Kielce (Poland) – **Bożena Tolwińska**, University of Białystok (Poland) – **Vidmantas Tūtlys**, Vytautas Magnus University (Lithuania) – **Ira Vannini**, Università di Bologna – **Viviana Vinci**, Università di Foggia – **Angela Watson**, Johns Hopkins University (USA) – **Patrick J. Wolf**, University of Arkansas (USA)

Comitato promotore**Coordinatori**

Emanuele Contu, I.I.S. Puecher Olivetti Rho (MI), **Ermanno Puricelli**, già dirigente scolastico.

Dirigenti scolastici

Tiziana Aloisi, I.C. Cornaredo (MI) – **Chiara Alpestre**, Istituto Sociale, Torino – **Stefania Ambrosini**, I.C. Mapello (BG) – **Maria Amodeo**, I.S.I.S. “Giulio Natta”, Bergamo – **Luca Azzollini**, I.S. Frisi, Milano – **Laura Barbirato**, I.C. “Ermanno Olmi”, Milano – **Daniele Barca**, I.C. 3, Modena – **Andrea Bernesco Làvoro**, Liceo Guido Carli, Brescia – **Giorgio Brandone**, I.C. “Vittorino da Feltre”, Torino – **Maria Anna Burgnich**, Dirigente tecnico, USR Liguria – **Maurizio Carandini**, IC “Valenza A”, Valenza (AL) – **Maddalena Cassinari**, già dirigente scolastico – **Rosa Cirillo**, Liceo scientifico “G. Galilei”, Napoli – **Elisa Colella**, Liceo Classico Statale M. Cutelli, Catania – **Mauro Colombo**, direttore CNOS-FAP, Arese (MI) – **Salvatore Consolo**, Liceo Classico “E. Cairoli”, Varese, Dirigente tecnico USR Lombardia – **Maddalena Dasdia**, I.C. “De Amicis”, Bergamo – **Piervincenzo Di Terlizzi**, Istituto Comprensivo “Pordenone Centro”, Pordenone – **Paolo Fasce**, I.T.T.L. Nautico “San Giorgio”, Genova e Camogli – **Laura Ferretti**, I.S. Lorenzo Lotto, Trescore Balneario (BG) – **Antonio Fini**, I.C. Sarzana (SP) – **Simone Finotti**, Liceo C. Cavalleri, Parabiago (MI) – **Loredana Leoni**, I.I.S. Schiaparelli – Gramsci Milano – **Rossella Magistro**, I.C. “Martino Longhi”, Viggìù (VA) – **Monica Marelli**, I.C. Barlassina (MB) – **Giulio Massa**, Istituto De Amicis, Milano – **Laura Metelli**, I.C. Ospitaletto (BS) – **Leonardo Mucaria**, I.C. “Amaldi”, Roveleto di Cadeo – **Raffaella Paggi**, Rettore Fondazione Grossman, Milano – **Roberto Pasolini**, Rettore Istituto Europeo Leopardi, Milano – **Marianna Pavesi**, I.S. “E. Fermi”, Mantova – **Donato Petti**, Preside dell'Istituto paritario «Villa Flaminia», Roma e Direttore della “Rivista Lasalliana” – **Adriana Piccigallo**, Liceo scientifico “U. Dini”, Pisa – **Milena Piscozzo**, I.C. “R. Massa”, Milano – **Giuseppina Princi**, Liceo scientifico “Leonardo da Vinci”, Reggio Calabria – **Mariantonia Puntillo**, I.C. “Galluppi Collodi Bevacqua”, Reggio Calabria – **Andrea Quadri**, I.C. Carvico (BG) – **Barbara Rastelli**, I.C. “Sandro Pertini”, Martinsicuro (TE) – **Renato Rovetta**, Liceo artistico Boccioni, Milano – **Alessandra Rucci**, IIS Savoia Benincasa, Ancona (AN) – **Alessandra Silvestri**, Liceo Scientifico “Gullace” Roma – **Stefano Stefanel**, Liceo Scientifico “G. Marinelli”, Udine – **Stefania Strignano**, I.C. “G. Ungaretti”, Melzo (MI) – **Benedetta Zaccarelli**, IC “Meldola”, Meldola (FO)

Redazione

Lisa Barni, Paolo Bertuletti, Virginia Capriotti, Alice Facchetti, Ester Guerini, Alice Locatelli, Mabel Giraldo, Maria Sammarro, Arianna Taravella

Gli scritti proposti per la pubblicazione sono *peer reviewed*.
Gli articoli esaminati e rifiutati per questo fascicolo della rivista sono stati tre.

anno XLIII - ISSN: 2280-8744 - (Autorizzazione del Tribunale di Brescia n. 19 del 3 luglio 1981)

Direttore Responsabile: Giuseppe Bertagna

Direzione, Redazione e Amministrazione:

Edizioni Studium Srl, Via Giuseppe Gioachino Belli, 86-00193 Roma

E-mail: dirigentscuola.studium@gmail.com - <https://rivistestudium.it/>

© Copyright Edizioni Studium 2024

Indice

EDITORIALE

Tommaso Agasisti, Francesco Magni, **Scuola, famiglia, partecipazione: tra eredi mancati e maestri nascosti**, pp. 6-13

STUDI E RICERCHE

**Cinquant'anni dai decreti delegati (1974-2024).
Per una rinnovata alleanza educativa scuola-famiglia**

Federico Zamengo, Paola Zonca, **A cinquant'anni dai Decreti Delegati: riscoprire il senso della partecipazione**, pp. 14-29

Maria Vinciguerra, Rita Baldi, **Corresponsabilità scuola-famiglia e cura educativa dei genitori: una riflessione a partire dai Decreti Delegati degli anni Settanta**, pp. 30-48

Elena Zanfroni, Silvia Maggiolini, **L'inclusione in cammino: la corresponsabilità scuola-famiglia dai Decreti Delegati del 1974 al Decreto-Legge 31 maggio 2024, n. 71**, pp. 49-63

Angelica Padalino, **Promuovere la cultura del rispetto e della legalità: per un rinnovato incontro tra scuola e famiglia**, pp. 64-72

Valerio Ferrero, Veronica Punzo, **Dove sono le famiglie? Partecipazione corresponsabilità educativa tra normativa, pedagogia e prospettive 4.0**, pp. 73-86

Andrea Fedeli, **Associazionismo e sussidiarietà. Le risposte alla crisi degli organi collegiali della scuola cinquant'anni dopo la riforma**, pp. 87-99

Emilio Conte, **La ricezione di Giuseppe Lombardo Radice nella stagione degli anni Settanta**, pp. 100-116

ESPERIENZE E CASI DI STUDIO

Paola Zini, ***Per una partnership condivisa nell'educazione: un percorso di ricerca-formazione***, pp. 117-131

Alessandra Altamura, ***La Metodologia Pedagogia dei Genitori: una buona prassi per ri-fondare l'alleanza educativa scuola-famiglia***, pp. 132-144

Alessandro Turano, ***I conflitti scuola-famiglia come evento negoziabile per la ristrutturazione delle relazioni. Risultati di un'esperienza di ricerca***, pp. 145-161

Davide Di Palma, Francesco Tafuri, ***Ensuring effective classroom management in kindergarten: the impact of collaboration between school and family***, pp. 162-186

Maria Giovanna Tafuri, Giovanna Scala, Gianluca Gravino, Federica Badii Esposito, ***Analysis of the collaboration between Family and School in the management of disputes between parents and teachers on the assessment of students' abilities***, pp. 187-210

RECENSIONI

P. Bertuletti, ***L'educazione morale tra famiglia, istituzioni formative e società. Problemi e itinerari pedagogici***, Marcianum Press, Venezia 2024, pp. 208 (Lisa Barni), pp. 211-212

A. Arsena, ***Professione insegnante – Perché, per chi***, Edizioni Studium, Roma 2024, pp. 163, (Andrea Garnero), pp. 213-215

E. Care, M. Giacomazzi, J. K. Mugo (eds.), ***The Contextualisation of 21st Century Skills. Assessment in East Africa***, Springer 2024, (Mauro Giacomazzi), pp. 216-219

Frederick M. Hess, ***The great school rethink***, Harvard Education Press, Cambridge 2023, pp. 158 (Alice Facchetti), pp. 220-222

E. Elstad (Ed.), *Teacher Education in the Nordic Region. Challenges and Opportunities*, Oslo 2023, pp. 386 (Alfonso Marrazzo), pp. 223-225

D. Labaree, *The Ironies of Schooling*, Kindle Direct Publishing, 2024 (Chiara Boccone), pp. 226-228

EDITORIALE

Tommaso Agasisti, Francesco Magni*

Scuola, famiglia, partecipazione: tra eredi mancati e maestri nascosti

Sono ormai trascorsi 50 anni dall'approvazione dei decreti delegati scaturiti dalla legge 30 luglio 1973, n. 477: tra questi, com'è noto, il D.P.R. 31 maggio 1974, n. 416 che istituiva nelle scuole di ogni ordine e grado gli organi collegiali dando avvio alla stagione della "partecipazione". Una stagione che, come gran parte delle riforme degli anni Settanta – e tra esse il processo di "democratizzazione" della scuola – ha rappresentato un tentativo di risposta che almeno in una certa fase è stato in grado di valorizzare e incanalare nella scuola alcune richieste sociali scaturite dalla contestazione del Sessantotto¹.

Scopo di quell'intervento riformatore era quello di conferire, anche attraverso l'istituzione e il riordino degli organi collegiali, "alla scuola stessa caratteri di una comunità che interagisce con la più vasta comunità sociale e civica" (art.5, legge 30 luglio 1973, n. 477).

Promossa con grande enfasi nel 1974, la partecipazione dei genitori agli organi collegiali subì un graduale ancorché rapido disinteresse: le istanze ideologiche della fine degli anni '60 sfumarono verso i decenni successivi con spinte segnate da un crescente consumismo e individualismo. La partecipazione agli organi collegiali – svanito velocemente l'afflato elettorale di rappresentazione all'interno delle istituzioni scolastiche di ideali e interessi contrapposti – è andato così declinando rapidamente nei decenni successivi.

Nel corso di mezzo secolo è poi cambiata radicalmente la relazione tra Stato e cittadini e tra cittadini e società nel suo complesso: anche se il rapporto Censis di oltre un decennio fa (2012) prefigurava il passaggio "Dall'individualismo alla riscoperta delle relazioni", lo scenario che ci troviamo quotidianamente davanti – dalla rappresentanza politica al disagio giovanile – racconta di una aumentata disarticolazione e disintermediazione sociale, con una crescita esponenziale della

* Tommaso Agasisti è professore ordinario di Ingegneria gestionale presso il Politecnico di Milano.

Francesco Magni è professore associato di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Bergamo.

¹ Sul tema si rinvia al volume curato da C. Xodo, M. Benetton (eds.), *Sessantotto pedagogico. Passioni, ragioni, illusioni*, Edizioni Studium, Roma 2020.

dimensione individuale/individualistica, produttrice di monadi autoreferenziali, a scapito di esperienze comunitarie e associative che faticano a ritrovare linfa vitale per crescere e maturare.

Tutto questo intacca fortemente anche il mondo della scuola e si può perciò sostenere che la stagione della “partecipazione” appare ormai lontana (si pensi all’ormai cronico astensionismo che contraddistingue ogni tornata elettorale) e questo diffuso individualismo sfocia sovente in situazioni di solitudine, incomunicabilità e talvolta aggressività e scontro, generando spesso anche nelle istituzioni scolastiche un clima di conflittualità, stress fino a episodi violenti che coinvolgono in misura crescente gli stessi genitori degli alunni.

Anche la stagione dell’autonomia scolastica – anche qui un anniversario che segna il trascorrere dei decenni (25 anni dall’introduzione dell’autonomia scolastica con il D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275 attuativo della Legge 15 marzo 1997, n. 59) – sembra essere passata senza riuscire ad apportare significativi cambiamenti sugli architravi della vita delle istituzioni scolastiche².

È un dato di fatto che permanga oggi – forse ancor più che nei decenni trascorsi – un ampio e variegato malessere circa i rapporti scuola-famiglia-società, che non si è saputo ricomporre nemmeno con l’opportunità dell’autonomia scolastica tra la fine e il nuovo millennio. L’irrompere di alcuni dispositivi tecnologici (si pensi per esempio al registro elettronico) ha comportato un accesso diretto ad alcune informazioni della vita scolastica senza la necessità di una intermediazione dell’insegnante.

A distanza di mezzo secolo appare dunque opportuno chiedersi che cosa sia rimasto attuale di quella stagione e che cosa, invece, rappresenti un lascito, pur importante e di valore, che necessita però di un profondo e radicale ripensamento.

Si tratta quindi di domandarsi, come ha fatto in un suo recente contributo Marinella Attinà, che cosa sia rimasto in vita «di quell’auspicata partecipazione e della solidale collaborazione tra la scuola e la famiglia, cosa rimanga di un’alleanza ridotta a vuoti formalismi burocratico-valutativi essenzializzabili non solo più nella domanda di rito *Come va mio figlio?* ma affidati, ancor peggio, alle diverse piattaforme informatiche che *rendicontano* telematicamente l’andamento scolastico ridotto a uno sterile alternarsi di assenze, ritardi e voti»³.

² Significativo al riguardo che a distanza di un decennio dalla sua entrata in vigore si invocava già un “rilancio” di questa prospettiva. Sul tema si veda G. Bertagna, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un’idea*, Editrice La Scuola, Brescia 2008.

³ M. Attinà, *Venticinque anni dall’Autonomia Scolastica, cinquanta anni dai Decreti Delegati: premesse rispettate, promesse tradite, esiti attesi per ripensare la scuola oggi*, in “Cultura pedagogica e scenari educativi”, 2, 1, 2024, pp. 10-16, qui p. 14.

Evidentemente non si fa qui riferimento ai pur numerosi casi di buona collaborazione scuola-famiglia instauratisi per l'abnegazione e la forza di volontà di dirigenti, docenti e genitori; quanto piuttosto ci si domanda quanto di quella struttura *normativa, pedagogica e organizzativa* disposta a metà degli anni '70 sia ancora oggi valida ed efficace sotto questi tre profili.

In effetti è significativo chiedersi – senza falsa retorica, inganni o infingimenti – che cosa sia davvero rimasto utile e buono di quella promessa di maggior partecipazione sotto il triplice profilo giuridico, educativo, organizzativo: mera informazione? Una partecipazione ridotta a comunicazione? Formalismo burocratico? Noiosa liturgia? Tecnicismo tecnologico?

Tali domande non sono affatto peregrine o di mero svago intellettuale se, com'è noto, è stato depositato presso il Senato della Repubblica un Disegno di Legge di iniziativa governativa (S. 1192) intitolato "Misure per la semplificazione normativa e il miglioramento della qualità della normazione e deleghe al Governo per la semplificazione, il riordino e il riassetto in determinate materie" dove all'articolo 8 dedicato alle norme relative all'istruzione si prevede, accanto alla redazione di un testo unico della normativa primaria in tema di istruzione – da tempo atteso, visto che il precedente testo unico è ancora quello contenuto nel D. Lgs. n. 297/1994 – alla lettera e) anche una revisione della disciplina degli organi collegiali, «in modo da definirne competenze e responsabilità, eliminando duplicazioni e sovrapposizione di funzioni, nonché ridefinendone il rapporto con il ruolo, le competenze e le responsabilità dei dirigenti scolastici, come disciplinati dalla normativa vigente».

Ad ulteriore conferma della centralità del tema, nel dossier di documentazione predisposto dal Servizio Studi del Senato della Repubblica (settembre 2024, p. 28), con riferimento a questo aspetto si legge: «l'esigenza di un intervento di codificazione normativa, volto a garantire una maggiore sistematicità e coerenza giuridica, è particolarmente sentita anche con riferimento alla disciplina degli organi collegiali territoriali della scuola, il cui assetto è rimasto inalterato, continuando a essere regolato dalle disposizioni rinvenibili nel testo unico di cui al decreto legislativo n. 297 del 1994».

È in questo quadro qui velocemente richiamato che negli ultimi anni si è invocata una revisione delle funzioni e dei compiti degli organi collegiali delle istituzioni scolastiche, fermi al contesto e alle esigenze di cinquanta anni fa. Ma il tema di fondo è ben più ampio e profondo, coinvolgendo l'intero mondo degli adulti e della società tutta in rapporto con le istituzioni educative e formative.

Se, dunque, da una parte è certamente finita la stagione della partecipazione su basi ideologiche novecentesche; dall'altra occorre interrogarsi su quali fondamenta è possibile oggi rinnovare e rilanciare un coinvolgimento e una collaborazione tra scuola e famiglia per la formazione delle giovani generazioni nel contesto sociale nel quale siamo chiamati a vivere.

Fini dell'educazione, idea di scuola e strumenti partecipativi

Nonostante gli inviti a non vivere “mai più senza maestri”⁴ la nostra epoca sembra segnata da un diffuso mancato passaggio di testimone intergenerazionale, configurando così un tempo che «non conosce eredi e non si riconosce erede di niente e di nessuno»⁵. Si vive costantemente al cospetto del «supremo tribunale del presente»⁶ in una triplice rottura con il passato e la tradizione delle generazioni che ci hanno preceduto: una cesura che interviene a livello comunicativo, di linguaggio, di interesse⁷. In questo rischio di “oblio collettivo”, «la perdita dei legami ereditari o del rapporto tra maestri e allievi non dipende solo da chi volta le spalle alle eredità e recide tali legami. La responsabilità è bilaterale, reciproca, tocca ambedue le sponde e riguarda pure chi avrebbe dovuto lasciare eredità»⁸. Questa rottura generazionale appare significativa non solo per comprendere i rapporti all'interno del nucleo familiare, ma utile anche per provare a interpretare meglio quanto avviene nelle dinamiche scuola-famiglia, ad ogni buon conto da sempre contraddistinte da quella “difficile convivenza”⁹ prefigurata già a metà degli anni Settanta da Luciano Corradini.

Eppure, quanto ci sarebbe bisogno di riannodare i fili di questi legami sfilacciati, ancor di più di fronte ad una “generazione ansiosa” in balia degli inganni della rete e dei social network segnalata dallo psicologo statunitense Jonathan Haidt nel suo recente bestseller¹⁰.

⁴ G. Zagrebelsky, *Mai più senza maestri*, Il Mulino, Bologna 2022.

⁵ M. Veneziani, *Senza eredi*, Marsilio, Venezia 2024, p. 9.

⁶ *Ibid.*, p. 10.

⁷ Così lo descrive Marcello Veneziani: «non c'è più un mondo comune tra le generazioni, un mondo di valori, saperi ed esperienze che uniscono, pur nella diversità anagrafica; poi, non c'è uno stesso linguaggio con cui intendersi e comunicare, il lessico si fa incomprensibile come a Babele; infine, non c'è attenzione, curiosità e interesse verso i mondi precedenti, si perde ogni riconoscenza e ogni riconoscimento di grandezza e debito verso chi ci ha preceduti», *ibid.*, p. 11.

⁸ *Ibid.*, p. 15.

⁹ L. Corradini, *La difficile convivenza. Dalla scuola di Stato alla scuola della comunità*, La Scuola, Brescia 1976.

¹⁰ J. Haidt, *La generazione ansiosa. Come i social hanno rovinato i nostri figli*, Mondadori, Milano 2024 [trad. it. a cura di R. Prencipe, L. Rodinò, *The anxious generation*, Allen Lane 2024].

È in questo scenario più ampio e profondo di recisione dei nessi e delle relazioni che occorre collocare il tema che rappresenta il filo rosso delle riflessioni contenute in questo fascicolo della rivista.

Certo, come avvertono **Federico Zamengo** e **Paola Zonca** nel loro contributo, sarebbe importante chiedersi innanzitutto «se e quali siano le idee pedagogiche che animano la scuola in epoca contemporanea», poiché senza poter avere in mente una possibile idea di scuola e delle sue finalità e funzioni è oltremodo difficile – se non impossibile – immaginare adeguate e coerenti modalità di partecipazione e collaborazione.

In questo senso possiamo rinvenire già nella nostra Costituzione due utili tracce da seguire. La prima è quella contenuta nel principio personalista dell'art. 2 dove la Repubblica riconosce il valore della persona «sia come singolo sia nelle formazioni sociali ove si svolge la sua personalità». Una persona che dunque non è un atomo e che “sviluppa la propria personalità”, contribuisce cioè alla propria maturazione e crescita della propria comunità nazionale e locale in nesso con le varie diramazioni nelle quali si articola la società contemporanea. Una persona che non ha appena relazioni infra- e inter- personali e sociali ma è costituita da queste stesse relazioni¹¹. A partire dalla prima relazione naturale rappresentata dalla famiglia nella quale si nasce e che rappresenta il secondo suggerimento che possiamo trarre dall'art. 30 della Costituzione laddove assegna ai genitori il diritto e dovere di “istruzione ed educare i figli”. È in capo, dunque, alla famiglia questo compito così importante, che lo assolve anche, ma non solo, attraverso l'adempimento del diritto-dovere di istruzione (cfr. art. 34 comma 2 Costituzione) principalmente tramite le istituzioni scolastiche, fatti salvi i casi – pur concessi, ma nel nostro Paese quantitativamente residuali – di istruzione parentale (*homeschooling*)¹².

Nonostante questo chiaro riferimento, ulteriormente rafforzato negli ultimi anni da una forte e chiara chiamata alla “corresponsabilità educativa” (cfr. D.P.R. n. 235 del 2007)¹³, si registrano crescenti episodi di violenze compiute da genitori a danni di insegnanti e dirigenti scolastici: minacce, violenza verbale, aggressioni fisiche, mancanza di rispetto dei ruoli e così via... (si veda sul tema il contributo di **Angelica Padalino** in questo fascicolo). In buona sostanza accade che genitori ed insegnanti, da alleati nel processo educativo di crescita e maturazione della persona

¹¹ Cfr. G. Bertagna, *Persona e relazione. Per un'epistemologia pedagogica*, in «Ricerche di Psicologia», Vol. 42, n. 1, 2019, pp. 85-107; A. Potestio, *La circolarità non finita della pedagogia. Persona, relazione, «popolo»*, Edizioni Studium, Roma 2023.

¹² P. Di Motoli, *Fuori dalla scuola. L'homeschooling in Italia*, Edizioni Studium, Roma 2020.

¹³ All'art. 3 comma 1 dedicato al “Patto educativo di corresponsabilità e giornata della scuola” si legge: «Contestualmente all'iscrizione alla singola istituzione scolastica, è richiesta la sottoscrizione da parte dei genitori e degli studenti di un Patto educativo di corresponsabilità, finalizzato a definire in maniera dettagliata e condivisa diritti e doveri nel rapporto tra istituzione scolastica autonoma, studenti e famiglie».

dei giovani figli/alunni si trasformino in feroci avversari e nemici. A farne le spese, in ogni caso, proprio gli stessi giovani.

Talvolta si corre il rischio che l'idea stessa di una educazione possa essere avvertita come «una violenza autoritaria, un'inaccettabile prevaricazione di una personalità su un'altra. Senza l'autorità c'è l'autonomia, ma arriverà poi la tecnologia a trasformare l'autonomia in automatismo, in cui le scelte si generano in maniera meccanica»¹⁴.

Per riannodare i fili disfatti occorre invece rilanciare un'ampia alleanza educativa nella consapevolezza che nessuno si salva da solo. Così come per l'università¹⁵, infatti, anche per le istituzioni scolastiche occorre perciò puntare sulle relazioni generative autentiche tra persone e istituzioni, facendo rete tra ecosistemi formativi, sulla scia per esempio del modello del campus formativo prefigurato nella legge 8 agosto 2024 n. 121 istitutiva della filiera tecnologico-professionale¹⁶.

Libertà è partecipazione?

Cantava Giorgio Gaber nel 1972 con una espressione divenuta poi celebre che “libertà è partecipazione”: senza la prima non c'è partecipazione ma non ci può nemmeno essere vera esperienza educativa e formativa. Allora anche sotto il profilo dell'identità della scuola è urgente recuperare la prospettiva della *scholé*¹⁷, contraddistinta da libertà e responsabilità di tutti i soggetti in campo, personalizzazione dei percorsi formativi, autonomia istituzionale e flessibilità organizzativa per una scuola che possa essere lievito dei talenti di tutti, rispettosa e valorizzatrice della personalità di ciascuno¹⁸.

Zamengo e Zonca nel loro saggio affrontano anch'essi il tema di quale idea di scuola possa consentire o meno una reale e fattiva collaborazione e partecipazione dei genitori, proponendo di recuperare la prospettiva della *scuola della comunità* «che costituisce, anche per l'epoca contemporanea, un possibile orizzonte di senso pedagogico» per orientare e sostenere le scelte di dirigenti ed insegnanti; tale ideale regolativo e pedagogico si declinerebbe nella realizzazione «di un fronte comune che, senza avere

¹⁴ M. Veneziani, *Senza eredi*, cit., p. 13.

¹⁵ Cfr. Andrea Prencipe, *Università generativa*, Il Mulino, Bologna 2024; P. Felten, L.M. Lambert, *Relationship-Rich education. How human connections drive success in college*, Johns Hopkins University Press, Baltimora 2020.

¹⁶ Cfr. G. Bertagna, *Umanesimo tecnologico-professionale e filiera sperimentale*, in «Nuova Secondaria», n. 4, 2024, pp. 27-31. Sul tema si veda anche E. Massagli, *Progettare e gestire i «Campus formativi». Filiera tecnologico-professionale e competenze organizzativo-relazionali*, Edizioni Studium, Roma 2024.

¹⁷ G. Bertagna, *Le condizioni della scholé. Una rilettura storico-epistemologica*, in E. Balduzzi (ed.), *L'impegno educativo nella costruzione della vita buona. Scritti in onore di Giuseppe Mari*, Edizioni Studium, Roma 2020, pp. 29-57. Si veda anche la recente raccolta nel volume collettaneo a cura di A. Potestio, E. Scaglia (eds.), *Una pedagogia per il cambiamento*, Edizioni Studium, Roma 2024.

¹⁸ G. Bertagna, *Per una scuola dell'inclusione*, Edizioni Studium, Roma 2022.

ricette pronte all'uso, abbia però a cuore la sorte dei più giovani in un mondo in fagocitante trasformazione».

Ma anche se ci fosse ampia condivisione attorno al paradigma pedagogico della “*scholé*” e reale disponibilità nel provare a realizzare la “scuola della comunità” riattivando un “fronte comune” in favore dell'educazione e della formazione dei giovani, rimarrebbe aperta la domanda sul come procedere in tale direzione.

Negli ultimi decenni si è assistito ad un aumento di studi e ricerche sotto diversi profili (pedagogico-didattico, psicologico, gestionale ecc...) su ciò che avviene *dentro* la scuola e all'*interno* delle aule scolastiche, andando ad indagare nel dettaglio processi, dinamiche e tecniche dell'apprendimento/insegnamento. Sembrano talvolta rimanere sullo sfondo le riflessioni che guardano alla scuola come una soglia strategica di osmotico dialogo tra “dentro” e “fuori”, punto di interconnessione e di relazionalità in un contesto sociale sempre più frastagliato e disgregato. È su questa delicata faglia che si affollano le questioni del dibattito quotidiano, pubblico (giornali e social media) o privato (chat e discussioni inter- e intra- famigliari) che sia. Tra queste:

- Come favorire quel rapporto sempre più vitale tra scuola ed extra-scuola/società?
- Occorre un maggior coinvolgimento della famiglia e dei genitori a scuola oppure, al contrario, un maggior distanziamento per ristabilire compiti e ruoli di ciascuno e restituire autorevolezza agli insegnanti?
- Come declinare e rilanciare, come sottolineano tra l'altro anche **Vinciguerra e Baldi** nel loro contributo, una corresponsabilità educativa che non si limiti «alla partecipazione formale dei genitori agli organi collegiali», ma implichi «una nuova concezione della cura educativa, in cui la famiglia e la scuola condividono responsabilità e obiettivi comuni» segnando così un «cambiamento di paradigma rispetto al passato»? Occorre infatti evitare che i genitori, «lungi, dunque, dal viverli e percepirsi come membri dell'auspicata comunità scolastica» finiscano «consapevolmente o meno, per agire come consumatori di un bene-servizio, sotto l'effetto di un malinteso diritto all'istruzione interpretato come mero diritto a pretendere»¹⁹.
- E ancora, se è dunque vero, come richiamato nel suo contributo da **Paola Zini**, che «emerge con forza l'esigenza di rivedere le modalità di partecipazione e relazione tra scuola e famiglie, attivando inedite occasioni di incontro e di confronto», occorre discutere insieme su come

¹⁹ M. Attinà, *Venticinque anni dall'Autonomia Scolastica, cinquanta anni dai Decreti Delegati: premesse rispettate, promesse tradite, esiti attesi per ripensare la scuola oggi*, in «Cultura pedagogica e scenari educativi», vol. 2, n. 1, 2024, pp. 10-16.

passare da meri processi di informazione/comunicazione scuola-famiglia a dinamiche di collaborazione formativa, condivisione educativa, partecipazione consapevole fino ad una vera e propria corresponsabilità? Sono domande alle quali il presente fascicolo di *Dirigenti Scuola* prova a fornire alcune risposte attraverso riflessioni teoriche, studi di caso, esperienze, delineando punti dai quali ripartire.

Dalla riscoperta dell'importanza del *commitment* della scuola e del Dirigente Scolastico (**Zini**) anche come garante dei processi inclusivi (**Zanfroni-Maggiolini**) alla prefigurazione di nuove forme associative di partecipazione e impegno civico rilette alla luce del principio costituzionalmente riconosciuto di sussidiarietà (**Fedeli**), alla rilettura di alcune questioni di politica scolastica degli anni Settanta a partire dall'opera pedagogica di Giuseppe Lombardo Radice (**Conte**) fino ad alcuni progetti nati da percorsi di formazione e ricerca con istituzioni scolastiche di diverse realtà territoriali del nostro Paese (Brescia, Foggia, Livorno e regione Campania) dove si invocano e si tracciano possibili strade da percorrere per una rinnovata collaborazione scuola-famiglia dentro e fuori la scuola (si vedano i contributi di **Zini, Altamura, Turano, Di Palma e Tafuri**).

Inutile sottolineare che non esistono facili ricette pronte all'uso. Un primo passo potrebbe essere quello di ripartire da un antico detto latino. *Unicuique suum. A ciascuno il suo*. Ciascuno con un proprio compito e una responsabilità educativa condivisa ma distinta. Nel rispetto reciproco e in un rinnovato impegno per le giovani generazioni.

STUDI E RICERCHE

Federico Zamengo, Paola Zonca*

A cinquant'anni dai Decreti Delegati: riscoprire il senso della partecipazione

Fifty years since the Delegated Decrees: rediscovering the meaning of participation

Parole chiave: partecipazione; decreti delegati; scuola e società; comunicazioni scuola famiglia; dirigente scolastico

I Decreti Delegati hanno rappresentato una svolta fondamentale nel sistema scolastico italiano, avendo introdotto un nuovo modello di partecipazione attiva delle famiglie e della comunità scolastica nella gestione delle scuole. A distanza di cinquant'anni, l'attualità di questi decreti si riflette nella necessità di continuare a rafforzare la partecipazione delle famiglie e la collaborazione tra queste ultime e la scuola. In un contesto sempre più complesso e dinamico, si evidenzierà che, nonostante tutto, sia ancora possibile attualizzare l'idea pedagogica della "scuola della comunità".

Keywords: participation; delegated decrees; school and society; school-family communications; school leader

The delegated decrees represented a fundamental turning point in the Italian school system, as they introduced a new model of active participation of families and the school community in the management of schools. Fifty years later, the relevance of these decrees is reflected in the need to further strengthen family participation and collaboration between families and schools. In an increasingly complex and dynamic context, it is shown that it is still possible to realise the pedagogical idea of the "community school".

* Federico Zamengo è professore associato, Università di Torino. Paola Zonca, ricercatrice, Università di Torino.

Per quanto il presente lavoro sia il frutto della riflessione comune degli autori, Zamengo ha curato l'introduzione e i paragrafi 1 e 2; Zonca i paragrafi 3, 4 e 5 e le conclusioni.

Introduzione. I Decreti Delegati e la scuola di oggi

La ricorrenza del cinquantenario dei Decreti Delegati (1974) rappresenta un'indubbia occasione per ripensare, alla luce delle trasformazioni odierne, quella sfida posta da provvedimenti che segnarono un'importante tappa normativa e pedagogica per la scuola italiana¹. In questa prospettiva, è possibile cogliere almeno tre elementi di riflessione in grado di stabilire una connessione tra due differenti momenti della vita scolastica nazionale.

In primo luogo, molte delle questioni che alimentarono il dibattito pedagogico dell'epoca paiono essere ancora vive, seppure in una temperie culturale differente: il tema della comunità educante, del sistema formativo integrato, della corresponsabilità scuola-famiglia, solo per fornire alcuni esempi, rappresentano aspetti sui quali pedagogisti, dirigenti scolastici, insegnanti ed educatori continuano a confrontarsi. Difficile decifrare se tali questioni, al pari di un fiume carsico, abbiano attraversato sottotraccia gli ultimi cinquant'anni della scuola italiana, riemergendo, talvolta, nel dibattito pedagogico nazionale o se, più prosaicamente, si ripropongano all'attenzione odierna perché è in corso un passaggio storico caratterizzato, oggi come allora, da grandi trasformazioni e dalla lacerazione dei legami sociali. In ogni caso, è indubbio che la vitalità (e le rivalità) degli anni Settanta sul tema della partecipazione scolastica cedette presto il passo a un altro interesse educativo che catturò il dibattito pedagogico dell'epoca: l'attenzione, infatti, si spostò su ciò accadeva "dentro" le aule scolastiche, ovvero sulla didattica e sui processi di insegnamento e apprendimento in classe².

In secondo luogo, riflettere su ciò che al tempo era definita la questione della *gestione sociale della scuola* o della *democrazia scolastica*, invita ad interrogarsi sul significato e sulla direzione della scuola di oggi. Se con i Decreti Delegati, infatti, si auspicava, seppure all'interno di posizioni anche diametralmente opposte, un'uscita dell'istituzione dall'isolamento e dall'autoreferenzialità, il percorso compiuto fin qui appare oscillante: da un lato, per usare le parole di Luisa Ribolzi di qualche anno fa, il "sistema" continua ad essere "ingessato"³; dall'altro, pare in balia di istanze economico-centriche e produttivistiche, che ne promuovono sì l'apertura,

¹ M. Attinà, *Venticinque anni dall'Autonomia Scolastica, cinquanta anni dai Decreti Delegati: promesse rispettate, promesse tradite, esiti attesi per ripensare la scuola oggi*, in "Cultura pedagogica e scenari educativi", 2, 1, 2024, pp. 10-16.

² Scrive Giorgio Chiosso in proposito: "Nel frattempo un altro passaggio stava silenziosamente, ma sostanzialmente, modificando la vita scolastica. L'irrompere delle teorie psico-pedagogiche centrate sui processi di apprendimento/insegnamento si apprestava a ridisegnare la cultura organizzativa e didattica della scuola". G. Chiosso, *La pedagogia contemporanea*, La Scuola, Brescia 2015, p. 157.

³ L. Ribolzi, *Il sistema ingessato. Autonomia, scelta e qualità della scuola italiana*, La Scuola, Brescia 2014.

ma spesso essa risulta spasmodica e caotica rispetto a qualsiasi proposta proveniente dall'esterno, correndo il rischio di trasformare la scuola in un "guscio vuoto"⁴. Condividiamo, in questo senso, l'invito a riportare al centro dell'interesse pedagogico il valore di una scuola che sia anche oggi un po' *scholé*: un tempo libero da eccessive pressioni, in cui accompagnare ragazzi e ragazze nell'impresa di ricercare un ordine tra i tanti stimoli provenienti dal mondo, imparando a mettere alla prova le proprie capacità⁵.

In terzo luogo, la ricorrenza chiama in causa specificatamente il piano delle relazioni tra scuola e famiglia che proprio il Decreto 416 del maggio 1974 si proponeva di riordinare e sistematizzare. Quella "difficile convivenza", riscontrabile a diversi livelli e già immortalata da Luciano Corradini nel 1976⁶, pare vivere oggi un momento di esplicita rottura: quotidiani, dibattito pubblico e social ogni giorno si soffermano sulla precarietà delle relazioni tra gli adulti dentro la scuola, avanzando, in qualche caso, l'istanza che sia venuto il tempo di "far uscire" i genitori dall'istituzione scolastica.

Proprio su quest'ultimo aspetto concentreremo più compiutamente la nostra attenzione.

1. La scuola della comunità: un'idea pedagogica

A partire dalla legge delega 477 del luglio 1973 e con i Decreti Delegati del maggio dell'anno successivo, veniva tracciata sul piano normativo un'esplicita direzione per le istituzioni scolastiche: dare vita a "una scuola adeguata alle esigenze personali e sociali e in una comunità scolastica nella quale si attua non solo la trasmissione della cultura ma anche il continuo e autonomo processo di elaborazione di essa, in stretto rapporto con la società, per il pieno sviluppo della personalità dell'alunno nell'attuazione del diritto allo studio" (Art. 2, 477/1973). Lungo questa prospettiva, l'istituzione e il riordino degli Organi Collegiali rappresentò lo strumento attraverso il quale conferire "alla scuola stessa caratteri di una

⁴ Osservava Francesco De Bartolomeis, riferendosi al rapporto tra innovazione scolastica e metodo della ricerca: "Niente di simile, quindi, alla descrizione di un piano e ottimistico itinerario procedurale o all'apprendistato di un guscio vuoto pronto ad accogliere dati culturali di qualsiasi provenienza e qualità. Il metodo della ricerca vale soprattutto come metodo di scelta e di operatività culturale secondo sviluppi che incidano sui modi di vita". F. De Bartolomeis, *La ricerca come antipedagogia*, Feltrinelli, Milano 1969, p. 16.

⁵ Si veda in proposito M. C. Michellini, S. Oliverio, *La scuola come questione pedagogica. Sfide ed orizzonti*, in "Cultura pedagogica e scenari educativi", 2, 1, 2024, pp. 6-9.

⁶ L. Corradini, *La difficile convivenza. Dalla scuola di Stato alla scuola della comunità*, La Scuola, Brescia 1976. La locuzione è la stessa utilizzata da un'insegnante che, di recente, con lo pseudonimo di Nora De Luca, ha pubblicato le proprie "memorie" di docente nella scuola primaria. N. De Luca, *I figli degli altri: una vita da maestra, un Paese che cambia*, Mondadori, Milano 2024.

comunità che interagisce con la più vasta comunità sociale e civica” (Art.5).

Le norme che diedero vita alla gestione sociale della scuola, come è noto, furono l’esito di una mediazione tra diverse sensibilità politiche e pedagogiche. Da un lato, infatti, in area cattolica, la democrazia scolastica inaugurata dai Decreti appariva un importante freno per l’ideologizzazione della scuola da parte della sinistra comunista che, nel frattempo, si proponeva di avvicinare la scuola agli enti locali e ai processi formativi dei territori; dall’altro, questa occasione venne vissuta dall’area laica-socialista come l’opportunità per puntare su un modello di organizzazione non verticistico, facendo leva sull’idea del distretto scolastico⁷.

Proprio perché esito di una mediazione, non mancarono le critiche, provenienti da ogni fronte: da chi sosteneva che l’idea stessa di “comunità educante” esistesse solo nelle menti dei pedagogisti, a chi definì quell’assetto normativo “un pasticciaccio” o, senza mezzi termini, una “mistica della partecipazione unificante”⁸.

Nonostante le critiche, si trattava, come non mancò di sottolineare con “speranza sapiente” in quegli stessi anni Luciano Corradini, di riferirsi a un’idea di scuola nuova, “della comunità”, che fosse capace di interpretare la convivenza di sensibilità diverse come un obiettivo strategico e come un’ideale regolativo: una convivenza difficile, come si accennava in precedenza, ma non impossibile, con la consapevolezza che, in taluni casi, questa coabitazione avrebbe potuto assumere anche i connotati di un “condominio rissoso”⁹. Questa sfida con tutta probabilità non fu vinta, dal momento che, dopo il fermento iniziale, in controtuce presero a delinearsi i tratti di quella che venne più tardi definita un’“occasione mancata”¹⁰.

Si può ovviamente discutere se e in che modo gli organi collegiali fossero davvero lo strumento adeguato per favorire la partecipazione scolastica,

⁷ Un’analisi approfondita delle sensibilità politiche presenti all’epoca condurrebbe lontano dai fini del presente contributo. Tuttavia, un’esauriente ricostruzione di quel dibattito è fornita da G. Chiosso, *Scuola e partiti tra contestazione e Decreti Delegati*, La Scuola, Brescia 1977. Si veda anche D. Gabusi, *La scuola negli anni '70 tra storia e storiografia. Dalle “riforme molecolari” alla nascita di una “nuova cultura educativa”*, in “Rivista di storia dell’educazione”, 11, 1, 2024, pp. 9-21. Per una ricognizione, invece, delle diverse posizioni pedagogiche che si presentano sul campo ci limitiamo a segnalare, all’interno di un’ampia letteratura in tema, L. Corradini, *Dialogo pedagogico e partecipazione scolastica*, Massimo, Milano 1976; M. Laeng, *La scuola oggi*, La Nuova Italia, Firenze 1976; A. Visalberghi, *Il distretto scolastico*, La Nuova Italia, Firenze 1975.

⁸ Per quanto riguarda il rifiuto del concetto di comunità educante, ci riferiamo a A. Cobalti, M. Dei, *Insegnanti e organi collegiali*, in “Scuola e Città”, 3, 1977, pp. 97-116; a definire i Decreti Delegati un “pasticciaccio” fu invece I. Montanelli, *Vogliono solo pecore anziché uomini liberi*, in “Oggi illustrato”, luglio 1974; a parlare di “mistica della partecipazione unificante” fu infine R. Mazzetti, *Quale secondaria?*, Armando, Roma 1977. Si tratta, ovviamente, solo di alcuni esempi.

⁹ L. Corradini, *La difficile convivenza*, cit. pp. 40-ss.

¹⁰ G. Acone, G. Bertagna, G. Chiosso, *Paideia e qualità della scuola*, La Scuola, Brescia 1992.

oggi come ieri. Occorre però a nostro avviso non correre il rischio di derubricare come obsoleta anche l'idea, la scuola della comunità, che costituisce, anche per l'epoca contemporanea, un possibile orizzonte di senso pedagogico. All'epoca fu infatti una risposta che traeva origine dalle istanze mosse dalle contestazioni del '68 e si collocava nell'alveo tracciato dal cosiddetto Rapporto Faure dell'Unesco (1972): pur accogliendo le istanze critiche dei sostenitori della descolarizzazione sulla "crisi della scuola", alla sua abolizione, *tout court*, il Rapporto contrapponeva l'immagine del "presagio di una comunità educante": una scuola che sapesse dialogare con la società, nella convinzione che una singola istituzione non potesse rispondere, da sola, alle sfide di un'epoca, ma potesse trovare una sua rinnovata funzione attraverso il coinvolgimento e la partecipazione dell'intera società civile: "senza contestare il ruolo che nella definizione dei fini educativi giocano le scelte politiche, le acquisizioni della pedagogia, della scienza e della tecnologia, non ci si può tuttavia affidare né alla sola volontà provvidenziale dell'uomo politico, né al solo sapere dell'uomo di scienza [...] la cosa più importante è che gli interessati, studenti, genitori, collettività, vi siano attivamente associati"¹¹.

In estrema sintesi: a fronte della complessità della società, piuttosto che scegliere la strada dell'arroccamento o della dissoluzione, si auspicava l'unione delle forze per affrontare le sfide educative dell'epoca avendo in mente, senz'altro con toni a tratti retorici, il futuro della società e delle nuove generazioni.

2. I genitori a scuola: un cammino faticoso

In un mutato scenario storico-sociale come quello attuale e nella evidente depoliticizzazione del dibattito pubblico intorno alla scuola, quell'ideale regolativo e pedagogico rappresentato dalla "scuola della comunità" pare essere ancora molto attuale. Posto che occorrerebbe innanzitutto chiedersi se e quali siano le idee pedagogiche che animano la scuola in epoca contemporanea, l'immagine di un fronte comune che, senza avere ricette pronte all'uso, abbia però a cuore la sorte dei più giovani in un mondo in fagocitante trasformazione, rappresenta, a nostro avviso, un

¹¹ E. Faure et alii, *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, Armando, Roma 1973, p. 247. Sul Rapporto Faure e sulla sua attualità si vedano, tra gli altri, G. Chiosso, *Dalla Pedagogia della "società educante" al Rapporto Faure*, in "Pedagogia e Vita", 2, 1998, pp. 90-107; M. Aglieri, R. Locatelli, *Educazione permanente e città educativa. L'attualità del Rapporto Faure a cinquant'anni dalla sua pubblicazione*, in "Pedagogia e Vita", 3, 2022, pp. 25-34; A. Ascenzi, Targhetta F., *Il Rapporto Faure e le ricadute sul sistema scolastico italiano*, in "History of Education & Children's Literature", XVII, 2, 2022, pp. 171-179; M. Comacchia, E. Marescotti, *Valore della scuola, comunità educante e sostenibilità: l'eredità del Rapporto Faure cinquant'anni dopo*, in "Ricerche Pedagogiche", LVI, 227, 2023, PP. 27-51.

orizzonte di senso all'interno del quale agire e continuare a costituire un valido criterio (pedagogico) per orientare le scelte di dirigenti ed insegnanti.

In questa prospettiva, la ricerca di una collaborazione tra scuola e famiglia rappresenta un passaggio inemendabile: per quanto complesso sia questo compito, occorre rilevare che i primi soggetti che, accanto ai ragazzi, la scuola incontra oltre i propri confini sono proprio i genitori.

L'avvicinamento di questi adulti, a ben vedere, è stato lento: se già il Ministro Credaro, nel 1911, aveva invitato con una circolare ministeriale a costituire un "Comitato dei padri di famiglia" che si occupasse di alcuni temi della vita scolastica accanto agli insegnanti, nel novembre del 1970 un'altra circolare ministeriale, a firma del Ministro Misasi, aveva invitato i collegi dei docenti delle scuole secondarie, in modo volontario, a costituire dei Comitati Scuola-Famiglia, evidenziando la necessità che "la famiglia entrasse nella scuola come condizione necessaria della scuola stessa come istituto educativo"; anche laddove la famiglia non avesse mostrato "la consapevolezza di tale precisa corresponsabilità, è compito della scuola promuoverla e sostenerla"¹².

Sono queste parole che risuonano anacronistiche a una lettura contemporanea, dal momento che spesso l'intervento dei docenti è oggi vissuto come un'ingerenza nei confronti delle competenze genitoriali, sia sul piano educativo *latu sensu*, sia sul piano strettamente didattico. Il fatto che sia spesso così, però, non significa che lo sia sempre: come è noto, fa più rumore un albero che cade, che una foresta che cresce.

Quello che vorremmo sottolineare, senza negare le lapalissiane criticità dell'attuale momento storico, è che la costruzione della corresponsabilità tra scuola-famiglia rappresenta una "fatica storica" e non solo contemporanea. Commentando i risultati di un'analisi condotta dopo il primo anno dell'introduzione dei Decreti, ad esempio, il Censis evidenziò un abbassamento della partecipazione dei genitori agli organi collegiali già a partire dalla seconda tornata elettorale, anche in un'epoca contrassegnata dall'elevata politicizzazione dei rapporti come quella degli anni Settanta. Tra le ipotesi interpretative di questo trend, sottolineò che "la partecipazione è un meccanismo che ha bisogno di un contesto e di un reticolo sociale più vasto di una singola scuola"¹³. In altri termini, la collaborazione scuola-famiglia si inserisce all'interno di una cornice collaborativa più ampia che coinvolge, localmente, anche altri enti

¹² Circolare Ministeriale 23 novembre 1970, in L. Corradini, *Democrazia scolastica*, La Scuola, Brescia 1976b, pp. 84-85. Per una ricostruzione più ampia si vedano D. Gabusi, *La scuola negli anni '70 tra storia e storiografia. Dalle "riforme molecolari" alla nascita di una "nuova cultura educativa*, cit. e M. Galfrè, *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*, Carocci, Roma 2017.

¹³ Censis, *Scuola e partecipazione sociale. Il primo anno di applicazione dei decreti delegati*, Roma, 1976 p. 140.

pubblici o del terzo settore (ad esempio, le amministrazioni comunali, i servizi sociali, le biblioteche, associazioni culturali o ricreative) e che attiene in modo specifico all'esercizio di una cittadinanza sostanziale, non soltanto formale. Non a caso, le esperienze positive di democrazia scolastica che furono promosse all'indomani dell'entrata in vigore dei Decreti si rivelarono accomunate da due fattori concomitanti: un tessuto territoriale vitale e capacità professionali della scuola, accompagnate da un'autentica disponibilità nei riguardi dell'accoglienza dei genitori, anche quando essi si rivelavano impreparati ad assumersi le nuove responsabilità collegiali sancite dalle leggi¹⁴.

Se nel mutato clima storico sociale molte famiglie oggi sono spesso lontane dal "viversi e percepirsi come membri dell'auspicata comunità scolastica" perché "finiscono, consapevolmente o meno, per agire da consumatori di un bene-servizio, sotto l'effetto di un malinteso diritto all'istruzione interpretato come mero diritto a pretendere"¹⁵, alle scuole non restano che due possibilità. Restare imbrigliate in un doppio livello di realtà¹⁶: il piano formale - divenuto ormai formalismo, nel quale ci si limita ad assolvere ciò che è sancito dalle norme - e il piano quotidiano: la scuola vissuta e le reali relazioni tra docenti e famiglie nell'esperienza scolastica concreta. Oppure azzardare una ricomposizione che utilizza uno strumento, forse un po' datato, ma lo adatta alle esigenze del contesto: accanto alle norme e agli strumenti, infatti, occorre ricordare che ad incontrarsi sono sempre, più o meno consapevolmente, delle visioni di scuola e, soprattutto, delle persone.

È evidente che propendiamo per questa seconda ipotesi, pur nella consapevolezza che per realizzare quella partecipazione scolastica "attiva" sancita dai decreti, sia necessario, oggi, transitare attraverso differenti livelli di dialogo e coinvolgimento.

3. Una partecipazione a più livelli

Abbiamo sostenuto che costruire una "scuola della comunità" a partire dalla relazione scuola-famiglia costituisce un'idea pedagogica valida anche per l'epoca contemporanea. Infatti, accompagnare i soggetti in crescita nei percorsi formativi non è compito che si può compiere "nella separatezza, nell'isolamento, nella contrapposizione"¹⁷, ma affinché il

¹⁴ L. Corradini, *La comunità incompiuta*, Vita e Pensiero, Milano 1979, pp. 200-ss.

¹⁵ M. Attinà, *Venticinque anni dall'Autonomia Scolastica, cinquanta anni dai Decreti Delegati: premesse rispettate, promesse tradite, esiti attesi per ripensare la scuola oggi*, cit., p.14.

¹⁶ Ci riferiamo a una locuzione utilizzata in Censis, *XII Rapporto/1978 sulla situazione sociale del Paese*, Roma 1978, pp. 85-86.

¹⁷ P. Dusi, L. Pati (eds.), *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea*, La Scuola, Brescia 2011, p. 5.

coinvolgimento delle famiglie nella scuola non sia limitato alla mera presenza a riunioni o alla partecipazione a momenti istituzionali, occorre promuovere una collaborazione attiva e continuativa dei genitori e del tessuto sociale nella vita della scuola.

Ci proponiamo, allora, di analizzare quali possono essere gli elementi di una partecipazione significativa e in che modo i genitori possono essere coinvolti in modo efficace nell'educazione non solo dei propri figli, ma potenzialmente di tutti gli alunni di una scuola.

Come affermato poc'anzi il concetto di partecipazione scolastica delle famiglie non può limitarsi ai formalismi, tuttavia queste occasioni possono essere anche molto preziose per realizzare un progetto condiviso, co-costruito che prende forma dall'ascolto della voce di tutti i protagonisti¹⁸. Si potrebbe affermare, quindi, che il livello base della partecipazione sia rappresentato dalla costruzione di un dialogo aperto e costruttivo su ciò che tiene insieme genitori e insegnanti nell'istituzione scolastica, vale a dire l'andamento dei ragazzi e delle ragazze. In altri termini, deve essere chiaro a entrambe le parti che quell'incontro è finalizzato a favorire il successo formativo sia in termini di apprendimento, sia dal punto di vista del benessere generale degli studenti. La partnership famiglia-scuola esercita, infatti, un ruolo decisivo nell'efficacia nell'apprendimento ed è correlata con minori tassi di abbandono scolastico, nonché ad una maggiore percezione dell'importanza dell'istruzione. Inoltre per gli studenti percepire buone relazioni tra genitori e insegnanti favorisce anche il coinvolgimento nella scuola, migliori risultati scolastici, sociali e benessere individuale¹⁹. Proprio per questa ragione, le politiche educative di molti Paesi promuovono la partecipazione dei genitori nelle scuole, riconoscendone il potenziale per migliorare i risultati scolastici e creare un ambiente educativo più inclusivo.

A partire da questo livello di base, tuttavia, è fondamentale distinguere tra le varie azioni che si approssimano alla partecipazione, poiché la qualità e la natura del coinvolgimento influenzano direttamente l'impatto che essa può avere.

Nell'individuare una scala di gradazione rispetto alle sfumature della partecipazione²⁰ ravvisiamo nella comunicazione scuola-famiglia il livello imprescindibile per il coinvolgimento dei genitori. Essa consiste

¹⁸ C. Baraldi, V. Iervese (eds.), *Participation, Facilitation, and Mediation, Children and Young People in their Social Contexts*, Routledge London/New York 2012.

¹⁹ Si veda in proposito Pirchio S., Tritrini C., Passiatore Y., Taeschner T., *The Role of the Relationship between Parents and Educators for Child Behaviour and Wellbeing*, in «International Journal about Parents in Education», n. 7, 2013, pp. 145-155.

²⁰ In letteratura è molto nota la scala di misura della partecipazione dei cittadini ai progetti che li riguardano elaborata da Sherry Arnstein (1969). Per un approfondimento si veda L. Cadei, *La cultura della partecipazione: forme, modi e valutazione*, in L. Cadei, R. Deluigi, J.P. Pourtois, *Fare per, fare con, fare insieme. Progetti di cittadinanza tra scuole e famiglie*, Junior, Parma 2016, pp. 21-24.

principalmente nello scambio di informazioni riguardanti il progresso degli studenti, le politiche scolastiche e le attività educative²¹. Una comunicazione chiara e trasparente è determinante per garantire che i genitori siano informati e possano supportare il processo educativo dei propri figli in modo efficace. È essenziale infatti che tutti i genitori possano comprendere il sistema scolastico per intraprendere azioni efficaci a favore dei propri figli. Perché ciò avvenga è fondamentale che la comunicazione sia semplice, lineare e regolarmente verificata rispetto alla comprensione che ne ha l'interlocutore, al fine di evitare fraintendimenti, distanze, equivoci e ambivalenze. Studi recenti dimostrano che una comunicazione aperta, mirata e frequente tra scuola e famiglia può ridurre le disuguaglianze educative e migliorare i risultati scolastici anche degli studenti provenienti da contesti svantaggiati²². Tuttavia, la sola comunicazione non è sufficiente per garantire una partecipazione attiva e significativa. La condivisione di visioni, presupposti e finalità è certamente condizione necessaria e premessa determinante per la partecipazione, ma non si configura come elemento sufficiente a garantirla: è indispensabile perciò partire da una relazione basata sulla mera comunicazione per accedere a un'ulteriore dimensione.

Il livello successivo è quello della collaborazione tra genitori e scuola, che implica una relazione più proficua rispetto alla semplice comunicazione. In questo contesto, i genitori non si limitano a ricevere informazioni, ma sono coinvolti, a volte anche intensamente, nelle attività educative e condividono le decisioni che riguardano i loro figli, ma anche la comunità scolastica nel suo complesso. Quello che segna ancora una distanza dalla vera partecipazione è il fatto che le famiglie sono sostanzialmente esecutori di richieste formulate da altri. La collaborazione si manifesta, ad esempio, attraverso la partecipazione alle riunioni in cui si discute l'andamento della classe e si condividono le scelte didattiche, l'assistenza nei compiti o l'organizzazione di eventi scolastici. La letteratura recente²³ sottolinea come una collaborazione attiva possa avere effetti positivi sia sugli studenti che sui genitori stessi e sul tessuto sociale in cui la scuola è inserita. Gli studenti tendono a sviluppare una maggiore motivazione intrinseca e un senso di appartenenza alla comunità scolastica, mentre i genitori si sentono più coinvolti e responsabili per il successo scolastico dei loro figli. È evidente che occorra, a questo livello, "saggiare" la

²¹ K.L. Mapp, P.J. Kuttner, *Partners in Education: A Dual Capacity-Building Framework for Family-School Partnerships*, Harvard Family Research Project 2013.

²² S.A. Garbacz, K. McIntosh, C. Vatland, J.W. Eagle, *Identifying and Examining School Approaches to Family Engagement Within Schoolwide Positive Behavioral Interventions and Supports*, in «Journal of Positive Behavior Interventions», 20(3), 2018, pp. 127-137.

²³ S. Mori, F. Rossi, V. Toci, *Innovazione della scuola e partecipazione dei genitori: ruoli e relazioni possibili*, in «IUL Research», 3(5), 2022, pp. 44-62.

disponibilità delle famiglie a lasciarsi coinvolgere dalle proposte della scuola: certamente, nei ritmi frenetici della quotidianità, è questo un passaggio molto critico.

Ad un grado più elevato si situa il concetto di corresponsabilità, che si colloca a un livello più profondo di coinvolgimento rispetto alla semplice collaborazione, dal momento che ci si riferisce alla condivisione di responsabilità tra scuola e famiglia per il successo educativo e lo sviluppo personale di tutti gli studenti²⁴. In questo caso, genitori e insegnanti sono visti come co-educatori, con un ruolo attivo e complementare nel processo educativo. La corresponsabilità richiede un dialogo costante e una cooperazione paritaria tra i diversi attori coinvolti, con l'obiettivo di creare un ambiente educativo coeso e orientato al benessere degli studenti. Questo tipo di partecipazione è particolarmente efficace quando i genitori sono coinvolti nel processo decisionale riguardante le politiche scolastiche e i programmi educativi.

All'ultimo grado si annovera la vera e propria partecipazione dei genitori, la stessa individuata dai Decreti Delegati, che si realizza quando le famiglie sono attivamente coinvolte nella *governance* scolastica. Questa forma di partecipazione implica un livello più alto di impegno e responsabilità, poiché i genitori non sono solo coinvolti nelle decisioni che riguardano i propri figli, ma contribuiscono pienamente alla definizione delle politiche educative dell'intera comunità scolastica. La partecipazione attiva nella *governance* scolastica promuove una maggiore trasparenza e *accountability*, aumentando la fiducia tra scuola e famiglia. Inoltre, favorisce lo sviluppo di una cultura scolastica partecipativa, in cui tutti i membri della comunità educativa si sentono responsabili del successo degli studenti²⁵.

4. Le basi della partecipazione

Dalla rapida analisi effettuata, emerge che per costruire partecipazione scolastica occorre attivare un processo bidirezionale e complesso, in cui

²⁴ Nel cammino di riforma della partecipazione, considerando gli ultimi vent'anni, a livello normativo si segnala l'introduzione del cosiddetto *Patto educativo di Corresponsabilità*. Quest'ultimo è stato previsto dall'art. 5-bis del DPR. n. 235/2007, dopo una serie di eventi di bullismo e di violenza scolastica che hanno portato il MIUR a rilanciare la sfida dell'alleanza scuola-famiglia per ribadire quali debbano essere gli impegni e le responsabilità comuni riguardo all'educazione dei giovani.

²⁵ In Italia, fra i documenti più significativi, che hanno rinvigorito le relazioni scuola-famiglia, ricordiamo le Linee di indirizzo "Partecipazione dei genitori e corresponsabilità educativa" emanate nel 2012, con cui si intende promuovere e riaffermare il ruolo delle famiglie nella formulazione di proposte, nelle scelte educative e in altri aspetti che riguardano i percorsi educativi nelle scuole primarie e secondarie. Il documento è stato redatto sulla base delle indicazioni e dei suggerimenti del Forum Nazionale delle Associazioni dei Genitori della Scuola (FONAGS) e sancisce il riconoscimento del ruolo che le famiglie, in forma collettiva e individuale, esercitano proponendo ed esprimendo le loro istanze per contribuire attivamente alla definizione di percorsi educativi integrali.

la scuola e le famiglie collaborano in modo attivo per il benessere e lo sviluppo degli studenti. Per utilizzare le parole di Epstein²⁶, le relazioni scuola-famiglia devono basarsi su una visione di “partenariato”, in cui entrambe le parti condividono responsabilità e obiettivi educativi comuni. Accogliere questo modello implica riconoscere le famiglie non tanto come “clienti” di un servizio, ma co-protagoniste nel percorso di crescita dei propri figli.

Negli ultimi anni questo principio è stato ritenuto rilevante fin dal primo ingresso nei servizi educativi, secondo l’assunto che le buone abitudini si acquisiscono fin dalle prime esperienze formative. Negli *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l’infanzia*²⁷ viene, ad esempio, sottolineato che “i genitori non sono clienti, né meri fruitori di un servizio. Sono portatori di attese, di visioni educative e di progetti di vita che incontrano il servizio educativo, e il progetto proposto, in molti modi diversi”²⁸. E si ribadisce che il personale educativo e scolastico riconosce i genitori come interlocutori attivi e competenti, considerando le figure genitoriali degne di ascolto e di interesse anche per le esperienze, le credenze e le competenze che ciascuna famiglia porta con sé.

La filosofia che soggiace a quel principio della “scuola della comunità” si declina in un’idea di partecipazione che, in breve, dovrebbe essere finalizzata alla costruzione di un bene comune, anziché alla giustapposizione di interessi particolari. Questo ovviamente richiede un impegno reciproco non da poco, soprattutto perché risulta necessario superare una posizione, molto diffusa nel senso comune, secondo cui l’istituzione scolastica debba rispondere puntualmente alle aspettative che i genitori hanno nei confronti dei figli e si trasformino, di conseguenza, in consumatori di scuola²⁹. Questo modo di intendere la partecipazione scolastica deve essere promosso e coltivato poiché, specie in epoca attuale, pare essere piuttosto inattuale: ciò rappresenta, senza dubbio, un ostacolo complesso poiché significa entrare a stretto contatto con le rappresentazioni che gli attori (insegnanti e genitori) nutrono rispetto alla scuola: l’atteggiamento del genitore sarà certamente diverso se percepisce l’istruzione e l’educazione dei propri figli come processi dinamici di cui è parte integrante oppure se immagina la propria funzione come quella di un cliente, utente, fruitore della scuola, sentendosi soprattutto in diritto/dovere di rispondere a questionari di customer

²⁶ J.L. Epstein, M.G. Sanders, B.S. Simon, K.C. Salinas, N.R. Jansorn, F.L. von Voorish, *School, family and community partnerships: Your handbook for action*, Corvin Press, Thousand Oaks, CA 2002.

²⁷ Il riferimento è al Documento Ministero dell’Istruzione, *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l’infanzia* redatto dalla Commissione ministeriale nel corso del 2022.

²⁸ Ministero dell’Istruzione, *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l’infanzia*, 2022, p. 21.

²⁹ L’espressione “consumatori di scuola” è usata da P. Meirieu nel testo *Lettera agli adulti sui bambini di oggi*, Junior, Parma 2012, p. 79.

satisfaction. Allo stesso modo, l'atteggiamento di un docente sarà differente se immagina un genitore come un nemico da neutralizzare o una figura che può essere un'alleata nella formazione degli alunni e delle alunne.

5. Quale posto per i genitori a scuola?

Il coinvolgimento autentico dei genitori richiede, pertanto, un cambiamento di prospettiva sia da parte della scuola, sia da parte delle famiglie, che hanno necessità di potersi riconoscere come partner nel processo educativo, piuttosto che come semplici destinatari di informazioni o esecutori di richieste.

Provando a osservare la questione dal vertice della scuola, prospettiamo alcune strategie concrete per promuovere una partecipazione che sappia oltrepassare i formalismi, e provi a essere più profonda e significativa:

1. Comunicazione continua e comprensibile: il primo passo per favorire una partecipazione attiva consiste nel migliorare la qualità della comunicazione tra scuola e famiglia. Le scuole possono utilizzare una varietà di strumenti comunicativi, inclusi incontri di persona e piattaforme digitali, per mantenere un dialogo costante con i genitori. È importante che questa comunicazione non sia generica, ma esprima e chiarisca il senso delle proprie scelte.
2. Definizione di confini chiari: affinché si realizzi una vera collaborazione, che non sia un'azione meramente simbolica, va ribadita la specificità dei ruoli educativi: il comune terreno di incontro si fonda infatti sul rispetto degli obiettivi specifici dei diversi contesti educativi. Allora, proprio basandosi sul riconoscimento dell'interlocutore è necessario «situarsi in rapporto chiaro rispetto all'identità dell'altro, [...] [chiedersi] qual è il nostro posto e quello delle famiglie? Cosa chiediamo a noi stessi e a loro? Dove pensiamo inizi e finisca il nostro e il loro ruolo? Possono entrare? Quando? Dove? Perché? Fino a dove? Per fare che cosa? E, non ultimo: sanno dove noi abbiamo fissato questo confine e perché?»³⁰ L'invito è quindi a condividere l'idea di confine, a chiarire in modo esplicito le reciproche aspettative, a definire uno spazio comune di incontro ma anche uno spazio riservato, e invalicabile, per ciascuna agenzia educativa.

³⁰ P. Milani, Introduzione, in S. Lawrence-Lightfoot, *Il dialogo tra genitori e insegnanti. Una conversazione essenziale per imparare gli uni dagli altri*, Junior, Parma 2012, pp. 9-28.

3. Costruzione di cancelli e ponti³¹: l'esplicitazione dei confini reclama però anche la creazione di varchi di dialogo. Si potrebbe affermare che proprio la delimitazione di linee invalicabili implica inesorabilmente che si debbano aprire dei valichi legittimi, regolamentati, perché ciascuno trovi la propria porta d'accesso, individui crocevia possibili da percorrere; ciò può avvenire solo attribuendo alle famiglie uno status di legittimità che le faccia sentire accolte, riconosciute e quindi presenti e partecipi.

6. Conclusioni. Il ruolo del dirigente scolastico

Se quelli fin qui descritti sono i principi base della partecipazione, occorre affermare che è necessario promuovere le condizioni organizzative per trasformare un principio regolativo in pratiche quotidiane, proprio per non restare imbrigliati nel già citato “doppio livello di realtà”.

Un elemento chiave per favorire l'autentica partecipazione tra scuola e famiglia è rappresentato dalla figura del dirigente scolastico, il quale ha la responsabilità di creare un ambiente scolastico aperto e accogliente per le famiglie, ma allo stesso tempo di rispetto e fiducia nel corpo docente. Il dirigente assume quindi un ruolo centrale nell'introduzione, diffusione e radicamento di pratiche partecipative³². In questa prospettiva funge da mediatore tra scuola e famiglia, promuovendo la collaborazione attiva e la corresponsabilità: è in grado di valorizzare le competenze e le risorse delle famiglie, facilitando un dialogo costruttivo tra tutti gli attori coinvolti. Si può altresì affermare che il coinvolgimento diretto del dirigente nei processi partecipativi è indice di maggiore efficacia e riuscita delle iniziative.

Fra le condizioni chiave della partecipazione ascrivibili ai dirigenti scolastici, possiamo individuare la necessità di poter disporre e pianificare tempi e spazi distesi (in termini di quantità e qualità) per incontri individuali e di gruppo con i genitori, come occasioni progettate in modo che le riunioni non si trasformino in vuoti rituali o in frettolosi adempimenti.

Dal momento che abbiamo sostenuto la necessità di coltivare una postura partecipativa, in questa direzione la dirigenza potrebbe anche promuovere una formazione *ad hoc*, affinché il corpo docente possa fruire di percorsi formativi che approfondiscano le ragioni e gli strumenti efficaci per favorire il coinvolgimento delle famiglie. L'esclusione dai processi

³¹ Questa metafora la dobbiamo a S. Lawrence-Lightfoot, *Il dialogo tra genitori e insegnanti. Una conversazione essenziale per imparare gli uni dagli altri*, Junior, Parma 2012, pp. 86-97.

³² C. Giunti, M. Ranieri, *Professionalità dirigente e innovazione scolastica*, in «Formazione & Insegnamento», 3, 2020, pp. 376-390.

partecipativi è, non di rado, frutto della “paura” nei confronti dei genitori, ed è strettamente connessa alla mancanza di formazione che fa sentire indifesi e inadeguati.

Se fin qui abbiamo fatto riferimento a istanze piuttosto esplicite, occorre evidenziare che un’ultima sfera di influenza possa essere data dall’appoggio relazionale che il dirigente può fornire al corpo docente: gli insegnanti devono sentirsi supportati e anche incoraggiati a sperimentare nuove forme ed esperienze di partecipazione. Alcune ricerche³³ dimostrano che i dirigenti che dedicano tempo agli insegnanti migliorano la loro fiducia nelle proprie competenze e nel sistema scolastico e gettano le basi per un impegno condiviso. Si configura così quella che Paletta chiama una “leadership distribuita”, che supera il modello della burocrazia professionale, valorizzando il ruolo dei collaboratori e le funzioni di coordinamento dei gruppi di lavoro e degli organi collegiali³⁴. Sono aspetti, questi, che più in generale chiamano in causa quelle competenze gestionali e relazionali utili affinché ogni dirigente scolastico possa esercitare – non in solitudine – una proficua leadership educativa per la scuola e “fuori dalla scuola” con le famiglie e nel territorio. Non secondario, un dirigente che creda nella possibile attualizzazione, nonostante tutto, di un principio sancito ormai cinquant’anni fa.

Bibliografia

- Acone G., Bertagna G., Chiosso G., *Paideia e qualità della scuola*, La Scuola, Brescia 1992.
- Aglieri M., Locatelli R., *Educazione permanente e città educativa. L’attualità del Rapporto Faure a cinquant’anni dalla sua pubblicazione*, in «Pedagogia e Vita», 3, 2022, pp. 25-34.
- Ascenzi A., Targhetta F., *Il Rapporto Faure e le ricadute sul sistema scolastico italiano*, in «History of Education & Children’s Literature», XVII, 2, 2022, pp. 171-179.
- Attinà M., *Venticinque anni dall’Autonomia Scolastica, cinquanta anni dai Decreti Delegati: premesse rispettate, promesse tradite, esiti attesi per ripensare la scuola oggi*, in «Cultura pedagogica e scenari educativi», 2, 1, 2024, pp. 10-16.
- Baraldi C., Iervese V. (eds.), *Participation, Facilitation, and Mediation, Children and Young People in their Social Contexts*, Routledge London/New York 2012.
- Bezzina C., Paletta A., Alimehmeti G., *What are school leaders in Italy doing? An observational study*, in «Educational Management, Administration & Leadership», 46(5), 2017, pp. 841-863.

³³ C. Bezzina, A. Paletta, G. Alimehmeti, *What are school leaders in Italy doing? An observational study*, in «Educational Management, Administration & Leadership», 46(5), 2017, pp. 841-863.

³⁴ A. Paletta, *Dirigenza scolastica e middle management. Distribuire la leadership per migliorare l’efficacia della scuola*, vol. I, BUP, Bologna 2020.

- Cadei L., *La cultura della partecipazione: forme, modi e valutazione*, in L. Cadei, R. Deluigi, J.P. Pourtois, *Fare per, fare con, fare insieme. Progetti di cittadinanza tra scuole e famiglie*, Junior, Parma 2016.
- Censis, *Scuola e partecipazione sociale. Il primo anno di applicazione dei decreti delegati*, Roma, 1976.
- Censis, *XII Rapporto/1978 sulla situazione sociale del Paese*, Roma 1978.
- Chiosso G., *Scuola e partiti tra contestazione e Decreti Delegati*, La Scuola, Brescia 1977.
- Chiosso G., *Dalla Pedagogia della "società educante" al Rapporto Faure*, in «Pedagogia e Vita», 2, 1998, pp. 90-107.
- Chiosso G., *La pedagogia contemporanea*, La Scuola, Brescia 2015.
- Cobalti A., Dei M., *Insegnanti e organi collegiali*, in «Scuola e Città», 3, 1977, pp. 97-116.
- Cornacchia M., Marescotti E., *Valore della scuola, comunità educante e sostenibilità: l'eredità del Rapporto Faure cinquant'anni dopo*, in «Ricerche Pedagogiche», LVI, 227, 2023, pp. 27-51.
- Corradini L., *La difficile convivenza. Dalla scuola di Stato alla scuola della comunità*, La Scuola, Brescia 1976a.
- Corradini L., *Democrazia scolastica*, La Scuola Brescia 1976b.
- Corradini L., *Dialogo pedagogico e partecipazione scolastica*, Massimo, Milano 1976c.
- Corradini L., *La comunità incompiuta*, Vita e Pensiero, Milano 1979.
- De Bartolomeis F., *La ricerca come antipedagogia*, Feltrinelli, Milano 1969.
- De Luca N., *I figli degli altri: una vita da maestra, un Paese che cambia*, Mondadori, Milano 2024.
- Dusi P., Pati L. (eds.), *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea*, La Scuola, Brescia 2011.
- Epstein J.L., Sanders M.G., Simon B.S., Salinas K.C., Jansorn N.R., von Voorish F.L., *School, family and community partnerships: Your handbook for action*, Thousand Oaks, CA, Corvin Press 2002.
- Faure E., et alii, *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, Armando, Roma 1973.
- Gabusi D., *La scuola negli anni '70 tra storia e storiografia. Dalle "riforme molecolari" alla nascita di una "nuova cultura educativa"*, in «Rivista di storia dell'educazione», 11, 1, 2024, pp. 9-21.
- Galfrè M., *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*, Carocci, Roma 2017.
- Garbacz S.A., McIntosh K., Vatland C., Eagle J.W., *Identifying and Examining School Approaches to Family Engagement Within Schoolwide Positive Behavioral Interventions and Supports*, in «Journal of Positive Behavior Interventions», 20(3), 2018, pp. 127-137.
- Giunti C., Ranieri M., *Professionalità dirigente e innovazione scolastica*, in «Formazione & Insegnamento», 3, 2020, pp. 376-390.
- Laeng M., *La scuola oggi*, La Nuova Italia, Firenze 1976.
- Lawrence-Lightfoot S., *Il dialogo tra genitori e insegnanti. Una conversazione essenziale per imparare gli uni dagli altri*, Junior, Parma 2012.
- Mapp K.L., Kuttner P.J., *Partners in Education: A Dual Capacity-Building Framework for Family-School Partnerships*. Harvard Family Research Project 2013.
- Mazzei R., *Quale secondaria?*, Armando, Roma 1977.

- Meirieu P., *Lettera agli adulti sui bambini di oggi*, Junior, Parma 2012.
- Michelini M.C., Oliverio S., *La scuola come questione pedagogica. Sfide ed orizzonti*, in «Cultura pedagogica e scenari educativi», 2, 1, 2024, pp. 6-9.
- Milani P., *Introduzione*, in S. Lawrence-Lightfoot, *Il dialogo tra genitori e insegnanti. Una conversazione essenziale per imparare gli uni dagli altri*, Junior, Parma 2012, pp. 9-28.
- Ministero dell'Istruzione, *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*, 2022.
- MIUR, *Linee di indirizzo «Partecipazione dei genitori e corresponsabilità educativa»*, 2012.
- Montanelli I., *Vogliono solo pecore anziché uomini liberi*, in «Oggi illustrato», luglio 1974.
- Mori S., Rossi F., Toci V., *Innovazione della scuola e partecipazione dei genitori: ruoli e relazioni possibili*, in «IUL Research», 3(5), 2022, pp. 44-62.
- Paletta A., *Dirigenza scolastica e middle management. Distribuire la leadership per migliorare l'efficacia della scuola*, vol. I, BUP, Bologna 2020.
- Pirchio S., Tritrini C., Passiatore Y., Taeschner T., *The Role of the Relationship between Parents and Educators for Child Behaviour and Wellbeing*, in «International Journal about Parents in Education», n. 7, 2013, pp. 145-155.
- Ribolzi L., *Il sistema ingessato. Autonomia, scelta e qualità della scuola italiana*, La Scuola, Brescia 2014.
- Visalberghi A., *Il distretto scolastico*, La Nuova Italia, Firenze 1975.

Maria Vinciguerra, Rita Baldi*

Corresponsabilità scuola-famiglia e cura educativa dei genitori: una riflessione a partire dai Decreti Delegati degli anni Settanta***School-family co-responsibility and parental education: a reflection on the delegated decrees of the 1970s***

Parole chiave: Scuola, Famiglia, Partecipazione, Comunità educante, Sostegno educativo alla genitorialità.

Nel corso degli anni Settanta, la nuova idea di comunità educante suggerita dal Rapporto Faure (1972) accelerò in Italia il processo di trasformazione della scuola coinvolgendo anche la famiglia. D'altra parte, famiglia e scuola erano i due principali bersagli polemici dei movimenti giovanili contestatari, hippies e studenti, che mettevano sotto accusa queste due istituzioni considerate comunità chiuse e obsolete (Pironi, 2020). In questo scenario, i Decreti Delegati emanati nel 1974 suggerivano di trasformare la scuola in una comunità democratica posta in relazione con la più ampia comunità sociale (Susi, 2012) e in cui le decisioni venivano prese da tutte le componenti, cioè famiglie, studenti e docenti (Rizzi, 1975). Sebbene l'incontro tra la comunità scolastica e quella familiare promosso dai Decreti fosse auspicabile, la letteratura contemporanea metteva in evidenza come tale incontro tra le due più importanti agenzie educative fosse complesso e a tratti artificioso (Corradini, 1976). Ancora oggi la relazione tra scuola e famiglia appare difficile e il più recente dibattito pedagogico sul tema della corresponsabilità scuola-famiglia descrive questa difficoltà a costruire alleanze come una vera e propria emergenza educativa della tardo-modernità (Buonanno, Dusi, 2023; D'Addelfio, Vinciguerra, 2022; Mulè, 2022; Zini, 2020; Pati, 2019). Alla luce di queste riflessioni e a partire dai Decreti degli anni Settanta, il presente contributo intende avviare uno studio sulla corresponsabilità scuola-famiglia, per offrire nuove prospettive sulla cura educativa delle famiglie, promuovendo esperienze e percorsi di sostegno educativo alla genitorialità da sperimentare all'interno di una scuola rinnovata.

Keywords: School, Family, Participation, Educating community, Parenting Educational support.

* Maria Vinciguerra, Professoressa associata di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Palermo; Rita Baldi, Dottoranda di ricerca in Health Promotion and Cognitive Sciences, Università degli Studi di Palermo.

L'articolo è il risultato del lavoro e della discussione congiunta tra le due autrici. I paragrafi 1 e 2 sono da attribuirsi a Rita Baldi, i paragrafi 3 e 4 a Maria Vinciguerra.

During the 1970s, the new idea of the educating community suggested by the Faure Report (1972) accelerated the process of school transformation in Italy by also involving the family. On the other hand, family and school were the two main polemical targets of the protesting youth movements, hippies and students, who accused these two institutions considered closed and obsolete communities (Pironi, 2020). In this scenario, the Delegated Decrees issued in 1974 suggested transforming the school into a democratic community placed in relation with the wider social community (Susi, 2012) and in which decisions were taken by all components, i.e. families, students and teachers (Rizzi, 1975). Although the encounter between the school community and the family community promoted by the Decrees was desirable, contemporary literature grasped the limits of this initiative, highlighting how this encounter between the two most important educational agencies was complex and at times artificial (Corradini, 1976). Even today, the relationship between school and family appears difficult and the most recent pedagogical debate on the issue of school-family co-responsibility describes this difficulty in building alliances as a real educational emergency of late modernity (Buonanno, Dusi, 2023; D'Addelfio, Vinciguerra, 2022; Mulè, 2022; Zini, 2020; Pati, 2019). In the context of these reflections and starting from the Decrees of the 1970s, this contribution intends to launch a study on school-family co-responsibility, in order to offer new perspectives on the educational care of families, promoting experiences and paths of educational support to parenthood to be experimented within a renewed school.

1. Il contesto storico e sociale

La relazione tra scuola e famiglia ha subito profonde trasformazioni nel corso del tempo, riflettendo i cambiamenti sociali, culturali e legislativi. Un punto di svolta fondamentale in questo contesto è rappresentato dai Decreti Delegati degli anni Settanta che hanno dato avvio a quel processo che nel 2007 avrebbe portato all'istituzione del "Patto educativo di corresponsabilità" tra istituzioni scolastiche e famiglie, ponendo le basi per un nuovo modello di governance scolastica e per una partecipazione più attiva dei genitori nel processo educativo.

Questo contributo si propone di analizzare l'evoluzione storica di tali decreti e riflettere su alcune ricadute pedagogiche che ci portano oggi a promuovere e rafforzare la cura educativa delle famiglie per favorire un'autentica corresponsabilità con la scuola.

Nel 1972 venne pubblicato dall'UNESCO il *Rapporto Faure*, un documento che potremmo definire visionario, frutto del lavoro della Commissione Internazionale per lo Sviluppo dell'Educazione, che propose una ridefinizione radicale del concetto di educazione. L'educazione doveva estendersi oltre i confini della scuola tradizionale, diventando un processo di apprendimento permanente che coinvolgesse tutte le dimensioni della vita sociale. L'idea di comunità educante si diffuse come proposta per

sviluppare un ambiente educativo che coinvolgesse tutte le agenzie educative: scuole, famiglie, comunità locali, associazioni e la società nel suo insieme, lavorando congiuntamente per il benessere e la crescita delle persone. Questa nuova idea accelerò in Italia il processo di trasformazione della scuola, aprendo la strada a riforme che cercavano di coinvolgere attivamente non solo gli insegnanti e gli studenti, ma anche i genitori e le comunità. In questo quadro, la famiglia venne riconosciuta come partner fondamentale nel percorso educativo dei giovani, mentre la scuola fu invitata a dialogare in modo più diretto e aperto con i genitori.

L'Italia venne attraversata negli anni Settanta da un grande fermento sociale e politico, caratterizzato da movimenti di contestazione studentesca e da una crescente richiesta di democratizzazione delle istituzioni pubbliche, compresa la scuola. Il movimento studentesco, che aveva già iniziato a manifestarsi a livello internazionale nel 1968, ebbe in Italia una forte eco, portando alla ribalta le richieste di riforma del sistema scolastico¹. Gli studenti chiedevano una scuola più democratica, che abbandonasse i rigidi schemi autoritari del passato per diventare un luogo di partecipazione, inclusività e emancipazione. Le manifestazioni e le occupazioni delle scuole e delle università furono espressione di una volontà collettiva di trasformazione della scuola in uno spazio dove si potessero affrontare le questioni sociali, politiche e culturali più urgenti dell'epoca. Le istanze portate avanti dai movimenti studenteschi e dal corpo docente portarono a una serie di riforme significative che miravano a modernizzare il sistema scolastico italiano.

Una delle prime riforme rilevanti fu la Legge n. 820 del 1971, che introdusse la scuola materna statale, garantendo l'accesso all'educazione per i bambini dai tre ai sei anni e ponendo l'accento sulla funzione educativa, piuttosto che solo assistenziale, della scuola dell'infanzia. Questa legge fu seguita da altri provvedimenti legislativi che miravano a rendere la scuola più accessibile e inclusiva.

La riforma della scuola media unica, introdotta nel 1962 ma pienamente attuata solo negli anni Settanta, fu un altro passo importante verso l'unificazione del percorso scolastico obbligatorio, eliminando la distinzione tra scuole medie professionali e accademiche e garantendo a tutti gli studenti un accesso equo all'istruzione superiore. Il contesto di riforma e democratizzazione culminò con l'introduzione dei Decreti Delegati nel 1974, che rappresentarono una vera e propria rivoluzione nella governance scolastica. Questi decreti furono concepiti come una risposta istituzionale alle richieste di maggiore partecipazione e controllo

¹ L. Rosso, *Decreti delegati e movimento studentesco negli anni Settanta*, in «Rivista di Storia dell'Educazione», XI (1), 2024, pp.47-59.

democratico all'interno delle scuole. Essi diedero forma agli organi collegiali, come il Consiglio di Istituto e il Consiglio di Classe, che includevano la partecipazione di insegnanti, genitori e, nelle scuole secondarie superiori, degli studenti stessi. L'istituzione degli organi collegiali rappresentò un passo fondamentale verso la democratizzazione della scuola, formalizzando il diritto dei genitori a partecipare alle decisioni riguardanti l'organizzazione e la gestione della vita scolastica. I Decreti Delegati sancirono ufficialmente il principio di corresponsabilità educativa, riconoscendo che l'educazione è un compito condiviso tra scuola e famiglia, e che entrambe le parti devono collaborare strettamente per il benessere e lo sviluppo degli studenti².

Parallelamente ai movimenti studenteschi, anche alcuni insegnanti ebbero un ruolo fondamentale nella spinta verso il cambiamento. Una figura emblematica di questo periodo fu Mirella Antonione Casale, un'insegnante innovatrice e attivista che dedicò la sua carriera alla promozione di una pedagogia attiva e partecipativa. Antonione Casale si distinse per il suo impegno nella sperimentazione di nuovi metodi didattici, si focalizzò sull'integrazione dei bambini con disabilità nelle scuole ordinarie, opponendosi fermamente alla loro separazione in classi speciali o istituti dedicati, sostenne una visione più umanistica orientata alla valorizzazione dell'autonomia, della dignità delle persone e all'importanza dell'educazione. Promosse l'idea di una scuola come comunità educante, dove la partecipazione dei genitori fosse fondamentale per garantire un'educazione completa e integrata. Il suo lavoro influenzò profondamente la mentalità pedagogica dell'epoca, contribuendo a preparare il terreno per l'introduzione dei decreti delegati. Questi ultimi, infatti, formalizzarono molti dei principi che Casale e altri insegnanti progressisti avevano promosso, come l'importanza di un rapporto più stretto e collaborativo tra scuola e famiglia. Vi fu una crescente attenzione alle tematiche dell'integrazione scolastica degli studenti con disabilità, culminata nella Legge n. 517 del 1977 che sanciva l'integrazione degli alunni con disabilità nelle classi comuni, segnando un passaggio epocale verso una scuola più inclusiva.

2. Ridefinire il rapporto scuola- famiglia

In questo clima di trasformazione, il rapporto tra scuola e famiglia cominciò ad essere ridefinito in termini di maggiore partecipazione e corresponsabilità. Prima di questo periodo, il modello educativo italiano

² Cfr. P. Mulè (Ed.), *La corresponsabilità educativa scuola-famiglie. La promozione di una cittadinanza democratica e inclusiva nelle regioni italiane in ritardo sviluppo*. Pensa Multimedia, Lecce 2022.

era prevalentemente autoritario e gerarchico, con la scuola che esercitava un controllo significativo sul processo educativo, mentre la famiglia aveva un ruolo marginale nelle decisioni scolastiche. La necessità di riformare questo modello divenne evidente con l'avvento della società post-industriale e con la crescente consapevolezza dell'importanza di un'educazione inclusiva e partecipativa, che vedesse la famiglia non come un semplice recettore di decisioni scolastiche, ma come un partner attivo nel percorso educativo dei figli. Uno degli aspetti più innovativi dei Decreti Delegati è stato il riconoscimento del ruolo attivo dei genitori nell'educazione scolastica. Prima della loro introduzione, le famiglie avevano un ruolo piuttosto passivo nel sistema educativo, limitandosi spesso a supportare l'azione della scuola senza poter influire significativamente sulle decisioni relative al percorso educativo dei propri figli. Con i Decreti Delegati, invece, i genitori acquisirono il diritto e il dovere di partecipare attivamente ai Consigli di Classe e ai Consigli di Istituto, dove potevamo finalmente esprimere opinioni e influire sulle decisioni relative all'organizzazione scolastica e al curriculum educativo.

In sostanza cambia il ruolo del docente, non più e soltanto in dialogo esclusivo con l'alunno, ma cambia anche quello della famiglia, la cui partecipazione risulta ora diretta e proattiva con la scuola e le attività che si svolgono all'interno. La novità della norma risiede appunto nell'interazione tra le due parti introducendo anche il principio secondo il quale le scelte che si fanno sono condivise, incidono e hanno i propri effetti all'interno della comunità³.

La corresponsabilità educativa introdotta dai Decreti Delegati non si limita alla partecipazione formale dei genitori agli organi collegiali, ma implica una nuova concezione della cura educativa, in cui la famiglia e la scuola condividono responsabilità e obiettivi comuni. La cura educativa, in questo contesto, si traduce in un impegno condiviso tra scuola e famiglia per favorire lo sviluppo integrale del bambino o del ragazzo, sia dal punto di vista cognitivo che socio-emotivo.

Come evidenziato da Davide Capperucci, un vasto corpus di ricerche, passate e attuali, conferma l'importanza fondamentale della famiglia nel percorso di crescita e sviluppo di un individuo⁴. Studi in ambito pedagogico e psicologico hanno mostrato come l'ambiente familiare sia determinante per la costruzione della personalità, influenzando non solo lo sviluppo emotivo e cognitivo, ma anche la formazione di

³ F. Storai, E. Morini, S. Greco, *Di cosa parlano le scuole quando parlano di relazione scuola-famiglia*, in «Annali online della Didattica e della Formazione Docente» Vol. 10, n. 15-16/2018, p. 275.

⁴ D. Capperucci, *Relazione scuola-famiglia e responsabilità educativa: un percorso di ricerca partecipativa per la costruzione del Patto di Corresponsabilità*, in «Annali online della Didattica e della Formazione Docente» Vol. 10, n. 15-16/2018, p. 261.

comportamenti e atteggiamenti nelle relazioni sociali. La qualità delle interazioni all'interno della famiglia, il sostegno emotivo e l'educazione impartita dai genitori sono fattori che possono incidere profondamente sulle capacità di un giovane di affrontare le sfide scolastiche, ottenere risultati accademici significativi e, successivamente, inserirsi con successo nel mondo professionale. Questi studi dimostrano come una solida base familiare possa essere un elemento chiave per la realizzazione personale e lavorativa, evidenziando l'indispensabile ruolo che la famiglia gioca lungo tutto l'arco del processo di sviluppo di ogni individuo⁵.

I Decreti Delegati degli anni Settanta non solo formalizzarono la partecipazione dei genitori alla vita scolastica, ma introdussero anche un concetto di corresponsabilità educativa che segnava un cambiamento di paradigma rispetto al passato, riconoscendo che l'educazione è un processo integrato che richiede la cooperazione e la collaborazione di entrambe le parti. Il concetto di corresponsabilità educativa si basa sull'idea che la scuola e la famiglia condividano l'obiettivo di formare e sviluppare gli studenti non solo sotto il profilo accademico, ma anche come cittadini consapevoli e responsabili, ponendo attenzione a quella che Huppert e So hanno definito la *human flourishing*⁶. Tale fioritura umana si può tradurre anche come raggiungimento di una vita buona «ben dispiegata in tutte le sue dimensioni. In tale senso, una vita felice è una vita buona. Una vita in cui realizziamo il bene»⁷. Questo modello prevede che i genitori non siano più spettatori passivi, ma attori attivi che contribuiscono alle decisioni educative e alla gestione delle questioni scolastiche attraverso la loro partecipazione agli organi collegiali, come i Consigli di Classe e i Consigli di Istituto.

Negli anni successivi all'introduzione dei Decreti Delegati, la corresponsabilità educativa si è evoluta in risposta ai cambiamenti sociali, culturali ed economici che hanno attraversato l'Italia. La globalizzazione, l'avvento della società dell'informazione e le mutate dinamiche familiari hanno influito notevolmente sul modo in cui la scuola e la famiglia interagiscono.

La scuola è oggi vista sempre più come una comunità aperta, dove la partecipazione dei genitori è essenziale per la costruzione di un percorso educativo efficace. Questo ha portato a un aumento della partecipazione genitoriale non solo nei momenti istituzionali, ma anche in attività extracurricolari, in progetti scolastici e iniziative volte a promuovere il benessere degli studenti. Tuttavia, il progresso e la nuova era digitale, pur

⁵ Ivi, p. 253.

⁶ Ivi, p. 252.

⁷ G. D'Addelfio, *Vita buona, capacità e multiculturalismo: alcuni aspetti della proposta pedagogica di Martha Craven Nussbaum*, in «Quaderni di Intercultura», Anno VIII/2016, p. 89.

offrendo nuovi strumenti di comunicazione, hanno anche creato delle distanze, trasformando le comunicazioni e i rapporti della famiglia con la scuola in limitate comunicazioni su portali, piattaforme, mail o chat. In questo contesto, una non corretta gestione della partecipazione da parte dei genitori rischia di creare delle tensioni con i docenti. I genitori, infatti, possono avere aspettative diverse rispetto al percorso educativo dei figli, non approvando metodologie o scelte didattiche degli insegnanti, compromettendo, in questo modo, la fiducia reciproca e la collaborazione necessaria per un'educazione efficace.

La famiglia, tradizionalmente considerata il primo ambiente di socializzazione e il cardine dell'educazione dei giovani, ha subito nel tempo profonde trasformazioni, così come la scuola, che ha visto cambiare le sue metodologie⁸. Questi mutamenti hanno portato a un graduale indebolimento, se non a una vera e propria frattura, del patto di collaborazione tra queste due fondamentali comunità educanti. In questo contesto, invece di consolidare un'alleanza educativa forte e coesa, capace di accompagnare i ragazzi lungo un percorso comune, si sono creati nuovi contrasti tra famiglie e insegnanti. Questo ha generato un clima di tensione e di conflitto continuo, in cui genitori e docenti, piuttosto che lavorare insieme in un'ottica di cooperazione, si ritrovano sempre più frequentemente su percorsi divergenti. In molte situazioni, invece di collaborare per il benessere e la crescita educativa degli studenti, queste due parti finiscono per scontrarsi e contrapporsi, alimentando incomprensioni e frustrazioni reciproche che rendono difficile la costruzione di un ambiente educativo integrato e armonioso.

3. Ripensare la corresponsabilità educativa scuola-famiglia

Negli anni successivi all'introduzione dei Decreti Delegati, si è passati da un iniziale piano di partecipazione assembleare, ad uno di cooperazione con la Legge n. 59 del 1997 (insieme alla successiva Legge Quadro n. 30 del 2000), fino ad arrivare ai termini della corresponsabilità educativa con il DPR n. 235 del 2007, che nasce per rispondere all'esigenza di rafforzare ulteriormente la collaborazione tra scuola e famiglia, proponendo la "corresponsabilità" come base del "Patto educativo" tra genitori e insegnanti, che sono chiamati ad avviare un percorso di collaborazione per formulare insieme un comune progetto di crescita per il figlio-alunno. Anche nei più recenti *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*, si afferma l'importanza di delineare l'alleanza educativa con i

⁸ M. Vinciguerra, *Le "emergenze" dell'educazione contemporanea*, in A. Bellingreri (ed.), *Lezioni di pedagogia fondamentale*, ELS La Scuola, Brescia, 2017, p. 69.

genitori, in quanto per il bene dei bambini e delle bambine, tutti gli adulti educatori, quindi i professionisti del servizio e i genitori dovrebbero convergere verso i medesimi obiettivi e condividere una serie di regole, principi e valori. Ancora, nel risultato/impatto previsto dall'azione 3 del 5° Piano di azione e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva, si propone la realizzazione di un Documento di indirizzo contenente raccomandazioni per ripensare nuovi patti di corresponsabilità.

La ricerca sul tema della corresponsabilità, a livello internazionale, si è arricchita sempre di più nel tempo, così come le espressioni che descrivono la partecipazione dei genitori. Si è passati da ricerche che hanno sottolineato maggiormente l'importanza di un coinvolgimento attivo dei genitori (*parent involvement*), ad altre che hanno ritenuto più adeguato riferirsi ad un impegno della famiglia nel rapporto con la scuola (*family engagement*)⁹. Ancora, altri studiosi hanno preferito utilizzare l'espressione *family-school partnerships*, che riflette l'idea di una relazione famiglia-scuola che include anche altri membri della famiglia e non solo i genitori. Si tratta di un riconoscimento più ampio di tutte le alleanze educative che possono essere coltivate all'interno della famiglia stessa: i nonni, i fratelli maggiori e altri familiari possono svolgere un ruolo nell'educazione dei bambini e dei ragazzi¹⁰.

Altre ricerche hanno approfondito aspetti diversi, rilevando che le aspettative, la comunicazione familiare e lo stile educativo genitoriale sono tra gli aspetti che influenzano maggiormente i risultati degli studenti¹¹. Nonostante la letteratura internazionale sia ricca di studi sul tema, e da un punto di vista normativo abbiamo assistito in Italia ad un'evoluzione della forma di partecipazione delle famiglie, a cinquant'anni dai Decreti Delegati, come già anticipato, il dibattito pedagogico sul tema della corresponsabilità descrive un'evidente difficoltà di scuola e famiglia a costruire alleanze educative¹².

⁹ Cfr. L.A. Yamauchi, E. Ponte, K.T. Ratliffe, K. Traynor, *Theoretical and Conceptual Frameworks Used in Research on Family-School Partnerships*, in «School Community Journal», Vol. 27, n. 2, 2017, pp. 9-34.

¹⁰ Cfr. J.L. Epstein, *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.), Westview Press, Boulder, CO 2011; G.E. Miller, C. Lines, E. Sullivan, K. Hermanutz, *Preparing educators to partner with families*, in «Teaching Education», 24 (2), 2013, pp. 150-163.

¹¹ Cfr. W.H. Jeynes, *The salience of the subtle aspects of parental involvement and encouraging that involvement: Implications for school-based programs*, in «Teachers College Record», 112 (3), 2010, pp. 747-774.

¹² Cfr. A. Buonanno, P. Dusi, *Le relazioni tra scuola e famiglia: buone prassi di corresponsabilità educativa. Indagine in un istituto paritario trentino e prime azioni di intervento*, in «Rivista Italiana di Educazione Familiare», n. 2, 2023, pp. 91-104; G. D'Addelfio, M. Vinciguerra, *Corresponsabilità e cura educativa dei genitori nello "zero-sei": un'esperienza di ricerca e formazione attraversata dalla pandemia*, in «Pedagogia oggi», 20(2), 2022, pp. 79-86; L. Pati, *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*, Scholé, Brescia 2019; J. O'Donnell, S.L. Kirkner, *The impact of a collaborative family involvement program on Latino families and children's educational performance*, in «School Community Journal», 24 (1), 2014, pp. 211-234.

Nel paragrafo precedente si è detto che le cause di questa accresciuta distanza tra scuola e famiglia possono essere rintracciate nei profondi mutamenti che hanno attraversato entrambe le istituzioni. Sicuramente una molteplicità di fattori agisce sulla difficoltà a ridurre questa distanza nella relazione scuola-famiglia¹³. Assistiamo, infatti, come chiaramente delineato da Attinà, ad

un lento processo di screditamento dell'istituzione scuola nel suo complesso: si pensi alla critica costante sull'incapacità della scuola di raccordarsi con il mercato, si pensi a una svalutazione, di fatto, del titolo di studio non percepito più come volano di mobilità sociale e alla progressiva proletarizzazione del ruolo docente, con annessa perdita di prestigio sociale e culturale, si pensi a un incessante innalzamento delle istanze-pretese di una famiglia che pensa e agisce nell'ottica di un modello consumistico di partecipazione alla vita scolastica. Lungi, dunque, dal viverli e percepirsi come membri dell'auspicata comunità scolastica, i genitori finiscono, consapevolmente o meno, per agire come consumatori di un bene-servizio, sotto l'effetto di un malinteso diritto all'istruzione interpretato come mero diritto a pretendere¹⁴.

In questo contributo, non possiamo esaminare adeguatamente ciascuno di questi punti, ma proveremo ad approfondire ulteriormente la nostra riflessione interrogandoci su alcuni cambiamenti nelle relazioni educative delle famiglie del nostro tempo, per cercare di intercettare anche altre ragioni che ostacolano drasticamente un rapporto scuola-famiglia che possa fondarsi su autentiche alleanze educative.

Già da diversi anni assistiamo nelle relazioni educative familiari a quello che è stato definitivo uno scivolamento dalla famiglia normativa alla famiglia affettiva, frutto anche di un rifiuto del rigido stile educativo autoritario che aveva contrassegnato la famiglia del passato. In questa rivoluzione antropologica è "il figlio che fonda la famiglia"¹⁵ e ne detta le regole; si tratta di un bambino che è stato definito un piccolo "sovrano" che va sempre protetto dalla frustrazione, e quindi dall'esperienza del limite. Lo stile educativo prevalente in molte delle famiglie contemporanee è dunque di tipo permissivo.

La società del nostro tempo sembra andare nella stessa direzione: non ne vuole sapere dell'esperienza del limite, al contrario "La società moderna ha continuamente rilanciato la libertà individuale, portandola a gradi sempre più elevati, al prezzo dello scioglimento dei legami che tenevano

¹³ Cfr. P. Dusi, *The family-school relationship in primary education. Parents' perspectives in the age of "the minimal self"*, in «International Journal about Parents in Education», Vol. 12, n. 1, 2020, pp. 13-25.

¹⁴ M. Attinà, *Venticinque anni dall'Autonomia Scolastica, cinquanta anni dai Decreti Delegati: promesse rispettate, promesse tradite, esiti attesi per ripensare la scuola oggi*, in «Cultura pedagogica e scenari educativi», 2(1), 2024, pp. 10-16.

¹⁵ M. Gauchet, *Il figlio del desiderio. Una rivoluzione antropologica*, Vita e Pensiero, Milano 2010.

insieme il corpo sociale [...] non abbiamo capito che la libertà è relazione, cioè possibilità di scioglimento e, insieme, capacità di creazione di nuove alleanze e soluzioni”¹⁶. Viviamo in una società che ci spinge verso un godimento immediato e ci illude con il mito di un successo facile e veloce; la postura del nostro tempo è maniacale, iperattiva, perennemente euforica¹⁷, detesta il tempo lungo del pensiero, lo considera un tempo perso e così insieme al pensiero perdiamo la parola: il mostrare prende il posto del dimostrare e la demarcazione tra l’immagine e ciò che è reale si riduce continuamente. In altri termini, il nostro tempo scoraggia l’uso della parole e spesso suggerisce quello della violenza: se io non ho strumenti per entrare in dialogo con l’altro, subentra un’afasia, un’incapacità di pensare, un’incapacità di sostenere la fatica della relazione, perché le relazioni sono faticose, sono ambivalenti e per resistere hanno bisogno di cura, allora scatta l’atto violento e privo di parola perché privo di pensiero. Al contrario, la parola regola le relazioni e le ambiguità che le caratterizzano, aiutandoci a gestire anche le emozioni negative. Alla scuola rimane il compito fondamentale di rimettere in primo piano l’atto normativo della parola e del pensiero, della regola e del limite. Ed è proprio in questo punto che sembra innescarsi un cortocircuito con la famiglia che si sente giudicata per il suo modo prevalentemente affettivo di educare.

Per capire ancora meglio ciò che intendiamo nei termini dell’educazione, dobbiamo soffermarci su una breve definizione di bisogno educativo. Qual è il bisogno educativo cui scuola e famiglia devono rispondere? Secondo una pedagogia fondamentale di stile fenomenologico-ermeneutico, si tratta di un bisogno educativo di riconoscimento che si declina nelle due dimensioni dell’affettività e dell’etica. In altre parole, tutti noi abbiamo bisogno di essere riconosciuti nell’essere, per il solo fatto di esistere, abbiamo bisogno di sentirci amati, accolti in modo incondizionato (polo affettivo), ma questo amore da solo non basta perché l’educazione abbia luogo, non basta all’umanizzazione della persona. L’altra dimensione del bisogno di riconoscimento è la sua forma attiva (polo etico), che si riferisce alla risposta ad un bisogno di significato e attesa di valore per essere in grado di riconoscere a nostra volta¹⁸. In altre parole, la risposta a questa seconda dimensione del bisogno di riconoscimento si traduce in una consegna di un ideale etico all’educando perché egli possa vivere con un proprio significato la sua esistenza.

¹⁶ M. Magatti, *Non avere paura di cadere. La libertà al tempo dell’insicurezza*, Mondadori, Milano 2019, pp. 121-122.

¹⁷ Cfr. M. Recalcati, *I tabù del mondo*, Einaudi, Torino 2017.

¹⁸ A. Bellingreri, M. Vinciguerra, *Il bisogno educativo*, in A. Bellingreri (Ed.), *Lezioni di pedagogia fondamentale*, cit., pp. 394-413.

Questo accompagnamento da parte dell'educatore verso la dimensione etica dell'esistenza, nella pratica educativa si traduce in regole, nell'esempio di adulti significativi che siano testimoni dei valori che intendono consegnare, che, ancor di più, incarnino questi stessi valori, riuscendo a gestire anche la fatica esistenziale del nostro tempo.

Allora quello a cui assistiamo è un modo differente di leggere i bisogni educativi dei minori, che esita poi in un crescente atteggiamento recriminatorio da parte di alcuni genitori nei confronti degli insegnanti e viceversa. Osserviamo, quindi, una famiglia che intercetta spesso, o prevalentemente, solo una dimensione del bisogno di riconoscimento senza vedere l'altra, che invece è storicamente incarnata dalla scuola. La scuola rimane così l'unica istituzione educativa fondata su una dimensione etico-normativa, che pare entrare in conflitto con il prevalere di una dimensione affettiva della famiglia.

A scuola il sapere può divenire un tramite nuovo, diverso da quello della famiglia, che aiuta l'alunno ad interrogare in modo inedito il senso della vita; il sapere diviene mediatore di significati esistenziali. Ma perché ciò possa avvenire la scuola chiede di decentrarsi, di vivere la propria appartenenza nella contaminazione e nell'incontro con l'altro. L'istituzione scolastica, in questo senso, può garantire la realizzazione del possibile (basti pensare a tutto il lavoro delle scuole sull'orientamento) attraverso l'esperienza del limite assolutamente necessaria all'umanizzazione della vita.

Se il genitore davanti a questo messaggio, a questa richiesta della scuola risponde con un atteggiamento di svalutazione dell'istituzione scolastica, non esistono più i presupposti della costruzione di un'alleanza educativa, perché viene meno un obiettivo comune che la sostiene cioè la fiducia e ciascun interlocutore si sentirà minacciato dall'altro. Ora, la mancanza di alleanze educative, sembra giocarsi sul piano di un mancato riconoscimento reciproco, perché, d'altro canto, anche il genitore sente di non essere sostenuto nel suo difficile compito educativo, che sembra oggi sempre più gravoso proprio per la solitudine in cui versano molte famiglie del nostro tempo, e paradossalmente l'origine di tale solitudine può essere rintracciata proprio in un'incapacità di pensare i ruoli educativi come comuni e condivisi.

Diversi studi di pedagogia della famiglia sembrano avvalorare tali riflessioni, mettendo in evidenza che uno degli ostacoli alla corresponsabilità sono le rappresentazioni reciproche di insegnanti e genitori¹⁹. Ma, come sostiene Triani, insieme ad uno sguardo attento alle

¹⁹ Cfr. M. Amadini, *Educare all'autonomia nell'autonomia*. In L. Patì (Ed.), *Educare i bambini all'autonomia. Tra famiglia e scuola*, La Scuola, Brescia 2008, pp. 39-55; P. Dusi, *La corresponsabilità educativa tra famiglia*

criticità, è necessario coltivare le ragioni dell'alleanza educativa: "Quando i significati che fondano un'azione collaborativa restano taciti e sottesi, si fa più alta la possibilità di fraintendimenti e di indebolimento della convergenza ideale e operativa"²⁰.

4. La cura educativa delle famiglie

Alla luce delle riflessioni presentate, la sfida della corresponsabilità è riuscire a riconoscere il valore dell'altro nella relazione educativa con il figlio/alunno, per aprirsi ad un'alleanza che abbia alla base una fiducia reciproca. Una delle vie per attivare tali percorsi di riconoscimento è rappresentata dalla promozione di esperienze di sostegno educativo alla genitorialità da sperimentare all'interno di una scuola che continui a rispondere a quelle istanze di rinnovamento che costituiscono le premesse della redazione dei Decreti Delegati degli anni Settanta.

In letteratura molti sono gli esempi di buone prassi che hanno la finalità di coinvolgere i genitori in attività di volontariato per la scuola, in momenti di lavoro in classe e di incontro genitori-insegnanti²¹. Inoltre, numerose ricerche individuano tra le strategie che possono rendere più efficace la partecipazione delle famiglie, l'educazione e la formazione dei genitori. Si tratta di diverse forme di *training* che possono essere realizzati proprio nelle scuole²².

Questi brevi riferimenti sembrano avvalorare l'ipotesi di questo contributo che intende sottolineare che se i genitori non sempre sono attrezzati e hanno occasioni formative che li aiutino ad aderire pienamente a quel patto di corresponsabilità educativa che sono chiamati a sottoscrivere, la scuola dovrebbe ripartire da una cura educativa delle famiglie per promuovere una partecipazione attiva dei genitori.

Bisogna lavorare per la costruzione di percorsi di riflessività e consapevolezza, reciprocità e corresponsabilità. In altre parole, è necessario far percepire la scuola di oggi come uno spazio in cui sia possibile condividere la propria cultura educativa, le proprie esperienze, e

e scuola. In L. Pati (Ed.), *Pedagogia della famiglia*, La Scuola, Brescia 2014, pp. 389-399; G. D'Addelfio, *Scuola, famiglia e bisogni di riconoscimento: una sfida etica*, in P. Mulè, C. De Luca & A.M. Notti (Eds.), *L'insegnante e il dirigente scolastico nella scuola dell'autonomia tra didattica, governance e progetto culturale* Armando, Roma 2019, pp. 221-246; M. Vinciguerra, *Formare educatori ed insegnanti alla corresponsabilità educativa scuola-famiglia nel "sistema 0-6"*, in «La Famiglia», 54, 2020, pp. 229-249.

²⁰ P. Triani, *Scuola-Famiglia: le vie di una possibile alleanza educativa*, in «Rivista lasalliana. Trimestrale di cultura e formazione pedagogica», 2, 2022, pp. 235-246.

²¹ Cfr. B.W. Carpenter, M.D. Young, A. Bowers, K. Sanders, *Family Involvement at the Secondary Level: Learning from Texas Bordeland Schools*, in «NASSP Bulletin», 100 (1), 2016, pp. 47-70.

²² Solo come esempio, tra le tante tipologie di educazione e formazione dei genitori, ricordiamo le tipologie di intervento indicate da Gârțu che possono essere pensate come incontri di approfondimento a supporto dei genitori *parent-teacher meeting* o *parent-teacher conferences*, oppure come interventi di sostegno alla genitorialità (*counseling for parents*). Cfr. M.L. Gârțu, *The School-family Educational Partnership*, in «Journal of Pedagogy», n. 2, 2017, pp. 107-123.

soprattutto presentare i propri dubbi riguardo all'educazione dei figli. In tal senso, accompagnare e sostenere la genitorialità significa rendere consapevoli i genitori dei limiti di un agire educativo in solitudine e del bisogno di costruire alleanze educative con la scuola per rispondere pienamente al bisogno educativo di riconoscimento dei propri figli.

La pedagogia della famiglia già da tempo ha individuato diverse aree di intervento che si qualificano come differenti forme di sostegno educativo alla genitorialità²³. Le scuole di ogni ordine e grado costituiscono luoghi privilegiati per promuovere tali percorsi, finalizzati in modo specifico alla costruzione di nuove forme di corresponsabilità.

Considerando l'eterogeneità delle forme familiari e dei fattori socio-culturali propri delle famiglie, siamo consapevoli che non tutti i contesti familiari possono facilmente essere coinvolti in percorsi di sostegno educativo, e proprio per questo emerge una forte necessità di ripensare interventi preventivi innovativi basati su strategie di tipo educativo.

Nel corso di questi ultimi anni, il gruppo di ricerca di Pedagogia generale e sociale dell'Università degli Studi di Palermo, ha sperimentato e messo a punto, attraverso alcuni percorsi di ricerca-intervento, la formula dei "Caffè filosofici", riprendendo il metodo lipmaniano della *Philosophy for Children and Communities* e lavorando contestualmente con genitori, insegnanti e figli/alunni²⁴.

L'idea è stata di partire da alcuni testi-pretesti, così come indicato dal curriculum lipmaniano-sharpiano, per attivare processi riflessivi che possano generare nuove consapevolezze e portare a co-costruire significati a partire dal pensiero condiviso dell'altro. I genitori sono invitati a partecipare insieme ad altri genitori alla formazione di gruppi, piccole "comunità di ricerca" che possono essere intese come "microcomunità generative", in quanto generano nuovi percorsi di pensiero e nuovi significati. La *Philosophy for Communities* prevede che, in questo percorso, il ricercatore/facilitatore debba seguire le direzioni di pensiero dei partecipanti, senza conoscere prima dell'avvio delle sessioni filosofiche cosa "sceglierà" di cercare la comunità di ricerca, così come previsto dal metodo. I percorsi realizzati si sono rivelati efficaci, cioè in grado di stimolare i partecipanti che, in modo critico e costruttivo, hanno scelto di condividere la propria esperienza quotidiana di genitore e le pratiche educative agite. Nello specifico, i "Caffè filosofici" hanno offerto ai genitori uno spazio/tempo per interrogarsi insieme ad altri genitori su

²³ Cfr. P. Milani, *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*, Carocci, Roma 2018; P. Perillo, *Pedagogia per le famiglie. La consulenza educativa alla genitorialità in trasformazione*, FrancoAngeli, Milano 2019.

²⁴ Cfr. G. D'Addelfio, M. Vinciguerra, *Affettività ed etica nelle relazioni educative familiari. Percorsi di Philosophy for Children and Community*, FrancoAngeli, Milano 2021.

alcuni aspetti delle relazioni educative familiari e riflettere sulle proprie pratiche educative. Del resto, la Comunità di dialogo pedagogico (CDP) già da tempo rappresenta un interessante setting per lo sviluppo di un lavoro educativo sulla genitorialità²⁵. In tal senso, i “Caffè filosofici” sono solo un esempio di sostegno educativo alla genitorialità, che può favorire la consapevolezza di tenere insieme aspetti affettivi ed etici nell’educazione, ma anche l’esigenza di lavorare per una maggiore corresponsabilità e un aiuto reciproco tra adulti educatori (genitori, insegnanti, dirigenti), anche nella direzione di formazione di reti informali tra genitori (*Parent Networking*).

Certamente la cura educativa delle famiglie attraverso un sostegno alla genitorialità va pensata insieme ad una formazione degli insegnanti che si muova nella stessa direzione, cioè verso la promozione di una riflessione sul senso del loro ruolo professionale nel contesto educativo contemporaneo. In questi anni, il nostro lavoro di ricerca e formazione con gli insegnanti ha previsto anche una riflessione sulle loro rappresentazioni dei genitori e la loro idee di corresponsabilità educativa. Si è trattato di lavorare sull’atteggiamento spontaneo degli insegnanti nei confronti dei genitori, cioè l’atteggiamento che con i termini della fenomenologia definiamo naturale, pre-riflessivo o “ingenuo”, e che, in linea con quanto rilevato dalle ricerche sul tema, spesso si presenta come negativo: il genitore è percepito come incompetente, invadente, saccente e spesso poco collaborativo²⁶. Non si tratta dunque di presupposti adeguati per costruire alleanze e nello specifico, alleanze educative.

Allora, per primi gli insegnanti devono essere consapevoli del valore educativo di un’alleanza con le famiglie, e quindi la loro formazione deve prevedere dei momenti di riflessione per sviluppare tale consapevolezza e per decostruire quelle rappresentazioni cristallizzate di un genitore percepito spesso come inadeguato. Come afferma Bellingeri, è necessario che gli insegnanti siano formati a pensarsi pure come animatori di educazione familiare, come facilitatori della riflessione, per realizzare anche brevi esperienze formative, occasioni di incontro e lavoro comune, che permettano a insegnanti e genitori di percepirsi come co-protagonisti di uno stesso impegno educativo, attraverso una riflessione che li “aiuti a reinterpretare la coscienza spontanea”²⁷.

²⁵ P. Perillo, *Pedagogia per le famiglie*, cit., pp. 164 ss.

²⁶ Cfr. G. D’Addelfio, S. Pizzimenti, M. Vinciguerra, *Vissuti di insegnanti e genitori al tempo della pandemia: note sulla corresponsabilità educativa scuola e famiglia*, in P. Mulè (Ed.), *La corresponsabilità educativa scuola-famiglie*, cit., pp. 119-139).

²⁷ A. Bellingeri, *Creare scuole per genitori negli istituti comprensivi per una nuova corresponsabilità educativa fra scuola famiglie e territorio*, in «*Rivista lasalliana. Trimestrale di cultura e formazione pedagogica*», 2, 2022, pp. 163-174.

Insegnanti e dirigenti, però, non sempre percepiscono il sostegno educativo alla genitorialità come loro specifico compito e spesso non hanno gli strumenti per assumerlo. Sarebbe utile per loro (e per le famiglie con cui entrano in contatto) conoscere ad esempio le dinamiche del ciclo di vita della famiglia e strategie specifiche per sostenere la vita familiare verso il divenire educativo non solo dei figli/alunni, ma di tutti i suoi membri. La questione di una specifica formazione di dirigenti e insegnanti alla cura educative delle famiglie si traduce in un approfondimento di temi di pedagogia della famiglia, soprattutto per imparare a conoscere la cultura educativa della famiglia, sostenere la genitorialità e i legami di comunità, in modo da costruire autentici progetti di corresponsabilità educativa, valorizzando il ruolo educativo dei genitori a partire dalle loro esperienze e risorse. In altre parole, si tratta di promuovere una specifica formazione pedagogica sulle relazioni educative familiari, perché gli stessi insegnanti e dirigenti siano più consapevoli che l'educazione nelle famiglie oggi è sempre più problematica, e che i genitori spesso si sentono lasciati soli rispetto ad una responsabilità educativa sempre più difficile da assumere²⁸.

Molti genitori, infatti, esprimono, anche se a volte inconsapevolmente, un bisogno di essere sostenuti e supportati nell'esercizio della loro responsabilità genitoriale. Per rispondere a tale bisogno, la scuola, attraverso la promozione di percorsi di sostegno educativo alla genitorialità, può diventare anche uno spazio di riflessione in cui i genitori si incontrano e si confrontano con gli insegnanti; infatti, è possibile pensare a percorsi formativi che coinvolgano insegnanti e genitori insieme, perché si possa effettivamente *fare un bene comune*²⁹.

Ma per costruire progetti di corresponsabilità, è necessario allargare sempre di più lo sguardo dal rapporto scuola-famiglia alla comunità, ripensando l'educazione come impegno comunitario e agire secondo una cultura collaborativa che generi un cambio di prospettiva nel modo di pensare e di organizzare i contesti e le azioni educative. Bisogna, dunque, "leggere la vita della scuola in una prospettiva comunitaria capace di far sperimentare alle nuove generazioni l'importanza di vivere e crescere con gli altri"³⁰.

²⁸ G. D'Addelfio, M. Vinciguerra, *La pedagogia della famiglia nella formazione di dirigenti e insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria*, in M. Fiorucci, E. Zizioli (Eds.), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte*, Pensa MultiMedia, Lecce 2022, pp. 407-410.

²⁹ M. Vinciguerra, S. Pizzimenti, *Inclusione, sostegno alla genitorialità e corresponsabilità educativa scuola-famiglia*, in F. Pedone, G. Lavanco (Eds.), *Oltre le colonne di Eracle. Orientamenti interdisciplinari per l'inclusione* UnipaPress, Palermo 2023, pp. 157-168.

³⁰ P. Triani, *Scuola-Famiglia: le vie di una possibile alleanza educativa*, cit., p. 238.

Alcuni studi hanno evidenziato come la crisi pandemica abbia lasciato emergere con chiarezza la necessità di una maggiore concertazione tra docenti, genitori e territorio. Il COVID-19, inoltre, ha accelerato l'emergere di un "nuovo" ambito di coinvolgimento dei genitori legato alle nuove tecnologie³¹. Sappiamo che questo spostamento di interesse verso gli ambienti digitali era già in atto e non è da poco tempo che le tecnologie hanno conquistato e ristrutturato sempre più spazi e tempi della vita familiare, come, per altri versi, spazi e tempi della vita scolastica. E proprio in questo tempo segnato dalla pandemia forse abbiamo avuto occasione di riscoprire le potenzialità migliori del digitale, nel suo uso didattico e non solo. Infatti, "l'emergenza Covid", insieme alle tante criticità, ha offerto anche nuove possibilità di conoscenza, di dialogo e di alleanza tra le famiglie e il mondo della scuola³². Consapevoli che gli esiti della rivoluzione tecnologica e digitale sulla corresponsabilità scuola-famiglia sono da indagare ulteriormente, quello che gli studi sulla corresponsabilità in tempo pandemico delineano con maggiore chiarezza è che non possiamo approfondire il tema delle alleanze educative scuola-famiglia senza pensare ad interventi che promuovano la collaborazione tra tutti i soggetti della *comunità educante*: scuole, comuni, Enti del Terzo settore.

Interventi normativi più recenti sembrano fornire gli strumenti perché le scuole possano provare a realizzare quanto proposto. Le scuole, infatti, grazie al Piano scuola 2020/2021 (Decreto MIUR 26 giugno 2020 n. 39), nato con l'obiettivo di definire strumenti utili ad assicurare il perseguimento delle attività educative e scolastiche durante il periodo pandemico, possono oggi sottoscrivere specifici *Patti educativi di comunità* con Enti locali, istituzioni pubbliche e private variamente operanti sul territorio, realtà del Terzo settore. "In un'ottica di empowerment di comunità, i Patti educativi che riconoscono la funzione costituzionale della scuola diventano una co-azione funzionale per *ridefinire* un nuovo rapporto orizzontale e sussidiario di corresponsabilità educativa tra scuola e comunità. Dunque, non solo la scuola, che mantiene il ruolo di guida e di istituzioni di riferimento, ma la scuola in alleanza con

³¹ Cfr. G. Bertagna, *Reinventare la scuola. Un'agenda per cambiare il sistema di istruzione e formazione a partire dall'emergenza Covid 19*, Edizioni Studium, Roma 2020; M.C. Castaldi, *Il rapporto scuola-famiglia nella comunità scolastica post COVID-19: verso una necessaria riscrittura pedagogica*, in «Formazione e insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'Educazione e della Formazione», 19 (2), pp. 205-210; P. Dusi, A. Addi-Racah, *Time to rethink the teacher-family alliance? Central issues in the "pandemic" literature on home-school cooperation*, in «Encyclopaedia – Journal of Phenomenology and Education», Vol. 26, n. 63, 2022, pp. 7-29.

³² G. D'Addelfio, M. Vinciguerra, *Corresponsabilità e cura educativa dei genitori nello "zero-sei"*, cit.

la comunità che si prende carico dei bisogni e delle emergenze educative”³³.

Se i Patti educativi individuano come priorità strategica azioni di contrasto alla povertà educativa, parte integrante dell’attuazione dei Patti di comunità non può che essere il sostegno educativo alla genitorialità. Si tratta, dunque, per insegnanti e dirigenti, di accogliere la sfida di una cura educativa delle famiglie, per consentire un reale coinvolgimento dei genitori nella progettazione e attuazione di una corresponsabilità educativa scuola-famiglia-territorio che non può essere ripensata se non a partire anche da una cura educativa delle famiglie nella prospettiva della comunità educante.

Bibliografia

- Amadini M., *Educare all'autonomia nell'autonomia*. In L. Pati (Ed.), *Educare i bambini all'autonomia. Tra famiglia e scuola*, La Scuola, Brescia 2008, pp. 39-55.
- Attinà M., *Venticinque anni dall'Autonomia Scolastica, cinquanta anni dai Decreti Delegati: premesse rispettate, promesse tradite, esiti attesi per ripensare la scuola oggi*, in «Cultura pedagogica e scenari educativi», 2(1), 2024, pp. 10-16.
- Baldacci M., *La scuola italiana negli anni Settanta: Storia, riforme, e cambiamenti sociali*. Franco Angeli, Milano, 2014.
- Bellingreri A., *Creare scuole per genitori negli istituti comprensivi per una nuova corresponsabilità educativa fra scuola famiglie e territorio*, in «Rivista lasalliana. Trimestrale di cultura e formazione pedagogica», 2, 2022, pp. 163-174.
- Bellingreri A., Vinciguerra M., *Il bisogno educativo*, in A. Bellingreri (Ed.), *Lezioni di pedagogia fondamentale*, ELS La Scuola, Brescia, 2017, pp. 394-413.
- Bertagna G., *Reinventare la scuola. Un'agenda per cambiare il sistema di istruzione e formazione a partire dall'emergenza Covid 19*, Edizioni Studium, Roma 2020.
- Bricola F., *I decreti delegati della scuola: Un'analisi giuridica*. Giuffrè Editore, Milano, 1974.
- Buonanno A., Dusi P., *Le relazioni tra scuola e famiglia: buone prassi di corresponsabilità educativa. Indagine in un istituto paritario trentino e prime azioni di intervento*, in «Rivista Italiana di Educazione Familiare», n. 2, 2023, pp. 91-104.
- Capperucci D., *Relazione scuola-famiglia e responsabilità educativa: un percorso di ricerca partecipativa per la costruzione del Patto di Corresponsabilità*, in «Annali online della Didattica e della Formazione Docente» Vol. 10, n. 15-16, 2018.

³³ G. D'Addelfio, C. Costanza, *Dispersione scolastica e nuove possibili forme di corresponsabilità educativa tra scuole, famiglie e territori. Note sui Patti educativi di comunità*, in *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(1), 2024, pp. 37-44.

- Carpenter B.W., Young M.D., Bowers A., Sanders K., *Family Involvement at the Secondary Level: Learning from Texas Bordeland Schools*, in «NASSP Bulletin», 100 (1), 2016, pp. 47-70.
- Castaldi M.C., *Il rapporto scuola-famiglia nella comunità scolastica post COVID-19: verso una necessaria riscrittura pedagogica*, in «Formazione e insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'Educazione e della Formazione», 19 (2), pp. 205-210
- D'Addelfio G., *Vita buona, capacità e multiculturalismo: alcuni aspetti della proposta pedagogica di Martha Craven Nussbaum*, in «Quaderni di Intercultura», Anno VIII/2016.
- D'Addelfio G., *Scuola, famiglia e bisogni di riconoscimento: una sfida etica*, In P. Mulè, C. De Luca & A.M. Notti (Eds.), *L'insegnante e il dirigente scolastico nella scuola dell'autonomia tra didattica, governance e progetto culturale* Armando, Roma 2019, pp. 221-246.
- D'Addelfio G., Costanza C., *Dispersione scolastica e nuove possibili forme di corresponsabilità educativa tra scuole, famiglie e territori. Note sui Patti educativi di comunità*, in «Cultura pedagogica e scenari educativi», 2(1), 2024, pp. 37-44.
- D'Addelfio G., Pizzimenti S., Vinciguerra M., *Vissuti di insegnanti e genitori al tempo della pandemia: note sulla corresponsabilità educativa scuola e famiglia*, In P. Mulè (Ed.), *La corresponsabilità educativa scuola-famiglie*, PensaMultimedia, Lecce 2022, pp. 119-139.
- D'Addelfio G., Vinciguerra M., *Affettività ed etica nelle relazioni educative familiari. Percorsi di Philosophy for Children and Community*, FrancoAngeli, Milano 2021.
- D'Addelfio G., Vinciguerra M., *Corresponsabilità e cura educativa dei genitori nello "zero-sei": un'esperienza di ricerca e formazione attraversata dalla pandemia*, in «Pedagogia oggi», 20(2), 2022, pp. 79-86.
- D'Addelfio G., Vinciguerra M., *La pedagogia della famiglia nella formazione di dirigenti e insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria*, in M. Fiorucci, E. Zizioli (Eds.), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte*, Pensa MultiMedia, Lecce 2022, pp. 407-410.
- Dusi P., *La corresponsabilità educativa tra famiglia e scuola*. In L. Pati (Ed.), *Pedagogia della famiglia*, La Scuola, Brescia 2014, pp. 389-399.
- Dusi P., *The family-school relationship in primary education. Parents' perspectives in the age of "the minimal self"*, in «International Journal about Parents in Education», Vol. 12, n. 1, 2020, pp. 13-25.
- Dusi P., Addi-Racah A., *Time to rethink the teacher-family alliance? Central issues in the "pandemic" literature on home-school cooperation*, in «Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education», Vol. 26, n. 63, 2022, pp. 7-29.
- Epstein J.L., *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.), Westview Press, Boulder, CO 2011.
- Gärtu M.L., *The School-family Educational Partnership*, in «Journal of Pedagogy», n. 2, 2017, pp. 107-123.

- Gauchet M., *Il figlio del desiderio. Una rivoluzione antropologica*, Vita e Pensiero, Milano 2010.
- Jeynes W.H., *The salience of the subtle aspects of parental involvement and encouraging that involvement: Implications for school-based programs*, in «Teachers College Record», 112 (3), 2010, pp. 747-774.
- Magatti M., *Non avere paura di cadere. La libertà al tempo dell'insicurezza*, Mondadori, Milano 2019.
- Mantovani, G., *La partecipazione dei genitori alla vita scolastica: Storia e prospettive*, Il Mulino, Bologna 1987.
- Miller G.E., Lines C., Sullivan E., Hermanutz K., *Preparing educators to partner with families*, in «Teaching Education», 24 (2), 2013, pp. 150-163.
- Ministero dell'Istruzione, Commissione nazionale per il sistema integrato di educazione e di istruzione, *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*, 2022.
- Mulè P. (Ed.), *La corresponsabilità educativa scuola-famiglie. La promozione di una cittadinanza democratica e inclusiva nelle regioni italiane in ritardo di sviluppo*. PensaMultimedia, Lecce 2022.
- O'Donnell J., Kirkner S.L., *The impact of a collaborative family involvement program on Latino families and children's educational performance*, in «School Community Journal», 24 (1), 2014. pp. 211-234.
- Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza, *5° Piano di azione e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva*, 2021.
- Pati L., *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*, Scholé, Brescia 2019.
- Recalcati M., *I tabù del mondo*, Einaudi, Torino 2017.
- Romano L., *Comunità*, Scholé, Brescia, 2022.
- Rosso L., *Decreti delegati e movimento studentesco negli anni Settanta*, in «Rivista di Storia dell'Educazione», XI (1), 2024.
- Susi F., *Scuola, società, politica, democrazia. Dalla riforma Gentile ai Decreti delegati*, Armando Editore, Roma 2012.
- Storai F., Morini E., Greco S., *Di cosa parlano le scuole quando parlano di relazione scuola-famiglia*, in «Annali online della Didattica e della Formazione Docente» Vol. 10, n. 15-16/2018.
- Triani P., *Scuola-Famiglia: le vie di una possibile alleanza educativa*, in «Rivista lasalliana. Trimestrale di cultura e formazione pedagogica», 2, 2022, pp. 235-246.
- Vinciguerra M., *Le "emergenze" dell'educazione contemporanea*, in A. Bellingreri (Ed.), *Lezioni di pedagogia fondamentale*, ELS La Scuola, Brescia, 2017, pp. 50-74.
- Vinciguerra M., *Formare educatori ed insegnanti alla corresponsabilità educativa scuola-famiglia nel "sistema 0-6"*, in «La Famiglia», 54, 2020, pp. 229-249.
- Vinciguerra M., Pizzimenti S., *Inclusione, sostegno alla genitorialità e corresponsabilità educativa scuola-famiglia*, in F. Pedone, G. Lavanco (Eds.), *Oltre le colonne di Eracle. Orientamenti interdisciplinari per l'inclusione* UnipaPress, Palermo 2023, pp. 157-168.
- Yamauchi L.A., Ponte E., Ratliffe K.T., Traynor K., *Theoretical and Conceptual Frameworks Used in Research on Family-School Partnerships*, in «School Community Journal», Vol. 27, n. 2, 2017, pp. 9-34.

Elena Zanfroni - Silvia Maggiolini*

***L'inclusione in cammino: la corresponsabilità scuola-famiglia
dai Decreti Delegati del 1974 al Decreto-Legge 31 maggio
2024, n. 71******Inclusion on the way: school-family co-responsibility from the
delegated decrees of 1974 to Legislative Decree no. 71 of 31
May 2024***

Parole chiave: Corresponsabilità scuola-famiglia; partecipazione; inclusione; sfide educative; excursus normativo.

I Decreti delegati del 1974 rappresentano una pietra miliare nell'apertura della scuola italiana alla partecipazione attiva dei genitori, in particolare attraverso la creazione degli organi collegiali. Il presente contributo si propone di esaminare i principali aspetti connessi all'evoluzione normativa e al cambiamento delle forme di partecipazione dei genitori, con particolare attenzione al ruolo dei processi inclusivi.

La riflessione prende avvio da un breve excursus storico che a partire dai Decreti delegati giunge fino alle sfide e agli interrogativi emergenti anche dal recente Decreto-Legge 31 maggio 2024, n.71 che introduce nuove misure a favore degli studenti con disabilità. In particolare, si propone di comprendere forme e modalità per promuovere una solida alleanza educativa tra scuola e famiglia, che non possa ridursi a un semplice atto formale, ma, al contrario, essere un elemento attivo per garantire un'educazione inclusiva e consapevole.

Keywords: School-family co-responsibility; participation; inclusion; educational challenges; normative excursus.

The Delegated Decrees of 1974 represent a milestone in the opening of Italian schools to the active participation of parents, in particular through the creation of collegial bodies. The present contribution aims at examining the main aspects related to the normative evolution and to the change in the forms of parental participation, with particular attention to the role of inclusive processes.

The reflection begins with a brief historical excursus that starts from the Delegated Decrees and reaches the challenges and questions emerging from the recent Decree-Law no. 71 of 31 May 2024, which introduces new measures in favour of students with

* Elena Zanfroni, professoressa associata di Didattica e Pedagogia speciale, Università Cattolica del Sacro Cuore. Silvia Maggiolini, professoressa associata di Didattica e Pedagogia speciale, Università Cattolica del Sacro Cuore.

Il presente contributo è frutto del lavoro congiunto delle Autrici. In particolare, sono attribuibili a Silvia Maggiolini i paragrafi 1 e 4 e a Elena Zanfroni l'Introduzione e i paragrafi 2-3.

disabilities. In particular, it is proposed to understand forms and methods to promote a solid educational alliance between school and family, which cannot be reduced to a mere formal act, but, on the contrary, be an active element to guarantee an inclusive and aware education.

Introduzione

I Decreti Delegati del 1974 hanno rappresentato un punto di svolta fondamentale per la partecipazione dei genitori alla vita scolastica in Italia. Questi decreti hanno introdotto per la prima volta organi collegiali con la presenza attiva dei genitori, segnalando un cambiamento significativo nella gestione democratica della scuola. Come è noto, negli ultimi cinquant'anni, la normativa italiana ha continuato a evolversi, cercando di rispondere a sempre nuove esigenze educative e sociali. La legge 104 del 1992, in particolare, ha segnato un passo in avanti fondamentale per l'inclusione scolastica, garantendo diritti e supporti specifici agli studenti con disabilità e alle loro famiglie. Questo ha avuto un impatto significativo sulla partecipazione dei genitori che sono stati chiamati a collaborare più strettamente con l'intero team dei docenti e con le istituzioni scolastiche per sviluppare Piani Educativi Individualizzati (PEI) e per garantire un ambiente inclusivo e accogliente per tutti gli studenti, con ricadute non sempre di facile gestione.

Gli ultimi decenni hanno visto ulteriori riforme, volte a rafforzare il ruolo dei genitori nella vita scolastica. La Buona Scuola (Legge 107/2015) ha introdotto strumenti come il Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) e il RAV (Rapporto di Autovalutazione), che richiedono una partecipazione attiva dei genitori nella definizione degli obiettivi e nella valutazione delle attività scolastiche. Questi cambiamenti normativi hanno portato a una maggiore consapevolezza e coinvolgimento delle famiglie nella vita scolastica, anche e soprattutto in riferimento al piano inclusivo, ma hanno evidenziato, al contempo, la necessità di una formazione continua per garantire una partecipazione efficace e consapevole, nell'interesse di tutti e di ciascuno.

1. Per un excursus storico: dall'approvazione dei Decreti Delegati al Decreto- Legge 31 maggio 2024, n.71

Il sistema scolastico italiano ha vissuto profondi cambiamenti, riflettendo le mutevoli esigenze di una società in continua evoluzione e sempre più orientata verso la costruzione di processi di partecipazione ed inclusione. A tale proposito, possono essere considerate anche le trasformazioni che

hanno interessato modelli e configurazioni familiari, modificandone assetti, equilibri e significati con conseguenti ricadute anche nell'ambito dei processi educativi in generale o nello specifico in quelli scolastici. All'interno di un simile scenario, una delle fasi più significative è rappresentata dall'approvazione dei Decreti Delegati del 31 maggio 1974, che hanno segnato un vero e proprio punto di svolta nella partecipazione dei genitori al percorso formativo dei propri figli. Pubblicati in un contesto di crescente domanda di democratizzazione delle istituzioni, tali documenti hanno aperto la strada a una gestione maggiormente orientata a forme di condivisione e corresponsabilità attraverso l'introduzione di alcuni organi collegiali quali:

- Consigli di Circolo e d'Istituto, composto da rappresentanti di tutte le componenti scolastiche, incluso un numero significativo di genitori, eletti con compiti deliberativi su materie di bilancio, regolamenti interni, programmazione delle attività educative e culturali, e organizzazione dei servizi scolastici;
- Consigli di Classe e Interclasse, aventi una funzione consultiva e propositiva, all'interno della quale genitori e docenti collaborano per monitorare l'andamento didattico e disciplinare della classe, discutere in merito a problematiche specifiche e proporre soluzioni o attività integrative;
- Comitato dei Genitori, pur non essendo formalmente istituzionalizzato dai decreti, tale organismo si è configurato come luogo di incontro, confronto e partecipazione autonoma dei genitori sulle questioni scolastiche.

Nello specifico, per le famiglie tutto ciò ha rappresentato una concreta opportunità per divenire attori protagonisti della vita scolastica attraverso un contributo concreto nella definizione di obiettivi educativi, nell'organizzazione delle attività e nel miglioramento dell'offerta formativa. A tale riguardo, è doveroso richiamare come l'intento del legislatore fosse quello di ideare una struttura capace di accogliere e promuovere istanze di cambiamento, delineando un modello di scuola in grado di rispondere alle necessità del presente e di mantenersi solido nel tempo, dando concretamente seguito a quanto già sancito dall'art. 30 della Costituzione Italiana, ovvero "É dovere e diritto dei genitori mantenere, istruire ed educare i figli, anche se nati fuori del matrimonio. Nei casi di incapacità dei genitori, la legge provvede a che siano assolti i loro compiti (...)".

¹ Costituzione italiana, art. 30 in <https://www.senato.it/istituzione/la-costituzione/parte-i/titolo-ii/articolo-30> 28/9/2024

Occorre però considerare come, pur a fronte dell'evidente portata innovativa, il processo non sia stato privo di difficoltà o di rallentamenti nella sua piena realizzazione; infatti, in molti casi, il cambiamento è stato accolto con resistenza, sia da parte delle istituzioni scolastiche, caratterizzate da un modello più autoritario, sia da parte delle famiglie, spesso impreparate a questo nuovo ruolo partecipativo e alle responsabilità conseguenti ad esso connesse.

Nonostante tutto ciò, è indubbio come tale riforma abbia rappresentato un primo significativo passo verso una scuola più inclusiva e democratica, gettando le basi per una maggiore attenzione alle esigenze di tutti gli studenti, in particolare di quelli in situazioni di vulnerabilità. In quegli stessi anni, infatti, come è noto, il sistema scolastico italiano ha intrapreso il lungo percorso dell'inserimento, prima, e dell'integrazione e dell'inclusione, poi, che ha reso possibile la progressiva costruzione di un sistema educativo, ad oggi imprescindibile, per tutti e per ciascuno. È del 1971, infatti, la promulgazione della legge 118, ovvero la prima normativa che ha rivoluzionato un'idea di scuola per pochi, determinando un vero e proprio ribaltamento di paradigma, proseguito e definitivamente sancito dalla legge 517 del 1977. Pur non specificatamente focalizzate sui temi della partecipazione, questi contributi legislativi hanno, tuttavia, segnato più o meno direttamente un cambio di rotta non trascurabile in termini di coinvolgimento da parte delle famiglie ad offrire il proprio contributo per la costruzione di percorsi educativi personalizzati. Lungo tale direzione, è necessario richiamare in tal senso la ben nota legge 104 del 1992, ancora oggi fondamentale punto di riferimento in tema di gestione dei molti aspetti connessi alla condizione di disabilità nelle diverse età della vita, in quanto ha ulteriormente rafforzato la necessità di una stretta collaborazione tra famiglia e docenti per la buona riuscita del successo formativo di alunni e alunne con fragilità.

Sebbene non tratti esplicitamente il tema della corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia, anche la legge n. 59 del 1997 (legge Bassanini), promuovendo forme di autonomia scolastica sia da un punto di vista organizzativo, sia didattico e metodologico, sia finanziario ha, in qualche misura, contribuito a creare le condizioni per la moltiplicazione di spazi e forme di collaborazione, attraverso le quali le famiglie sono chiamate a partecipare attivamente alla vita scolastica dei figli. Con l'autonomia, infatti, ogni Istituto ha potuto adeguare, in base alle proprie risorse e specificità, la propria offerta formativa per meglio rispondere ai bisogni degli studenti e del territorio. Si sono così aperti nuovi spazi di attivazione di un legame complesso tra le istituzioni principali, deputate alla crescita dei minori.

Nel novero di questa sintetica ricostruzione in merito ai principali passaggi che hanno determinato la definizione dei termini partecipativi scuola – famiglia, occorre poi considerare lo Statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria (DPR 249 del 1998). Quest’ultimo documento, infatti, ha anticipato proprio in tema di partecipazione e di corresponsabilità, alcuni punti fermi poi ripresi anche in successive normative - tra le quali si ricorda la legge 53 del 2003 meglio nota come Riforma Moratti - e culminati nel DPR 235 del 2007 all’interno del quale si ritrova il concetto di Patto educativo di corresponsabilità, dedicato alla scuola secondaria. Questo strumento normativo è finalizzato a meglio definire diritti e doveri di ogni soggetto appartenente alla comunità scolastica, nel rispetto della specificità del proprio ruolo e a favorire il coinvolgimento sempre maggiore della famiglia nella definizione del progetto educativo di ogni alunno e alunna.

La richiesta di sancire tale collaborazione, attraverso la firma di entrambe le parti, assume un significato di particolare rilievo sul piano pedagogico in quanto, superando la sola presa d’atto, implica l’assunzione di un impegno ben definito e non derogabile, che, come tale, non dovrebbe lasciare spazio a fraintendimenti o deleghe. Tutto ciò ha indotto il legislatore, dopo poco più di un decennio, ad estendere la sottoscrizione di tale documento anche al contesto della scuola primaria, richiamando in tal modo la necessità sia della co-costruzione di un progetto condiviso sin dai primi anni di scolarizzazione, sia dell’attribuzione di un senso più profondo al costruito stesso di comunità educante².

Anche nel DM 254 del 2012 *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione* viene ribadito come sia necessario che la scuola persegua costantemente l’obiettivo di costruire un’alleanza educativa con i genitori. “Non si tratta di rapporti da stringere solo in momenti critici, ma di relazioni costanti che riconoscano i reciproci ruoli e che si supportino vicendevolmente nelle comuni finalità educative”³.

Proseguendo lungo l’itinerario normativo che si è intrapreso, è doveroso citare quanto previsto dalla legge 107 del 2015 – meglio nota come *La Buona Scuola* – dove in particolare all’art. 1, comma 7, lettera m è richiamata l’importanza di una formazione integrata e di un patto educativo volti alla “valorizzazione della scuola intesa come comunità attiva, aperta al territorio e in grado di sviluppare e aumentare

² A. Buonanno -P. Dusi, Le relazioni tra scuola e famiglia: buone prassi di corresponsabilità educativa. Indagine in un istituto paritario trentino e prime azioni di intervento, «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 2 (2023), pp. 91-104.

³ DM 254 del 2012 - Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione in www.miur.gov.it 03/09/2024

l'interazione con le famiglie e con la comunità locale, comprese le organizzazioni del terzo settore e le imprese"⁴. Strettamente connessi alla normativa sopra citata, risultano essere:

- i decreti attuativi n. 62 e n. 66 del 2017 che pongono particolare attenzione a due aspetti, tanto cruciali, quanto delicati, costitutivi della relazione oggetto del presente contributo, ossia la valutazione degli studenti e delle studentesse e la progettazione di processi inclusivi efficaci. In merito al tema del presente contributo, una novità presente nel decreto n.66/2017 riguarda l'istituzione del GLO (Gruppo di Lavoro Operativo per l'Inclusione) – che ha sostituito il GLH (Gruppo di Lavoro per l'Handicap) – inteso come luogo di lavoro e di condivisione di tutti coloro che costituiscono la rete educativa dell'alunno o dell'alunna in condizione di vulnerabilità: Dirigente scolastico o un suo delegato, docenti, genitori, rappresentanti dell'Ente Locale, dell'Unità di Valutazione Multidisciplinare, esperti che, con differenti ruoli, sono coinvolti sia nella definizione, realizzazione, monitoraggio e valutazione del progetto di vita per la persona con disabilità, sia per garantire il rispetto dei diritti inalienabili delle persone più fragili;
- il decreto n. 96 del 2019 che rafforza l'impegno dei vari gruppi di lavoro deputati alla realizzazione delle azioni necessarie per la piena attuazione dei principi inclusivi.

Il percorso normativo che ha problematizzato, negli ultimi cinquant'anni, principi, criteri e modalità dell'alleanza con la famiglia presenta, come si è visto, una pluralità di azioni che, in termini differenti, hanno contribuito a precisarne il senso e ad attualizzarne i contenuti, in relazione alle caratteristiche dei diversi scenari susseguitisi nel tempo. Per tale ragione, pare altrettanto significativo il più recente decreto legislativo n. 71 del 31 maggio 2024 *Disposizioni urgenti in materia di sport, sostegno didattico agli alunni con disabilità e regolare avvio a.s. 2024-2025* che introduce novità degne di nota, soprattutto rispetto alla gestione dell'alleanza scuola-famiglia in presenza di un alunno con disabilità. In particolare, tale dispositivo si propone di regolare il tema della continuità didattica attraverso azioni mirate, tra le quali occorre in questo contesto considerare il ruolo che la famiglia viene ad assumere in merito all'eventuale conferma del docente di sostegno assunto a tempo determinato. Tale possibilità ha dato vita ad un acceso dibattito, ancora in corso, su potenzialità e limiti della normativa considerata, che, pur prendendo le mosse dall'intenzione di affrontare le criticità legate alla discontinuità didattica, rischia di consentire alla famiglia di fondare la

⁴ Legge n. 107 del 13 luglio 2015, art. 1, comma 7, in www.gazzettaufficiale.it 15/09/2024

scelta su criteri arbitrari e non prettamente connessi alle reali competenze possedute dall'insegnante, utili all'attivazione di un proficuo processo di apprendimento dell'alunno e dell'alunna.

Dal breve excursus sopraesposto, emerge chiaramente come il rapporto scuola-famiglia sia stato nel tempo ampiamente attenzionato e disciplinato, grazie al supporto di interventi legislativi costanti che ne hanno continuamente richiamato e valorizzato senso e significati. Tuttavia, in questa cornice, si registrano ancora criticità nella concretizzazione strutturale di quanto previsto dalla legge e, di conseguenza, difformità nell'applicazione pratica, che inducono ad interpretare tale legame nei termini di un mero atto prescrittivo, riducendo o, talvolta, addirittura annullando, la sua reale portata pedagogica.

2. Oltre la normativa: corresponsabilità e partecipazione nel legame scuola-famiglia

Negli ultimi anni, l'intensificarsi del dibattito in tema di corresponsabilità educativa ha consentito di riconoscere la necessità di non far coincidere il pieno significato di tale costrutto alla sola applicazione di norme. Si tratta, invece, di comprendere il significato più profondo racchiuso nel termine stesso che rimanda ad un senso di responsabilità, comune, condiviso ed intenzionalmente fondato che, come tale, rende indispensabile l'assunzione di un impegno non delegabile, né procrastinabile. È doveroso ricordare, in merito a quanto affermato, come essa non implichi solo il riconoscimento di doveri da parte delle famiglie, ma rappresenti una vera e propria partnership, in cui entrambi i soggetti si impegnano a condividere informazioni, a risignificare esperienze e a co-costruire strategie volte al successo formativo dello studente. Ne deriva, dunque, la necessità di ripensare tale legame secondo una logica di personalizzazione dell'offerta formativa e di realizzazione di percorsi non standardizzati, in grado di considerare le specificità degli alunni, soprattutto di coloro che presentano difficoltà, con o senza certificazione, nei processi di apprendimento. In questo senso, la corresponsabilità rappresenta un ponte che consente di superare le barriere tra l'ambiente scolastico e quello familiare, favorendo una continuità educativa che prosegue anche al di fuori dei rispettivi contesti, indispensabile soprattutto in momenti segnati da contingenze imprevedibili e di non facile gestione. Ne è un esempio, a tale proposito, quanto accaduto durante la pandemia da COVID 19 e, in particolare, nelle prime fasi di emergenza che hanno reso necessaria, inaspettatamente, l'attivazione di

una didattica a distanza. Sono, infatti, venuti meno alcuni confini, fino a quel momento garantiti e considerati invalicabili, esponendo così entrambe le principali agenzie educative ad una condizione di reciproca vulnerabilità e alla necessità di ricostruire nuovi equilibri. Ciò ha fatto emergere l'esigenza, già avvertita da molto tempo, di aggiornare la configurazione di tale legame, coniugando le giustificazioni pedagogiche che ne sono alla base con la realtà di scenari, familiari, scolastici, ma anche sociali, profondamente modificati. Si tratta di uno dei tanti, possibili esempi delle forme attraverso cui la corresponsabilità ha conosciuto momenti di maggiore o minore enfasi, non solo a seconda delle riforme scolastiche attuate, ma anche in relazione ai cambiamenti sociali in atto⁵. Rispetto a questi ultimi, emerge la chiara consapevolezza che il nostro tempo sia caratterizzato da una peculiare accelerazione dei processi trasformativi, la cui velocità pare essere senza precedenti, comportando evidenti ricadute sul legame in oggetto e la conseguente richiesta di nuovi e imprescindibili adattamenti. Ci si chiede, per esempio, come la portata rivoluzionaria indotta dalla sempre più capillare diffusione dell'intelligenza artificiale possa far scaturire nuovi bisogni e modalità di gestione del legame e degli stessi strumenti ad esso finalizzati. Un esempio concreto di quanto tali processi innovativi possano influenzare il legame scuola-famiglia è rappresentato dall'uso di strumenti educativi digitali e di algoritmi di apprendimento personalizzati. Se è vero che questi ultimi consentono agli insegnanti di monitorare il progresso di ogni studente in tempo reale, fornendo *feedback* immediati che possono essere condivisi con le famiglie, è altrettanto opportuno considerare le sfide che ne possono derivare: la gestione dei dati personali e della *privacy* degli studenti, il rischio di delegare eccessivamente le responsabilità educative alla tecnologia, o ancora, l'esigenza di formare sia insegnanti, sia genitori all'uso di queste tecnologie, per evitare che le disuguaglianze digitali amplifichino ulteriormente il divario tra scuola e famiglia. Sebbene sia trascorso ormai più di un decennio dalla sua introduzione, è doveroso ricordare, nell'ambito di tali riflessioni, anche quanto verificatosi a seguito dell'adozione di piattaforme digitali come il registro elettronico, la cui adozione è stata resa obbligatoria a partire dall'anno scolastico 2012-2013, o di altre applicazioni per la comunicazione scuola-famiglia. Pur facilitando, infatti, l'interazione e permettendo ai genitori di essere costantemente aggiornati sui risultati scolastici, compiti, assenze e comunicazioni riguardanti i figli, la classe e l'istituto di appartenenza, l'eccessiva attenzione ai dati e alle prestazioni ha influito, non sempre in

⁵ L. d'Alonzo (a cura di), *Back to school. #iotornoascuola: un contesto per accogliere e includere*, Pearson, Milano-Torino 2021

modo ottimale, nel modificare i rapporti in essere tra genitori e docenti, genitori e figli, alunni e docenti, generando così il rischio di un'alterazione nei legami di fiducia reciproci e, talvolta, uno stress eccessivo per tutte le persone coinvolte, oltre ad un senso diffuso di deresponsabilizzazione. Ogni errore o insuccesso, infatti, diventa immediatamente visibile ai genitori, il che impedisce ai ragazzi di affrontare le proprie difficoltà autonomamente. In questo contesto, lo studente non si sente più responsabile per i propri risultati. Dando per scontato che i genitori abbiano modo di reperire le informazioni al riguardo, la relazione educativa che caratterizza ogni rapporto viene così privata della sua portata trasformativa, riducendola a pura comunicazione e privandola, al contempo, del necessario confronto dialettico, occasione di crescita per tutti. Non si tratta, quindi, di assumere drastiche quanto sterili posizioni a favore o contro una determinata disposizione, ma di problematizzarne le molteplici implicazioni educative correlate all'assunzione di alcune scelte. A tale proposito, interpretando questo bisogno, alcune istituzioni scolastiche hanno limitato l'accesso ai voti in tempo reale o disabilitato la possibilità di inviare comunicazioni continue ai genitori per ogni minima questione scolastica⁶. In questo modo, cercando di riequilibrare il rapporto tra trasparenza e autonomia, le scuole, attraverso un'esplicita azione intenzionale, riconoscono il valore della crescita di ciascuno e della riflessione personale e condivisa.

Una corresponsabilità che sappia andare oltre le sole prescrizioni normative non può concretizzarsi senza la promozione di una cultura della partecipazione, che si configura come un equilibrio tra diritto e dovere. Essa rappresenta un'opportunità per gli individui di esprimere le proprie opinioni e influenzare le decisioni, ma richiede, al tempo stesso, anche un impegno attivo da parte loro per poter contribuire al bene comune. Solo attraverso questo dialogo attivo e responsabile è possibile costruire comunità più forti e inclusive. A questo riguardo, risultano significativi anche i dati relativi alla partecipazione dei genitori agli organi collegiali preposti - che possono essere desunti dai RAV (area "Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie") delle singole scuole, diventati negli anni sempre più esigui. Paola di Natale, dirigente tecnico del Ministero dell'Istruzione, ha, in merito, affermato "le percentuali dei partecipanti sono, come ormai avviene da vari anni, ben poco confortanti: le famiglie disertano questo appuntamento, segno che in pratica credono poco alla effettiva utilità della loro presenza negli Organi collegiali, e non è raro che

⁶ Cfr. G. Cerini – M. Spinosi, *Un'ancora per la valutazione. Nuovo quadro normativo e indicazioni operative*, Tecnodid, Napoli 2107; P. Crepet, *Mordere il cielo. Dove sono finite le nostre emozioni*, Mondadori, Milano 2024.

dei genitori si trovino eletti come rappresentanti ‘in contumacia’ o siano quasi costretti ad offrirsi come vittime sacrificali perché all’assemblea i presenti si contano sulle dita di una mano. Eppure, il dato percentuale della partecipazione dei genitori alle elezioni del Consiglio di Istituto costituisce uno degli indicatori di qualità nel RAV⁷”. Tra i motivi di questa crisi si possono, tra gli altri, annoverare alcuni fattori: da un lato, quelli di ordine strutturale tra i quali ricordiamo il crescente impegno lavorativo di entrambi i genitori, la complessità delle relazioni familiari e di una generazione adulta, definita “sandwich⁸”, ovvero schiacciata dai compiti di cura rivolti sia ai figli, sia ai propri genitori più anziani; dall’altro lato, quelli di tipo culturale, ovvero legati a cambiamenti nelle aspettative sociali riguardo al ruolo dei genitori nella scuola, ma anche a quell’illusione di controllo derivante da processi di digitalizzazione della comunicazione scolastica. I genitori sentono, infatti, di possedere tutte le informazioni necessarie tramite registri elettronici e piattaforme online, escludendo così a priori la possibilità di aderire e contribuire personalmente alle diverse iniziative. Di fatto, tale percezione non solo impedisce la concreta partecipazione ai processi decisionali, ma sembra anche limitarne fortemente la possibilità di attivazione.

3. Costruire e promuovere alleanze per una scuola democratica e inclusiva

Alla luce di quanto affermato, risulta ora doveroso riflettere in merito alle forme e modalità che possano ridefinire i termini di una corresponsabilità, che non si riduca esclusivamente a un elenco prescrittivo di diritti e doveri, nel quale diviene complesso potersi riconoscere, al di là di oggettive attribuzioni di obblighi e incarichi, ma a favore invece di un’alleanza che possa autenticamente *legare insieme*⁹ tutti i soggetti coinvolti a diverso titolo, al fine di perseguire obiettivi comuni. L’alleanza educativa diviene così una collaborazione strutturata e consapevole tra i diversi attori partecipi del percorso di crescita e di apprendimento degli studenti e, in pari tempo, anche degli adulti coinvolti. Più precisamente, essa può essere definita da due dimensioni: il sistema di comunicazione, che lega scuola e famiglia (ossia la frequenza dei contatti scuola-famiglia) e la qualità della

⁷ P. Di Natale, *Scuola e famiglia. La crisi della collegialità*, in «Scuola7», 238 (2021), in www.scuola7.it 19/09/2024

⁸ C. R. Roots, *The Sandwich Generation: Adult Children Caring for Aging Parents*, Routledge, New York and London 2016

⁹ L’etimologia della parola *alleanza* deriva dal latino *alligare*, che significa "legare insieme". Il termine si compone del prefisso *ad-* (verso, vicino) e del verbo *ligare* (legare), dando origine all’idea di un legame stretto o di una unione tra più parti in www.treccani.it 16/09/2024.

relazione insegnanti-genitori¹⁰». Non si tratta, dunque, di una semplice interazione occasionale, volta a risolvere difficoltà o problematiche contingenti, ma si concretizza in un impegno reciproco e continuativo caratterizzato da elementi imprescindibili, quali:

- ascolto attivo, attraverso la comprensione di sfide e bisogni reciproci;
- collaborazione fattiva, non solo per affrontare problemi specifici o emergenze, ma per costruire strategie educative durature;
- comunicazione aperta e trasparente, con forme, luoghi e tempi differenti, in grado di ridurre le incomprensioni sostenendo e alimentando un clima di rispettiva fiducia;
- definizione di obiettivi chiari e sostenibili, a partire anche da finalità e valori condivisi;
- confronto costante, anche attraverso il riconoscimento di punti di vista e prospettive differenti;
- responsabilità condivisa, per rispettare la natura stessa del processo educativo che non può interpretato come compito unilaterale, ma, al contrario, come azione complementare;
- valorizzazione delle competenze, nel rispetto della singolarità e della professionalità di ciascuno.

Proprio per tali ragioni, risulta evidente richiamare la necessità di sostenere questa alleanza avvalendosi anche di strumenti di partecipazione che possano essere:

- flessibili, ovvero prevedere in corso d'opera revisioni o adeguamenti funzionali in merito a eventuali imprevisti sorti durante l'anno scolastico;
- chiari e puntuali, in grado di definire spazi di azione e reciproche responsabilità;
- co-costruiti sulla base dell'apporto di tutti, in modo che ognuno possa riconoscere il contributo offerto, accanto a principi di valore comune;
- facilmente fruibili, affinché possano essere agevolmente adottati e non divengano un ulteriore e inutile aggravio burocratico.

Ben oltre l'apparente ovvietà di quanto affermato, si riconosce l'importanza di attuare azioni migliorative molto semplici che possano, da un lato, ridurre il livello di incomprensioni, sempre molto elevato e, dall'altro, incoraggiare la proattività individuale. Ad esempio, le scuole di ogni ordine e grado potrebbero proporre spazi dedicati all'ascolto delle singole famiglie per supportarle nell'impegnativo compito educativo quotidiano, oppure incontri dialogati, condivisi tra genitori, insegnanti ed eventualmente altri interlocutori (esperti, rappresentanti degli Enti locali,

¹⁰ D. Capperucci-E. Ciucci-A. Baroncelli, *Relazione scuola-famiglia: alleanza e corresponsabilità educativa* in «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 2 (2018), p. 234 e ss.

ecc.) su alcune tematiche educative sfidanti, come ad esempio, l'educazione emotiva, l'uso consapevole delle tecnologie, o la gestione delle difficoltà di apprendimento o, più in generale, dei bisogni educativi speciali, che necessitano di essere rilette alla luce delle trasformazioni sociali in costante evoluzione.

Questi momenti di condivisione permetterebbero non solo di acquisire nuove competenze ma anche di favorire un linguaggio comune, abbattendo le barriere comunicative e creando una maggiore coesione tra le parti coinvolte nel processo educativo¹¹. Tale approccio potrebbe fornire sia ai genitori, sia agli insegnanti strumenti concreti per gestire la complessità di cui anche il sistema scolastico è investito, con una visione integrata e collaborativa. Un'alleanza così concepita, quindi, può diventare un luogo di costruzione collettiva delle strategie educative, necessarie per affrontare la molteplicità delle sfide attuali. Proprio come accade per la realizzazione di processi inclusivi, che non avviene in modo passivo ed automatico, occorre che tutti gli attori coinvolti siano animati da una forte convinzione, in grado di alimentare uno sforzo consapevole e condiviso verso la realizzazione di una comunità scolastica democratica e inclusiva. Pare opportuno richiamare, a tale proposito, il pensiero di Andrea Canevaro¹², uno dei padri della pedagogia speciale, che sosteneva quanto l'inclusione fosse un termine “bello e impegnativo¹³” e, al contempo, significasse il possesso di “una prospettiva ecosistemica ampia¹⁴”. Per evidenziare l'importanza di aprirsi alla diversità e di valorizzare le differenze come autentiche risorse, è fondamentale, secondo lo studioso, promuovere una rete integrata e collaborativa di competenze ed esperienze. Questo impegno deve essere orientato alla corresponsabilità, affinché si possano offrire sostegni e opportunità che consentano di realizzare un progetto di vita sostenibile in cui la persona con disabilità possa sentirsi protagonista del proprio percorso di sviluppo e realizzazione personale all'interno della società.

Si è convinti, oggi più che mai sia necessario provocare un cambiamento sostanziale nella qualità della comunicazione scuola-famiglia, tuttora connotata da molteplici e quotidiane forme di fragilità, sperimentando nuove pratiche che siano il frutto di una riflessione pedagogica autentica e non esiti di vuote formalizzazioni burocratiche.

¹¹ M. Lancini, *Sii te stesso a modo mio. Essere adolescenti nell'epoca della fragilità adulta*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2023.

¹² A. Canevaro, *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Erickson, Trento

¹³ A. Canevaro, *La lunga strada dell'integrazione nella società per una vita autonoma e indipendente*, in «L'integrazione scolastica e sociale», 8, 5, (2009), pp. 417-439.

¹⁴ Ibidem

4. 50 anni di partecipazione scuola - famiglia: quali sfide per il futuro?

Già nel 1962, Ada Marchesini Gobetti, in un numero de “Il giornale dei genitori”, sosteneva che “per allevare ed educare i propri figli i genitori abbiano bisogno della scuola, è cosa universalmente riconosciuta. Assai meno pacifica è invece l’idea che anche la scuola possa aver bisogno dei genitori”¹⁵. A distanza di più di sessant’anni, si possono rilevare alcune costanti proprie del legame scuola-famiglia che aprono a questioni ancora oggi attuali e testimoniano sia il carattere di complessità di tale rapporto, sia il riemergere periodico di problematiche connesse alla gestione di tale rapporto. Con quanto affermato, si vuole richiamare come la collaborazione tra scuola e famiglia risenta sia di alcune costanti strutturali che appartengono alla natura stessa di tale rapporto e che sono profondamente radicate nella storia dell’educazione, sia delle sfide contingenti determinate, in particolare, dalle trasformazioni socioculturali e politiche in essere in ogni età ed epoca. Diviene interessante, dunque, nell’ambito delle riflessioni e dei dibattiti in merito a tali questioni assumere quel necessario sguardo prospettico che sia in grado di connettere quanto conquistato dalle riflessioni del passato con i nuovi interrogativi posti dalla storia presente e futura. Tale collaborazione è chiamata, infatti, a adattarsi ad un contesto in continua evoluzione, affrontando questioni come l’impatto della tecnologia nelle modalità di comunicazione tra genitori ed insegnanti, la crescente diversità culturale nelle scuole, il benessere emotivo degli studenti, messo a dura prova sia dagli scenari pandemici e post-pandemici ma anche dall’acuirsi di alcune fragilità relazionali, che trovano sempre più spesso la generazione adulta impreparata ad affrontarle.

Mentre il mondo evolve, si può affermare quindi che anche il rapporto tra le due principali istituzioni educative non possa esimersi da tale processo, rischiando di rimanere ancorato a modelli organizzativi e relazionali obsoleti. Per esempio, la già richiamata pervasività tecnologica, se da un lato, ha contribuito all’incremento delle possibilità di comunicazione immediata, dall’altro ha reso indispensabile un’approfondita analisi pedagogica per evitare alcuni possibili derive. Si pensi, in tal senso, a come i molteplici strumenti e mezzi digitali, se non adeguatamente supportati da un pensiero critico e competente, possano giungere a rappresentare una barriera anziché un’opportunità alla crescita dello studente e degli adulti coinvolti, divenendo un ostacolo anche alla costruzione di quella tanto auspicata realizzazione di una comunità educante. Verrebbe meno,

¹⁵ A. Marchesini Gobetti, *Non siete soli*, Colibrì, Milano 2018, p.118

così, una preziosa occasione educativa per maturare una coscienza, volta alla promozione di un senso di appartenenza e al raggiungimento del benessere delle giovani generazioni¹⁶.

In linea con quanto affermato, occorre poi considerare come attualmente, rispetto al passato, emergano scenari che rendono ancora più cruciale l'acquisizione di una consapevolezza in merito alla necessità di una corresponsabilità educativa autentica e partecipata, che sappia andare oltre l'assunzione di posizioni polarizzate attorno ad alcuni nodi tematici. Ad esempio, la dibattuta circolare ministeriale n. 5274 dell'11 luglio 2024, riprendendo quanto già sancito in quella del 2022, bandisce l'utilizzo dello smartphone nelle scuole del primo ciclo di istruzione e attiva un'accesa diatriba tra sostenitori di tale posizione e contrari. La questione sottesa supera, in realtà, di gran lunga questa sterile scelta di campo sia perché non considera gli effetti che potrebbe avere una simile normativa nel momento in cui non esista un accordo coerente tra scuola e famiglia su tempi e modi di impiego dello stesso, sia perché offre uno sguardo poco inclusivo, consentendo l'eventuale adozione solo laddove sia previsto dal Piano Educativo Individualizzato o dal Piano Didattico Personalizzato, sia perché sostanzialmente preclude a priori la possibilità di educare all'uso consapevole di un dispositivo che ormai appartiene alla nostra quotidianità.

Riconoscendo l'importanza di un legame forte e reciproco, è possibile, pertanto, affrontare le sfide future con maggiore efficacia, facendo in modo che il benessere e il successo degli studenti rimangano al centro dell'azione educativa. Garante del processo inclusivo a scuola dovrebbe essere il Dirigente Scolastico che, in un'ottica di valorizzazione delle differenze, è chiamato a rimuovere possibili barriere di natura organizzativa, didattica, ambientale e sociale. Questo consentirebbe la realizzazione della tanto auspicata scuola di tutti e di ciascuno, dove ogni alunno sia in grado di trovare il contesto più idoneo ad una sua crescita armonica¹⁷. A tale proposito, si può ricordare il pensiero di Canevaro che, in merito al concetto di inclusione, afferma proprio come essa debba necessariamente spostare l'attenzione sui contesti, richiamando quel "principio di responsabilità collettiva nella definizione di polis (contesti, ambienti di apprendimento e di vita) integrati, pensati per creare spazi

¹⁶ J. Haidt, *La generazione ansiosa*, Rizzoli, Milano 2024; A. Bartolomeo, *Le relazioni genitori-insegnanti*, Scholè, Brescia 2023; P. Triani, *La collaborazione educativa*, Scholè, Brescia 2018; P. Dusi - L.Pati, *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea*, La Scuola, Brescia 2011.

¹⁷ F. Dettori - B. Letteri, *Inclusione e leadership: il ruolo del dirigente scolastico nella promozione della valorizzazione delle differenze*, 3,5, 2022, pp. 87-102; cfr. anche M. Pavone, *Scuola e bisogni educativi speciali*. Mondadori, Milano, 2015.

equi, giusti, legali, solidali, per tutti e per ciascuno¹⁸». Si comprende, pertanto, come solo attraverso un impegno condiviso e partecipato, oltre ad una visione collettiva, sia dunque possibile ipotizzare la costruzione di una comunità educativa inclusiva, resiliente e proattiva.

Bibliografia

- Bartolomeo A., *Le relazioni genitori-insegnanti*, Scholè, Brescia 2023.
- Canevaro A., *Nascere fragili*, EDB, Bologna 2015.
- Canevaro A., *Scuola inclusiva e mondo più giusto*, Erickson, Trento, 2013.
- Canevaro A., *La lunga strada dell'integrazione nella società per una vita autonoma e indipendente*, in «L'integrazione scolastica e sociale», 8, 5, (2009), pp. 417-439.
- Canevaro, A. – E. Malaguti, *Inclusione ed educazione: sfide contemporanee nel dibattito attorno alla pedagogia speciale*, in «Italian Journal of Special Education for Inclusion», 2, 2, 2014, pp. 97-108.
- Capperucci D., Ciucci E., Baroncelli A., *Relazione scuola-famiglia: alleanza e corresponsabilità educativa* in «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 2 (2018), pp. 231-253.
- Cerini G. – Spinosi M., *Un'ancora per la valutazione. Nuovo quadro normativo e indicazioni operative*, Tecnodid, Napoli 2017.
- Dettori F. – Letteri B., *Inclusione e leadership: il ruolo del dirigente scolastico nella promozione della valorizzazione delle differenze*, 3,5, 2022, pp. 87-102.
- Di Natale, P. *Scuola e famiglia. La crisi della collegialità*, in «Scuola7», 238 (2021), in www.scuola7.it 19/09/2024
- Dusi P., Pati L., *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea*, La Scuola, Brescia 2011.
- Haidt J., *La generazione ansiosa*, Rizzoli, Milano 2024.
- Lancini M., *Sii te stesso a modo mio. Essere adolescenti nell'epoca della fragilità adulta*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2023.
- Marchesini Gobetti A., *Non siete soli*, Colibrì, Milano 2018.
- Pavone M., *Scuola e bisogni educativi speciali*, Mondadori, Milano, 2015
- Roots C. R., *The Sandwich Generation: Adult Children Caring for Aging Parents*, Routledge, New York and London 2016.
- Società Italiana di Pedagogia Speciale (a cura di), *L'inclusione non si ferma. Cammina sempre. Volume in ricordi di Andrea Canevaro*, Erickson, Trento 2024.
- Triani P., *La collaborazione educativa*, Scholè, Brescia 2018.

¹⁸ A. Canevaro, A. – E. Malaguti, *Inclusione ed educazione: sfide contemporanee nel dibattito attorno alla pedagogia speciale*, in «Italian Journal of Special Education for Inclusion», 2, 2, 2014, pp. 97-108.

Angelica Padalino*

**Promuovere la cultura del rispetto e della legalità: per un
rinnovato incontro tra scuola e famiglia**

**Promoting a culture of respect and legality: for a renewed
encounter between school and family**

Parole chiave: relazione scuola-famiglia; violenza scolastica; rapporto genitori insegnanti; rispetto dell'altro.

Le recenti aggressioni agite dai genitori nei confronti degli insegnanti rappresentano una delle forme di violenza presenti nell'ambiente scolastico. Questo fenomeno ci segnala un deterioramento della relazione tra scuola e famiglia che va a compromettere l'alleanza educativa necessaria per il benessere di studenti e studentesse. Nonostante l'introduzione del patto educativo di corresponsabilità il rapporto scuola-famiglia sembra infatti spesso non trovare un punto di incontro. Un docente su dieci dichiara di aver subito violenza dai genitori e uno su quattro dagli alunni. La violenza in ambito scolastico ha gravi conseguenze, soprattutto sui giovani, che possono apprendere modelli negativi di gestione dei conflitti. Il contributo propone una riflessione sul ruolo della scuola nel ricostruire il rapporto con le famiglie partendo dalla promozione del rispetto dell'altro e della legalità.

Keywords: school-family relationship; school violence; parent-teacher relationship; respect for the other.

The recent aggressions acted by parents against teachers represent one of the forms of violence present in the school environment. This phenomenon alerts us to a deterioration in the relationship between school and family that undermines the educational alliance necessary for the well-being of students. In spite of the introduction of the educational co-responsibility pact, the school-family relationship often seems to lack common ground. One in ten teachers claim to have experienced violence from parents and one in four from pupils. Violence in the school environment has serious consequences, especially on young people, who may learn negative models of conflict management. The contribution proposes a reflection on the role of the school in rebuilding the relationship with families starting from the promotion of respect for others and legality.

* Dottoranda in Scienze della Formazione, dello Sviluppo e dell'Apprendimento, Università di Foggia.

Introduzione

“Professore di liceo aggredito e minacciato dalla mamma di un alunno bocciato”, “Genitori aggrediscono la prof che vuole punire il figlio e minacciano di morte la preside: denunciati”², “Studente viene sospeso: il patrigno si fionda a scuola e manda il preside all'ospedale”³.

Questi sono solo alcuni dei titoli che dall'inizio del 2024 hanno caratterizzato le cronache nazionali, portando alla luce episodi e aspetti di una delle zone d'ombra più delicate e complesse che riguarda l'istituzione scuola.

La violenza perpetrata nell'ambiente scolastico rappresenta, difatti, una realtà sempre più attuale e preoccupante⁴. Tra le sue diverse possibili forme⁵, quella adoperata dai genitori di alunni e alunne nei confronti degli insegnanti risulta un fenomeno in crescita, come dimostrano i ripetuti casi di cronaca resi noti dai mass media negli ultimi anni. Secondo il recente Rapporto Eurispes sulla Scuola e l'Università, pubblicato a febbraio 2024, almeno un docente su dieci è stato vittima di episodi di violenza ad opera dei genitori, ma non solo: un docente su quattro afferma di aver subito violenza dagli alunni stessi.

Ci troviamo, quindi, di fronte ad una questione delicata e che riguarda non solo il contesto italiano ma anche quello estero, come suggeriscono gli studi condotti in tutto il mondo su questa tematica⁶. In modo particolare, gli episodi di violenza agiti dai genitori ai danni dei docenti danno forma ad un fenomeno che segnala l'inasprimento della già delicata relazione genitori-insegnanti, andando, quindi, a compromettere l'alleanza e la corresponsabilità educativa tra le due più importanti istituzioni che si occupano dei minori: la scuola e la famiglia.

¹ <https://www.rainews.it/tgr/puglia/articoli/2024/06/aggredito-e-minacciato-dalla-mamma-di-un-alunno-bocciato-la-denuncia-di-un-professore-di-liceo-53da868b-40a1-44cc-9570-edfda2b2d34a.html> (consultato il 20/08/2024).

² [³ <https://www.today.it/cronaca/preside-picchiato-sospensione-roma.html> \(consultato il 20/08/2024\).](https://www.fanpage.it/milano/genitori-aggrediscono-la-prof-che-vuole-punire-il-figlio-e-minacciano-di-morte-la-preside-denunciati/#:~:text=La%20dirigente%20scolastica%20dell'istituto,minacciato%20di%20morte%20la%20preside,(consultato il 20/08/2024).</p></div><div data-bbox=)

⁴ Cfr. Eurispes, 2° Rapporto Nazionale sulla scuola e l'Università, GiuntiScuola, Firenze 2024; V. Ferro Allodola, *Violenze nella scuola: forme, tipologie e strategie di intervento*, in «Educare.it», vol. 20, n. 4, 2020, pp. 75-83; M. Santerini, *Violenza a scuola: occorre un nuovo patto educativo*, in «Vita e Pensiero», n. 4, 2018, pp. 108-113 <http://hdl.handle.net/10807/135615>.

⁵ Cfr. V. Ferro Allodola, *Violenze nella scuola: forme, tipologie e strategie di intervento*, op. cit.

⁶ Cfr. V. Bilić, *Nasilje roditelja učenika nad nastavnicima: pojavni oblici, prevalencija, povodi, potencijalni čimbenici rizika i posljedice*. Napredak, vol. 164, n 1-2, 2023, 77-98 <https://doi.org/10.59549/n.164.1-2.5>; S.D. McMahon, K.M. Bare, C.L. Cafaro, et al., *Understanding parent aggression directed against teachers: A school climate framework*, in «Learning Environ Research», vol. 26, n. 1, 2023, pp. 915-931 <https://doi.org/10.1007/s10984-023-09460-2>.

Scuola-famiglia: una relazione da alimentare costantemente

Quello tra scuola-famiglia, genitori-insegnanti è da sempre un rapporto altalenante, complesso, ricco di criticità e, per queste ragioni, bisognoso di continua cura. Tuttavia, come afferma Pati, essendo entrambe «realità umane indispensabili per l'educazione della persona e per la costruzione dell'assetto societario»⁷ è essenziale fare il possibile affinché tra scuola e famiglia ci sia un legame funzionale e funzionante, basato sul rispetto e sul riconoscimento reciproco del ruolo fondamentale e complementare che svolgono ambedue le parti, che aiuti a ricordare che esse perseguono un obiettivo in comune: la formazione delle giovani generazioni. È per questo che definiamo la relazione tra scuola e famiglia come un rapporto basato o, in alcuni casi, che dovrebbe basarsi sulla corresponsabilità educativa. Genitori e insegnanti

nonostante la diversità dei ruoli e la separazione dei contesti di azione, condividono sia i destinatari del loro agire, i figli/alunni, sia le finalità dell'agire stesso, ovvero l'educazione e l'istruzione in cui scuola e famiglia operano insieme per un progetto educativo comune. Il focus della problematicità di questo rapporto cade sul rispetto dei ruoli, delle competenze, dei compiti e delle libertà di ciascuna di queste due figure. Nell'esercizio della corresponsabilità, infatti, ciò che fa accrescere l'efficacia di questo mezzo è lo scambio comunicativo e il lavoro cooperativo⁸.

Docenti, studenti e genitori sono quindi chiamati ad assumere la consapevolezza della necessità di tessere una interazione reciproca tra le parti, riconoscendo i diritti ma anche i doveri sanciti in modo puntuale da quello che a partire dal 2007 il Ministero dell'Istruzione (ora Ministero dell'Istruzione e del Merito) ha chiamato *Patto educativo di corresponsabilità*⁹. Un documento sottoscritto e, quindi, condiviso dai soggetti protagonisti dell'ambiente scolastico, pensato per migliorare e rafforzare il rapporto tra essi.

Nel nostro paese la normativa che ha introdotto il patto educativo di corresponsabilità è nata, infatti, anche per cercare di risolvere dinamiche emergenziali¹⁰ come quelle enunciate dai titoli delle notizie di cronaca che

⁷ L. Pati, *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*, Scholè, Brescia 2019, p. 6.

⁸ Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Linee di indirizzo. Partecipazione dei genitori e corresponsabilità educativa*, p. 3. Disponibile al seguente link <https://www.miur.gov.it/documents/20182/50012/Linee+guida+corresponsabilit%C3%A0+educativa.pdf/07f61a8f-1b7c-4085-9387-2ab3b3deec40?version=1.0&t=1476199024484>

⁹ Cfr. Art. 3 DPR 235/2007.

¹⁰ Cfr. V. Guerrini, *Scuola e nuovi scenari familiari: tra complessità e forme di alleanza educativa*, in «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», vol. 10, n. 15-16, 2018, pp. 304-321.

riportano storie di violenza a scuola. Una sorta di tentativo per sanare «forme di insoddisfazione e conflittualità relazionali tra genitori e docenti»¹¹ pensato, quindi, per regolare la manifestazione di comportamenti violenti agiti tra tutti gli attori che *abitano* la scuola.

Sembra, tuttavia, che ad oggi il tentativo di sanare tale situazione non stia funzionando come dovrebbe. Minacce, violenza verbale, aggressioni fisiche, mancanza di rispetto dei ruoli, sono tra le principali forme di conflitto vissute dai docenti¹² e non solo. Il più delle volte alla base di queste tristi dinamiche c'è la mancanza o la difficoltà di comunicazione efficace tra scuola e famiglia¹³. Oltre a questo, un'altra questione che incide in modo significativo sul manifestarsi di queste situazioni è la scarsa fiducia¹⁴ nei confronti del lavoro svolto dal settore scuola. Un tassello, quest'ultimo, fondamentale per far sì che la relazione scuola-famiglia possa realmente funzionare.

Non è possibile redigere la ricetta per una perfetta relazione genitori-insegnanti ma è certo che la comunicazione e la fiducia possono entrambi essere considerati tra i principali indicatori per una relazione che sia di qualità¹⁵. L'assenza di essi non può che condurre allo scontro tra le due istituzioni¹⁶ e, di conseguenza, allo sfaldamento della relazione e della collaborazione tra scuola e famiglia.

Gli attriti tra insegnanti e genitori, l'insoddisfazione nei confronti del lavoro svolto dalla scuola, gli episodi di violenza, non sono altro che sintomi di questa rottura, che va curata con il riconoscimento da parte di entrambi dell'importanza di lavorare insieme, di collaborare per la crescita degli studenti e delle studentesse. Un'impresa non facile, che richiede la continua attenzione, la continua presa in carico di questo compito, per una relazione che ha bisogno di essere costantemente alimentata.

Le possibili ricadute della frattura nella relazione scuola-famiglia

La crisi del rapporto scuola-famiglia non può che nuocere a coloro i quali, in modo collaterale, subiscono questa rottura, ovvero i soggetti in formazione. La qualità della relazione insegnanti-genitori incide sulla qualità degli apprendimenti, sulla formazione e il benessere degli

¹¹ Ivi, p. 304.

¹² Cfr. Eurispes, 2024, op. cit.; Bettinelli M., Cardarello R., *Alle origini del conflitto tra scuola e famiglia – le voci degli insegnanti*, in «*Life Long Learning*», vol. 21, n. 44, 2024, pp. 151-163.

¹³ Bettinelli M., Cardarello R., *Alle origini del conflitto tra scuola e famiglia – le voci degli insegnanti*, op. cit.

¹⁴ Ibidem.

¹⁵ Cfr. D. Capperucci, E. Ciucci, A. Baroncelli, *Relazione scuola-famiglia: alleanza e corresponsabilità educativa*, in «*Rivista Italiana di Educazione Familiare*», n. 2, 2018, pp. 231-253.

¹⁶ Cfr. Bettinelli M., Cardarello R., *Alle origini del conflitto tra scuola e famiglia – le voci degli insegnanti*, op. cit.

studenti¹⁷. Non dimentichiamo che sono loro, infatti, che risentono maggiormente delle incomprensioni che avvengono tra queste importanti figure di riferimento, soprattutto quando le dinamiche che sorgono hanno, purtroppo, esiti violenti, che fanno sì che la scuola si trasformi in uno «scenario di apprendimento della violenza»¹⁸. È chiaro che la manifestazione di comportamenti aggressivi, in un contesto che dovrebbe avere, invece, funzione educativa, può comportare significative ripercussioni su tutto il sistema scuola, ma in modo particolare sui figli e le figlie dei genitori che intervengono in questo modo. I minori che assistono e vivono episodi di violenza agita da figure di riferimento, come ad esempio i genitori, possono infatti apprendere e imitare un modo sbagliato di gestire i conflitti e le relazioni con l'altro¹⁹, risultando perciò più probabile che essi riproducano un modello simile, e quindi violento²⁰. I giovani che non hanno un modello di riferimento positivo da seguire si ritrovano a vivere una realtà che può condurli a non sapere come gestire i conflitti o a imparare a farlo nel modo sbagliato, facendo ricorso alla violenza e all'aggressività. Dunque, «la violenza come metodo relazionale attuato da un genitore, direttamente a danno del minore o in forma dallo stesso assistita [...] [rappresenta uno dei] gravi fattori di rischio concausale per l'innescò della devianza giovanile»²¹.

Un dato infatti significativo e preoccupante è quello che riguarda le aggressioni che i docenti subiscono dai loro stessi studenti: un docente su quattro afferma di aver subito almeno una volta durante la propria carriera atti di violenza commessi da alunni e alunne²². I casi di violenza agita da e tra i minori, sia dentro che fuori la scuola, non sono una novità, anche se nell'ultimo periodo sta crescendo l'attenzione verso questo fenomeno considerato in crescita e, per questo, spesso sotto i riflettori dei media. Tuttavia, le indagini più recenti che descrivono il problema della devianza minorile rivelano non tanto un aumento dei casi, pressoché stabile negli ultimi anni, quanto l'aumento della violenza negli atti

¹⁷ Cfr. D. Capperucci, E. Ciucci, A. Baroncelli, *Relazione scuola-famiglia: alleanza e corresponsabilità educativa*, op. cit.

¹⁸ Cfr. C. Gomes, et al., *Violenza nella scuola. Tra gestione scolastica e curricolo*, in «*Orientamenti Pedagogici*», vol. 56, n. 4, 2009, pp. 645-659.

¹⁹ Cfr. C. M. Callegaro, «*Mediare fa rime con educare*»: la mediazione familiare come percorso educativo per genitori sulla gestione dei conflitti, in «*Nuovi Orizzonti. Psicologia Medicina Pedagogia*», n. 18, 2017, pp. 10-13.

²⁰ Cfr. S.D. McMahon, K.M. Bare, C.L. Cafaro, et al., *Understanding parent aggression directed against teachers: A school climate framework*, op. cit.; L. Beckmann, et al., *Importation and deprivation factors influencing teacher-targeted aggression among secondary school students in Germany: A multilevel analysis*, in «*Aggressive Behavior*», vol. 45, n.3, 2019, pp. 337-347.

²¹ M. Dugato, C. Sidoti, A. G. Spinelli, E. U. Savona, *Le traiettorie della devianza giovanile*, Transcrime-Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano 2024, p. 4.

²² Cfr. Eurispes, op. cit.

commessi²³. È questo il vero elemento allarmante, su cui è necessario indagare e intervenire il prima possibile.

Gli episodi di violenza a scuola sono la manifestazione di modalità sbagliate di entrare in relazione con l'altro, adesso agite nel luogo più vissuto dai giovani, appunto la scuola, ma che possono caratterizzare il loro agire anche al di fuori di esso.

Questo significa che quando i genitori adottano modalità relazionali aggressive nei confronti degli insegnanti, non solo compromettono l'alleanza educativa scuola-famiglia, ma offrono innanzitutto ai propri figli e alle proprie figlie un modello disfunzionale di gestione dei conflitti. Un esempio diseducativo che va ad avviare un possibile circolo vizioso che può contribuire alla formazione di personalità inclini alla devianza, rafforzando il legame tra violenza appresa in ambito familiare e comportamenti antisociali²⁴.

Educare alla legalità e al rispetto dell'altro

I diffusi e recenti casi di violenza agita e subita nel contesto scolastico ci impongono di riflettere prima di tutto su proposte educative in grado di tenere a galla la relazione tra le famiglie e gli insegnanti. Anche se, più in generale, la manifestazione di tali avvenimenti, caratterizzati da aggressività e violenza, ci porta a sollevare diversi interrogativi sul lavoro che c'è da fare per comprendere e risolvere il problema della diffusa indole violenta che sta prendendo piede senza distinzione d'età. È compito nostro quindi ragionare soprattutto sull'importanza di progettare interventi efficaci per promuovere sia tra gli adulti sia tra i giovani una cultura basata sul rispetto dell'altro e sulla non violenza, per ricordare e insegnare a tutti l'importanza della legalità, puntando a incoraggiare un tale approccio a partire dalla scuola.

La scuola, infatti, essendo tra i principali luoghi di socializzazione rappresenta, insieme alla famiglia, uno degli «spazi ideali per la costruzione di atteggiamenti o di norme che rafforzano un comportamento consapevole e condannano qualsiasi forma di violenza»²⁵ o, al contrario, può diventare anche luogo di apprendimento e assuefazione ad essa²⁶.

²³ Cfr. M. Dugato et al., op. cit.

²⁴ Cfr. S. Mazzaglia, *Il "danno invisibile" nella violenza assistita da minori tra aspetti penali, civili e psicologici*, Edizioni Universitarie Romane, Roma 2010.

²⁵ G. Crescenza, *Comprendere la violenza: una necessità per promuovere la prevenzione educativa dei comportamenti violenti e della cultura dell'odio*, in «Cultura pedagogica e scenari educativi», vol. 1, n. 1, suppl., 2023, pp. 98. <https://doi.org/10.7347/spgs-01s-2023-18>

²⁶ Cfr. E. Biffi, E. Macinai, *Ombre e ferite dell'educazione. Violenza e maltrattamento sui minorenni*, FrancoAngeli Milano 2019.

Gli ultimi gravi e inaccettabili episodi che hanno colpito il personale scolastico hanno difatti condotto il governo ad approvare la legge n. 25 del 4 marzo 2024²⁷, la cosiddetta legge Sasso che nasce con l'intento di proporre azioni e interventi per la prevenzione e il contrasto della violenza in ambito scolastico, in modo particolare per la tutela e la sicurezza dei lavoratori del settore scuola includendo, oltre ai docenti e ai dirigenti, anche il personale ata. Con questa legge sono state apportate alcune modifiche al Codice penale, inasprendo le misure già in vigore per chi commette violenza contro tutti coloro che lavorano nella scuola. Previste anche attività di studio, monitoraggio e sensibilizzazione sul fenomeno in questione. È, infatti, stata introdotta la "Giornata nazionale di educazione e prevenzione contro la violenza nei confronti del personale scolastico", fissata al 15 dicembre, e istituito "l'Osservatorio nazionale sulla sicurezza del personale scolastico". Quest'ultimo si impegnerà nello studio e nell'analisi dei casi di violenza scolastica e dei fattori di rischio ad essa collegati, riportando ogni anno un report sulla presenza della violenza tra le mura scolastiche. Si occuperà, inoltre, di programmare attività e interventi di sensibilizzazione e formazione sulla violenza e sulla gestione dei conflitti che coinvolgano docenti, famiglie e studenti, con un'attenzione particolare ai casi di giovani attivamente coinvolti in episodi di violenza, bullismo e a rischio dispersione scolastica.

Bisogna, quindi, ripartire dalla scuola e con la scuola. È di fondamentale importanza che essa recuperi il ruolo centrale che ha nella promozione di una cultura della non violenza e della gestione positiva dei conflitti. Tutto questo può diventare realtà attraverso la progettazione di programmi educativi mirati, che coinvolgano attivamente tutti gli attori che vivono la scuola, studenti, genitori e personale, con l'obiettivo di ritessere una collaborazione educativa fondata sul rispetto reciproco e sulla corresponsabilità, che li faccia conoscere e riconoscere tutti come protagonisti indispensabili del processo educativo in cui sono inseriti. La prevenzione della violenza deve essere concepita come un processo integrato e continuo, che coinvolge l'intera comunità scolastica e che si propone di formare individui capaci di relazionarsi con gli altri in modo costruttivo e pacifico.

Conclusioni

La diffusione dell'uso della violenza, in qualunque forma e in qualunque contesto, non può essere accettata, ancora meno quando questa colpisce un contesto delicato e importante come quello scolastico. Considerando

²⁷ <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2024/03/15/24G00043/sg>

gli eventi spiacevoli e violenti a cui sopra si è fatto cenno, ritorna in modo sempre più imponente l'importanza di insistere sul riconoscimento reciproco del ruolo che genitori e insegnanti insieme svolgono per lo sviluppo completo dei giovani cittadini. Coltivare la relazione tra la scuola e le famiglie è un'attività tanto complessa quanto necessaria. Una delle difficoltà nel mantenere salda questa relazione è quella di tenere a mente che essa ha bisogno di continue attenzioni e soprattutto di reinventarsi continuamente, andando incontro agli infiniti mutamenti che caratterizzano la nostra società. Ciò che avviene tra le mura scolastiche spesso non è altro che una cartina tornasole di ciò che succede al di fuori di esse. Ne è un esempio l'uso diffuso della violenza che si sta rinvenendo nelle notizie di tutti i giorni, non solo in ambito scolastico.

La scuola, come istituzione a contatto quotidianamente con la comunità, non può che impegnarsi nel cercare di intervenire per educare e rieducare a modalità non violente e rispettose di entrare in relazione con l'altro.

Bibliografia

- Beckmann L. et al., *Importation and deprivation factors influencing teacher-targeted aggression among secondary school students in Germany: A multilevel analysis*, in «Aggressive Behavior», vol. 45, n. 3, 2019, pp. 337-347.
- Bettinelli M., Cardarello R., *Alle origini del conflitto tra scuola e famiglia – le voci degli insegnanti*, in «Life Long Learning», vol. 21, n. 44, 2024, pp. 151-163.
- Biffi E., Macinai E., *Ombre e ferite dell'educazione. Violenza e maltrattamento sui minorenni*, FrancoAngeli Milano 2019.
- Bilić V., *Nasilje roditelja učenika nad nastavnicima: pojavni oblici, prevalencija, povodi, potencijalni čimbenici rizika i posljedice*, in «Napredak», vol. 164, n. 1-2, 2023, pp. 77-98. <https://doi.org/10.59549/n.164.1-2.5>
- Capperucci D., Ciucci E., Baroncelli A., *Relazione scuola-famiglia: alleanza e corresponsabilità educativa*, in «Rivista Italiana di Educazione Familiare», n. 2, 2018, pp. 231-253.
- Crescenza G., *Comprendere la violenza: una necessità per promuovere la prevenzione educativa dei comportamenti violenti e della cultura dell'odio*, in «Cultura pedagogica e scenari educativi», vol. 1, n. 1, 2023, pp. 96-100. <https://doi.org/10.7347/spgs-015-2023-18>
- Dugato M., Sidoti C., Spinelli A. G., Savona E. U., *Le traiettorie della devianza giovanile*, Transcrime-Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano 2024.
- Eurispes, *2° Rapporto Nazionale sulla scuola e l'università*, GiuntiScuola, Firenze 2024.
- Ferro Allodola V., *Violenze nella scuola: forme, tipologie e strategie di intervento*, in «Educare.it», vol. 20, n. 4, 2020, pp. 75-83.
- Guerrini V., *Scuola e nuovi scenari familiari: tra complessità e forme di alleanza educativa*, in «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», vol. 10, n. 15-16, 2018, pp. 304-321.
- Gomes C. et al., *Violenza nella scuola. Tra gestione scolastica e curricolo*, in «Orientamenti Pedagogici», vol. 56, n. 4, 2009, pp. 645-659.
- Legge n. 25 del 4 marzo 2024.

- McMahon S.D., Bare K.M., Cafaro C.L. et al., *Understanding parent aggression directed against teachers: A school climate framework*, In «*Learning Environ Research*», n. 26, 2023, pp. 915-931. <https://doi.org/10.1007/s10984-023-09460-2>
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Linee di indirizzo. Partecipazione dei genitori e corresponsabilità educativa*. Disponibile al seguente link <https://www.miur.gov.it/documents/20182/50012/Linee+guida+corresponsabilit%C3%A0+educativa.pdf/07f61a8f-1b7c-4085-9387-2ab3b3deec40?version=1.0&t=1476199024484>
- Pati L., *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*, Scholè, Brescia 2019.
- Santerini M., *Violenza a scuola: occorre un nuovo patto educativo*, in «*Vita e Pensiero*», n.4, 2018, pp. 108-113. <http://hdl.handle.net/10807/135615>

Valerio Ferrero - Veronica Punzo*

Dove sono le famiglie? Partecipazione corresponsabilità educativa tra normativa, pedagogia e prospettive 4.0***Where are the families? Participation and co-responsibility in education between legislation, pedagogy and 4.0 perspectives***

Parole chiave: famiglie, partecipazione, corresponsabilità, tecnologie, autonomia scolastica.

A partire dal D.P.R. 416/1974, diverse norme hanno sottolineato l'importanza del protagonismo anche istituzionale delle famiglie, in un'ottica di corresponsabilità educativa. Questo saggio propone una riflessione critica sul tema, per comprendere come ripensare il rapporto tra scuola e famiglia, anche in tempi di nuove tecnologie e intelligenza artificiale.

Keywords: families, participation, co-responsibility, technology, school autonomy.

Starting with Presidential Decree 416/1974, various laws have emphasised the importance of family participation at school in terms of educational co-responsibility, also at institutional level. This paper proposes a critical reflection on the topic in order to understand how the alliance between school and family can be rethought, even in times of new technologies and artificial intelligence.

1. Le famiglie a scuola: introduzione

La partecipazione delle famiglie alla vita scolastica è un tema classico, sia nel dibattito internazionale¹ sia in Italia². La riflessione pedagogica ha spesso approfondito il delicato momento del colloquio tra insegnanti e

* Valerio Ferrero è dottorando in Pedagogia Generale e Sociale (PAED-01/A) presso l'Università di Torino; Veronica Punzo è dottoranda in Informatica (INFO-01/A) presso l'Università di Pisa. Ferrero ha curato i §§ 1 e 2, Punzo i §§ 3 e 4.

¹ S.L. Christenson – A.L. Reschly (eds.), *Handbook of school-family partnerships*, Routledge, New York 2010; M.E. De Carvalho, *Rethinking family-school relations: A critique of parental involvement in schooling*, Routledge, New York 2000; C.L. Fagnano – B. Werber (eds.), *School, family, and community interaction*, Routledge, New York 2019.

² M. Attinà, *La responsabilità genitoriale e la relazione scuola-famiglia: certezze, fragilità e nuove istanze educative*, «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», X, 15-16 (2018), pp. 167-177; L. Pati, *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*, Scholé, Brescia 2019.

genitori³ e il coinvolgimento familiare come elementi fondamentali per il successo formativo degli studenti⁴; in altri casi il focus si è invece spostato su compiti e ruoli connessi alla *governance* delle istituzioni⁵. La questione ha assunto rilievo anche sul piano delle politiche educative⁶: sia le normative nazionali sia i documenti di indirizzo dei singoli istituti sanciscono la necessità di una sinergia tra scuola e famiglia.

In questo saggio ci concentriamo sul sistema scolastico italiano: com'è stata affrontata la questione in termini di politiche educative? Qual è stato il loro effetto sul protagonismo dei genitori nella vita scolastica, con particolare riferimento al loro ruolo nella *governance*? Come può configurarsi l'alleanza tra scuola e famiglia nella rivoluzione delle tecnologie digitali e dei sistemi di intelligenza artificiale? La nostra analisi vuole offrire una lettura critica e una curvatura teorica originale sull'argomento, evidenziando come un'effettiva relazione di corresponsabilità educativa vada a beneficio dell'intera comunità scolastica.

2. Partecipazione e corresponsabilità educativa: una lettura della normativa in chiave pedagogica

Nell'a.s. 1974/75 la collegialità diviene un aspetto caratterizzante la scuola italiana⁷: il D.P.R. 416/1974, uno dei sei Decreti Delegati⁸, introduce l'idea di "comunità scolastica"⁹, composta da tutti coloro che a diverso titolo vivono una specifica scuola (alunni, docenti, personale ATA, dirigente, genitori...). La relazione diviene così il criterio regolatore delle istituzioni scolastiche non solo sul piano della vita d'aula ma anche dal punto di vista organizzativo-gestionale: sono infatti istituiti gli organi collegiali¹⁰ per promuovere la partecipazione democratica ai processi che caratterizzano gli istituti, con un'apertura al dialogo di questi ultimi con il territorio.

³ P. Cardinali – L. Migliorini, *Scuola e famiglia. Costruire alleanze*, Carocci, Roma 2013; A. Granata – J. Mejri – F. Rizzi, *Non è solo questione di cultura. Fattori di ostacolo e risorsa nella relazione famiglia-scuola dell'infanzia*, «Rivista italiana di educazione familiare», XI, 1 (2015), pp. 77-91.

⁴ R.L. González – C.L. Jackson, *Engaging with Parents: The Relationship Between School Engagement Efforts, Social Class, and Learning*, «School Effectiveness and School Improvement», XXIV, 3 (2013), pp. 316-335; K. Montalbetti – C. Lisimberti, *Dal confine alla soglia. I compiti a casa tra scuola e famiglia*, «Pedagogia Oggi», XVIII, 1 (2020), pp. 309-322.

⁵ A. Granata – V. Ferrero, *Nelle tasche della scuola. Coinvolgimento finanziario-organizzativo delle famiglie come fattore non tradizionale di disuguaglianza scolastica*, «Scuola Democratica. Learning for Democracy», X, 2 (2022), pp. 363-384.

⁶ A.M. Ishimaru, *From family engagement to equitable collaboration*, «Educational Policy», XXXIII, 2 (2019), pp. 350-385.

⁷ G. Ricuperati, *Storia della scuola in Italia. Dall'Unità a oggi*, Scholé, Brescia 2022.

⁸ Tra il 1973 e il 1974 vengono emanati sei atti legislativi che rappresentano il primo tentativo di normare organicamente il sistema di istruzione italiano; essi disciplinano organi collegiali, status del personale scolastico in Italia e all'estero e attività di ricerca.

⁹ E. Schaps, *Creating a school community*, «Educational Leadership», LX, 6 (2003), pp. 31-33.

¹⁰ L. Agazzi, *Struttura, organizzazione, attività degli organi collegiali*, SEI, Torino 2000; A. Gallo, *Gli organi collegiali della scuola*, La Nuova Italia Scientifica, Firenze 1981.

Vengono individuati quattro livelli (istituto, distretto scolastico, provincia, Stato)¹¹, ognuno con le proprie specificità.

Ponendo il focus sull'istituto, è possibile distinguere i seguenti organi collegiali¹²:

- assemblea dei genitori;
- assemblea di classe, presente nel secondo ciclo e composta dagli studenti;
- comitato studentesco¹³, presente nel secondo ciclo e composto dagli studenti rappresentanti di classe;
- consiglio di intersezione (infanzia), interclasse (primaria) o classe (secondaria), composto da insegnanti, rappresentanze delle famiglie e, nel secondo ciclo, degli studenti;
- collegio dei docenti, presieduto dal dirigente e composto da tutti gli insegnanti della scuola;
- consiglio d'istituto, composto da dirigente e rappresentanze di docenti, famiglie, personale ATA e, nel secondo ciclo, studenti;
- giunta esecutiva, composta da una rappresentanza per ogni componente del consiglio di istituto.

Alle famiglie viene dunque dato ampio spazio nella vita istituzionale delle scuole, sancendo la necessità di una relazione che vada oltre lo scambio di informazioni rispetto al figlio-scolaro¹⁴. In effetti, non è casuale che la presidenza del consiglio di istituto sia affidata a un genitore: questo aspetto, confermato dal Testo Unico sulla Scuola (D.Lgs. 297/1994), vuole enfatizzare l'importanza che l'indirizzo politico-educativo dei singoli istituti sia co-costruito dai professionisti e da chi vive la scuola in altra veste.

L'introduzione dell'autonomia scolastica sul crepuscolo del Duemila¹⁵ ha reso il principio di partecipazione democratica e l'idea di "comunità scolastica" ancora più centrali: ogni istituzione realizza le finalità generali del sistema pubblico di istruzione rispondendo in maniera contestuale e specifica al fabbisogno della propria popolazione attraverso politiche educative locali¹⁶, che vengono appunto formulate in seno al consiglio di istituto. La definizione dell'identità di una scuola in termini di *vision*

¹¹ Il D.Lgs. 233/1999 abolisce i livelli distrettuale e provinciale introducendo quello regionale con gli Uffici Scolastici.

¹² G. Lagrasta, *Management delle comunità scolastiche*, Anicia, Roma 2022.

¹³ Viene introdotto dal D.Lgs. 297/1994.

¹⁴ P. Dusi – L. Pati (eds.), *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multicultural: una prospettiva europea*, Brescia, La Scuola 2014; B. Fiore, *La relazione tra famiglie e scuola. Modelli organizzativi e politiche sociali*, Carocci, Roma 2021.

¹⁵ R. Morzenti Pellegrini, *L'autonomia scolastica tra sussidiarietà, differenziazione e pluralismi*, Giappichelli, Torino 2011.

¹⁶ C. Turli, *Management e leadership educativa nella scuola. La globalizzazione educativa in crisi*, Anicia, Roma 2022.

pedagogica, progettualità educativa, programmazione economica e gestionale, organizzazione riguarda dunque non solo i professionisti ma anche la componente studentesca e genitoriale.

In particolare, il protagonismo delle famiglie diviene indispensabile per permettere alla cultura e all'organizzazione della scuola di evolvere ponendo al centro il benessere di bambini e ragazzi e, più in generale, i bisogni di una società in continuo cambiamento¹⁷. Aspetti come i compiti a casa¹⁸, il tempo scuola¹⁹, le richieste economiche²⁰ chiamano infatti in causa i genitori sia per le loro finanze sia per le ricadute in termini di organizzazione familiare e conciliazione, con conseguenze anche sul piano del *gender (care) gap*²¹. Costruire in ogni istituto un tavolo di lavoro in cui discutere senza retoriche di questi temi grazie a prospettive multiple, che integrino l'ottica professionale e interna alla scuola con la visione di chi la vive per mezzo dei figli, è essenziale per dar forma a politiche educative autenticamente orientate all'equità²².

Il costrutto di corresponsabilità educativa, introdotto dal D.P.R. 235/2007 ma comunque già presente nel D.P.R. 249/1998, supporta assolutamente questa riflessione sul coinvolgimento istituzionale delle famiglie²³: si tratta di costruire un progetto unitario che sostenga in maniera efficace e funzionale i percorsi di crescita di bambini e ragazzi senza una cesura tra l'educazione del figlio e la formazione dello scolaro in termini di ideali, valori e pratiche. La discontinuità tra tempo scolastico e domestico è certamente da preservare come leva per l'apprendimento, la curiosità, il benessere, ma non può riguardare tutti quegli ambiti che prevedono una sinergia tra genitori e professionisti. È perciò cruciale che la relazione di corresponsabilità non si configuri soltanto come ricerca di un accordo su questioni pratico-organizzative, ma assuma piuttosto la forma di un impegno pedagogicamente connotato volto a costruire insieme un modello di scuola, ognuno secondo il proprio ruolo e le proprie competenze. In questo senso, anche il Patto educativo di Corresponsabilità, che disciplina le modalità di interazione e

¹⁷ C. Scurati, *Autonomia, governo della scuola, famiglia. problemi, scenari, discorsi*, in L. Pati (ed.), *Ricerca pedagogica ed educazione familiare. Studi in onore di Norberto Galli*, Vita e Pensiero, Milano 2003, pp. 685-712.

¹⁸ V. Ferrero, *I compiti a casa: un fattore non tradizionale di disuguaglianza? Implicazioni per l'equità e la corresponsabilità educativa*, «QTimes. Journal of Education Technology and Social Studies», XVI, 3 (2024), pp. 293-305.

¹⁹ V. Ferrero, *Tempo pieno non vuol dire 40 ore! La valenza educativa del tempo scuola*, «Ricerche Pedagogiche», LVII, 227 (2023), pp. 99-120.

²⁰ A. Granata – V. Ferrero, *Nelle tasche della scuola*, cit., pp. 376-384.

²¹ A. Granata, *Ragazze col portafogli. Per una pedagogia dell'emancipazione femminile*, Carocci, Roma 2024; R. Minello, *Non è un Paese per madri*, Laterza, Roma-Bari 2022.

²² M.B. Fabricant, *Organizing for Equity: Most Policymakers Have Done Little for Our Poorest Schools—Can Parents Fill the Void?*, «American Educator», XXXV, 1 (2011), pp. 36-47.

²³ P. Dusi, *La comunicazione docenti-genitori. Riflessioni e strumenti per tessere alleanze educative*, FrancoAngeli, Milano 2012.

collaborazione tra famiglia e scuola, dovrebbe essere scritto secondo un processo dialogico e partecipativo e non essere proposto dall'istituzione scolastica alle famiglie in maniera unidirezionale²⁴.

In buona sostanza, la normativa esprime chiaramente la necessità di una stretta collaborazione tra ambiente familiare e scolastico; la riflessione pedagogica ha poi sottolineato quanto questa sinergia abbia effetti positivi sia sul benessere degli studenti sia sul miglioramento delle singole istituzioni scolastiche. Nei fatti, però, si assiste sempre più spesso a una latente esclusione della componente genitoriale da parte di dirigenti e insegnanti²⁵: la collegialità diviene pertanto solo formale, con i genitori costretti a subire scelte che in realtà dovrebbero essere condivise. Si originano così malcontento, conflitto ed episodi di violenza²⁶: le decisioni vengono scarsamente accettate e si diffonde l'idea che l'istituto agisca senza attenzione alle reali necessità della propria popolazione.

Diviene allora cruciale rigenerare la relazione tra scuola e famiglia con creatività e intenzionalità pedagogica: del resto, proprio l'autonomia scolastica richiede ai singoli istituti di impegnarsi nella costruzione di progetti educativi, formativi e culturali plurali, che tengano conto delle prospettive dei diversi attori della comunità e del carattere eterogeneo e multiculturale delle nostre società²⁷. Si tratta di rinnovare linguaggi, tempi, spazi e modi di intendere la corresponsabilità educativa e la partecipazione, così da dare spazio nei processi istituzionali anche alle voci di quei genitori che per storia personale e professionale possono essere lontani dalla cultura della scuola.

Il dirigente assume un ruolo chiave²⁸: attraverso una *leadership* distribuita e orientata a principi democratici²⁹, può sostenere cambiamenti migliorativi che tengano conto del diverso ruolo degli attori coinvolti, delle loro competenze ed esigenze, in un'ottica di inclusione e non di esclusione subdola del punto di vista delle famiglie. Le tecnologie digitali e i sistemi di intelligenza artificiale possono dare certamente un

²⁴ A. Granata, *Pedagogia delle diversità. Come sopravvivere un anno in una classe interculturale*, Carocci, Roma 2016; F. Manti (ed.), *Il patto di corresponsabilità educativa. Per una scuola socialmente responsabile*, Genova University Press, Genova 2015.

²⁵ M. Palma, *La scuola come bene comune. Il rapporto scuola-famiglia rivisto in un modello sostenibile di gestione condivisa*, «MeTis. Mondi educativi. Temi indagini suggestioni», VII, 2 (2017), pp. 319-335.

²⁶ M. Bettinelli – R. Cardarello, *Alle origini del conflitto tra scuola e famiglia – le voci degli insegnanti*, «Lifelong Lifewide Learning», XXI, 44 (2024), pp. 151-163; M. Fabbri, *Dall'auctoritas all'autorevolezza. Percorsi antistorici di gestione del conflitto scuola-famiglia*, in A.M. Colaci (ed.), *La scuola ieri e oggi: insegnanti, alunni e didattica*, Pensa Multimedia, Lecce 2024, pp. 203-219.

²⁷ P. Mulè – C. De Luca – A.M. Notti (eds.), *L'insegnante e il dirigente scolastico nella scuola dell'autonomia: didattica, governance e progetto culturale*, Armando, Roma 2020.

²⁸ M. Fullan, *Dirigere una scuola. I sei segreti della leadership trasformativa*, Anicia, Roma 2012; M.R. Salvi, *Il dirigente scolastico*, Anicia, Roma 2023.

²⁹ M. Mincu, *Governance mechanisms, school principals and the challenge of personalized education in contexts*, «Prospects», LIV, 1 (2024), pp. 103-119; R. Serpieri, *Senza leadership: la costruzione del dirigente scolastico. Dirigenti e autonomia nella scuola italiana*, FrancoAngeli, Milano 2018.

contributo sostanziale per una “corresponsabilità educativa 4.0” in cui la collegialità sia effettivamente vissuta da tutti i membri della comunità scolastica.

3. Corresponsabilità 4.0: tecnologie e intelligenza artificiale per rigenerare la partecipazione delle famiglie

Perché la scuola diventi effettivamente una comunità di apprendimento è necessario che venga posta un’attenzione reale alla relazione educativa³⁰, intesa nel suo significato più profondo di cura finalizzata a porre l’altro nella condizione di crescere come individuo responsabile, capace di agire nel contesto sociale. Se le scelte didattiche competono senza dubbio ai docenti, il dovere educativo riguarda la famiglia *in primis* e la scuola in un’ottica di complementarità³¹. Questa alleanza richiede un dialogo concreto che, nel rispetto dei ruoli, impegni la comunità scolastica nella costruzione di una rete connotata in senso pedagogico-educativo in cui ogni componente abbia la propria specificità. Educare, istruire, formare non sono infatti dimensioni alternative, ma investono la persona nella sua interezza e complessità³².

La pandemia ha imposto il rapido diffondersi di nuovi spazi educativi con il supporto di soluzioni tecnologiche che, tuttavia, hanno causato l’affievolirsi della relazione diretta di cura educativa, associata a una repentina modifica della socialità e dei *setting* formativi³³. La digitalizzazione della scuola, in atto anche prima dell’emergenza sanitaria, è stata in seguito ratificata grazie all’adozione di vari atti di indirizzo nazionali ed europei che si sono succeduti sempre più rapidamente, inseguendo l’incessante evolversi della trasformazione tecnologica. Le indicazioni contenute nel *Piano Nazionale Scuola Digitale* (PNSD) del 2015, documento di indirizzo del MIUR (D.M. 851/2015) previsto dalla L. 107/2015 e confluito nel 2020 nel *Piano Scolastico per la Didattica Digitale* (PSDD), mirano a istituzionalizzare l’innovazione digitale della scuola per garantire un’offerta formativa dinamica e personalizzata con l’integrazione delle tecnologie nel processo di insegnamento e apprendimento.

Il tema delle competenze digitali nella scuola italiana è legato a doppio filo al *Quadro di Riferimento per le Competenze Digitali dei Cittadini Europei*

³⁰ G. Mari, *La relazione educativa*, Scholé, Brescia 2019; A. Mariani (ed.), *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*, Carocci, Roma 2021.

³¹ A.M. Mariani, *Insegnare. La scuola può far molto ma non può far tutto*, Scholé, Brescia 2020.

³² E. Corbi – P. Perillo – F. Chello, *La pedagogia in questione. Concetti, tempi, contesti*, UTET, Torino 2024.

³³ S. Bennett – K. Maton *Beyond. The ‘digital natives’ debate: Towards a more nuanced understanding of students’ technology experiences* in «Journal of Computer Assisted Learning», XXVI, 5 (2010), 321-331.

(DigComp)³⁴ e al *Piano europeo d'azione per l'istruzione digitale 2021-2027*³⁵: questi documenti prevedono che le competenze digitali degli studenti, definite nel *Piano Scuola 4.0* come «un nucleo pedagogico trasversale alle discipline»³⁶, siano acquisite, consolidate e valutate in coerenza con DigComp 2.2³⁷. Questo impegno si colloca in una prospettiva globale, concorrendo alla realizzazione degli obiettivi dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile dell'ONU (Goal 4 e 10): il PNSD è stato infatti recentemente aggiornato inserendosi nella *Strategia nazionale per le competenze digitali* e integrando le risorse previste dal *Piano Scuola 4.0* e da P.A. digitale 2026³⁸.

La ripartenza post-lockdown ha visto il perfezionamento della didattica digitale integrata come soluzione complementare alle attività in presenza. Ora, soprattutto alla luce dei processi dinamici sottesi all'affermarsi dell'intelligenza artificiale (IA), che riguardano sia la dimensione dell'insegnamento e dell'apprendimento sia quella dei processi organizzativi a scuola³⁹, occorre aprire un dibattito sulla corresponsabilità educativa per rinnovare l'alleanza tra dirigenti, insegnanti e famiglie.

La pedagogia deve dunque porsi domande di ricerca dai contorni ancora sfumati, in continuo divenire e futuribili, ben consapevole della stretta correlazione tra implicazioni metodologiche e applicative e alfabetizzazione all'IA. In particolare, la questione relativa all'IA come strumento *nella e per la* comunità scolastica si articola in tre dimensioni di ragionamento e azione:

- educare *con* l'IA, impiegandola come supporto ai docenti e opportunità per creare interazioni con gli studenti;
- educare *l'*IA, responsabilizzando il programmatore nella costruzione del modello e inserendo criteri che consentano all' algoritmo di agire in modo equo, inclusivo e sostenibile;
- educare *all'*IA, sviluppando il pensiero critico e promuovendo la conoscenza e l'uso dei suoi linguaggi e della sua logica⁴⁰.

³⁴ Y. Punie – C. Redecker (eds.), *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2017.

³⁵ Commissione Europea, *Piano d'azione per l'istruzione digitale 2021-2027 – Ripensare l'istruzione e la formazione per l'era digitale*, UE, Bruxelles 2020. Il Piano propone una strategia europea per un'istruzione digitale di alta qualità, inclusiva e accessibile, affrontando le sfide evidenziate dalla pandemia. Promuove il potenziamento delle competenze digitali, la digitalizzazione dei metodi didattici e lo sviluppo di infrastrutture per un apprendimento a distanza inclusivo e resiliente.

³⁶ MI, *Piano Scuola 4.0*, MI, Roma 2022, p. 28.

³⁷ R. Vuorikari – S. Kluzer – Y. Punie, *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2022.

³⁸ «PA digitale 2026» è il sito del Dipartimento per la trasformazione digitale che permette alla pubblica amministrazione di accedere ai fondi di Italia digitale 2026, il piano strategico per la transizione digitale e la connettività.

³⁹ G. Boccia Artieri – A. De Rosa, A. *Educare nell'era digitale: sfide e opportunità*, «Rivista Italiana di Educazione Familiare», IV, 1 (2021), pp. 45-60.

⁴⁰ C. Panciroli – P.C. Rivoltella, *Pedagogia algoritmica. Per una riflessione educativa sull'intelligenza artificiale*, Scholé, Brescia 2023.

Quest'ultima dimensione, richiamata nel DigComp 2.2. e nel recente Regolamento EU 1689/2024, il cosiddetto «AI Act», spesso riassunta sotto la locuzione “apprendimento sull'IA”, impone un percorso di alfabetizzazione e acquisizione di conoscenze e competenze da parte dell'intera comunità scolastica sulle tecniche dell'IA (ad esempio, il *Machine Learning*), sulle sue tecnologie (ad esempio, l'elaborazione del linguaggio naturale), sulla statistica, sul *coding*.

L'importanza della corresponsabilità educativa si rinnova alla luce delle sfide etiche legate all'uso dell'IA. La trasparenza, la partecipazione, la regolamentazione e l'educazione digitale rappresentano elementi cruciali per garantire che diventi uno strumento equo e sostenibile per rafforzare il dialogo tra scuola e famiglia nella fiducia e comprensione reciproca⁴¹ e per promuovere un'autentica cittadinanza digitale⁴².

La partecipazione dei genitori alla vita della scuola per la realizzazione effettiva del Patto educativo di corresponsabilità diviene allora necessaria in tempi di IA per garantire i seguenti elementi:

- coerenza educativa tra l'azione di famiglia e scuola, superando la diffidenza, talvolta condivisa, legata all'enorme velocità con cui cambiano oggetti e soggetti del contendere in relazione all'immaterialità dell'IA e alla sua difficile collocazione nel contesto educativo;
- collaborazione tra scuola e famiglia, indispensabile per accompagnare il figlio-scolaro verso l'uso consapevole dei propri dati personali e, in generale, del digitale, sostenendolo nella costruzione di un'*AI-literacy* che comprenda sia la dimensione tecnologica sia quella umana.

È essenziale che scuole e famiglie collaborino per stabilire linee guida chiare, che promuovano un approccio consapevole, responsabile e critico all'uso di queste tecnologie e tutelino i diritti degli studenti. È doveroso poi interrogarsi sulle implicazioni pedagogiche e relazionali: l'IA può rappresentare un supporto prezioso, ma non deve sostituirsi al dialogo umano o ridurre la complessità dei fatti educativi.

Occorre costruire un “Patto educativo di corresponsabilità digitale” in cui confluiscono principi fondamentali e scelte condivise, affinché scuola e famiglia si impegnino per favorire un uso appropriato e responsabile di IA e nuove tecnologie. La necessità di un approccio critico e responsabile deve trovare spazio in termini di riflessione etica e strategie operative.

Questo strumento sta prendendo forma in Italia attraverso iniziative concrete e progetti innovativi che coinvolgono scuole, famiglie e

⁴¹ A. Nguyen – H.N. Ngo – Y. Hong – B. Dang – B.P.T. Nguyen, *Ethical principles for artificial intelligence in education*, «Education and Information Technologies», XXVIII, 4 (2023), pp. 4221-4241.

⁴² Sathish, *Digital Learning: A New Paradigm for Teaching and Learning*, «Shanlax International Journal of English» XII, 1 (2023), pp. 486-488.

comunità locali, con un impatto significativo grazie alla sempre più ampia partecipazione interistituzionale. I “Patti educativi di corresponsabilità digitale” vogliono promuovere tecnologia, autonomia e cittadinanza digitale, alleanze educative e benessere giovanile per una comunità inclusiva nell’era 4.0. Alcune esperienze ne dimostrano l’importanza⁴³:

- il *Patto di Udine* coinvolge 32 scuole primarie e circa 7000 famiglie che, con l’uso di tecnologie a distanza, hanno condotto attività e organizzato incontri a cui hanno partecipato oltre 300 genitori (150 hanno cooperato per redigere un documento che rafforzasse il senso di comunità);
- il *Patto di Collegno (TO)* fissa esperienze e strategie condivise per affrontare le sfide del digitale;
- il progetto *Aspettando lo Smartphone* di Milano ha supportato le famiglie nella riflessione sull’utilizzo dello *smartphone* da parte dei bambini;
- il progetto di Ponte nelle Alpi (BL) è riuscito a portare nelle scuole locali il *patentino per lo smartphone* grazie a specifici percorsi educativi che ne hanno sostenuto un uso consapevole;
- il *Patto di Bergamo* coinvolge famiglie di diverso *background* per creare una rete comunitaria capace di affrontare le sfide del digitale, con *focus* sull’inclusione sociale.

Educare nel solco di un rinnovato patto educativo digitale significa sostenere gli studenti in un rapporto critico, autonomo, creativo e consapevole con le tecnologie e l’IA, in base ai bisogni individuali e collettivi. Ciò significa anche sapersi proteggere da plagi e truffe sulla rete e sui *media*, rispettare le norme specifiche, come quelle relative alla *privacy* o al diritto d’autore. L’altro principio cardine, ossia la responsabilità, richiama la circostanza per cui il digitale viene utilizzato con modalità non solo di fruizione ma anche di produzione e pubblicazione, evidenziando così la necessità di considerare gli effetti collegati all’abuso dei *devices*.

Lo sviluppo del tema del digitale e dell’IA afferisce anche alla gestione amministrativa delle istituzioni e alla fornitura di risorse come *software* e applicativi per il monitoraggio dell’andamento scolastico e il disbrigo degli adempimenti. La dimensione strumentale dell’impiego delle tecnologie e dell’IA nell’attività gestionale può positivamente connotare l’alleanza educativa tra scuola e famiglia sul piano della frequenza dei contatti e della qualità delle relazioni intraprese⁴⁴. In questo contesto specifico,

⁴³ S. Garassini – M. Gui – M. Grollo – B. Fiore – S. Lanza – V. Trapani – S. Loffredo, *Ci vuole un villaggio: i patti di comunità per l’educazione digitale. Report del I meeting nazionale, Patti Digitali*, Roma 2024.

⁴⁴ C. Bove, *Capirsi non è ovvio. Dialogo tra insegnanti e genitori in contesti educativi interculturali*, FrancoAngeli, Milano 2020.

propriamente riconducibile all'*educare con l'IA*, occorre avventurarsi in processi euristici per trovare modi creativi e pedagogicamente sostanziati di vivere la corresponsabilità: sono dunque necessari sensibilizzazione, analisi e monitoraggio delle pratiche volte a favorire il confronto tra tutti gli attori della comunità scolastica, così da incentivare approcci generativi nelle attività quotidiane e rinnovare la partecipazione delle famiglie alla vita della scuola.

Il Patto educativo di corresponsabilità *digitale* vuole dunque rimarcare la necessità di una relazione tra scuola e famiglia che tenga conto dei tratti caratterizzanti la contemporaneità. Si tratta di andare oltre l'alfabetizzazione digitale, dimostrando che la collettività (scuole, enti locali, associazioni) può unirsi alle famiglie per formare un'alleanza plurale, delineando le migliori strategie per l'educazione digitale di bambini e ragazzi.

4. Scuola e famiglia, una relazione da reinventare: conclusioni

Il D.P.R. 416/1974 con l'introduzione degli organi collegiali ha assegnato alle famiglie un ruolo chiave per la vita scolastica, ma la realizzazione di questo patto educativo si rivela complessa. La partecipazione dei genitori è spesso limitata a una mera presentazione dei figli, senza una vera corresponsabilità. Ne derivano una scarsa incidenza sulla vita scolastica e un aumento dei conflitti. È cruciale, invece, trovare spazi di partecipazione attiva per costruire scuole-comunità dove il dialogo tra famiglie e docenti apra a un'educazione condivisa e responsabile, essenziale per il successo scolastico e l'inclusione nell'era digitale.

La pandemia ha accelerato una trasformazione già in atto, portando a una fusione dei confini tra ambiente scolastico e familiare. In questo nuovo scenario, il ruolo dei genitori diventa determinante, poiché sono chiamati a partecipare attivamente alla vita scolastica, contribuendo a creare un ambiente educativo coeso e sinergico, nel rispetto dei ruoli ma anche riconoscendo le interconnessioni tra le diverse dimensioni di vita dei figli-studenti. Inoltre, l'educazione digitale richiede un approccio critico e responsabile che guidi bambini e ragazzi all'uso delle tecnologie e alla comprensione delle implicazioni etiche e sociali legate all'intelligenza artificiale e ai *media* digitali.

L'auspicato protagonismo delle famiglie può rinnovarsi ed evolversi attraverso il Patto educativo di corresponsabilità *digitale* affinché nella collaborazione tra scuole, famiglie e comunità locali si crei un ecosistema formativo in cui ogni studente sviluppi le competenze necessarie per affrontare le sfide del futuro e divenga un cittadino consapevole. È

dunque essenziale consolidare prassi di collegialità per superare la mera alfabetizzazione digitale, coltivando la cittadinanza attiva.

La relazione tra scuola e famiglia, ciascuna con i propri precisi diritti e doveri, diventa ancora più cruciale in contesti multiculturali e socialmente eterogenei; il coinvolgimento delle famiglie come co-costruttrici di un percorso educativo inclusivo, che valorizzi le diversità e le trasformi in risorse per l'intera comunità scolastica, implica la promozione di pratiche di dialogo interculturale, la creazione di spazi di ascolto e confronto tra famiglie e scuola e l'elaborazione condivisa di strategie che rispondano ai bisogni di tutti. Il concetto di corresponsabilità educativa si amplia dunque fino ad abbracciare una dimensione pedagogica che favorisca l'empowerment delle famiglie, affinché contribuiscano attivamente alla costruzione di una scuola che sia motore di coesione sociale e di apprendimento anche nell'ambiente digitale, in connessione con l'impiego di applicazioni basate sull'IA per fornire conoscenze, competenze e attitudini necessarie ad abitare la contemporaneità.

Bibliografia

- Agazzi L., *Struttura, organizzazione, attività degli organi collegiali*, SEI, Torino 2000.
- Attinà M., *La responsabilità genitoriale e la relazione scuola-famiglia: certezze, fragilità e nuove istanze educative*, «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», X, 15-16 (2018), pp. 167-177.
- Bennett S. – Maton Beyond K., *The 'digital natives' debate: Towards a more nuanced understanding of students' technology experiences*, «Journal of Computer Assisted Learning», XXVI, 5 (2010), pp. 321-331.
- Bettinelli M. – Cardarello R., *Alle origini del conflitto tra scuola e famiglia–le voci degli insegnanti*, «Lifelong Lifewide Learning», XXI, 44 (2024), pp. 151-163.
- Boccia Artieri G. –De Rosa A., *Educare nell'era digitale: sfide e opportunità* in «Rivista Italiana di Educazione Familiare» IV, 1 (2021), pp. 45-60.
- Bove C., *Capirsi non è ovvio. Dialogo tra insegnanti e genitori in contesti educativi interculturali*, FrancoAngeli, Milano 2020.
- Cardinali P. – Migliorini L., *Scuola e famiglia. Costruire alleanze*, Carocci, Roma 2013.
- Christenson S.L. – Reschly A.L. (eds.), *Handbook of school-family partnerships*, Routledge, New York 2010.
- Commissione Europea, *Piano d'azione per l'istruzione digitale 2021-2027 – Ripensare l'istruzione e la formazione per l'era digitale*, UE, Bruxelles 2020.
- Corbi E. – Perillo P. – Chello F., *La pedagogia in questione. Concetti, tempi, contesti*, UTET, Torino 2024.
- D.Lgs. 16 aprile 1994, n. 297, *Approvazione del testo unico sulle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione*, «Gazzetta Ufficiale», 115 (19/05/1994).

- D.Lgs. 30 giugno 1999, n. 233, *Riforma degli organi collegiali territoriali della scuola, a norma dell'articolo 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59*, «Gazzetta Ufficiale», 170 (22/07/1999).
- D.P.R. 21 novembre 2007, n. 235, *Regolamento recante modifiche ed integrazioni al decreto del Presidente della Repubblica 24 giugno 1998, n. 249, concernente lo statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria*, «Gazzetta Ufficiale», 293 (18/12/2007).
- D.P.R. 24 giugno 1998, n. 249, *Regolamento recante lo Statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria*, «Gazzetta Ufficiale», 175 (29/07/1998).
- D.P.R. 31 maggio 1974, n. 416, *Istituzione e riordinamento di organi collegiali della scuola materna, elementare, secondaria e artistica*, «Gazzetta Ufficiale», 239 (13/09/1974).
- De Carvalho M.E., *Rethinking family-school relations: A critique of parental involvement in schooling*, Routledge, New York 2000.
- Decreto del Ministro dell'istruzione n. 161 del 14 giugno 2022 di adozione del Piano Scuola 4.0.
- Dusi P., *La comunicazione docenti-genitori. Riflessioni e strumenti per tessere alleanze educative*, FrancoAngeli, Milano 2012.
- Dusi P. – Pati L. (eds.), *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea*, Brescia, La Scuola 2014.
- Fabbri M., *Dall'auctoritas all'autorevolezza. Percorsi antistorici di gestione del conflitto scuola-famiglia*, in A.M. Colaci (ed.), *La scuola ieri e oggi: insegnanti, alunni e didattica*, Pensa Multimedia, Lecce 2024, pp. 203-219.
- Fabricant M.B., *Organizing for Equity: Most Policymakers Have Done Little for Our Poorest Schools--Can Parents Fill the Void?*, «American Educator», XXXV, 1 (2011), pp. 36-47.
- Fagnano C.L. – Werber B. (eds.), *School, family, and community interaction*, Routledge, New York 2019.
- Ferrero V., *I compiti a casa: un fattore non tradizionale di disuguaglianza? Implicazioni per l'equità e la corresponsabilità educativa*, «QTimes. Journal of Education Technology and Social Studies», XVI, 3 (2024), pp. 293-305.
- Ferrero, V. *Tempo pieno non vuol dire 40 ore! La valenza educativa del tempo scuola*, «Ricerche Pedagogiche», LVII, 227 (2023), pp. 99-120.
- Fiore B., *La relazione tra famiglie e scuola. Modelli organizzativi e politiche sociali*, Carocci, Roma 2021.
- Fullan M., *Dirigere una scuola. I sei segreti della leadership trasformativa*, Anicia, Roma 2012.
- Gallo A., *Gli organi collegiali della scuola*, La Nuova Italia Scientifica, Firenze 1981.
- Garassini S. – Gui M. – Grollo M. – Fiore B. – Lanza S. – Trapani V. – Loffredo S., *Ci vuole un villaggio: i patti di comunità per l'educazione digitale. Report del I meeting nazionale, Patti Digitali*, Roma 2024.
- González R.L. – Jackson C.L., *Engaging with Parents: The Relationship Between School Engagement Efforts, Social Class, and Learning*, «School Effectiveness and School Improvement», XXIV, 3 (2013), pp. 316-335.

- Granata A. – Ferrero V., *Nelle tasche della scuola. Coinvolgimento finanziario-organizzativo delle famiglie come fattore non tradizionale di disuguaglianza scolastica*, «Scuola Democratica. Learning for Democracy», X, 2 (2022), pp. 363-384.
- Granata A., *Pedagogia delle diversità. Come sopravvivere un anno in una classe interculturale*, Carocci, Roma 2016.
- Granata A., *Ragazze col portafogli. Per una pedagogia dell'emancipazione femminile*, Carocci, Roma 2024.
- Granata A. – Mejri J. – Rizzi F., *Non è solo questione di cultura. Fattori di ostacolo e risorsa nella relazione famiglia-scuola dell'infanzia*, «Rivista italiana di educazione familiare», XI, 1 (2015), pp. 77-91.
- Ishimaru A.M., *From family engagement to equitable collaboration*, «Educational Policy», XXXIII, 2 (2019), pp. 350-385.
- Lagrasta G., *Management delle comunità scolastiche*, Anicia, Roma 2022.
- Manti F. (ed.), *Il patto di corresponsabilità educativa. Per una scuola socialmente responsabile*, Genova University Press, Genova 2015.
- Mari G., *La relazione educativa*, Scholé, Brescia 2019.
- Mariani A. (ed.), *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*, Carocci, Roma 2021.
- Mariani A.M., *Insegnare. La scuola può far molto ma non può far tutto*, Scholé, Brescia 2020.
- MI, *Piano Scuola 4.0*, MI, Roma 2022.
- Mincu M., *Governance mechanisms, school principals and the challenge of personalized education in contexts*, «Prospects», LIV, 1 (2024), pp. 103-119.
- Minello R., *Non è un Paese per madri*, Laterza, Roma-Bari 2022.
- MIUR, *Piano Nazionale Scuola Digitale*, MIUR, Roma 2017.
- Montalbetti K. – Lisimbetti C., *Dal confine alla soglia. I compiti a casa tra scuola e famiglia*, «Pedagogia Oggi», XVIII, 1 (2020), pp. 309-322.
- Morzenti Pellegrini R., *L'autonomia scolastica tra sussidiarietà, differenziazione e pluralismi*, Giappichelli, Torino 2011.
- Mulè P. – De Luca C. – Notti A.M. (eds.), *L'insegnante e il dirigente scolastico nella scuola dell'autonomia: didattica, governance e progetto culturale*, Armando, Roma 2020.
- Nguyen A. – Ngo H.N. – Hong Y. – Dang B. – Nguyen B.P.T., *Ethical principles for artificial intelligence in education*, «Education and Information Technologies», XXVIII, 4 (2023), pp. 4221-4241.
- ONU, *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, ONU, New York 2015.
- Palma M., *La scuola come bene comune. Il rapporto scuola-famiglia rivisto in un modello sostenibile di gestione condivisa*, «MeTis. Mondi educativi. Temi indagativi suggestioni», VII, 2 (2017), pp. 319-335.
- Panciroli C. – Rivoltella P.C., *Pedagogia algoritmica. Per una riflessione educativa sull'intelligenza artificiale*, Scholé, Brescia 2023.
- Parlamento Europeo e Consiglio, *Regolamento (UE) 2024/1689 del Parlamento Europeo e del Consiglio del 13 giugno 2024 che stabilisce regole armonizzate sull'intelligenza artificiale e modifica i regolamenti (CE) n. 300/2008, (UE)*

- n, 167/2013, (UE) n, 168/2013, (UE) 2018/858, (UE) 2018/1139 e (UE) 2019/2144 e le direttive 2014/90/UE, (UE) 2016/797 e (UE) 2020/1828 (regolamento sull'intelligenza artificiale), UE, Bruxelles 2024.
- Pati L., *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*, Scholé, Brescia 2019.
- Presidenza del Consiglio dei Ministri, *Strategia nazionale per le competenze digitali*, Ministero per l'Innovazione Tecnologica e la Digitalizzazione, Roma 2020.
- Punie Y. – Redecker C. (eds.), *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2017.
- Ricuperati G., *Storia della scuola in Italia. Dall'Unità a oggi*, Scholé, Brescia 2022.
- Salvi M.R., *Il dirigente scolastico*, Anicia, Roma 2023.
- Sathish, *Digital Learning: A New Paradigm for Teaching and Learning*, «Shanlax International Journal of English», XII, 1 (2023), pp. 486-488.
- Schaps E., *Creating a school community*, «Educational Leadership», LX, 6 (2003), pp. 31-33.
- Scurati C., *Autonomia, governo della scuola, famiglia. problemi, scenari, discorsi*, in L. Pati (ed.), *Ricerca pedagogica ed educazione familiare. Studi in onore di Norberto Galli*, Vita e Pensiero, Milano 2003, pp. 685-712.
- Serpieri R., *Senza leadership: la costruzione del dirigente scolastico. Dirigenti e autonomia nella scuola italiana*, FrancoAngeli, Milano 2018.
- Turli C., *Management e leadership educativa nella scuola. La globalizzazione educativa in crisi*, Anicia, Roma 2022.
- Vuorikari R. – Kluzer S. – Punie Y., *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2022.

Andrea Fedeli*

**Associazione e sussidiarietà.
Le risposte alla crisi degli organi collegiali della scuola
cinquant'anni dopo la riforma**

**Associationism and subsidiarity.
Responses to the crisis of school governance fifty years after
the reform**

Parole chiave: Costituzione; democrazia; sussidiarietà; associazionismo; partecipazione.

La riforma scolastica del 1974 ha rappresentato un'importante evoluzione della nostra democrazia. Nonostante le difficoltà degli organi collegiali, nuove forme di partecipazione, alla luce del principio di sussidiarietà, possono essere mutate dall'ordinamento generale e vissute nei contesti scolastici che per loro natura sono momenti di incontro, privilegiati e problematici a un tempo, fra soggettività differenti. Incoraggiare forme associative nella scuola significa promuovere forme di democrazia compiuta.

Keywords: Constitution; democracy; subsidiarity; associationism; participation.

The school reform in 1974 was a momentous achievement for our democracy. Despite the recent troubles of governing bodies, participation and subsidiarity can reach new goals. Schools are meetings points among different players. The development of associationism should be encouraged to gather sensibilities and to tackle a general crisis of democracy. New legal arrangements could help constitutional values to emphasize the democratic and civil growth.

Introduzione

Le note che seguono si prefiggono di evidenziare quanto il pluralismo sociale e istituzionale, affermato in Costituzione¹, abbia contribuito alla riforma scolastica del 1974, facendo degli organi collegiali una delle manifestazioni giuridicamente più mature emerse dall'«epoca dell'azione collettiva» collocata da Paul Ginsborg fra il 1968 e il 1973². La legge 30

* Consigliere parlamentare del Senato della Repubblica.

¹ L'articolo 2 della Costituzione afferma solennemente la sintesi fra principio personalista e principio pluralista: «La Repubblica riconosce e garantisce i diritti inviolabili dell'uomo, sia come singolo sia nelle formazioni sociali ove si svolge la sua personalità, e richiede l'adempimento dei doveri inderogabili di solidarietà politica, economica e sociale».

² P. Ginsborg, *Storia d'Italia dal dopoguerra ad oggi. Società e politica 1943-1988* Einaudi, Torino 2000, pp. 404 ss.

luglio 1973, n. 477 *Delega al Governo per l'emanazione di norme sullo stato giuridico del personale direttivo, ispettivo, docente e non docente della scuola materna, elementare, secondaria e artistica dello Stato* e i decreti delegati dell'anno seguente³ si collocano in un contesto storico caratterizzato da una mobilitazione civile che il nostro Paese non aveva conosciuto dai tempi della Resistenza. Questi riferimenti storici scolpiscono il nesso fra partecipazione e democrazia che prende corpo nella scuola negli anni Settanta come processo che conferisce senso alla cittadinanza a partire dalle articolazioni periferiche della società.

Certo, il tramonto delle forme di mobilitazione popolare degli anni Settanta ha irrigidito l'architettura istituzionale delineata dai decreti delegati. Le cronache riportano sintomi preoccupanti di una sua involuzione, a cominciare dall'astensionismo crescente nel rinnovo degli organi collegiali. Sarebbe un errore, tuttavia, amplificare la portata di tali segnali al punto da diagnosticare l'esaurimento di una intera stagione decisiva per la nostra democrazia. I principi ispiratori della riforma rimangono, a cinquant'anni di distanza, le pietre angolari della scuola italiana, capaci di sostenere la nostra vita collettiva verso prospettive di progresso sociale.

La riforma del 1974 e l'attuazione della Costituzione

La dottrina giuridica più avvertita ha colto tempestivamente il nesso fra la riforma scolastica e la Costituzione. Scrive Maria Cristina Grisolia: «la comunità scolastica è stata vista [...] quale formazione sociale unitaria, la comunità scolastica nazionale, a sua volta articolantesi in una serie di comunità diverse per importanza ed estensione territoriale, ma pur sempre riconducibili alla comunità scolastica nazionale»⁴. La scuola della riforma si presenta nella veste di galassia di comunità. I suoi organi rappresentativi sono definiti «organi collegiali comunitari»⁵. Il suo essere, a un tempo, articolazione periferica di una amministrazione statale, il ministero, e sintesi di componenti sociali differenti ne fa una «unione istituzionale di organi [...] chiamata a svolgere un'opera di collaborazione

³ Decreto del Presidente della Repubblica (DPR) 31 maggio 1974, n.416: *Istituzione e riordinamento di organi collegiali della scuola materna, elementare, secondaria e artistica*; DPR 31 maggio 1974, n. 417: *Norme sullo stato giuridico del personale docente, direttivo ed ispettivo della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica dello Stato*; DPR 31 maggio 1974, n. 418: *Corresponsione di un compenso per lavoro straordinario al personale ispettivo e direttivo della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica*; DPR 31 maggio 1974, n. 419: *Sperimentazione e ricerca educativa, aggiornamento culturale e professionale ed istituzione dei relativi istituti*; DPR 31 maggio 1974, n. 420: *Norme sullo stato giuridico del personale non insegnante statale delle scuole materne, elementari, secondarie ed artistiche*.

⁴ M. C. Grisolia, *Sul concetto di comunità scolastica*, «Il foro italiano», 101 (1978), p. 204.

⁵ A. Pizzorusso, *La comunità scolastica nell'ordinamento repubblicano*, «Il foro italiano», 98 (1975), p. 225. *Il corsivo è mio*.

della determinazione dell'indirizzo politico-amministrativo nel campo dell'istruzione, inserendosi in particolare nel ciclo della programmazione nazionale, regionale e locale»⁶. Emerge la figura, costituzionalmente protetta, della scuola come «autonomia funzionale» che, nel rapportarsi dinamicamente all'amministrazione ministeriale, lo Stato-apparato, mostra il volto dello Stato-comunità⁷. Grazie anche alla riforma scolastica del 1974, i valori della Costituzione non calano dall'alto sulla scuola, non si impongono nei termini di un comando eteroprodotto, ma prendono vita nella quotidianità scolastica, per cui «il diritto [appare] come espressione del patto sociale»⁸.

Così configurata, la scuola si rispecchia nel disegno tratteggiato dall'articolo 5 della Costituzione⁹. Non è un caso che l'accento sull'autonomia funzionale sia sollecitato proprio nella stagione della regionalizzazione, del potenziamento di Province, Comuni e Circostrizioni. Sono gli anni in cui l'autonomia territoriale di tali enti appare impensabile senza una adeguata valorizzazione dell'«autonomia funzionale»-scuola. Come nota Carlo Lavagna alla vigilia della riforma del 1974, la Costituzione assicura alle «collettività culturali» di cui agli articoli 33 e 34 una copertura tanto ampia da rendere improponibile un'esperienza formativa in assenza di un'adeguata partecipazione civica¹⁰.

Democrazia, sussidiarietà, partecipazione

Nel 2001 l'introduzione del principio di sussidiarietà nell'articolo 118 della Costituzione¹¹ ha rafforzato la vocazione partecipativa della riforma scolastica del 1974 e obbligato a pensare la democrazia come esperienza educativa di massa¹². Dall'articolo 118 non deriva solo una ripartizione di poteri e una garanzia dei livelli istituzionali inferiori, come potrebbe dar luogo ad esempio una lettura affrettata dell'articolo 5 del Trattato

⁶ Ivi, p. 223.

⁷ P.G. Rinaldi, *La scuola come autonomia funzionale*, «Diritto pubblico», 1 (2004), p. 78.

⁸ Ministero della Pubblica Istruzione, Circolare n. 302 del 25 ottobre 1993.

⁹ Dispone l'articolo 5 della Costituzione: «La Repubblica, una e indivisibile, riconosce e promuove le autonomie locali; attua nei servizi che dipendono dallo Stato il più ampio decentramento amministrativo; adegua i principi ed i metodi della sua legislazione alle esigenze dell'autonomia e del decentramento».

¹⁰ C. Lavagna, *Istituzioni di diritto pubblico*, Utet, Torino 1973, p. 940.

¹¹ Si riporta l'ultimo comma dell'articolo 118 della Costituzione così come modificato dalla riforma costituzionale del 2001: «Stato, Regioni, Città metropolitane, Province e Comuni favoriscono l'autonomia iniziativa dei cittadini, singoli e associati, per lo svolgimento di attività di interesse generale, sulla base del principio di sussidiarietà».

¹² G. Arena, *La sussidiarietà come libertà solidale e responsabile* in *Storia, percorsi e politiche della sussidiarietà. Le nuove prospettive in Italia e in Europa*, D. Ciaffi – F.M. Giordano (Edd.), il Mulino, Bologna 2020, p. 97.

dell'Unione europea¹³, ma l'invito a costruire una pluralità di nessi operativi fra ambiti istituzionali e momenti dell'associazionismo civico: ancora una volta la scuola si conferma il terreno in cui gli organi collegiali, nella loro natura felicemente ibrida di articolazioni amministrative e rappresentanze di comunità, si rapportano al libero associarsi dei cittadini, realizzando il principio pluralista sancito in Costituzione.

A giudizio della Corte costituzionale, «nella suddetta disposizione costituzionale [l'articolo 118], valorizzando l'originaria socialità dell'uomo [...], si è voluto superare l'idea per cui solo l'azione del sistema pubblico è intrinsecamente idonea allo svolgimento di attività di interesse generale e si è riconosciuto che tali attività ben possono, invece, essere perseguite anche da una *autonoma iniziativa dei cittadini* che, in linea di continuità con quelle espressioni della società solidale, risulta ancora oggi fortemente radicata nel tessuto comunitario del nostro Paese»¹⁴. La lettura della Corte è un appello alla responsabilizzazione individuale e collettiva che investe la scuola sotto il profilo organizzativo interno e sul piano delle funzioni educative rivolte alla società. Come anticipato, gli organi collegiali nella scuola hanno rappresentato, ben prima che sorgesse un interesse generale sulla sussidiarietà, l'impossibilità di ridurre la democrazia alla dimensione amministrativa dello Stato, sono stati laboratori in nuce di una democrazia che promuove, attraverso i differenti livelli dell'organizzazione pubblica, la partecipazione e l'esercizio dei poteri.

Precorrendo gli sviluppi istituzionali della riforma del 1974 e della novella costituzionale del 2001, Massimo Severo Giannini ha elencato gli effetti dell'autonomia sul sistema democratico: «l'educazione civica, la soluzione dal basso, l'immediatezza dell'azione amministrativa, la maggior corrispondenza alle esigenze locali e simili»¹⁵. Derive tese a ridurre le istanze partecipative della riforma scolastica finirebbero pertanto per contraddire il quadro di valori della Costituzione, inaridendo irrimediabilmente l'idea stessa di democrazia che conosciamo.

Secondo tale angolo visuale deve essere letta la duplice previsione dei Patti educativi territoriali, che integrano progressivamente scuola,

¹³ Statuisce il primo paragrafo dell'articolo 5 del Trattato dell'Unione europea: «La delimitazione delle competenze dell'Unione si fonda sul principio di attribuzione. L'esercizio delle competenze dell'Unione si fonda sui principi di sussidiarietà e proporzionalità». Leggiamo altresì al paragrafo 3: «In virtù del principio di sussidiarietà, nei settori che non sono di sua competenza esclusiva l'Unione interviene soltanto se e in quanto gli obiettivi dell'azione prevista non possono essere conseguiti in misura sufficiente dagli Stati membri, né a livello centrale né a livello regionale e locale, ma possono, a motivo della portata o degli effetti dell'azione in questione, essere conseguiti meglio a livello di Unione.

Le istituzioni dell'Unione applicano il principio di sussidiarietà conformemente al protocollo sull'applicazione dei principi di sussidiarietà e di proporzionalità. I parlamenti nazionali vigilano sul rispetto del principio di sussidiarietà secondo la procedura prevista in detto protocollo».

¹⁴ Corte costituzionale, sentenza 20 maggio 2020, n. 131. *Il corsivo è della Corte costituzionale.*

¹⁵ M.S. Giannini, *Autonomia pubblica*, «Enciclopedia del diritto» IV, 1959, p. 365.

territorio e enti del terzo settore a partire dal Piano scuola 2020-2021¹⁶, e dei Patti educativi di corresponsabilità, volti a «definire in maniera dettagliata e condivisa diritti e doveri nel rapporto tra istituzione scolastica autonoma, studenti e famiglie»¹⁷. A conferma della funzione pedagogica di tali strumenti e coerentemente con il principio di sussidiarietà, l'articolo 7 della legge n. 92 del 2019 richiama il patto educativo di corresponsabilità «al fine di valorizzare l'insegnamento trasversale dell'educazione civica e di sensibilizzare gli studenti alla cittadinanza responsabile» e nell'ottica di rafforzare «la collaborazione con le famiglie»¹⁸. Riletta alla luce della sussidiarietà, la «scuola comunità» diviene il crogiuolo in cui si distilla una rinnovata alleanza educativa fra istituzioni, scuola, famiglie¹⁹. L'attivazione civica di segmenti sempre più numerosi di società civile assume il valore di una sfida nei contesti scolastici che per loro natura sono momenti di incontro, privilegiati e problematici a un tempo, fra soggettività differenti²⁰.

Alla ricerca di nuove forme di impegno civico

Ai fini del nostro discorso un contributo decisivo viene assicurato dalla legge n. 241 del 1990 sul procedimento amministrativo²¹. I suoi istituti hanno introdotto una vera e propria rivoluzione copernicana nei rapporti fra cittadino e pubblici poteri. In particolare, il Titolo III, *Partecipazione al procedimento amministrativo*, disciplina l'intervento del potere amministrativo nell'interlocuzione con i cittadini²²: ciò impedisce che la cura

¹⁶ D. Luisi, *Imparare dai territori. La pratica dell'educazione tra scuola pubblica e progetti locali*, «il Mulino», 5 (2020), pp.905 ss.

¹⁷ Articolo 3 del decreto del Presidente della Repubblica 21 novembre 2007, n. 235, *Regolamento recante modifiche ed integrazioni al decreto del Presidente della Repubblica 24 giugno 1998, n. 249, concernente lo statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria*, che introduce l'articolo 5-bis al decreto del Presidente della Repubblica 24 giugno 1998, n. 249 rubricato *Patto educativo di corresponsabilità. Il corsivo è mio*.

¹⁸ Ci si riferisce alla legge 20 agosto 2019, n. 92, *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*. Si veda anche *Bando del XV concorso a tema: la Costituzione a scuola, il ritorno dell'insegnamento dell'educazione civica*, «Quaderni costituzionali», 1 (2023), p. 9.

¹⁹ S. Piazza-R. P. Vedova, *Oltre la sindrome NIMBY. Il patto di corresponsabilità come nuovo strumento istituzionale della funzione educativa nella costruzione della cittadinanza democratica*, «Nuova rassegna di legislazione, dottrina e giurisprudenza», 8 (2008), pp. 991 ss. M. Falanga, *Ordinamento di emergenza sanitaria e il suo impatto sul sistema di istruzione pubblica*, «Società e diritti», 11 (2021), p. 170.

²⁰ Prevedente l'analisi di L. Tassinari, *Scuola, istituti culturali e associazionismo in La gestione democratica della scuola, Atti del convegno Partecipazione e democrazia per una scuola rinnovata dopo i decreti delegati, promosso dalla Giunta regionale toscana e dalle riviste educative della Nuova Italia (Firenze, 18-20 ottobre 1974)*, La Nuova Italia, Firenze 1975, pp. 262 ss.

²¹ Ci si riferisce alla legge 7 agosto 1990, n. 241, *Nuove norme in materia di procedimento amministrativo e di diritto di accesso ai documenti amministrativi* più volte aggiornata e modificata dal legislatore per rispondere all'evoluzione della coscienza sociale.

²² In particolare, l'articolo 9, *Intervento nel procedimento*, richiama lo sforzo del legislatore volto a colmare, ove e nella misura possibile, la distanza fra cittadini e pubblici uffici: «Qualunque soggetto, portatore di interessi pubblici o privati, nonché i portatori di interessi diffusi costituiti in associazioni o comitati, cui possa derivare un pregiudizio dal provvedimento, hanno facoltà di intervenire nel procedimento».

dell'interesse pubblico venga frustrata da percorsi autoreferenziali delle pubbliche amministrazioni.

La «partecipazione procedimentale», unitamente al diritto di accesso agli atti del procedimento amministrativo²³, accompagna la società civile nella «sede che rappresenta plasticamente il confronto e l'interrelazione fra il privato portatore di un interesse legittimo e l'amministrazione titolare di un potere pubblico, sede che è rappresentata, appunto, dal procedimento amministrativo»²⁴.

A tale scopo la più recente disciplina dell'accesso civico alla documentazione amministrativa ha rimosso la maggior parte dei limiti alla «legittimazione soggettiva del richiedente», andando ben oltre gli stessi riconoscimenti della legge n. 241 del 1990. Statuiscono i primi due commi l'articolo 1 del decreto legislativo n. 33 del 2013²⁵:

«La trasparenza è intesa come accessibilità totale dei dati e documenti detenuti dalle pubbliche amministrazioni, allo scopo di tutelare i diritti dei cittadini, promuovere la partecipazione degli interessati all'attività amministrativa e favorire forme diffuse di controllo sul perseguimento delle funzioni istituzionali e sull'utilizzo delle risorse pubbliche.

La trasparenza [...] concorre ad attuare il principio democratico e i principi costituzionali di eguaglianza, di imparzialità, buon andamento, responsabilità, efficacia ed efficienza nell'utilizzo di risorse pubbliche, integrità e lealtà nel servizio alla nazione. Essa è condizione di garanzia delle libertà individuali e collettive, nonché dei diritti civili, politici e sociali, integra il diritto ad una buona amministrazione e concorre alla realizzazione di una amministrazione aperta, al servizio del cittadino».

Come si evince distintamente dalla terminologia utilizzata, il legislatore ha inteso fare della trasparenza la chiave di volta di una democrazia che estende la partecipazione oltre il circuito tradizionale della politica e investe spazi per lunghi anni sottratti al controllo della società civile. Per tante ragioni storiche il paradigma della cittadinanza è entrato prima nelle sedi propriamente politiche e poi nelle vicende delle pubbliche amministrazioni e dei rapporti inter-privati. Questa sfida lanciata dal

²³ Fondamentale per intervenire e partecipare nelle istruttorie dei procedimenti amministrativi è la disciplina del titolo quinto della legge, *Accesso ai documenti amministrativi*, articoli 22 e ss.

²⁴ O. Forlenza, *Amministrare. Conversazioni di diritto amministrativo*, Libreria Editrice Ca Foscari, Venezia 2020, p. 46.

²⁵ Ci si riferisce al decreto legislativo, 14 marzo 2013, n. 33, *Riordino della disciplina riguardante il diritto di accesso civico e gli obblighi di pubblicità, trasparenza e diffusione di informazioni da parte delle pubbliche amministrazioni*.

legislatore alla coscienza civile deve essere accolta dalla scuola e dalle sue componenti.

Anche il giudice delle leggi si è mosso in una direzione analoga valorizzando la memoria *amicus curiae*. Le *Norme integrative per i giudizi davanti alla Corte costituzionale* all'articolo 6 (*Amici curiae*) dispongono: «le formazioni sociali senza scopo di lucro e i soggetti istituzionali, portatori di interessi collettivi o diffusi attinenti alla questione di costituzionalità, possono depositare con modalità telematica un'opinione scritta»²⁶. Si tratta di un intervento che si arresta nella fase istruttoria del processo costituzionale, che non giunge in udienza, ma che può aiutare i giudici della Corte nelle loro valutazioni²⁷. La previsione della Corte delle «formazioni sociali senza scopo di lucro» rappresenta un ulteriore riferimento all'articolo 2 della Costituzione che ricomprende tutte le modalità organizzative, anche le più elementari, con cui i cittadini decidono di compiere un'esperienza comune²⁸. Si pensi a coinvolgere classi, associazioni, componenti della scuola, distretti scolastici su tematiche in discussione davanti al giudice delle leggi e a trasmettere a quest'ultimo una memoria²⁹.

Percorrendo tali vie, come sostiene acutamente Arianna Thiene, si riduce la «distanza, sempre più grande, tra cultura giuridica da un lato e sapere pedagogico dall'altro»³⁰: matura così la necessaria consapevolezza dell'essere cittadino nella rete delle relazioni sociali.

Rappresentare gli interessi, scoprire i diritti

Per mettere a fuoco le risorse civiche che l'associazionismo sprigiona, si può richiamare il libro di Gianfranco Amendola, *In nome del popolo inquinato!*, ormai datato nelle norme citate ma niente affatto nell'insegnamento di fondo. In quelle pagine, Amendola non si limita a

²⁶ Si riporta il testo delle *Norme integrative per i giudizi davanti alla Corte costituzionale* (Approvate con delibera della Corte in sede non giurisdizionale del 22 luglio 2021 e successive modificazioni) tratte dal sito www.cortecostituzionale.it. Ultima verifica del 1° settembre 2024. Il corsivo è mio.

²⁷ A. Vuolo, *L'amicus curiae*, «Gruppo di Pisa», 1 (2022), p. 78.

²⁸ L. Salvato, *L'amicus curiae nei giudizi dinanzi alla Corte costituzionale: il Procuratore Generale della Corte di cassazione*, «Forum di Quaderni Costituzionali», 2 (2020), p. 736. C. Della Giustina, *Amicus curiae: dalle origini alle modifiche delle «Norme integrative per i giudizi davanti alla Corte costituzionale»*, «Osservatorio costituzionale», 3 (2020), p. 510. Entrambi gli autori si riferiscono alla previgente versione delle *Norme integrative per i giudizi davanti alla Corte costituzionale*, il cui articolo 4-ter era identico all'articolo 6 del testo del 2021 ora vigente.

²⁹ Meno praticabili nel mondo della scuola appaiono gli istituti dell'azione di classe, disciplinata dalla legge 12 aprile 2019, n. 31 che introduce titolo VIII-bis del libro quarto del codice di procedura civile, e dell'azione popolare volta a tutelare un interesse pubblico attraverso il riconoscimento di una legittimazione diffusa e disciplinata ad esempio in materia di elezioni locali dal decreto legislativo 18 agosto 2000, n. 267, *Testo unico delle leggi sull'ordinamento degli enti locali*.

³⁰ A. Thiene, *Da parte delle famiglie per un diritto minorile gentile*, «Il diritto di famiglia e delle persone», 3 (2023), p. 1316. Sono grato alla professoressa Thiene per la cortesia che mi usa suggerendomi i suoi qualificati interventi.

illustrare norme incriminatrici a tutela dell'ambiente. Insiste invece sulla necessità di attivarsi collettivamente a difesa di beni pubblici con la costituzione di comitati e associazioni, con atti di volontariato, con dibattiti e conferenze stampa. E opportunamente scrive nel sottotitolo: *Manuale giuridico di autodifesa ecologica*³¹.

Come precisa la Corte costituzionale, «la persona è chiamata ad agire non per calcolo utilitaristico o per imposizione di un'autorità, ma per libera e spontanea espressione della profonda socialità che caratterizza la persona stessa. Si tratta di un principio che, comportando l'originaria connotazione dell'uomo *uti socius*, è posto dalla Costituzione tra i valori fondanti dell'ordinamento giuridico, tanto da essere solennemente riconosciuto e garantito, insieme ai diritti inviolabili dell'uomo, dall'art. 2 della Carta costituzionale come base della convivenza sociale normativamente prefigurata dal Costituente»³². Si tratta di un passaggio essenziale per attuare il principio pluralista e proteggere la stessa dignità della persona. Le esperienze associative in democrazia sono l'antitesi di ogni gregarismo e il presupposto di un'appartenenza collettiva responsabile e solidale: questo si insegna e impara a scuola.

Secondo una visione teleologica, l'esercizio dei diritti in forme associate si erge a strumento di attuazione dell'articolo 3, secondo comma della Costituzione: è «compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese». La Repubblica, di cui ci parla la Costituzione, è un «noi» che si organizza a tutti i livelli territoriali e in ogni contesto sociale, andando anche oltre i confini istituzionali e amministrativi dello Stato-apparato. Questo «noi», grazie a una didattica dell'impegno civico, accoglie e ricomponе organicamente interessi immediatamente avvertiti per la loro prossimità e sensibilità verso urgenze «lontane»³³.

A partire dal «noi» della Repubblica il cammino dei diritti esige un'attenta considerazione degli interessi che si intendono rappresentare, a cominciare dagli interessi collettivi e dagli interessi diffusi³⁴. Mentre i primi fanno riferimento a collettività ben identificabili, gli interessi diffusi sono interessi adespoti, privi di un titolare ben identificato, sono «una situazione giuridica autonoma che si trova allo stato fluido [...] azionata

³¹ G. Amendola, *In nome del popolo inquinato! Manuale giuridico di autodifesa ecologica*, Franco Angeli, Milano 1987.

³² Corte costituzionale, sentenza 17 febbraio 1992, n. 75. *Il corsivo è della Corte costituzionale*.

³³ Z. Bauman, *Conversazioni sull'educazione*, Eriksson, Trento 2012, p. 136.

³⁴ L. De Lucia, *La cittadinanza presa sul serio. Legittimazione a ricorrere al giudice amministrativo e tutela degli interessi diffusi e collettivi*, «Politica del diritto» 1 (2022), p. 95.

in giudizio da un ente collettivo che fa valere un *interesse proprio*»³⁵. Di recente questa categoria di interessi è stata particolarmente apprezzata dall'ordinamento. In una storica sentenza del 2020, il Consiglio di Stato ha messo in evidenza la crescente «consapevolezza dell'esistenza di un diritto vivente che, secondo una linea di progressivo innalzamento della tutela, ha dato protezione giuridica ad interessi sostanziali diffusi (ossia condivisi e non esclusivi), riconoscendone il rilievo per il tramite di un ente esponenziale che ne assume statutariamente e non occasionalmente la rappresentanza»³⁶. Il richiamo riconosciuto all'«ente esponenziale» da parte del Consiglio di Stato è un invito rivolto alla società civile, e alla scuola nel nostro caso, ad autorganizzarsi per dare attuazione all'articolo 2 della Costituzione su scenari in continua e tumultuosa trasformazione. Gli interessi diffusi assumono «una connotazione condivisa e non esclusiva, quale interesse di tutti in relazione a un bene individuale dal cui godimento nessuno può essere escluso e il cui godimento non esclude quello di altri»³⁷.

Ben prima dell'approvazione della legge n. 241 del 1990 e delle pronunce del Consiglio di Stato, Mario Nigro ha definito l'interesse diffuso «uno stato psico-sociale di tensione fra un bisogno e un bene ripetuto tendenzialmente all'infinito sì da riguardare *vaste masse per definizione indifferenziate di soggetti*»³⁸. Dietro questi interessi ritroviamo valori costituzionali che possono essere attuati nella quotidianità scolastica attraverso esperienze associative che se ne facciano carico.

In questa ottica la capacità di agire per proporre o resistere a una domanda giudiziale, di cui all'articolo 100 del codice di procedura civile³⁹, assume un significato che prescinde l'azione giudiziaria⁴⁰. Da un punto di vista pedagogico ed etico, si può cogliere la stessa proiezione extragiudiziarica dell'articolo 24 della Costituzione, primo comma: «Tutti possono agire in giudizio per la tutela dei propri diritti e interessi legittimi». Tali norme insegnano che l'ordinamento offre strumenti per attuare quanto formalmente proclamato nella Costituzione e nelle leggi. I diritti a un ambiente salubre (artt. 9, 32 e 41 della Costituzione), alla salute (articolo 32), allo studio (articoli 33 e 34) possono far crescere, nelle comunità scolastiche, una fenomenologia di aggregazioni chiamate ad

³⁵ Consiglio di Stato, Sezione sesta, sentenza 26 gennaio 2022, n. 5607. La sottolineatura dei vocaboli «interesse proprio» è del Consiglio di Stato.

³⁶ Consiglio di Stato, Adunanza plenaria, sentenza 20 febbraio 2020, n. 6.

³⁷ Ibidem. *Il corsivo è mio*

³⁸ M. Nigro, *Le due facce dell'interesse diffuso, ambiguità di una formula e condizioni della giurisprudenza*, «il foro italiano», 1 (1987), p. 8. *Il corsivo è mio*

³⁹ Statuisce l'articolo 100 del codice di procedura civile (Interesse a agire): «Per proporre una domanda o per contraddire alla stessa è necessario avervi interesse».

⁴⁰ N. Marinelli, *La clausola generale dell'art. 100 c.p.c. Origini, metamorfosi e nuovi ruoli*, Università degli studi di Trento 2005, p. 118.

animare la coscienza civica diffusa prima ancora che ad azionare meccanismi giudiziari.

Le persone giuridiche più semplici, associazioni non riconosciute e comitati, le «cenerentole» disciplinate agli articoli 36 e seguenti del codice civile⁴¹, sono infatti le primissime forme organizzative che si danno i cittadini per difendere il bene comune e che possono prendere corpo nella scuola, senza pesanti adempimenti legali⁴². Si tenga in considerazione che questa sfida costituisce un'occasione irripetibile di inclusione in una società sempre più multietnica. L'associazionismo diviene fin nelle periferie della società veicolo di autoriconoscimento di comunità aperte all'altro, ai nuovi venuti da lontano, a chi se escluso finirebbe per alimentare sacche di marginalità e di patologica conflittualità. In tal senso, la scuola della riforma, con il suo corredo di istanze partecipative, può fare leva sull'articolo 2 della Costituzione per portare alla luce «diritti ancora non maturi o, meglio, non sufficientemente maturi nel costume e nella legge»⁴³.

Scuola e associazionismo per una democrazia compiuta

Se negli anni Settanta la politica è stata il volano dei diritti, ai nostri giorni è la dimensione propriamente giuridica a sostenere la partecipazione civica. Come abbiamo affermato nei paragrafi precedenti, le nuove frontiere del diritto mediano fra l'universo magmatico della socialità e le sedi della decisione amministrativa e politica, conferendo stabilità e occasioni di soggettivizzazione al primo e aprendo le seconde al controllo democratico⁴⁴. La democrazia partecipativa presuppone un'opzione culturale condivisa che sia da antidoto alla semplificazione autoritaria della complessità⁴⁵. Si comprende, pertanto, l'avvertimento di Pietro Rescigno: «il disegno politico costituzionale sembra obbedire all'esigenza di colmare il vuoto apertosi tra l'individuo e lo Stato all'inizio dell'età moderna e di riempirlo attraverso la rivalutazione dei gruppi che possiedono e sviluppino un rapporto virtualmente indispensabile all'ordine economico e politico»⁴⁶. L'associazionismo, promosso fuori da

⁴¹ Dispone l'articolo 36 del codice civile (*Ordinamento e amministrazione delle associazioni non riconosciute*): «L'ordinamento interno e l'amministrazione delle associazioni non riconosciute come persone giuridiche sono regolati dagli accordi degli associati.

Le dette associazioni possono stare in giudizio nella persona di coloro ai quali, secondo questi accordi, è conferita la presidenza o la direzione».

⁴² A. Camposeragna, *Volontariato e legalità: lo scenario formale*, in *Educare alla legalità*, G.F. Ricci-F. Nurra (Edd.), Franco Angeli, Milano 2017, p. 197.

⁴³ P. Rescigno, *Persona e comunità. Saggi di diritto privato*, Cedam, Padova 1987, v. I, p. 5.

⁴⁴ S. Settis, *Azione popolare. Cittadini per il bene comune*, Torino Einaudi, 2014, p. 231.

⁴⁵ P. De Sena, *Le alternative di diritto*, «Avvenire», 8 giugno 2024; A. Campati, *Democrazia: rischio di arretramento e opportunità di partecipazione*, «Dizionario di Dottrina Sociale della Chiesa», 1 (2024), p. 41.

⁴⁶ P. Rescigno, *Persona e comunità. Saggi di diritto privato*, cit. p. 8.

ogni tentazione corporativa, è il banco di prova per trasformare rivendicazioni ancora embrionali in norme giuridiche.

Non a caso in occasione del blackout mondiale delle comunicazioni informatiche del 19 luglio 2024, Luca De Biase ha richiamato la decisività anche sul piano internazionale di «grandi associazioni di utenti [che] dovrebbero crescere per bilanciare il peso delle grandi imprese venditrici»⁴⁷: la stessa globalizzazione dei mercati non si esaurisce nella competizione fra i colossi dell'economia ma esige coscienza critica, partecipazione diffusa, protagonismo civico.

Nel momento in cui le «formazioni sociali» diventano tessuto connettivo di collettività altrimenti disperse, non solo la separazione fra *societas tantum civilis* e Stato politico, ereditata dalla dissoluzione degli ordinamenti premoderni, tende a ricomporsi su inedite basi partecipative, ma ciò avviene veicolando contenuti culturali, conoscenze, sensibilità difficilmente reperibili fuori dal circuito scolastico. Precisa Umberto Cerroni: «lo stato democratico si presenta come il regime capace di trasformare gli interessi in diritti-doveri ma partendo dagli interessi stessi. [...] Proprio la moderna democrazia può diventare un modello di convivenza non solo economica, ma politica e morale, temperando in un sistema istituzionalizzato lo Stato di diritto, lo Stato sociale, lo Stato di cultura»⁴⁸.

La democrazia fa dell'associazionismo qualcosa di più di un «mero fatto». Puntualizza in sede di teoria generale del diritto Giuseppe Capograssi: «la volontà del soggetto fa sua e riconosce come sua la vita del gruppo e la vuole come tale con tutte le sue implicazioni, il che significa che esplica e realizza nella sua azione tutte le condizioni, le esigenze, le affermazioni, le rinunzie che essa implica. [...] Solo in quanto il gruppo si trasforma in ordinamento, [...] il soggetto emerge come tale, si accampa nella sua indeclinabile autonomia, rivela la sua insostituibile volontà»⁴⁹. Il riconoscimento e la promozione della socialità rigettano un approccio sociologico e giuridico formalistico che mantiene rigidamente separati il «cielo» del diritto e la «ferialità» dei fenomeni sociali. Fra questi due poli, la cultura e i meccanismi della partecipazione, assicurati dalla scuola ed essenziali in ogni democrazia, forgiavano un antropocentrismo solidale che è la sigla identificativa della cittadinanza contemporanea.

Sperimentare la sussidiarietà significa superare la stessa antinomia che inutilmente oppone democrazia rappresentativa e democrazia diretta,

⁴⁷ L. De Biase, *Sistema fragile dominato da pochi Big* «Il Sole 24 ore», 20 luglio 2024.

⁴⁸ U. Cerroni, *Regole e valori della democrazia. Stato di diritto, Stato sociale, Stato di cultura*, Editori Riuniti, Roma 1996, p. 65. *Il corsivo è mio.*

⁴⁹ G. Capograssi, *Note sulla molteplicità degli ordinamenti giuridici*, «Rivista internazionale di filosofia del diritto», (1939), p. 15.

per valorizzare quelle «forme e limiti» all'interno dei quali il popolo esercita la sovranità che gli appartiene a norma dell'articolo 1 della Costituzione.

Bibliografia

Nella bibliografia che segue, accanto a riferimenti più recenti, si è cercato di dare spazio alla letteratura giuridica precedente la riforma del 1974 che ha speso energie decisive per qualificare la scuola come snodo democratico fondamentale per il nostro Paese. Non sono riportate, per ragioni di sintesi, le opere citate nelle note a piè di pagina.

- Albanese A., *Il principio di sussidiarietà orizzontale: autonomia sociale e compiti pubblici*, in «Diritto pubblico» 1, 2002.
- Borghi L., *Scuola e comunità*, La Nuova Italia, Firenze 1964.
- Capano G., Terenzi P., *I gruppi di interesse nel settore dell'educazione*, in «Rivista italiana di politiche pubbliche» 3, 2014.
- Cassese S., *La scuola: ideali costituenti e norme costituzionali*, in «Giurisprudenza costituzionale», 1974.
- Cocozza, A. *Autonomia scolastica, responsabilità e sviluppo. Rilanciare una nuova prospettiva*, in «Scuola democratica», 1, 2013, p. 165.
- Corradini L., *La difficile convivenza. Dalla scuola di Stato alla scuola della comunità*, La scuola, Brescia 1975.
- D'Atena A., *Costituzione e principio di sussidiarietà*, in «Quaderni costituzionali», 1, 2001.
- Dell'Acqua S., Ianes D., Tarini G., *Dalla dialettica universale-particolare verso una didattica plurale. Visioni, approcci e strategie per una scuola di tutti e di ciascuno*, in «Scuola democratica», 3, 2022.
- Maximiliano Llanes (Ed.), *Educare alla democrazia in un mondo frammentato*, Libreria editrice vaticana, Città del Vaticano 2022.
- Rubini A. (Ed.), *Educare i giovani alla responsabilità. La politica come partecipazione*, Franco Angeli, Milano 2013.
- Fiorentino L., *La scuola come luogo rigeneratore di spazi e comunità. Politiche pubbliche per il diritto all'istruzione*, in «Rivista giuridica del Mezzogiorno», 1, 2020.
- Luppi R. (a cura di), *Autorità e democrazia. Educare al pluralismo nel XXI secolo*, Armando Editore, Roma 2022.
- Malinverno A., *La scuola in Italia dalla legge Casati alla riforma Moratti (1860-2000)*, Unicopoli, Milano 2006.
- Manfredi G., *Interessi diffusi e collettivi*, in «Enciclopedia del diritto» VII, 2014.
- Mascianelli M. G., *L'uomo della crisi fra «particolare» e mondialità in Cittadini del mondo. Educare alla mondialità*, Edizioni Studium, Roma 1999.
- Nasi A., *Interesse ad agire*, in «Enciclopedia del diritto» XXII, 1972.
- Orestano A., *Interessi seriali, diffusi e collettivi. Profili civilistici in Le azioni seriali*, Le Edizioni scientifiche, Napoli 2008.

- Petracchi G., *Comunità scolastica e partecipazione*, Abete, Roma 1975.
- Pototsnig U., *Organi collegiali e partecipazione nella gestione della scuola*, in «Annali della pubblica istruzione», 2, 1974.
- Sprovieri F., *Per una analisi comparata degli Statuti regionali degli strumenti*, in «Rivista giuridica del Mezzogiorno» 2-3, 2005.
- Turchi A., Greco S., *Il dirigente scolastico. Valutazione, miglioramento e qualità della dimensione professionale*, in «Scuola democratica» 2, 2016.

Emilio Conte*

**La ricezione di Giuseppe Lombardo Radice nella stagione
degli anni Settanta**

The reception of Giuseppe Lombardo Radice in the 1970s

Parole chiave: Giuseppe Lombardo Radice; anni Settanta; cultura della partecipazione; scuola; pedagogia laica.

Il saggio intende delineare alcune piste storiografiche percorse negli anni Settanta intorno all'opera pedagogica di Giuseppe Lombardo Radice, sottolineando come esse fossero rivolte a sostanziare una precisa militanza pedagogica all'interno di una complessa stagione sociale e politica. Il confronto finale con alcune nuove interpretazioni storiografiche, più attente alla complessità della figura oggetto d'esame, lascia intendere come le precedenti interpretazioni fossero funzionali ad inserire Lombardo Radice all'interno dei dibattiti sulla scuola degli anni Settanta, con ardite, quando non indebite, sovrapposizioni ideologiche.

Keywords: Giuseppe Lombardo Radice; 1970s; culture of participation; school; secular pedagogy.

The essay intends to outline some historiographic paths followed in the 1970s around the pedagogical work of Giuseppe Lombardo Radice, emphasising how they were aimed at substantiating a precise pedagogical militancy within a complex social and political season. The final comparison with some new historiographical interpretations, more attentive to the complexity of the figure under examination, suggests how the previous interpretations were functional in inserting Lombardo Radice within the school debates of the 1970s, with daring, when not undue, ideological overlaps.

Introduzione

La figura di Giuseppe Lombardo Radice è stata oggetto, negli ultimi anni, di una significativa riscoperta. Saggi, monografie, edizioni critiche hanno così arricchito una storiografia lombardo radicana che finora, pur contando nel complesso contributi significativi, aveva alternato momenti di particolare fecondità a periodi più silenziosi. Anche solo ad un primo esame meramente quantitativo della produzione editoriale su Lombardo

*Ricercatore di Storia della pedagogia presso l'Università degli Studi di Bergamo.

Radice è facile notare come un discreto numero di contributi di varia natura, dalla saggistica alla memorialistica alle edizioni di opere ed ai ricordi d'occasione, anteceda la metà degli anni Ottanta, per poi lasciare spazio ad un rumoroso silenzio rotto di tanto in tanto da pubblicazioni estemporanee e, solo, recentemente, da una serialità di studi più continuativa¹.

I contributi dell'immediato dopoguerra, e più ancora quelli redatti fra anni Sessanta e Settanta, risentivano spesso di esigenze legate al vissuto degli autori e ai contesti nei quali erano nati più che alla necessità di una collocazione storica della figura oggetto d'indagine: la memorialistica, in sostanza, tendeva a sfumare all'interno di un approccio di militanza pedagogica, ed entrambe le cifre davano forma a letture tese più ad attualizzare il pensiero lombardo radiciano che a comprenderlo nella sua complessità.

Il presente saggio, quindi, si prefissa l'obiettivo di collocare storiograficamente gli studi su Lombardo Radice del secondo dopoguerra, in specie quelli che germogliarono all'interno del complesso terreno sociopolitico degli anni Sessanta e Settanta, e porli a confronto con l'attuale "riscoperta" di questa figura, che si propone di aprire una stagione storiografica nuova, meno appiattita sulle trame ideologiche e più incline ad un sano distacco, anche sentimentale, dall'oggetto di ricerca.

Il contesto familiare

La memoria lombardo radiciano del secondo dopoguerra nasce principalmente nell'alveo della famiglia. Le figure più significative per il discorso che si sta svolgendo in queste pagine sono Gemma Harasim e Lucio Lombardo Radice, rispettivamente moglie e terzo figlio di Giuseppe. Il loro coinvolgimento nella cura di una memoria pubblica della figura del

¹ Si prendano in esame, solo per fare un esempio, le due voci biografiche dedicate a Lombardo Radice redatte nel 2005 da Franco Cambi per il *Dizionario biografico degli italiani* e nel 2013 da Lorenzo Cantatore per il *Dizionario biografico dell'educazione*. Le bibliografie in calce registrano una notevole mole di studi specifici antecedenti al 1983 ed un numero di contributi assai più ridotto dopo quella data: Cantatore ne cita addirittura solo uno. Cfr. F. Cambi, *Lombardo Radice, Giuseppe*, in *Dizionario biografico degli italiani*, vol. LXV, Istituto della Enciclopedia italiana, Roma 2005, pp. 539-544 e L. Cantatore, *Lombardo Radice Giuseppe*, in G. Chiosso, R. Sani (edd.), *Dizionario biografico dell'educazione*, vol. II, Bibliografica, Milano 2013, pp. 43-45. Questo improvviso silenzio ha colpito anche le edizioni delle principali opere di Lombardo Radice: l'ultima ristampa di entrambe le *Lezioni* risale al 1975: anche in questo caso gli anni a noi più recenti si sono dimostrati assai fecondi, con edizioni critiche di varie opere, tra le quali occorre ricordare almeno G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, a cura di M. Volpicelli, Anicia, Roma 2020; Id., *Come si uccidono le anime*, a cura di L. Cantatore, Ets, Pisa 2020; Id., *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, a cura di L. Cantatore, Conoscenza, Roma 2022. Si segnala, in ultimo, la raccolta di dispense universitarie del corso che Lombardo Radice tenne sulla storia della pedagogia cristiana nell'anno accademico 1935/1936 presso il Magistero di Roma, edite recentemente da Giacomo Cives: cfr. Id., *Storia della pedagogia cristiana*, a cura di G. Cives, Anicia, Roma 2018.

pedagogista siciliano emerge chiaramente dalla documentazione privata di Lucio. Sappiamo così che entrambi promossero la ripubblicazione presso Sandron delle principali opere del pedagogista siciliano, a cominciare da *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, di cui seguirono attentamente l'andamento delle vendite². Lucio, inoltre, curò, insieme a Dina Bertoni Jovine, due numeri monografici della rivista «Riforma della scuola» in occasione rispettivamente del ventennale (1958) e del trentennale (1968) della morte di Lombardo Radice. Nel suo ruolo di custode dell'archivio privato del padre, lo stesso Lucio divenne un punto di riferimento imprescindibile per chiunque fosse interessato a ricostruire le vicende biografiche del padre³.

Dietro tale cura della memoria si celava una precisa operazione culturale, volta a rivivificare gli spunti di pedagogia lombardo radicana che più si confacevano al nuovo clima dell'Italia democratica. È lo stesso Lucio a sostenerlo, neanche tanto velatamente, di fronte a Sandron, in occasione della ripubblicazione di *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*: «noi desideriamo che i libri di Giuseppe Lombardo-Radice vengano finalmente ripubblicati e ampiamente diffusi nel nuovo clima di libertà. Ma temiamo pure che le sue opere, ed in particolare “Lezioni di didattica” non siano *affrettatamente* ristampate, senza un preciso accordo con noi eredi sul modo nel quale l'edizione dev'essere presentata. Per quanto concerne “Lezioni di didattica”, chiediamo di indicare (e lo faremo in brevissimo tempo) le poche pagine o capitoli, che, aggiornati in un'ultima edizione, sono oggi a nostro avviso superflui o superato [sic]. Chiediamo inoltre di indicare (pure in brevissimo tempo) il nome di un adeguato presentatore, o di inviare noi eredi qualche pagina di presentazione, per far sì che la prima riedizione dell'opera in quel regime di libertà per il quale G. Lombardo-Radice ha tanto lottato e sofferto, non sia fatta con puri criteri editoriali, in senso stretto, ma con quella dignità e solennità che ci sembrano indispensabili. La prego di rispondermi subito: nel caso che la ristampa fosse così avanzata da non consentire quanto proponiamo, occorrerà purtuttavia accordarsi per

² I carteggi di Lucio Lombardo Radice con Sandron sono conservati presso Archivio della Fondazione istituto Gramsci (d'ora in poi Afig), busta 15, sottofascicolo Sandron. Cfr. anche Lucio Lombardo Radice a Ermanno Mulinacci, 28 ottobre 1963, in Asindire, II sezione, fascicolo 1, II subfascicolo, busta 1.

³ Lo testimoniano, in particolare, i ricordi di Giacomo Cives, che ha abbondantemente attinto dall'archivio conservato da Lucio e si è giovato delle sue vive testimonianze: cfr. F. Pesci, *Inquadramento introduttivo sull'opera di Giacomo Cives*, in G. Cives, *Mediazione pedagogica e educazione attiva*, a cura di M.A. D'Arcangeli, F. Pesci, P. Trabalzini, Studium, Roma 2022, pp. 12-14. Su questi temi si veda anche la lunga intervista rilasciata dallo stesso Cives ad Alessandro Mariani nel 2008: cfr. Id., *Una vita tra scuola e pedagogia*, a cura di A. Mariani, «Studi sulla formazione», vol. XI, n. 2, 2008, pp. 135-153.

aggiungere (come spesso si fa) un foglio, nel quale si spieghino alcune cose che Le ho detto, con altre»⁴.

Contemporaneamente Gemma andava seguendo la ripubblicazione di altre opere celebri del marito, *Athena fanciulla*, *Educazione e diseducazione* e *La buona messe*, stavolta presso Marzocco, erede, in una maniera anche tragica, di quel Bemporad cui, in qualità di editore scolastico, Lombardo Radice si era legato negli anni successivi alla rottura con Gentile e dai torchi del quale erano uscite le prime edizioni dei suddetti lavori⁵. Le parole della Harasim riecheggiano quelle del figlio a Sandron, e testimoniano la forte attenzione dei due all'immagine pubblica di Lombardo Radice ed alla presentazione, nella nuova Italia democratica e repubblicana, delle sue opere: «tanto io che i miei figlioli desideriamo seguire il lavoro per mantenere in tutto vivo e preciso lo spirito che ha animato quelle linee a noi così care e venerate», scriveva la Harasim all'editrice Marzocco il 19 dicembre 1945⁶.

Gli eredi di Lombardo Radice, insomma, premevano perché venisse riproposta all'opinione pubblica, ed in particolare a quella scolastica, una precisa immagine del pedagogista siciliano. Quale fosse quest'immagine, è possibile arguirlo da un episodio risalente all'estate del 1957. Il 13 agosto di quell'anno, infatti, un'indignata Gemma informava la figlia Giuseppina dell'imminente uscita di un volume di Armando Carlini⁷, reo, secondo la fiamana, di accostare nel contenuto dell'opera i nomi di Gentile e Lombardo Radice: la Harasim, per l'occasione, ne ha contro quelli che chiama “neofascisti”, ma non lesina attacchi ai cattolici, dal momento che

⁴ Lombardo Radice a Sandron, s.d., in Afig, busta 15, sottofascicolo Sandron, corsivo originale. La lettera non è datata, ma alcuni riferimenti interni, che la collocano a «più di un anno dalla fine della guerra», ed il fatto che *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale* tornò nelle librerie nel 1946, permettono di stabilire lo stesso 1946 come data più probabile per la stesura della lettera.

⁵ Sulle vicende che portarono alla trasformazione di Bemporad in Marzocco, in seguito alle leggi razziali, cfr. C. Betti, *L'editoria scolastica della Bemporad. Fortuna e declino*, in C.I. Salviati (ed.), *Paggi e Bemporad editori per la scuola. Libri per leggere, scrivere e far di conto*, Giunti, Firenze 2007, pp. 141-147. Si dà qui un sunto. Al culmine di anni di crisi economica, aggravati dall'infelice congiuntura occidentale del '29, Enrico Bemporad cedette quote sempre più ampie della casa editrice ad una cordata composta da Armando Paoletti, Vito Benedetto Orzalesi e, soprattutto, Giovanni Gentile. Quest'ultimo, pure mediante la contemporanea scalata alla Sansoni, intendeva imporsi a livello editoriale anche in risposta alla crescita dei suoi principali oppositori, ovvero i cattolici di Agostino Gemelli – che intanto aveva contribuito significativamente alla condanna all'Indice dei libri del filosofo di Castelvetrano e di quelli di Benedetto Croce – e quella parte del fascismo che mal digeriva l'egemonia culturale neoidealista. Bemporad si ritrovò schiacciato da simili dinamiche, oltre che dalla spregiudicatezza di uomini in cerca d'affermazione personale come Paoletti, e venne in breve emarginato all'interno della casa editrice. Il colpo di grazia fu determinato dalla promulgazione delle leggi razziali, che lo costrinsero all'esilio in quanto di religione ebraica, e portarono al cambiamento del nome dell'azienda da Bemporad a Marzocco, con Orzalesi nuovo presidente. Sulla posizione di Gentile in tale contesto cfr. G. Pedullà, *Il mercato delle idee. Giovanni Gentile e la casa editrice Sansoni*, Il Mulino, Bologna 1986 e H.A. Cavallera, *L'organizzazione del sapere*, in Id., *Riflessione e azione formativa: l'attualismo di Giovanni Gentile*, Fondazione Ugo Spirito, Roma 1996, pp. 275-304. Sull'idealismo e le difficoltà fin qui delineate sommariamente cfr. G. Verucci, *Idealisti all'indice. Croce, Gentile e la condanna del Sant'Uffizio*, Laterza, Roma-Bari 2006 e A. Tarquini, *Il Gentile dei fascisti. Gentiliani e antigentiliani nel regime fascista*, Il Mulino, Bologna 2009.

⁶ Harasim a Marzocco, 19 dicembre 1945, in Afig, busta 15, sottofascicolo Sandron.

⁷ G. Gentile - G. Lombardo Radice - E. Codignola, *Il pensiero pedagogico dell'idealismo*, a c. d. A. Carlini, La Scuola, Brescia 1958.

il volume sarebbe uscito per l'Editrice La Scuola (ed in vero nelle parole della donna i confini delle due categorie sembrano piuttosto labili)⁸. Per gli eredi di Lombardo Radice, Carlini dimostrava di non aver compreso la caratura antifascista del pedagogista siciliano, il fatto che egli avesse preso pubblicamente le distanze da Gentile e dal fascismo, e che questo gesto fosse stato pagato a carissimo prezzo. Di non aver compreso, insomma, il fatto che la «"vita bella" [di Lombardo Radice] diventò presto la "vita aspra" di perseguitato [e che] non cessò il continuo impegno di isolarlo da ogni attività», come recita il ricordo pubblicato sotto pseudonimo dalla Harasim il successivo 18 agosto su «Il Paese», giornale vicino al partito comunista, cui la donna si era rivolta, tramite la mediazione del genero Pietro Ingraio, per rispondere al volume di Carlini⁹. È opportuno soffermarsi su una simile reazione apparentemente eccessiva, quale quella della donna, e per esteso dell'intera famiglia Lombardo Radice, a ciò che nei fatti era un tentativo di ricostruzione storica filosofica della biografia intellettuale del pedagogista siciliano, con ben poco di politico. L'indignazione della Harasim può essere letta sotto diverse chiavi: quella, anzitutto, di un discorso molto polarizzato, che tendeva a ridurre tutto nella sfera politica e a leggere quest'ultima secondo una manichea distinzione tra fascisti e antifascisti, molto sentita negli anni Cinquanta. In questo senso, le biografie di tutti i Lombardo Radice parlavano chiaro. Di Gemma era ben noto l'antifascismo delle origini, legato al suo retroterra culturale cosmopolitico e pacifista, ma anche al fatto che appartenesse ad una minoranza linguistica vessata dal fascismo in territori, quelli fiumani, che negli anni Venti erano di recente acquisizione¹⁰. Lucio, Laura ed il marito di lei Pietro Ingraio avevano militato nella resistenza, patendo anche il carcere. Era, insomma, un discorso, quello legato alla Resistenza, che toccava molto i vissuti personali della famiglia Lombardo Radice, forse più di quanto non avesse toccato in vita lo stesso Giuseppe, il quale, morendo nel 1938, non aveva sperimentato le gravose condizioni della guerra e del dopoguerra. Il Lombardo Radice generato dalla memorialistica familiare, in sostanza, era figlio anche della rielaborazione interiore di un passato tragico, il cui

⁸ Harasim a Giuseppina Lombardo Radice, 13 agosto 1957, in Museo della scuola e dell'educazione (d'ora in poi Mused), Archivio Giuseppe Lombardo Radice (d'ora in poi Aglr), fondo Corrispondenza familiare (d'ora in poi Cf), 1957-11.

⁹ Già nella lettera del 13 agosto, sopra citata, Harasim aveva riferito alla figlia di stare preparando un articolo, anonimo per «Il Paese». La conferma dell'imminente uscita del pezzo, e del ruolo che ebbe Pietro Ingraio, in Harasim a Giuseppina Lombardo Radice, 14 agosto 1957, in Mused, Aglr, Cf, 1957-12. Da questo carteggio abbiamo anche la prova che dietro lo pseudonimo Memor si nasconde proprio la Harasim. Per quanto riguarda il testo del ricordo, da cui è tratta la precedente citazione, cfr. Memor, *Ricordo di G. Lombardo Radice*, «Il Paese», 18 agosto 1957.

¹⁰ N. Sistoli Paoli, *Un'educatrice d'eccezione: Gemma Harasim*, «Quaderni dell'Unione degli italiani di Istria e di Fiume», vol. V, n. 5, 1981, pp. 81-84.

ricordo era ancora molto vivo, ma che tendeva a proiettarsi all'interno dell'oggetto di ricerca.

Qui dunque si inserisce un primo aspetto, che non è il caso di sottovalutare, e che tanto ha prodotto nella prima stagione storiografica su Lombardo Radice: l'accentuazione dell'antifascismo del pedagogista siciliano e la sua, in vero un po' forzata, adesione ad un progetto di scuola democratica così come si andava configurando nel secondo dopoguerra. In una simile ottica ha operato, ad esempio, il già ricordato Giacomo Cives, che all'antifascismo di Lombardo Radice ha dedicato una monografia, oltre che un lungo articolo sul numero monografico di «Riforma della scuola», la rivista diretta da Lucio Lombardo Radice e Dina Bertoni Jovine, poi ristampato come volume a sé stante per i tipi della rivista stessa¹¹.

Un secondo aspetto rimanda propriamente alla ricezione del pensiero lombardo radiciano negli anni Settanta. Una ricezione, anche questa, attraverso la patina della quale è possibile intravedere un preciso contesto storico, segnatamente quello del dibattito per le riforme scolastiche che avrebbe condotto, tra le altre cose, ai decreti delegati¹². Come questi due aspetti – la storiografia sul pedagogista siciliano negli anni Settanta, volta, si vedrà, a proporre un modello di scuola democratica, comunitaria e che si costruisce dal basso, e l'antifascismo di Lombardo Radice, ideologicamente accentuato dalla famiglia e dalle ricostruzioni ad essa vicine – si colleghino tra loro è presto detto. Avvalendoci della ricostruzione di Monica Galfré, secondo la quale la scuola divenne il luogo in cui si scaricarono le tensioni sociali e «le battaglie per la democratizzazione [...] si legano all'antifascismo»¹³, in un clima sociale a tratti cupo e violento¹⁴, possiamo affermare che Lombardo Radice non può non entrare nel mondo scolastico degli anni Settanta se non con un carattere marcatamente antifascista. Se Lombardo Radice è destinato a diventare, come vedremo, uno degli alfieri della democratizzazione della scuola, questa sua posizione non può tollerare alcun «grigio» nel momento in cui viene proposta: in un momento di forte polarizzazione, insomma, anche Lombardo Radice deve essere schierato. In quest'ottica l'antifascismo di cui i Lombardo Radice, e Cives, ammantano il pedagogista siciliano è un antifascismo funzionale e teso alla sua riproposizione all'interno di una scuola i cui processi di

¹¹ G. Cives, *Attivismo e antifascismo in Lombardo Radice. Critica didattica o didattica critica?*, La Nuova Italia, Firenze 1983. L'articolo in questione, incentrato sulla vita della lombardo radiciano «Educazione nazionale» dal 1924 fino alla chiusura, diverrà parte integrante della monografia del 1983 (ivi, pp. 95-159).

¹² Nel corso del presente lavoro si darà conto della ricostruzione storiografica del dibattito scolastico negli anni Settanta con adeguati rimandi in nota. In via preliminare si segnala il recente numero monografico della «Rivista di storia dell'educazione», vol. XI, n. 1, 2024.

¹³ M. Galfré, *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*, Carocci, Roma 2017, p. 222.

¹⁴ Una buona ricostruzione dell'Italia degli anni Settanta è ora in L. Falciola, *Il movimento del Settantasette in Italia*, Carocci, Roma 2017.

democratizzazione vengono letti soprattutto a partire dai concetti di collaborazione e cooperazione. Nei prossimi paragrafi si chiariranno meglio questi punti e si metterà a confronto questa prospettiva con altre coeve letture dell'opera di Lombardo Radice.

Un contesto, molte letture

Tra gli anni Sessanta e Settanta la società italiana vive un periodo decisamente complesso. Il movimento del Sessantotto aveva funto da apripista¹⁵, sebbene alcune istanze fossero maturate già a cavallo tra gli anni Cinquanta e Sessanta, mentre l'Italia si affacciava in maniera piuttosto repentina ad una modernità sempre più percepita in chiave antitradizionalistica¹⁶. A questa tensione contestatrice non furono estranei i modelli educativi, sottoposti ad una severa disamina ed attraversati da un'ansia di cambiamento tanto forte quanto incerta sui futuri approdi: ciò che accomunava le varie istanze era «la critica a uno stile educativo fortemente condizionato dalla ritualità autoritaria che si respirava nelle aule ancora impregnate del rigoroso modello scolastico gentiliano»¹⁷.

Dal punto di vista scolastico, l'espressione più importante di questa stagione fu, è appena il caso di ricordarlo, la scuola media unificata, sulla quale la storiografia ha prodotto apprezzabili contributi, a cui si rimanda pur nelle diverse prospettive¹⁸. Il legame tra scuola media unificata e nuovi fermenti sociali è, peraltro, messo in luce da uno dei protagonisti di quella stagione: «quella legge», ricorda Aldo Agazzi a distanza di più di

¹⁵ Sul movimento del Sessantotto, in generale, cfr. F. Socrate, *Sessantotto. Due generazioni*, Laterza, Roma-Bari 2018 ed A. Giovagnoli, *Sessantotto. La festa della contestazione*, San Paolo, Cinisello Balsamo 2018. Una lettura nell'ottica di storia dell'educazione in G. Chiosso, *Il Sessantotto in Italia. Anti autoritarismo, utopia e rottura della tradizione*, in «Nuova secondaria», vol. XXXVII, n. 8, 2020, pp. 26-35.

¹⁶ Si veda quanto scrive Agostino Giovagnoli, riferendosi alla repentinità di fenomeni quali l'urbanizzazione, lo spopolamento delle campagne, l'industrializzazione e la massiccia emigrazione interna dal sud al nord Italia: «si sono incrinare strutture sociali consolidate da secoli e si è verificato il grande mutamento antropologico che Pier Paolo Pasolini ha poi sintetizzato con la nota metafora della "scomparsa delle lucciole". Si è preparato in quegli anni il processo che i sociologi hanno poi chiamato "detradizionalizzazione" e cioè di progressivo indebolimento del ruolo regolatore svolto dalla permanenza di mentalità, valori e costumi ereditati dalle generazioni precedenti» (A. Giovagnoli, *La repubblica degli italiani*, Laterza, Roma-Bari 2016, p. 50).

¹⁷ G. Chiosso, *Il Sessantotto in Italia. Anti autoritarismo, utopia e rottura della tradizione*, cit., p. 27.

¹⁸ D. Gabusi, *La svolta democratica nell'istruzione italiana. Luigi Gui e la politica italiana del centro sinistra*, La Scuola, Brescia 2010 e Ead., *La nascita della scuola media unica negli ideali etico-civili e nelle politiche sociali dell'istruzione di Aldo Moro e Luigi Gui*, «Rivista di storia dell'educazione», X, 1 (2023), pp. 9-20. Diversa, invece, l'interpretazione di un recente volume a sei mani che dà voce alla prospettiva uscita sconfitta dal dibattito, ovvero quella, legata a «Scuola italiana moderna» dell'istituzione della post elementare in luogo della scuola media unificata, in quanto concepita più rispondente alle esigenze storiche e sociali di un'Italia appena affacciata alla modernità: cfr. E. Damiano, B. Orizio, E. Scaglia, *I due popoli. Vittorino Chizzolini e «Scuola italiana moderna» contro il dualismo scolastico*, Studium, Roma 2019.

trent'anni, «non era tanto una legge scolastica, quanto un atto legislativo da rivoluzione sociale»¹⁹.

Sull'onda lunga del clima contestatorio, assistiamo, tra 1968 e 1980, a un fenomeno paradigmatico delle difficoltà del mondo scolastico di fronte ad una società in rapido cambiamento: «il definitivo dissolversi del mito dell'intervento organico che ha dominato il Novecento scolastico»²⁰ che reca con sé il moltiplicarsi di piccole «riforme molecolari»²¹. Se pure, dunque, la situazione sembra richiedere una nuova impalcatura politico pedagogica di spessore tale da eguagliare, ed allo stesso tempo superare, la riforma gentiliana, le soluzioni proposte si limitano ad interventi mirati e prodotti dalla singola situazione, in un'ottica molto emergenziale e di convulsa riforma perenne. Come ha ben sottolineato Monica Galfrè, l'eredità storiografica di un contesto così contraddittorio è il paradigma del «paese mancato»²², sebbene sarebbe più corretto parlare con Marcello Dei di «cambiamento senza riforma»²³. Una stasi ed un'immobilità, dunque, apparenti, che se pure non trovarono sbocco in una stagione riformistica strutturale – anche sul piano politico: si pensi alle attese ed alle delusioni del compromesso storico – nondimeno mutarono profondamente gli stili educativi ed i modi di fare scuola.

La parola d'ordine fu “partecipazione”, intesa come costruzione della scuola su base comunitaria e condivisa, aperta alle istanze della società ed allo stesso tempo edificata mediante una convergenza sinergica di più agenti: Giorgio Chiosso ha parlato, per questo, di «una significativa opportunità per immaginare una scuola non più “dello stato” (o non solo dello stato) e puntare alla “scuola della comunità” o della società civile»²⁴. E per quanto sia senz'altro corretto affermare che l'impalcatura legislativa

¹⁹ A. Agazzi, *Educazione e scuola negli anni della ricostruzione*, in M. Cattaneo, L. Pazzaglia (edd.), *Maestri, educazione popolare e società in «Scuola italiana moderna» 1893-1993*, La Scuola, Brescia 1997, p. 262. È opportuno ricordare che Agazzi fu, all'interno del gruppo cattolico che per l'occasione si divise tra fautori della post elementare e della scuola media unificata, uno tra gli esponenti più autorevoli del secondo gruppo. Da direttore di «Scuola e didattica», periodico voce dei professori cattolici di scuola secondaria, Agazzi si batté, seppur in un clima di pieno rispetto ed onestà intellettuale, con l'altro gruppo cattolico in seno all'Editrice La Scuola, che aveva in «Scuola italiana moderna», voce della classe magistrale, la sua piazza, ed in Marco Agosti e Vittorino Chizzolini i suoi principali difensori. Ricostruisce molto bene la vicenda la ricerca di Battista Orizio: cfr. B. Orizio, *Sotto lo stesso tetto. La scuola per gli 11/14 anni tra «Scuola italiana moderna» e «Scuola e didattica»*, in E. Damiano, B. Orizio, E. Scaglia (edd.), *I due popoli. Vittorino Chizzolini e «Scuola italiana moderna» contro il dualismo scolastico*, cit., pp. 119-223.

²⁰ M. Galfrè, *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*, cit., p. 222.

²¹ D. Gabusi, *La scuola negli anni '70 tra storia e storiografia. Dalle "riforme molecolari" alla nascita di una "nuova cultura educativa"*, in «Rivista di storia dell'educazione», a. XI, n. 1, 2024, pp. 9-21.

²² Il riferimento è alla ricostruzione di Guido Crainz, emblematica già nel titolo, che però, va detto, non affronta il problema della scuola, presentando quindi da questo punto di vista alcune lacune figlie di un'impostazione ideologizzata (e d'altra parte siamo in presenza di uno storico che tende a rileggere il proprio vissuto, legato al movimento del Settantesimo): cfr. G. Crainz, *Il paese mancato. Dal miracolo economico agli anni ottanta*, Donzelli, Roma 2005.

²³ M. Dei, *Cambiamento senza riforma: la scuola secondaria superiore negli ultimi trent'anni*, in S. Soldani, G. Turi (edd.), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, vol. II, Il Mulino, Bologna 1993, pp. 87-127.

²⁴ G. Chiosso, *Pedagogia e antipedagogia*, in Id., *La pedagogia contemporanea*, La Scuola, Brescia 2015, p. 134.

non fosse esente da contraddizioni, anche a fronte degli scarsi bilanci stanziati²⁵, è innegabile che il porre a tema una scuola in grado di rinnovarsi mediante procedimenti dal basso alimentasse attese miste a perplessità.

Lombardo Radice trova quindi terreno fertile in un panorama pedagogico piuttosto composito. La ricezione del suo magistero copre buona parte dell'arco culturale e sociopolitico del tempo: quelli che Chiosso chiama "lombardiani" sono quindi esponenti di varie culture pedagogiche, ed ogni retaggio porta con sé una peculiare eredità del pensiero lombardo radiciano²⁶. Aspetti di tale riflessione si intravedono così all'interno delle correnti pedagogiche cattoliche, in specie nell'alveo del gruppo pedagogico bresciano, come anche in seno alla produzione laico democratica o in quella più marcatamente comunista²⁷.

Tutte queste letture, pur nella diversità delle matrici culturali da cui traevano origine, erano concordi su un punto: l'attualizzazione del pensiero lombardo radiciano avrebbe potuto costituire una risposta alle nuove istanze educative nella misura in cui avrebbe posto a tema una scuola partecipativa, basata sulla collaborazione tra studenti, insegnanti, società e politica.

²⁵ *Ibidem*.

²⁶ Sui "lombardiani" ed i relativi filoni pedagogici cfr. Id., *Il rinnovamento del libro scolastico nelle esperienze di Giuseppe Lombardo Radice e dei "lombardiani"*, in «History of education and children's literature», vol. 1, n. 1, 2006, pp. 127-139. Si tratta di concetti che Chiosso ha anche ripreso in pubblicazioni più recenti: cfr. anche Id., *L'educazione degli italiani. Laicità, progresso e nazione nel primo Novecento*, Il Mulino, Bologna 2019, pp. 119-153 e Id., *Il fascismo e i maestri*, Mondadori, Milano 2023. I saggi si collocano a valle di una riflessione quarantennale sull'età giolittiana che prende le mosse da Id., *L'educazione nazionale da Giolitti al primo dopoguerra*, La Scuola, Brescia 1983.

²⁷ Sul gruppo pedagogico bresciano, sviluppatosi nell'alveo dell'Editrice La Scuola, ed i suoi rapporti con Lombardo Radice cfr. C. Ghizzoni, *Cultura magistrale nella Lombardia del primo Novecento. Il contributo di Maria Magnocavallo (1869-1956)*, La Scuola, Brescia 2005; E. Scaglia, *Marco Agosti. Tra educazione integrale e attivismo pedagogico*, La Scuola, Brescia 2016; Ead., *Il caso del gruppo pedagogico di «Scuola italiana moderna»*, in Ead. (ed.), *Una pedagogia dell'ascesa. Giuseppe Lombardo Radice e il suo tempo*, Studium, Roma 2022, pp. 219-255; C. Ghizzoni, «Scuola italiana moderna» e il rinnovamento pedagogico-didattico della scuola elementare fra le due guerre, in R. Sani, A. Ascenzi (edd.), *L'innovazione pedagogica e didattica nel sistema formativo italiano dall'Unità al secondo dopoguerra*, Studium, Roma 2022, pp. 245-265; R. Bressanelli, *L'intrapresa ardita». La rivista per gli asili «Pro infanzia» nel suo primo ventennio di vita (1913-1933)* Pensa multimedia, Lecce 2023; E. Scaglia, *Marco Agosti e il Sistema dei reggenti*, in S. di Biasio, L. Silvestri (edd.), *Maestre e maestri della ricostruzione. Una nuova scuola nell'Italia tra dopoguerra e boom economico*, Mondadori, Milano 2024, pp. 9-34; Ead., *Alfredo Giunti e la Scuola come Centro di Ricerca*, in *ivi*, pp. 115-137. Sulla pedagogia laico democratica si pensi alla riflessione di Ernesto Codignola, del figlio Tristano, e di Giacomo Cives, per cui si rimanda al seguito del presente studio. Infine, per l'alveo culturale marxista, si sottolinea quanto già detto su Lucio Lombardo Radice e Dina Bertoni Jovine e si suggerisce l'esperienza, i cui collegamenti con Giuseppe Lombardo Radice sono ancora da mettere bene in luce, di Giuseppe Tamagnini e del Movimento di cooperazione educativa (Mce), per cui cfr. G. Castagno, *Giuseppe Tamagnini, il MCE e il rinnovamento della scuola italiana*, in *ivi*, pp. 251-273. Come mette in luce Castagno, l'esperienza dell'Mce subisce una politicizzazione piuttosto intensa a partire dalla seconda metà degli anni Sessanta, durante la presidenza di Aldo Pettini, distanziandosi dall'intenzione originaria di Tamagnini di rimanere fuori dal discorso politico. In una recente pubblicazione anche Adolfo Scotto di Luzio sottolinea come «Giuseppe Tamagnini e il Movimento di cooperazione educativa [abbiano] giocato un ruolo decisivo e meritevole di approfondimenti» nella trasmissione del pensiero lombardo radiciano all'interno dei contesti culturali del secondo dopoguerra (A. Scotto di Luzio, *Una pedagogia nazionale-patriottica*, in E. Scaglia [ed.], *Una pedagogia dell'ascesa. Giuseppe Lombardo Radice e il suo tempo*, cit., p. 86).

Un'ipotesi cattolica: Alfredo Giunti e la Scuola come centro di ricerca

Fu su queste basi che il cattolico Alfredo Giunti elaborò, nel corso degli anni Settanta, l'ipotesi della Scuola come centro di ricerca²⁸. La Scuola si presentava come un'alternativa tanto alla didattica tradizionale quanto alle esperienze spontaneistiche figlie di un rinnovamento talvolta fine a sé stesso²⁹. «Giunti e colleghi», commenta Evelina Scaglia a tal proposito, «assumevano in tal modo una chiara presa di posizione a favore della riaffermazione della centralità della persona umana, contro tutte quelle correnti che negli anni Settanta in Italia si mossero in una direzione diversa: si pensi alla convergenza del materialismo marxista con lo strutturalismo, alla tradizione laico-azionista, al connubio fra il pragmatismo deweyano e il sociologismo di Durkheim, fino alla psicoanalisi interpretata in chiave antiautoritaria»³⁰. La Scuola di Giunti faceva tesoro anche del pensiero lombardo radicano e della sua ricezione nell'ambito del gruppo pedagogico bresciano, affiancando a tale riflessione pedagogica la rielaborazione dell'attivismo cristiano riconducibile a Marco Agosti ed a Giovanni Modugno. Di quest'ultimo veniva tematizzata soprattutto «la pratica della ricerca come “tirocinio di vita e di azione”»³¹. L'evoluzione del pensiero di Giunti, fortemente legato alla “cultura della partecipazione” degli anni Settanta³², per quanto in una rilettura del tutto priva di tensioni ideologizzanti, permette così alla pedagogia lombardo radicana un ingresso in quel clima culturale sulla base di una didattica rinnovata, specie nel mondo della scuola primaria, in un coacervo di tensioni educative che, pur maturando nel terreno cattolico, accoglievano il meglio dell'eredità attivistica e idealistica. Le tangenze con Lombardo Radice nell'ipotesi scolastica di Giunti sono molteplici, anche nell'ottica di proporre un'alternativa alla cultura

²⁸ Su Alfredo Giunti, preliminarmente, almeno L. Zambotti, *Giunti, Alfredo*, in *Dizionario biografico dell'educazione*, vol. I, cit., p. 667.

²⁹ E. Scaglia, *Alfredo Giunti e la Scuola come Centro di Ricerca*, cit., pp. 120-121. Sulla Scuola come centro di ricerca cfr. anche Ead., *Marco Agosti. Tra educazione integrale e attivismo pedagogico*, La Scuola, Brescia 2016, pp. 374-392. È opportuno ricordare come la proposta di Giunti non si ponesse in contrasto con i programmi di scuola elementare allora vigenti, di cui si proponeva essere piuttosto un completamento. I programmi del 1955, infatti, si erano dimostrati ricettivi nei confronti delle istanze pedagogiche nate nell'alveo cattolico degli anni precedenti, e che a loro volta avevano rielaborato istanze idealistiche, specie lombardo radicane, e attivistiche: cfr. G. Chiosso, *Profilo storico della pedagogia cristiana in Italia (XIX e XX secolo)*, La Scuola, Brescia 2001, pp. 167-243. Più recentemente, sui programmi del 1955, cfr. E. Scaglia, *Il caso del gruppo pedagogico di «Scuola italiana moderna»*, cit., pp. 248-255; P. Alfieri, *Democrazia, crescita popolare e rinnovamento didattico in «Scuola italiana moderna»*, in R. Sani, A. Ascenzi (edd.), *L'innovazione pedagogica e didattica nel sistema formativo italiano dall'Unità al secondo dopoguerra*, cit., pp. 424-442. Una diversa lettura in E. Catarsi, *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*, La Nuova Italia, Firenze 1990, pp. 148-164.

³⁰ E. Scaglia, *Alfredo Giunti e la Scuola come Centro di Ricerca*, cit., p. 121.

³¹ *Ibidem*.

³² Ivi, pp. 122-123. Più diffusamente, con riferimento ad Agosti ed alla sua influenza su Giunti nella maturazione di una “pedagogia della partecipazione” anche Ead., *Marco Agosti. Tra educazione integrale e attivismo pedagogico*, cit., pp. 368-373.

pedagogica sperimentalistica mediante una visione che valorizzasse l'esperienza, sia del maestro che dell'allievo. In riferimento all'ipotesi didattica di Giunti, così commenta Chiosso: «ai protocolli suggeriti dalle ricerche empiriche e ispirati al *mastery learning* erano anteposte un'ampia libertà di iniziativa personale e la valorizzazione delle “buone pratiche”, l'una e l'altra congiunte a una visione dell'alunno non solo inteso come esperienza cognitiva (il “bambino della ragione”), ma anche come bambino della “scoperta”, dello stupore e della immaginazione creativa»³³. Il fanciullo di Giunti era in sostanza una ripresa ed attualizzazione dei piccoli Fabre di Lombardo radiciana memoria³⁴, che riusciva ad unire scienza e poesia³⁵, in un'attività di ricerca rispondente alle attese di una cultura partecipativa e costruita dal basso attraverso una serie di buone pratiche³⁶.

La prospettiva laica

Anche la lettura di Lombardo Radice portata avanti negli ambienti della pedagogia laica, che opera a partire da quei presupposti di democrazia ed antifascismo che si sono precedentemente delineati, pone l'accento sulle dinamiche partecipative che si ritroverebbero nel suo pensiero. È in quest'ottica, per esempio, che esce nel 1970, per l'editrice fiorentina La Nuova Italia, una monografia di Cives dal titolo *Giuseppe Lombardo Radice. Didattica e pedagogia della collaborazione*³⁷. L'autore, ricordando a distanza di quasi quarant'anni i suoi primi studi sul pedagogista siciliano, afferma che il carattere che più lo aveva colpito di Lombardo Radice, e che gli aveva destato «grande simpatia» era il suo spirito di collaborazione con il mondo della scuola, quel suo essere «accanto ai maestri». Insomma, il suo senso di scuola in dialogo con «la cultura, pedagogica e non»³⁸.

Cives, è appena il caso di ricordarlo, non è l'unico che ragiona in questi termini. Qualche anno dopo la sua ricostruzione, e precisamente nel 1979, Iclea Picco, con la collaborazione di intellettuali del calibro di Luigi Volpicelli e Raffaele Laporta, ma anche di Mauro Laeng, organizzava un

³³ G. Chiosso, *Pedagogia, scienze dell'educazione e riforme scolastiche*, in Id., *La pedagogia contemporanea*, cit., pp. 201-202, corsivo originale.

³⁴ G. Lombardo Radice, *I piccoli “Fabre” di Portomaggiore*, in id., *Il problema dell'educazione infantile*, La Nuova Italia, Firenze 1933, pp. 111-216.

³⁵ Il riferimento è ovviamente a Id., *Athena fanciulla. Scienza e poesia della scuola serena*, Bemporad, Firenze 1925.

³⁶ Per una contestualizzazione più ampia del dibattito in seno al gruppo bresciano sulla “pedagogia della partecipazione”, da cui poi scaturì l'esperienza di Giunti, cfr. E. Scaglia, *Continuità e discontinuità dell'attivismo nella “seconda stagione pietralbina” (1967-1976)*, in «Formazione, lavoro, persona. Cqia Rivista», a. 4, n. 10, 2014, pp. 124-142.

³⁷ G. Cives, *Giuseppe Lombardo Radice. Didattica e pedagogia della collaborazione*, La Nuova Italia, Firenze 1970.

³⁸ Id., *Una vita tra scuola e pedagogia*, cit., p. 145.

importante convegno in occasione del centenario della nascita di Lombardo Radice. In una delle ultime relazioni, Maria Cristina Ferraro Bertolotto ragionava sul concetto di “collaborazione” tra scuola e famiglia a partire da alcune pagine di *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, concludendo: «i rapporti scuola-famiglia come li delinea L[ombardo] R[adice] risultano impegnativi, non in modo clamoroso come li si potrebbe intendere oggi dopo che con i decreti delegati sono stati, per così dire, ufficializzati, ma in modo talmente coinvolgente che l’impegno diventa totale»³⁹. E, nello stesso convegno, è opportuno sottolineare anche una lettura differente, ma non per questo meno cogente per il periodo storico che si stava vivendo, quale quella di Augusto Fratoni, che vede nel pensiero pedagogico lombardo radiciano e nella comprensione dei bisogni e delle attese dell’educando un orizzonte di senso nei confronti delle contraddizioni educative degli anni Sessanta e Settanta, cui non ponevano adeguato rimedio le effimere esperienze di spontaneismo didattico libertario e fine a sé stesso⁴⁰. Questa immagine di Lombardo Radice è dunque ciò che una linea storiografica politicamente impegnata tenta di far entrare nel dibattito pedagogico degli anni Settanta: il teorico di una scuola dal basso, che nasce attraverso la collaborazione di diversi soggetti, più che per iniziativa di una riforma ministeriale⁴¹.

Tale rilettura, però, ha davanti a sé una figura problematica, ovvero quella di Giovanni Gentile. Da un lato, per l’antifascismo di cui si andava ammantando la figura del pedagogista catanese: la scelta di vita di Gentile, infatti, testimoniava il di lui legame con il fascismo portato fino alle estreme conseguenze e, quindi, poco si attagliava all’immagine di un Lombardo Radice antifascista. Dall’altro, per l’immagine lombardo radiciano di pedagogista «accanto ai maestri» e di teorico di scuola dal basso, che rischiava di essere offuscata sia dall’attualismo pedagogico gentiliano, e dalla sua concezione educativa come unione indistinta tra spirito del maestro e spirito dell’allievo, ma anche dalla stessa riforma del 1923, i cui caratteri elitari e soprattutto accentratrici rappresentavano i bersagli prediletti della polemica laico democratica sulla scuola – che in quest’ottica tese ad accentuare le distanze che il pedagogista siciliano

³⁹ M.C. Ferraro Bertolotto, *Alcune riflessioni su “i rapporti fra scuola e famiglia come integrazione dell’educazione scolastica” in una rilettura delle Lezioni di didattica di Giuseppe Lombardo Radice*, in I. Picco (ed.), *Giuseppe Lombardo Radice*, Gallo cedrone, L’Aquila 1980, pp. 408-409.

⁴⁰ A. Fratoni, *G. Lombardo Radice: l’uomo e il pedagogista allo specchio della contemporaneità*, in *ivi*, pp. 427-434.

⁴¹ Cives affronterà questi temi in varie pubblicazioni, tra cui si citano particolarmente, anche perché vicine cronologicamente alla composizione della prima biografia su Lombardo Radice (1970), G. Cives, *Scuola integrata e servizio scolastico*, La Nuova Italia, Firenze 1970 e *Id.*, *La mediazione pedagogica*, La Nuova Italia, Firenze 1972.

aveva effettivamente iniziato a prendere da una simile impostazione di scuola come emanazione dell'apparato ministeriale.

Come eradicare Lombardo Radice dal terreno gentiliano? Perché se è vero che tra i due vi fu una rottura personale, nel 1924, il cui effetto reale è stato anche in questo caso è stato accentuato dalla famiglia⁴² - lo si è visto in occasione della pubblicazione del volume di Carlini, ma si può anche fare riferimento al carteggio tra Lucio e Benedetto Gentile⁴³ -, è anche vero che separare Lombardo Radice dal terreno di coltura dell'attualismo pedagogico è più difficile. Se ne guardava bene, in alcuni scritti degli anni Trenta, Sergej Hessen, amico di Lombardo Radice e personalità apprezzata sia negli ambienti della pedagogia laico democratica del secondo dopoguerra sia in quelli cattolici dell'Editrice La Scuola⁴⁴. Sebbene l'analisi di Hessen tendesse a mettere in luce le peculiarità dell'uno e dell'altro, il pedagogista russo collocava correttamente Lombardo Radice nell'alveo dell'idealismo pedagogico. A questo risponde ancora una volta Cives. Il sottotitolo della monografia che dedica a Lombardo Radice, *Didattica e pedagogia della collaborazione*, è alquanto significativo proprio in quest'ottica. La collaborazione, attraverso le cui lenti è letta l'intera opera del pedagogista siciliano, non rappresenta solo il punto di contatto con il clima degli anni Settanta, ma funge da ipotesi di lavoro per allontanare Lombardo Radice da Gentile. Così, infatti, Cives: «nella sua [i.e. di Lombardo Radice] difesa della pluralistica "collaborazione" e nella sua attenzione per la viva esperienza interpersonale, ambientale, sociale vi era in concreto una contestazione della riduzionista e solipsistica filosofia dell'Atto»⁴⁵.

La ricostruzione storico pedagogica di Cives ben si colloca nel più ampio spettro di riletture dell'Italia unita, e specificamente post fascista, che discende dalla prospettiva di Lamberto Borghi e del suo *Educazione e autorità nell'Italia moderna*⁴⁶. Il contributo di Cives all'interno di tale alveo culturale opera su almeno due fronti. Da un lato l'adesione ad una prospettiva storiografica borghiana, ma poi fatta propria anche da Tina Tomasi, oscillante tra la polemica contro i residui di autoritarismo

⁴² Già Cavallera, nel saggio precedentemente citato, aveva sottolineato come la stima personale ed il rispetto tra i due non venne mai meno.

⁴³ Così scriveva, ad esempio, Lucio a Benedetto, mentre quest'ultimo era impegnato nel riordino dell'archivio del padre: «non escludo che altre lettere possano trovarsi nella biblioteca paterna, fino al 1924. Dopo, non credo, se si esclude qualche biglietto di occasione (matrimoni, per es.); infatti, all'indomani del delitto Matteotti, tra i due antichi amici vi fu un profondo distacco, non più sanato, e anzi via via approfondito, se non proprio una completa rottura» (Lucio Lombardo Radice a Benedetto Gentile, 6 novembre 1963, in Afig, busta 8, fascicolo 26, sottofascicolo Gentile, Benedetto).

⁴⁴ Si fa riferimento ai saggi *Die "scuola serena" von G. Lombardo Radice*, del 1930, e *Die Erziehungsphilosophie von G. Gentile*, del 1932, tradotti e pubblicati in Italia in un unico volume nel 1950: cfr. S. Hessen, *L'idealismo pedagogico in Italia*, Armando, Roma 1950.

⁴⁵ G. Cives, *Una vita tra scuola e pedagogia*, cit., p. 145

⁴⁶ L. Borghi, *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, La Nuova Italia, Firenze 1951.

culturale, che precede il fascismo ed affonda sin nelle radici dell'Italia postunitaria, e le attese della stagione del centrosinistra, letta quale opportunità di rinnovamento sociale ed educativo. Dall'altro il presupposto teorico, che alimenta tale prospettiva storiografica, dell'impegno civile e pedagogico in senso antidealistico ed antispiritualistico, e che legge in Dewey l'alternativa radicale alla tradizione italiana precedente. Un impegno, questo, che si traduce a livello pratico in una ridefinizione delle istituzioni educative sulla base di istanze partecipative e comunitarie⁴⁷. La monografia di Cives del 1970 risponde pienamente ad entrambe le istanze: ad una rilettura storiografica corrisponde l'accentuazione della prospettiva lombardo radicana legata alla collaborazione e a una scuola che si costruisce dal basso. In chiusura, è appena il caso di ricordare altre letture, coeve o antecedenti, che pur non sottovalutando le novità apportate dal pedagogista siciliano anche all'interno dell'idealismo pedagogico, ricollocano la riflessione del Lombardo Radice all'interno dell'alveo idealistico. Operano così, ad esempio, Roberto Mazzetti e Giuseppe Catalfamo⁴⁸.

Dagli anni Settanta ad oggi

Le categorie cui prima si è fatto riferimento, e che possono essere sintetizzate attraverso le letture di un Lombardo Radice antifascista e di un Lombardo Radice fautore di una pedagogia della collaborazione in opposizione all'attualismo, non sono di per loro fallaci, ma poggiano sull'accentuazione di precise dimensioni del pensiero lombardo radicano e sull'oblio di altre. La più recente storiografia ha ben recepito questo concetto, tentando di decostruire la mitografia lombardo radicana a fronte di un approccio più problematico alla sua figura⁴⁹.

⁴⁷ F. Cambi, *La "scuola di Firenze" da Codignola a Laporta (1950-1975)*, Liguori, Napoli 1982, pp. 42-51. È importante sottolineare, però, che far aderire pienamente Cives alla scuola di Firenze è una forzatura, dal momento che la sua formazione culturale avvenne all'interno del Magistero romano.

⁴⁸ Si rimanda ai seguenti studi, in ordine cronologico di apparizione: G. Catalfamo, *Giuseppe Lombardo Radice*, La Scuola, Brescia 1958; R. Mazzetti, *Giuseppe Lombardo Radice tra l'idealismo pedagogico e Maria Montessori*, Malipiero, Bologna 1958; G. Catalfamo, *Giuseppe Lombardo Radice meridionalista*, in I. Picco (ed.), *Giuseppe Lombardo Radice*, cit., p. 85; R. Mazzetti, *Ricordo di un maestro*, in ivi, p. 152-153 (dove si contesta, in particolare, il tentativo da parte di Lucio di collocare il padre sul terreno della riflessione gramsciana); G. Uscatescu, *Affinità e divergenze nelle istanze pedagogiche di Lombardo Radice e Giovanni Gentile*, in ivi, pp. 57-77. Più recentemente, sulla stessa linea interpretativa, si pongono gli studi di Hervé A. Cavallera, di cui qui si ricordano almeno H.A. Cavallera, *Gentile e Lombardo Radice*, in Id., *Riflessione e azione formativa: l'attualismo di Giovanni Gentile*, Fondazione Ugo Spirito, Roma 1996, pp. 77-113 e Id., *Giuseppe Lombardo Radice. L'educazione come missione*, in «Pedagogia e vita», vol. LXXI, n. 2, 2010, pp. 14-43.

⁴⁹ In una recente pubblicazione a più mani su Lombardo Radice, volta a rinnovare gli studi sulla figura del pedagogista siciliano, Evelina Scaglia scrive: «se Cives ha interpretato la presenza di trucioli disorganici ricorrendo alle categorie di idealismo e didattica "critici", in questa sede si è inteso adottare l'espressione "ascesa pedagogica", per indicare sia il percorso biografico e intellettuale nel corso del quale Lombardo Radice costruì la sua prospettiva pedagogica, sia il moto ascensionale, armonico e mosso da un continuo

Sull'antifascismo lombardo radiciano, ad esempio, sono state da poco scritte pagine interessanti, che pur mettendo in luce l'accanimento, per quanto temporalmente circoscritto, del regime nei confronti del pedagogista siciliano⁵⁰, tendono a limitare di molto, se non a nullificare, una presunta militanza antiregime. Se le carte private di Lombardo Radice, come anche alcuni passi delle sue principali opere, riletti tra le righe, dimostrano un certo disagio nei confronti del regime⁵¹, ed anche una significativa avversione nei confronti dell'uso della violenza da parte del fascismo, è pur vero che sentimenti del genere non sfociarono mai in prese di posizione esplicite o in una militanza attiva. Lorenzo Cantatore ha a questo proposito efficacemente dimostrato come si coltivasse un antifascismo domestico in casa Lombardo Radice, che senz'altro ha contribuito alla maturazione delle successive scelte di vita di Lucio e Laura⁵². Se di antifascismo si è trattato, forse, la chiave interpretativa più corretta è quella proposta da Giorgio Chiosso in una sua recente monografia incentrata su *Il fascismo e i maestri*. L'opera instancabile che il pedagogista siciliano pose in essere nel campo della scuola fece sì che attorno a lui si coagulasse un numero piuttosto cospicuo di insegnanti, alcuni di essi marcatamente antifascisti, che nella riflessione del pedagogista siciliano percepirono un polo alternativo alla cultura ufficiale. Il "bambino di Lombardo Radice" divenne allora il modello della scuola elementare italiana, rendendo difficile la penetrazione del "bambino fascista", e facendo così del pedagogista siciliano il principale rivale del regime in un campo delicatissimo quale quello dell'educazione dell'infanzia⁵³.

L'altra questione, forse ancora più complessa, è quella relativa alla genesi della pedagogia lombardo radiciano nell'alveo idealistico, partendo dal presupposto che il riconoscimento della sua origine all'interno di tale terreno di coltura non implica affatto l'indebolimento, o peggio ancora l'oblio, di qualsiasi altra caratteristica ulteriore. Al di là delle singole differenze, ed anche

perfezionamento, che riconobbe come *conditio sine qua non* di una relazione educativa capace di valorizzare entrambi i soggetti implicati dall'*agoghé*, facendo costantemente loro credito» (E. Scaglia, *Giuseppe Lombardo Radice e il suo tempo. Ragioni di una nuova pubblicazione*, in Ead., *Una pedagogia dell'ascesa. Giuseppe Lombardo Radice e il suo tempo*, cit., p. 8).

⁵⁰ J. Meda, "Saldamente padrone della mia dignità e libertà". *La difficile convivenza con il regime fascista (1925-1931)*, in E. Scaglia (ed.), *Una pedagogia dell'ascesa. Giuseppe Lombardo Radice e il suo tempo*, cit., pp. 61-85; Id., *The political persecution of Giuseppe Lombardo Radice by the fascist regime (1924-1931)*, in E. Scaglia (ed.), *Giuseppe Lombardo Radice in the early 20th century. A rediscovery of his pedagogy*, cit., pp. 51-65.

⁵¹ A titolo d'esempio si legga la lunga lettera di Lombardo Radice alla moglie di Giovanni Gentile, Erminia Nudi, nella quale, al culmine del celebre dissidio tra i due ex amici nato dalla scelta del pedagogista siciliano di allontanarsi dai contesti politici, si legge «[io sono] con ogni forza dell'anima non fascista» (Lombardo Radice ad Erminia Nudi, 19 settembre 1925, in Archivio della Fondazione Giovanni Gentile, serie 1, sottoserie 4, cartella 612, ff. 1-4).

⁵² L. Cantatore, *La "poesia dell'intelligenza". L'educazione dei figli in casa Lombardo Radice. Con lettere inedite*, in «Cqia rivista», vol. X, n. 32, 2020, pp. 13-15; Id., *L'educazione dei figli come "sperimentazione" pedagogica*, in E. Scaglia (ed.), *Una pedagogia dell'ascesa*, cit., pp. 106-112; Id., *The education of children in the Lombardo Radice household*, in E. Scaglia (ed.), *Giuseppe Lombardo Radice in the early 20th century*, Lang, Berlin 2023 cit., pp. 28-33.

⁵³ G. Chiosso, *Il fascismo e i maestri*, cit., p. 240

dei campi d'azione – la scuola (per Lombardo Radice), la ricerca teoretica (per Gentile) – il legame tra il pedagogista catanese e l'idealismo è indissolubile, e prosegue ben oltre la rottura di rapporti con Gentile. Si tratta di un legame in cui entrano in gioco dimensioni emozionali ed affettive, dinamiche lavorative, convergenze intellettuali, militanza pubblica. La polisemia di linguaggi fra i due, cui non è estranea anche una certa inibizione che talvolta Lombardo Radice avvertiva nei confronti del suo maestro⁵⁴, è la caratteristica di questo rapporto che meglio emerge dalle ricostruzioni storiografiche più recenti⁵⁵. In questa sede è opportuno sottolineare soprattutto le convergenze a livello di riflessione pedagogica tra i due, che investono in particolare la figura del maestro, nell'ottica sia di una sua acculturazione in chiave professionalizzante sia della maturazione di un suo proprio metodo che ne rifletta la coscienza magistrale⁵⁶, e la questione della scuola come motore di un più ampio rinnovamento etico e morale della nazione, che riviva interiormente e completi il travaglio storico e spirituale del Risorgimento⁵⁷. Ma le matrici idealistiche di Lombardo Radice non obliano affatto le novità pedagogiche, legate soprattutto al tema della collaborazione tra maestro ed allievo, che pure egli stesso innesta nell'attualismo pedagogico gentiliano già a partire da *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*⁵⁸, terminato nel 1912 e pubblicato l'anno successivo, al quale per il medesimo punto è opportuno affiancare, come giustamente fa notare Lorenzo Cantatore, anche *Come si*

⁵⁴ Su questo si veda l'episodio del rinvio della pubblicazione lombardo radiceana delle *Lezioni di pedagogia generale* per non interferire con il lavoro di Gentile che contemporaneamente andava completando il proprio *Sommario*, esaminato da H.A. Cavallera, *Gentile e Lombardo Radice*, cit., pp. 89-92 e messo in luce anche da A. Scotto di Luzio, *Una pedagogia nazional-patriottica*, cit., p. 86.

⁵⁵ Ivi, pp. 86-99; E. Conte, *Dopo Matteotti. Giuseppe Lombardo Radice e l'eredità gentiliana*, in «Nuova secondaria ricerca», vol. XL, n. 7, 2020, pp. 133-143; Id., *Lombardo Radice's serene school as his link to idealism*, «Paedagogica historica», <https://doi.org/10.1080/00309230.2024.2384915>.

⁵⁶ È forse utile qui accostare due pagine di Gentile e Lombardo Radice che si richiamano l'un l'altra e che sono utili a comprendere cosa l'idealismo intenda per coscienza magistrale e, di riflesso, preparazione del maestro, che deve essere intesa non in senso didattico, quanto più nel senso di un'elevazione del proprio grado di umanità. Scrive Gentile nel 1913: «il maestro, che si chiama Socrate, è sì maestro. Ma è maestro in quanto si fa maestro; e maestro si fa, quando per Alcibiade o per Platone si fa quel tutto che per Alcibiade o per Platone è la realtà da lui affermata quando sente, quando pensa, quando opera, e può dire a sé stesso: - io sento, io penso, io opero-» (G. Gentile, *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, vol. I, Le lettere, Firenze 2003, p. 187). E poco prima Lombardo Radice: «Importantissima scoperta quella dell'idealismo, colla quale si insegna al maestro: nessuno ti insegnerà ad essere maestro; tu non hai da applicar formule, ma da crear anime; tu non farai altra cosa che pensare, innalzarti a una spiritualità più alta; questo ti basterà per insegnar meglio: leggerai con animo religioso filosofi, storici, poeti e insegnerai meglio (senza una didattica per spiegare concetti filosofici, per ritrarre "ad uso degli alunni", l'idea di un secolo o di un eroe, per far gustare un poeta): pensa col filosofo, rivivi collo storico, palpita col poeta, e sarai maestro di filosofia, di storia, di poesia; educa il tuo carattere, raffrena i tuoi impeti inconsulti, sprona le tue debolezze, sii galantuomo e disprezzatore d'ogni egoismo, e sarai maestro di moralità, anche senza una didattica dell'educazione morale: il tuo spirito è la tua legge; cioè lo spirito» (G. Lombardo Radice, *Il concetto dell'educazione* [1910], in Id., *Educazione e diseducazione*, a cura di G. Calò, Bemporad, Firenze 1951, pp. 20-21, corsivo originale). Sulla questione di metodo come coscienza operosa del maestro, inoltre, il rimando non può che essere a Id., *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, a cura di L. Cantatore, Conoscenza, Roma 2022, pp. 111-148.

⁵⁷ A. Scotto di Luzio, *Una pedagogia nazional-patriottica*, cit., pp. 86-99. Si vedano soprattutto le pagine che Lombardo Radice dedica all'insegnamento della storia in G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, cit., pp. 275-285.

⁵⁸ G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, a cura di L. Cantatore, Conoscenza, Roma 2022, pp. 43-110.

uccidono le anime, conferenza tenuta nello stesso 1913 e poi pubblicata due anni dopo⁵⁹. In Lombardo Radice queste tensioni si amalgamano perfettamente contribuendo a creare una complessa quanto interessante figura di intellettuale che non è facile, e forse neanche necessario, fare aderire ad un'interpretazione unica, se non a prezzo di forzature o sovrapposizioni indebite. Senza contare che l'improvvisa morte potrebbe averci privato di un Lombardo Radice che andava rivedendo alcune sue posizioni sulla formazione iniziale dei maestri, con la rivalutazione dell'attività di tirocinio⁶⁰. In quest'ottica, allora, il contributo offerto dagli studiosi negli anni Settanta, per quanto importante e per certi versi pionieristico su tante questioni, adombra in alcuni casi motivi estrinseci alla ricostruzione storica, configurandosi più come un impegno militante.

A titolo d'esempio del clima storiografico, bene ha sottolineato Furio Pesci notando come «Lombardo Radice appare nelle opere di Cives non solo come oggetto di specifica attenzione storiografica, ma anche di una “passione”, per così dire, che Cives prolungherà con la sua opera, in anni particolarmente caratterizzati dalla forte polarizzazione delle scelte ideologiche e delle prese di posizione pubbliche, anche politiche, nel mondo della scuola e dell'università»⁶¹. «Passione» è forse il termine più corretto. Non effusione sentimentale che obnubila il rigore storico, men che meno “passione” come volontà di mistificazione. È piuttosto la posizione del militante che sente di essere nella storia e di captarne le sue domande. Da qui era nata la scuola gentiliana: lo testimonia Lombardo Radice, che peraltro usa lo stesso termine⁶². Da qui nasce la scuola degli anni Settanta.

⁵⁹ Id., *Come si uccidono le anime*, a cura di L. Cantatore, Ets, Pisa 2020.

⁶⁰ Pochi mesi prima di quel fatale 16 agosto 1938 Lombardo Radice pubblica due articoli, su due sedi editoriali molto diverse tra loro, che lasciano intravedere alcuni importanti approfondimenti, se non proprio ripensamenti, sul tema della formazione iniziale degli insegnanti, per la quale doveva essere accentuata la parte pratica, mediante soprattutto il tirocinio. Quest'ultima era una pratica presente nelle scuole normali antecedenti la riforma Gentile, ma era stata abolita nel 1923 con l'introduzione delle scuole magistrali, ed era invisa all'idealismo pedagogico più ortodosso. Cfr. G. Lombardo Radice, *Per fare dei maestri occorre una preparazione remota di pratica educativa*, in «Scuola italiana moderna» (Per la scuola e per la vita), vol. XLVII, n. 15, 1938, pp. 193-194 e la successiva risposta all'inchiesta promossa da «I Diritti della scuola», pubblicata in due puntate il 23 ed il 30 giugno, ora in Id., *Didattica viva*, cit., pp. 229-251. Nel testo il pedagogista si schierò a favore della restaurazione del tirocinio magistrale, seppur continuando a rigettare l'idea che si dovesse ridurre ad un insegnamento di tecniche didattiche. Nel 1932, peraltro, Lombardo Radice aveva già dimostrato una maturazione del suo pensiero rispetto a questa tematica, pubblicando vari articoli presso riviste specialistiche, poi confluiti nel paragrafo intitolato *Il tirocinio*, apparso nella nuova edizione di *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*.

⁶¹ F. Pesci, *Inquadramento introduttivo sull'opera di Giacomo Cives*, cit., p. 13.

⁶² «La réforme Gentile [est] préparée par une quinzaine d'années d'études pédagogiques, inspirée de l'oeuvre philosophique novatrice de Benedetto Croce et de Gentile lui-même, commencée par une série de discussion passionnées» (G. Lombardo Radice, *L'école active dans la réforme du Ministre Gentile et dans les classes expérimentales dites de différenciation didactique*, in A. Ferriere, *L'aube de l'école sereine en Italie*, Cremieu, Paris 1927, p. 103, tr. it.: Id., *La scuola attiva nella riforma Gentile e le classi di differenziazione didattica*, in «L'Educazione nazionale», vol. IX, n.1, pp. 20-32).

ESPERIENZE E CASI DI STUDIO

Paola Zini*

Per una partnership condivisa nell'educazione: un percorso di ricerca-formazione

Towards a shared partnership in education: a research training course

Parole chiave: corresponsabilità; partenariato; coprogettazione; formazione; cultura educativa.

A distanza di cinquant'anni dall'entrata in vigore dei decreti delegati, che sancirono l'ingresso della famiglia nella scuola, siamo nelle condizioni di sostenere che è urgente tornare a riflettere su questi temi. Emerge con forza l'esigenza di rivedere le modalità di partecipazione e relazione tra scuola e famiglie, attivando inedite occasioni di incontro e di confronto. Prendendo le mosse da queste considerazioni, nell'a.s. 2023/2024 è stato condotto un percorso di ricerca-formazione con una scuola primaria di un Istituto comprensivo della provincia di Brescia. Il contributo intende descrivere il progetto, specificandone il quadro teorico, le scelte metodologiche ed i risultati raggiunti, mettendo altresì in luce il ruolo svolto dal dirigente scolastico. La ricerca-formazione condotta ha permesso di mettere in luce alcune indicazioni pedagogico-educative per favorire la partecipazione tra scuola e famiglie.

Keywords: co-responsibility; partnership; co-planning; training; educational culture.

Fifty years after the entry into force of the delegated decrees, which sanctioned the entry of the family into schools, we are able to maintain that it is urgent to return to reflecting on these issues.

The need to review the methods of participation and relationship between schools and families strongly emerges, activating new opportunities for meeting and discussion. Starting from these considerations, in the academic year 2023/2024, a research-training program was conducted with a primary school of a comprehensive institute in the province of Brescia. The contribution intends to describe the project, specifying the theoretical framework, the methodological choices and the results achieved, also highlighting the role played by the school manager. The research-training conducted made it possible to highlight some pedagogical-educational indications to encourage participation between schools and families.

Introduzione

A distanza di cinquant'anni dall'entrata in vigore dei decreti delegati, che sancirono l'ingresso della famiglia nella scuola, ci troviamo a constatare che la relazione tra queste due istituzioni è tutt'altro che compiuta, anzi, siamo nelle condizioni di sostenere che ora è quanto mai urgente tornare a riflettere su questi temi.

Le normative italiane in questi anni hanno tentato di dare forma a tale partecipazione. Nello specifico, si può tratteggiare il percorso temporale, nel corso del quale l'istanza partecipativa si è mostrata come¹:

- Partecipazione formale dal 1974 al 1997 (Legge delega del 30 luglio 1973 n.477, Decreto Delegato n. 416 del 31 maggio 1974). Prima dei Decreti Delegati del 1974 la scuola appariva come un universo chiuso; con essi, invece, la scuola è tenuta a comunicare ai genitori il proprio progetto. Tale apertura è certamente frutto del clima politico e ideologico di quegli anni, che promuoveva spinte democratiche e partecipative.
- Cooperazione dal 1997 al 2003 (Legge Bassanini n. 59 del marzo del 1997 e successive modifiche, Regolamento dell'autonomia contenuto nel DPR n. 275 del 1999; Legge del 10 febbraio 2000 n. 30; Legge 53 del 2003). Questi sono gli anni della scuola dell'autonomia, in cui, avvalendosi di alcuni strumenti, come ad esempio il POF, la scuola comunica in maniera trasparente con la famiglia.
- Corresponsabilità dal 2007 ad oggi (DPR n. 235 del 21 novembre 2007 e Nota ministeriale 31 luglio 2008, prot. N. 3602/PO posto alla base del Quaderno del Patto di Corresponsabilità Educativa pubblicato nel febbraio 2009 a cura dell'Ufficio III del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca). Viene introdotto il Patto di corresponsabilità educativa, che tutti i genitori devono firmare. È opportuno però mettere in luce che la corresponsabilità è intesa per regolamentare i comportamenti dei soggetti coinvolti nella scuola.

Oltre a ciò, sono da segnalare:

- Le Linee di indirizzo "Partecipazione dei genitori e corresponsabilità educativa" emanate dal MIUR il 22 novembre 2012. In esse si mette in luce il ruolo costituzionalmente riconosciuto sia alla famiglia che alla scuola per l'educazione e l'istruzione degli alunni e si rafforza l'approccio della corresponsabilità educativa.

* Professoressa Associata in Pedagogia Generale e Sociale, Università Cattolica del Sacro Cuore.

¹ Cfr. L. Pati, *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*, Scholé, Brescia 2019; S. Matteoli, M. Parente, *Il patto educativo. Proposte e strumenti per costruire relazioni positive tra insegnanti e famiglie*, Franco Angeli, Milano 2014.

- La legge 107 del 2015, nota come “Buona Scuola”, in cui vi è il rafforzamento del coinvolgimento e della partecipazione delle famiglie.

Il quadro sinteticamente delineato permette di cogliere gli sforzi nella formalizzazione del rapporto tra scuola e famiglia. Tuttavia, essi non risultano essere sufficienti. Nelle esperienze di ricerca-formazione condotte in questi anni, infatti, si rileva una sensazione di fatica sia tra gli insegnanti sia tra i genitori, che raccontano di un rapporto difficile, spesso segnato da fraintendimenti e incomprensioni.

Di fronte a queste difficoltà emerge con forza l'esigenza di rivedere le modalità di partecipazione e relazione tra scuola e famiglie, attivando inedite occasioni di incontro e confronto. Favorire la cultura della partecipazione all'interno di un Istituto scolastico non è qualcosa che può essere improvvisato o frutto di un'iniziativa sporadica, è un processo lungo, che richiede investimento ed energia. Per creare partecipazione c'è bisogno, innanzitutto, di conoscersi e stabilire relazioni di fiducia, pilastri su cui si basa la comunicazione e l'ascolto per giungere a scelte condivise, che mettano al centro l'educando.

A partire da queste considerazioni, nell'a.s. 2023/2024 in un Istituto comprensivo della provincia di Brescia, è stato condotto il percorso di ricerca-formazione “Scuola e famiglia: per una *partnership* condivisa nell'educazione”. Nello specifico, il progetto ha visto coinvolti insegnanti e genitori delle classi prime della scuola primaria, con la consapevolezza che la cultura partecipativa è da attivarsi preferibilmente all'inizio dell'esperienza scolastica, permettendo di stabilire relazioni collaborative tra insegnanti e genitori con l'obiettivo di costruire una *partnership* condivisa tra scuola e famiglia. La partecipazione a cui si fa riferimento e che si auspica assume le forme di un partenariato², una alleanza, collaborazione³, orientata alla corresponsabilità, riconosciuta come livello sofisticato di partecipazione, in cui genitori e insegnanti si scambiano contributi, attivano un confronto, stabilendo una relazione di circolarità⁴. A ciò si contrappongono i rapporti e le comunicazioni unidirezionali, vissute come semplici passaggi di informazioni, in cui prevale la logica della delega o dell'autosufficienza, ben delimitando il ruolo della scuola nell'istruzione e quello della famiglia nell'educazione.

² D. Simeone, *Il dono dell'educazione. Un nuovo patto tra le generazioni*, Scholé, Brescia 2021, pp. 183-192.

³ P. Triani, *La collaborazione educativa*, Scholé, Brescia 2018.

⁴ L. Pati, *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*, Scholé, Brescia 2019.

Descrizione del progetto

Il progetto è stato presentato nel mese di novembre 2024 in un’assemblea scolastica, a cui sono stati invitati gli insegnanti e i genitori delle classi prime. L’incontro è stato avviato dalla Dirigente scolastica, che ha dato valore al progetto e ha con forza incoraggiato i presenti all’adesione, riconoscendo la necessità di stabilire relazioni positive tra scuola e famiglia. L’assemblea è stata fissata in orario serale, al fine di favorire la più ampia partecipazione.

Durante l’incontro è stato chiesto agli insegnanti di pensare al rapporto instaurato con i genitori nel corso della loro esperienza professionale e alle famiglie di fare riferimento alle relazioni attivate con gli insegnanti della scuola dell’infanzia e con quelli dei figli maggiori. Sono state raccolte le parole chiave che qualificano le esperienze utilizzando lo strumento mentimeter (Fig. 1).

LA MIA ESPERIENZA DI PARTECIPAZIONE TRA SCUOLA E FAMIGLIA

245 responses



Fig. 1 “La mia esperienza di partecipazione tra scuola e famiglia”, esito del lavoro con mentimeter

Ognuno dei presenti è arrivato all’incontro con un proprio bagaglio esperienziale rispetto al tema ed è stato importante dare loro voce, provando ad esplicitare le diverse rappresentazioni. Dal wordcloud risulta che i termini più utilizzati per descrivere le esperienze sono positivi: *fiducia*, *collaborazione*, *rispetto*, *comunicazione*. Accanto ad essi troviamo anche parole come *fatica*, *problematiche*, *poca trasparenza*, *poca fiducia*, *poca comprensione*. Dal quadro emergono, dunque, esperienze ambivalenti, segnate da risorse ma anche da criticità.

A partire dal confronto, durante l’incontro formativo si è proposto di riflettere con i partecipanti attorno a tre interrogativi: *perché è necessario*

promuovere la partecipazione tra scuola e famiglia? Che tipo di partecipazione si può attuare? Come realizzarla?

Rispetto al perché, si è fatto riferimento alla cornice teorica delineata dal modello ecologico di U. Bronfenbrenner⁵, secondo il quale la famiglia e la scuola costituiscono due “microsistemi”, che il bambino vive in prima persona e in cui cresce, caratterizzati da specifiche attività, ruoli, relazioni interpersonali, e soggette a continue trasformazioni. I rapporti tra i microsistemi scuola-famiglia si posizionano ad un livello intermedio, di “mesosistema”, con interrelazioni tra due o più microsistemi. Lo sviluppo del soggetto è accresciuto quando il mesosistema si contraddistingue per interazioni frequenti e positive tra genitori e insegnanti. L’alunno a scuola, dunque, non può essere considerato avulso dal suo contesto familiare; egli è un soggetto con storia familiare ed è importante che la scuola riconosca e prenda in considerazione questo bagaglio, costituito da linguaggi, atteggiamenti, valori, modalità comunicative e comportamentali. L’idea ispiratrice del progetto è che scuola e famiglia siano portatrici di culture educative⁶, si riconosce che entrambe le istituzioni contribuiscono in modo unico e complementare alla formazione dei bambini, offrendo esperienze e prospettive diverse che arricchiscono l’educazione delle future generazioni.

Circa la partecipazione da attivare si è fatto riferimento al modello teorico di J.L. Epstein⁷, che mette in luce come a seconda del grado di sovrapposizione tra scuola-famiglia-comunità possiamo avere diverse tipologie di relazione e partecipazione. La presentazione ha permesso di cogliere come la partecipazione si possa esprimere in diverse modalità e con differenti livelli di coinvolgimento e di relazione. È stata l’occasione per interrogarsi sul tipo di partecipazione oggi presente nell’Istituto. Oltre a ciò, si sono descritti i passaggi compiuti dalla normativa italiana rispetto dal tema: la partecipazione formale, promossa dai decreti delegati; la cooperazione, con la Legge del 2000 n. 30, “in materia di Riordino dei Cicli dell’Istruzione”; la corresponsabilità, con il DPR 235/2007.

Rispetto al come, alle modalità di attuazione si è proposta la prospettiva della corresponsabilità educativa, intesa come “la capacità personale, di gruppo, istituzionale di inserirsi autonomamente e con creatività nei vari contesti di esperienza formale e informale, concorrendo all’ideazione e

⁵ U. Bronfenbrenner, *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna 1986.

⁶ L. Pati, *Famiglia e scuola: luoghi di cultura educativa chiamati alla co-progettazione*, in CSSC (Centro Studi per la Scuola Cattolica), *Una scuola per la famiglia. Scuola Cattolica In Italia Diciassettesimo Rapporto*, La Scuola, Brescia 2015.

⁷ J.L. Epstein, *School and family connection: theory, research and implication for integrating sociologies of education and family*, in «*Marriage and family review*», 15(1990), pp. 99-126; J.L. Epstein, *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*, Routledge, New York 2018.

alla conduzione di nuovi modelli di sviluppo e di azione”⁸ e del partenariato, che “mira a sviluppare l’autodeterminazione della famiglia e implica il principio della complementarietà e della reciprocità”⁹. È stato messo in luce come con questa prospettiva i genitori e gli insegnanti si scambiano contributi, attivando un percorso collaborativo, basato sulla loro identità pedagogica. Essi, infatti, con le loro specificità, sono chiamati a condividere un comune progetto di crescita personale, istituzionale e sociale¹⁰. La corresponsabilità, pertanto, diviene «occasione per procedere alla ridefinizione dell’identità della scuola e della famiglia in quanto istituzioni educative che, nel rispetto delle singole competenze, sono chiamate ad interagire sempre meglio tra loro per favorire la crescita delle nuove generazioni»¹¹. Una modalità operativa che risulta essere efficace per favorire la corresponsabilità è la coprogettazione, intesa come la capacità di scuola e famiglia di elaborare progetti condivisi partendo dall’identificazione e dal confronto delle proprie culture educative.

Al termine della serata è stata lanciata la proposta progettuale, specificando gli obiettivi e le modalità operative.

Le finalità del progetto sono le seguenti: permettere ad insegnanti e genitori di conoscersi e di lavorare insieme, mediante la metodologia della co-progettazione; costruire una relazione scuola-famiglia che orienti le scelte e gli interventi educativi di genitori e insegnanti, in modo che siano coerenti e in sintonia tra loro; accompagnare positivamente la crescita dei bambini.

È stato proposto di costituire diversi gruppi di progetto, divisi per moduli, composti da insegnanti e genitori, con incontri serali bimestrali (novembre, gennaio, marzo), periodicamente monitorati dalla ricercatrice, attraverso riunioni con le insegnanti.

La coprogettazione per promuovere il partenariato

Il progetto ha proposto la metodologia della co-progettazione, che si basa sul riconoscimento dell’identità pedagogica di scuola e famiglia, entrambe impegnate nel compito educativo. Tale metodologia attiva la co-educazione, quale spazio intermedio in cui scuola (con tutti i suoi

⁸ L. Pati, *La corresponsabilità tra scuola e famiglia all’insegna del confronto tra culture educative*, in P. Dusi, L. Pati (Eds.), *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea*, La Scuola, Brescia 2011, p. 25.

⁹ D. Simeone, *Il dono dell’educazione. Un nuovo patto tra le generazioni*, cit., p. 184.

¹⁰ V. Rossini, *Condividere per convivere: la corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia*, in S. Kanizsa, A.M. Mariani (a cura di), *Pedagogia generale*, Pearson, Milano 2017, pp. 78-95.

¹¹ L. Pati, P. Zini, *La corresponsabilità tra scuola e famiglia per innovare la partecipazione in un contesto multiculturale*, in «La Famiglia», 52/262(2018), p. 219.

professionisti) e famiglia mettono il bambino al centro del processo di apprendimento e diventano dei veri partner¹².

Per avviare la co-progettazione è fondamentale identificare in modo condiviso le finalità educative, che verranno perseguite da ogni attore con modalità diverse, in base alle proprie caratteristiche e specificità. È chiamato in causa il tema pedagogico dell'*unità nella diversità*, secondo cui «l'impellenza che insorge è quella della costruzione della comunità educante (unità), nella quale le molteplici istituzioni educative possano far valere la propria specificità propositiva e operativa (diversità)»¹³. Scuola e famiglie, dunque, sono chiamate a identificare e perseguire i medesimi obiettivi. Tale concezione è avvalorata dal "doppio triangolo pedagogico" formulato di J.P. Pourtois che mette in luce come genitori e insegnanti siano portatori di sapere, i primi di un sapere implicito, i secondi esplicito e che la coeducazione tra i due attori si ha nello spazio intermedio in cui scuola e famiglia si relazionano con il figlio/alunno e diventano dei veri partner, unendo le forze per un obiettivo comune¹⁴.

La coprogettazione è stata proposta per moduli, costituendo 4 gruppi, formati da insegnanti e genitori. I gruppi di progetto si sono incontrati 3 volte e prima di ogni riunione la ricercatrice ha pianificato con gli insegnanti le finalità e le modalità di conduzione.

Nell'incontro di monitoraggio con gli insegnanti, tenutosi dopo l'assemblea, si è inteso rilevare, da un lato, le aspettative, i *desiderata* rispetto al percorso e, dall'altro lato, condividere le impressioni circa la serata introduttiva. Le maestre hanno condiviso le proprie attese: *ritornare a costruire un rapporto con i genitori sugli intenti educativi, realizzare un dialogo vero, avere un linguaggio e un'idea comune di scuola, mi aspetto di non partire sulla difensiva, uscire dal rapporto con occasioni standard, per creare nuove occasioni, trovare punti di incontro, scambio*. In merito alle impressioni, le insegnanti si sono dichiarate "colpite" dalla partecipazione numerosa dei genitori, ma anche "caute". Le famiglie si sono sentite coinvolte, chiamate in causa rispetto al progetto e la loro partecipazione testimonia anche un bisogno diffuso di vicinanza con la scuola.

Per il primo incontro di progetto la ricercatrice ha proposto agli insegnanti il processo da mettere in atto per avviare la coprogettazione (Fig.2): scegliere un contenuto educativo; rilevare la cultura educativa della famiglia e della scuola rispetto al contenuto identificato; riflettere su cosa

¹² J.P. Pourtois, H. Desmet (eds), *L'éducation émancipatrice. De la co-éducation école-famille à la Cité de l'éducation*, Philippe Duval, Savegny-sur-Orge, 2015. P. Milani, *Co-educare i bambini: genitori e insegnanti insieme a scuola*, Pensa Multimedia, Lecce 2008.

¹³ L. Pati, *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*, cit., p. 20.

¹⁴ J.P. Pourtois, H. Desmet (eds), *L'éducation émancipatrice. De la co-éducation école-famille à la Cité de l'éducation*, cit.

ogni istituzione può offrire per l'educazione a quel contenuto; stendere un progetto¹⁵. L'incontro ha dunque avuto come oggetto l'identificazione di un contenuto educativo su cui lavorare. Ciò è stato occasione per attivare un confronto ed una condivisione circa i temi considerati importanti, pregnanti, particolarmente faticosi sia per gli insegnanti sia per i genitori. Questo nella consapevolezza che «l'educazione è il terreno su cui il legame tra le due istituzioni è da progettare e strutturare»¹⁶. A partire dal contenuto educativo scelto si è provato a riflettere sulla cultura educativa che la scuola e le famiglie hanno rispetto a quel contenuto. Nello specifico, la ricercatrice ha proposto alcuni stimoli guida: io come insegnante rilevo gli elementi che fanno della scuola un luogo di cultura educativa; io come insegnante rilevo gli elementi che fanno della famiglia un luogo di cultura educativa; io come genitore rilevo gli elementi che fanno della famiglia un luogo di cultura educativa; io come genitore rilevo gli elementi che fanno della scuola un luogo di cultura educativa; che cosa vorresti che la scuola offrisse come elementi della propria cultura educativa? che cosa vorresti che la famiglia offrisse come elementi della propria cultura educativa?

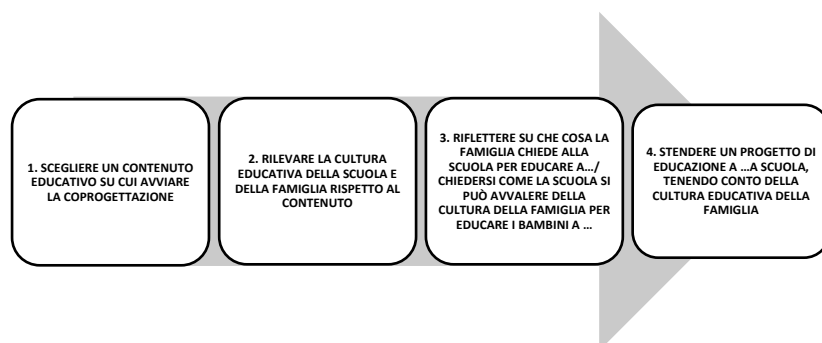


Fig. 2 Il processo per avviare la coprogettazione

L'incontro si è concluso identificando le azioni educative che insegnanti e genitori avrebbero messo in atto a scuola e a casa per il raggiungimento dell'obiettivo condiviso.

Di seguito i contenuti educativi scelti dai 4 moduli, in cui alcuni hanno identificato un obiettivo su cui concentrarsi, altri più obiettivi su cui lavorare parallelamente:

¹⁵ P. Zini, *Partecipazione scuola-famiglia: pratiche di corresponsabilità educativa*, in «La Famiglia», 50/260(2016), pp. 201-219.

¹⁶ L. Pati, *La corresponsabilità tra scuola e famiglia all'insegna del confronto tra culture educative*, cit., p. 17.

- Imparare ad accettare l'altro, con propri limiti e potenzialità;
- Autonomia e pazienza (non immediata risposta a un bisogno);
- La frutta a merenda; autonomia; rispetto del turno di parola;
- Saper attendere e non essere sempre al centro.

Durante il monitoraggio avviato dalla ricercatrice con i docenti dopo il primo incontro, le insegnanti hanno messo in luce il bisogno di confronto dei genitori, di narrare di sé e del proprio figlio. Stiamo assistendo a una solitudine genitoriale, in cui le famiglie faticano a trovare spazi di incontro e di confronto. Durante la riunione i genitori hanno raccontato di alcune difficoltà, fatiche, che sperimentano nella relazione con i figli: *i genitori si sentivano un po' in colpa rispetto ad alcuni atteggiamenti, alcuni genitori hanno espresso la loro fatica dell'essere genitori*. L'insegnante, dunque, nella relazione con i genitori ha assunto il ruolo di un "professionista dell'empowerment", teso a «incrementare le risorse e favorire l'uso delle competenze delle famiglie in modo da facilitare il loro impegno nei processi educativi, senza indurre atteggiamenti di dipendenza»¹⁷. Il primo incontro con i genitori è stato per gli insegnanti occasione per riflettere sul proprio modo di porsi con le famiglie, attivando un pensiero riflessivo condiviso¹⁸.

Nel secondo incontro i gruppi di progetto si sono confrontati sulle azioni messe reciprocamente in atto e sullo stato di raggiungimento degli obiettivi definiti. I genitori e gli insegnanti hanno notato miglioramenti nei comportamenti dei bambini. A tale riguardo, le maestre durante il monitoraggio hanno dichiarato che i genitori hanno restituito il proprio coinvolgimento e la maturazione dei bambini, hanno inoltre notato cambiamenti nei bambini e l'attivazione di un rinforzo reciproco. Dopo il confronto, il gruppo di progetto ha scelto altri contenuti educativi su cui lavorare: accoglienza; rispetto degli altri e del materiale. Oltre a ciò, si sono interrogati su come poter coinvolgere i genitori che non partecipano al gruppo di progetto. È infatti fondamentale che i genitori che fanno parte del gruppo di progetto e che sperimentano una nuova modalità di relazione con la scuola possano farsi portavoce con le altre famiglie delle decisioni prese e soprattutto possano essere diffusori del clima relazionale sperimentato.

Nel terzo incontro gli insegnanti hanno proposto alle famiglie un lavoro che loro stessi erano stati invitati a svolgere dalla ricercatrice durante il monitoraggio. L'attività proposta ha avuto come oggetto i luoghi della

¹⁷ D. Simeone, *Il dono dell'educazione. Un nuovo patto tra le generazioni*, cit., p. 189.

¹⁸ D.A. Schön, *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, tr. it., Franco Angeli, Milano 2006.

partecipazione, nello specifico, il mandato di lavoro è stato quello di individuare le diverse occasioni di incontro tra genitori ed insegnanti e di analizzarle, identificandone le finalità, i punti di forza e i punti di debolezza. Questa attività ha permesso sia di prefigurare come migliorare le occasioni che già ci sono sia di condividere nuove possibilità. In merito a ciò, le insegnanti hanno dichiarato che *le occasioni non sono poche, ma forse vanno riviste e la necessità di proporre attività condivise con le famiglie.*

L'incontro conclusivo è stato svolto in assemblea, alla presenza dei 4 gruppi e della ricercatrice. La finalità è stata quella di valutare il percorso, il processo attivato ed i risultati raggiunti. Dalla discussione è emerso che il progetto ha permesso la conoscenza tra i genitori e tra genitori e insegnanti. Si è lavorato in un clima di fiducia e di collaborazione. I partecipanti hanno dichiarato di aver toccato con mano l'alleanza, in quanto sia la scuola sia le famiglie hanno lavorato per raggiungere gli stessi obiettivi. Ciò che è stata sperimentata è la coerenza educativa tra le due istituzioni, mediante l'assunzione di impegni reciproci e condivisi. Inoltre, il lavoro sui luoghi della partecipazione ha stimolato il confronto sui cambiamenti da attivare nelle occasioni di incontro (colloqui, assemblee, feste), favorendo il coinvolgimento delle famiglie fin dalla fase di progettazione. Tale tipo di coinvolgimento è quello previsto anche dalle linee di indirizzo sulla corresponsabilità educativa emanate dal Miur con nota dell'11 novembre 2012: «La progettazione educativa può concretamente definirsi 'partecipata' in quanto i soggetti che cooperano alla sua realizzazione sono coinvolti fin dalla fase iniziale, quando si getta la trama e l'ordito su cui tessere le sequenze dell'itinerario scolastico».

Il progetto ha fatto assumere ai genitori un nuovo ruolo: da fruitori del bene-scuola, a protagonisti attivi nel percorso di crescita dei loro figli a scuola. Si è incoraggiato un approccio proattivo e creativo alla progettazione di nuove modalità di relazione tra scuola-famiglia, basate su un dialogo continuo, solido e collaborativo. Tale approccio implica che le famiglie non solo partecipino in termini di presenza o puramente operativi alle attività scolastiche, ma siano coinvolte nella progettazione di tali attività, in un'ottica di responsabilità condivisa. Ciò non è scontato, richiede una scuola, un dirigente, insegnanti disponibili ad accogliere le loro prospettive, risorse e competenze, come elementi preziosi per arricchire l'esperienza educativa degli studenti.

Oltre alla identificazione dei punti di forza del progetto, sono state messe in luce anche aree di criticità. Certamente è emerso che attivare un processo di coprogettazione tra insegnanti e genitori richiede tempo, fatica ed energie da parte di tutti. Richiede la disponibilità a collaborare e

a modificare il proprio punto di vista. Si è espressa altresì preoccupazione circa la continuità del *modus operandi* appreso, in quanto la collaborazione e la coprogettazione non è una modalità di lavoro acquisita una volta per tutte, ma necessita di essere coltivata e alimentata. Dal punto di vista della ricerca, è emersa la necessità di progettare e attuare strumenti di valutazione che permettano di cogliere le ricadute del progetto coinvolgendo tutti gli attori: dirigente, insegnanti, genitori, bambini, in modo da poter rendere evidenti gli esiti.

Considerazioni pedagogiche

La ricerca-formazione condotta permette di mettere in luce alcune indicazioni pedagogico-educative per favorire la partecipazione tra scuola e famiglie:

- a. È fondamentale il *commitment* della scuola e del Dirigente Scolastico
- b. La partecipazione risponde a un bisogno di scuola e famiglia
- c. La partecipazione prende avvio da questioni educative
- d. La partecipazione richiede spazi e tempi
- e. La partecipazione necessita di competenze relazionali e comunicative
- f. È necessario formare alla partecipazione

- a. È fondamentale il *commitment* della scuola e del Dirigente Scolastico. La partecipazione scuola-famiglia non può essere lasciata all'iniziativa del singolo insegnante. Il Dirigente Scolastico assume un ruolo cruciale nella riuscita della relazione, in quanto la promuove e la legittima. Deve quindi trasparire un'attenzione dell'intera comunità scolastica per la collaborazione delle famiglie¹⁹.

Ai nostri scopi, è utile fare riferimento al D.lgs. 165/2001, con il quale la figura del Capo di Istituto, precedentemente articolata nei ruoli di Preside e Direttore didattico, è stata sostituita dalla figura del Dirigente Scolastico, chiamato a svolgere un coordinamento dell'attività organizzativa e amministrativa della scuola, ma anche formativa, nell'ottica della valorizzazione delle diverse risorse del territorio. La famiglia rientra, in tal senso, nelle risorse presenti nel territorio e nella comunità. Ciò che è chiamato in causa è il modello di leadership scolastica esercitato dal Dirigente. Meritevole di attenzione è il

¹⁹ G. D'Addelfio, M. Albanese, *Ripensare la corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia: vissuti e riflessioni di dirigenti scolastici al tempo del Covid-19*, in «Dirigenti Scuola», 40(2021), pp. 11-31; G. Cappuccio, F. Pedone, *Promuovere la relazione scuola-famiglia. Il punto di vista dei dirigenti e dei genitori*, in «Pedagogia Oggi», XVI, 2(2018), pp. 317-340.

modello proposto da S. Auerbach²⁰, in cui sono delineate quattro immagini di *leadership* scolastica, poste in un *continuum* che va da una gestione individualistica ad una condivisione di responsabilità partecipativa e relazionale. Ad una estremità troviamo la *leadership* che impedisce la *partnership*, in cui il dirigente ammette perlopiù la partecipazione formale delle famiglie solo dall'esterno, come presa visione di quanto già stabilito internamente. Il secondo modello è quello della *leadership* che permette una *partnership* formale: il dirigente identifica momenti circoscritti di apertura alle famiglie, che, seppur con un ruolo marginale, entrano nella scuola. Il terzo livello è la *leadership* per una *partnership* tradizionale: il dirigente avvia forme di cooperazione con le famiglie, stabilendo un'alleanza orientata al miglioramento del rendimento scolastico. La quarta modalità di *leadership*, per un'autentica *partnership*, risulta partecipativa e condivisa, attivando una logica comunitaria. Da quanto presentato emerge con evidenza che a seconda del modello di *leadership* adottato viene assegnato un ruolo differente alle famiglie e si attivano modalità diverse di coinvolgimento.

- b. La partecipazione risponde a un bisogno di scuola e famiglia. È crescente nelle due istituzioni il bisogno di confronto e formazione sul tema dell'educazione. La fragilità del mondo adulto, infatti, sembra investire sia il ruolo genitoriale sia quello dell'insegnante. Attivare la partecipazione permette di favorire il confronto, condividere fatiche e difficoltà, così come strategie e pratiche efficaci. Sostenere la partecipazione risulta anche essere un antidoto all'isolamento e alla solitudine che contraddistingue il nostro tempo. Partecipare permette di uscire da una visione autocentrata per aprirsi all'altro, ai suoi bisogni ed alle sue risorse, in un'ottica di comunità²¹.
- c. La partecipazione prende avvio da questioni educative. L'educativo è il campo in cui si può giocare la coeducazione, in quanto ambito che accomuna entrambe le istituzioni. È necessario partire da situazioni e bisogni concreti, percepiti come vicini alle proprie pratiche, identificando in modo condiviso obiettivi raggiungibili e realistici. Dopo aver identificato bisogni ed obiettivi, è importante per insegnanti e genitori individuare le azioni concrete che possano essere messe in atto dalle due istituzioni per realizzare interventi con coerenza educativa. Inoltre, risulta necessario avviare processi

²⁰ S. Auerbach, *Walking the walk: Portraits in leadership for family engagement in urban schools*, in «School Community Journal», 19, 1(2009), pp. 9-32; S. Auerbach (ed.), *School leadership for authentic family and community partnerships: Research perspectives for transforming practice*, Routledge, London 2012.

²¹ L. Cadei, R. De Luigi, *Fare per, fare con, fare insieme. Progetti di cittadinanza tra scuole e famiglie*, Edizioni Junior, Milano 2016.

condivisi di valutazione dell'esperienza: la partecipazione, infatti, prosegue nel tempo laddove si colgono le ricadute delle azioni condivise.

Partire dalle questioni educative permette ai genitori di mettere in gioco le proprie competenze e percepirsi *partner* di un progetto condiviso, volto al supporto reciproco.

- d. La partecipazione richiede spazi e tempi specifici, che favoriscono un senso di appartenenza alla comunità scolastica. La partecipazione non può essere improvvisata, essa è promossa offrendo spazi e tempi di confronto tra i diversi attori della scuola. La scelta di tempi e spazi non è ininfluente, essi non sono neutri²², ma veicolano una chiara rappresentazione del ruolo assegnato alle famiglie e delle modalità del loro coinvolgimento. Più le famiglie si sentiranno parte attiva della comunità scolastica più aumenterà il loro *engagement*²³, il loro impegno nell'offrire il proprio contributo.
- e. La partecipazione necessita di competenze relazionali e comunicative. Gli insegnanti assumono un ruolo centrale nel favorire relazioni positive con le famiglie. Ad essi è richiesto di sviluppare competenze relazionali e comunicative, che gli permettano di sostenere l'incontro anziché la divisione, incrementando la cultura della partecipazione²⁴. È chiamata in causa la loro professionalità, sulla base dell'assunto che la capacità di stabilire rapporti di collaborazione con le famiglie e con il territorio costituisce una competenza chiave dei docenti. È necessario che essi assumano una mentalità partecipativa, che consideri la presenza della comunità come un elemento di qualificazione sia dell'azione educativa della scuola sia professionale²⁵. Ciò vuol dire considerare l'insegnante come un *homo complexus*²⁶, in cui convivono diverse sfaccettature e competenze. B. Rossi ci parla di dieci virtù professionali nel lavoro educativo, che costituiscono le competenze relazionali: amore, comprensione, empatia, fiducia, ospitalità, pazienza, rispetto, speranza, tenerezza e ascolto²⁷. Esse vanno a qualificare la professionalità dell'insegnante-educatore, insieme a quelle metodologico-didattiche e organizzative.

²² V. Iori, *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*, La Nuova Italia, Firenze 1996.

²³ A. Jorro, J.-M. De Ketele (a cura di), *L'engagement professionnel en éducation et formation*, DeBoeck supérieur, Bruxelles 2013.

²⁴ P. Dusi, *La comunicazione docenti-genitori. Riflessioni e strumenti per tessere alleanze educative*, Franco Angeli, Milano 2012.

²⁵ P. Zini, *Formare gli insegnanti alla relazione tra scuola-famiglia-territorio*, «La Famiglia», 57/267 (2023), pp. 110-117.

²⁶ E. Morin, *Une tête bien faite. Repenser la réforme, réformer la pensée*, Seuil, Paris 1999.

²⁷ B. Rossi, *Il lavoro educativo. Dieci virtù professionali*, Vita e Pensiero, Milano 2014.

- f. È necessario formare alla partecipazione. Nasce l'istanza di avviare percorsi formativi per gli insegnanti affinché siano in grado di progettare con intenzionalità le condizioni per favorire il coinvolgimento e la corresponsabilità delle famiglie²⁸. Risulta importante proporre occasioni formative che permettano agli insegnanti e alla scuola stessa di porsi in termini criticamente riflessivi rispetto alle proprie pratiche consolidate, sollecitando alla definizione di inedite prospettive di azione e di significato²⁹. La formazione così intesa diventa occasione per rivedere criticamente le pratiche attuate, ponendo chi è chiamato ad educare dinanzi alla necessità di ricercare il significato delle scelte compiute. La riflessione attivata è un vero e proprio so-stare su come sono andate le cose per prefigurare nuove modalità di relazione ed intervento³⁰.

Bibliografia

- Auerbach S. (ed.), *School leadership for authentic family and community partnerships: Research perspectives for transforming practice*, Routledge, London 2012.
- Auerbach S., *Walking the walk: Portraits in leadership for family engagement in urban schools*, in «School Community Journal», 19, 1(2009), pp. 9-32.
- Bronfenbrenner U., *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna 1986.
- Cadei L., De Luigi R., *Fare per, fare con, fare insieme. Progetti di cittadinanza tra scuole e famiglie*, Edizioni Junior, Milano 2016.
- Cappuccio G., Pedone F., *Promuovere la relazione scuola-famiglia. Il punto di vista dei dirigenti e dei genitori*, in «Pedagogia Oggi», XVI, 2(2018), pp. 317-340.
- D'Addelfio G., Albanese M., *Ripensare la corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia: vissuti e riflessioni di dirigenti scolastici al tempo del Covid-19*, in «Dirigenti Scuola», 40(2021), pp. 11-31.
- Dusi P., *La comunicazione docenti-genitori. Riflessioni e strumenti per tessere alleanze educative*, Franco Angeli, Milano 2012.
- Dusi P., Pati L. (Eds.), *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea*, La Scuola, Brescia 2011, p. 25.
- Epstein J.L., *School and family connection: theory, research and implication for integrating sociologies of education and family*, in «Marriage and family review», 15(1990), pp. 99-126.
- Epstein J.L., *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*, Routledge, New York 2018.
- Iori V., *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*, La Nuova Italia, Firenze 1996.

²⁸ M. Vinciguerra, *Formare educatori ed insegnanti alla corresponsabilità educativa scuola-famiglia nel sistema 0-6*, in «La Famiglia», 54(264) (2020), pp. 229-249.

²⁹ D.A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari, 1993.

³⁰ P. Zini, *School-family-community relationship: a factor of professional qualification*, in C. Spina – M. Lopez-Lopez (Eds.), *Reflections for an ethical-dialogical, sustainable and inclusive paideia. International contributions from a heuristic perspective*, Pensa Multimedia, Lecce, 2023, pp. 179-190.

- Jorro A., De Ketele J.-M. (a cura di), *L'engagement professionnel en éducation et formation*, DeBoeck supérieur, Bruxelles 2013.
- Milani P., *Co-educare i bambini: genitori e insegnanti insieme a scuola*, Pensa Multimedia, Lecce 2008.
- Morin E., *Une tête bien faite. Repenser la réforme, réformer la pensée*, Seuil, Paris 1999.
- Pati L., *Famiglia e scuola: luoghi di cultura educativa chiamati alla co-progettazione*, in CSSC (Centro Studi per la Scuola Cattolica), *Una scuola per la famiglia. Scuola Cattolica In Italia Diciassettesimo Rapporto*, La Scuola, Brescia 2015.
- Pati L., *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*, Scholé, Brescia 2019.
- Pati L., Zini P., *La corresponsabilità tra scuola e famiglia per innovare la partecipazione in un contesto multiculturale*, in «La Famiglia», 52/262(2018), p. 219.
- Pourtois J.P., Desmet H. (eds), *L'éducation émancipatrice. De la co-éducation école-famille à la Cité de l'éducation*, Philippe Duval, Savegny-sur-Orge, 2015.
- Rossi B., *Il lavoro educativo. Dieci virtù professionali*, Vita e Pensiero, Milano 2014.
- Rossini V., *Condividere per convivere: la corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia*, in S. Kanizsa, A.M. Mariani (a cura di), *Pedagogia generale*, Pearson, Milano 2017, pp. 78-95.
- Schön D.A., *Il professionista riflessivo. Per una epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1993.
- Schön D.A., *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, tr. it., Franco Angeli, Milano 2006.
- Simeone D., *Il dono dell'educazione. Un nuovo patto tra le generazioni*, Scholé, Brescia 2021.
- Triani P., *La collaborazione educativa*, Scholé, Brescia 2018.
- Vinciguerra M., *Formare educatori ed insegnanti alla corresponsabilità educativa scuola-famiglia nel sistema 0-6*, in «La Famiglia», 54(264) (2020), pp. 229-249.
- Zini P., *Formare gli insegnanti alla relazione tra scuola-famiglia-territorio*, in «La Famiglia», 57/267 (2023), pp. 110-117.
- Zini P., *Partecipazione scuola-famiglia: pratiche di corresponsabilità educativa*, in «La Famiglia», 50/260(2016), pp. 201-219.
- Zini P., *School-family-community relationship: a factor of professional qualification*, in C. Spina – M. Lopez-Lopez (Eds.), *Reflections for an ethical-dialogical, sustainable and inclusive paideia. International contributions from a heuristic perspective*, Pensa Multimedia, Lecce 2023, pp. 179-190.

Alessandra Altamura*

**La Metodologia Pedagogia dei Genitori:
una buona prassi per ri-fondare l'alleanza educativa scuola-
famiglia**

**The Methodology of Parent Education:
A good practice for rebuilding the school-family educational
alliance**

Parole chiave: famiglia; scuola; alleanza; corresponsabilità educativa; Metodologia Pedagogia dei Genitori.

Scuola e famiglia sono, ormai da diversi anni, al centro di un interessante e animato dibattito che riguarda funzioni e specificità di ognuna, ma anche complessità e contraddizioni di un rapporto costantemente *in fieri*; un rapporto che anche sulla scorta dei mutamenti economici e socio-culturali, spesso repentini e che hanno interessato e tuttora interessano il nostro Paese, si è, evidentemente, trasformato, arrivando a delineare inedite traiettorie, anche conflittuali, segnate da atteggiamenti, talvolta, eccessivamente deleganti e/o di diffidenza reciproca. Di fronte a tale stato di cose, la riflessione pedagogica non può esimersi dall'indagare le motivazioni per cui, frequentemente, diviene compito arduo tessere relazioni generative tra le due istituzioni e promuovere proficue alleanze ispirate al principio della corresponsabilità educativa.

Nel tentativo di fornire una risposta efficace alla situazione sin qui descritta, il contributo intende proporre un esempio di buona prassi, ormai consolidata sul territorio foggiano. Nel novembre del 2019, infatti, è nata a Foggia la Rete di scopo territoriale "*Metodologia Pedagogia dei Genitori – Con i nostri occhi*", che adotta l'omonima metodologia – che rinviene i suoi fondamenti epistemologici nell'opera di Rizio Zucchi e Augusta Moletto – per promuovere la valorizzazione delle competenze genitoriali, l'incontro tra cultura familiare e cultura scolastica e la realizzazione di interventi sinergici atti a migliorare la relazione scuola-famiglia nell'ottica della corresponsabilità educativa.

Keywords: family; school; alliance; educational co-responsibility; Metodologia Pedagogia dei Genitori.

School and family have been, for several years now, at the center of an interesting and animated debate that concerns the functions and specificities of each, but also the complexities and contradictions of a relationship that is constantly in fieri; a

* Ricercatrice in Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Studi Umanistici. Lettere, Beni Culturali, Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Foggia.

relationship that, also in the wake of the often sudden economic and socio-cultural changes that have affected and still affect our country, has been transformed, arriving at outlining unprecedented trajectories, even conflicting, and marked by attitudes that are, at times, excessively delegating and/or distrustful.

Faced with such a state of affairs, pedagogical reflection cannot avoid from investigating why, it frequently, becomes an arduous task to weave generative relationships between the two institutions and promote fruitful alliances inspired by the principle of educational co-responsibility. In an attempt to provide an effective response to the situation described so far, the contribution aims to propose an example of good practice, now established in the Foggia area. In November 2019, in fact, the Territorial Purpose Network “Methodology Pedagogy of Parents - With Our Eyes” was born in Foggia, which adopts the methodology of the same name – which finds its epistemological foundations in the work of Riziero Zucchi and Augusta Moletto – to promote the enhancement of parenting skills, the encounter between family culture and school culture and the implementation of synergistic interventions aimed at improving the school-family relationship from the perspective of educational co-responsibility.

«Ogni famiglia è un universo, radicato in un passato fatto di cultura, habitus e vissuti che condizionano [...] il modo di pensare, vivere e agire di ciascuno dei suoi membri. Anche per questo, incontrare le famiglie richiede sensibilità, preparazione e professionalità. Forse si tratta dell'aspetto più faticoso della professione docente».

Paola Dusi

Introduzione

L'affiorare di nuove emergenze educative e i mutamenti economici, politici e socioculturali che caratterizzano la contemporaneità, *disegnano* scenari inediti e radicalmente complessi in cui diviene imprescindibile riflettere su un rapporto tanto delicato quanto necessario per l'edificazione di comunità educanti: quello scuola-famiglia. Si tratta di un rapporto che non può essere sottovalutato e tralasciato dalla ricerca pedagogica perché denso di criticità, dovute, molto probabilmente, al fatto che la partecipazione scuola-famiglia “interpella le due istituzioni nel loro elemento identitario: essere luoghi primari di educazione e di istruzione”¹; realtà umane essenziali e insostituibili per l'educazione della persona e per la costruzione dell'apparato societario, dal momento che – nella prospettiva del personalismo sociale – la persona contiene in sé la sua destinazione sociale² e che l'istituzione familiare e quella scolastica rappresentano i primi spazi entro i quali l'individuo realizza sé stesso ed elabora cultura.

¹ L. Pati, *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*, Scholé, Brescia 2019, p. 5.

² L. Stefanini, *Personalismo sociale*, Editrice Studium, Roma 1952.

I protagonisti fondamentali e irrinunciabili di questa alleanza sono gli adulti, nel caso specifico educatori, insegnanti e genitori, ovvero coloro che, d'altra parte, per primi hanno mostrato segni di cedimento e di disorientamento di fronte ai mutamenti precedentemente menzionati e che hanno visto "entrare in crisi" la propria funzione educativa.

"Non c'è giorno in cui i mass media non trasmettano notizie riguardanti comportamenti aggressivi da parte dei genitori verso gli insegnanti delle scuole frequentate dai loro figli; oppure non segnalino stili di condotta di natura delinquenziale degli alunni nei confronti dei loro docenti. Il fenomeno tocca tutte le regioni del Paese e va assumendo sempre più le sembianze di una vera e propria emergenza sociale. A questa, a mo' d'inevitabile riflesso, si può connettere, da un lato, il rischio della rigida chiusura dell'istituzione scolastica nei confronti delle famiglie; dall'altro lato, da parte dei genitori, la negazione della scuola come spazio di vita e di educazione³.

Eppure, la formazione delle nuove generazioni continua a essere un obiettivo imprescindibile nonché uno dei compiti prioritari di una società attenta al proprio benessere e che ha cura del proprio futuro. È necessario, allora, andare oltre tali *dis-alleanze*⁴, analizzarle criticamente e prefigurare azioni sinergiche tra genitori, educatori e insegnanti per promuovere relazioni virtuose, favorendo legami di reciproco riconoscimento e coinvolgimento, in un'ottica di mutuo avvaloramento. Tale obiettivo diverrà realmente perseguibile soltanto quando le principali istituzioni formative saranno capaci di uscire da quell'artificioso isolamento – poc'anzi denunciato – in cui sono ingabbiate, per aprirsi al confronto, al dialogo, alla sollecitazione reciproca, alla compartecipazione sociale. Aldo Agazzi, d'altronde, già nel 1965⁵, diede rilievo alla necessità di stabilire dei possibili legami tra tutte le istituzioni che, all'interno della società, vantavano funzioni educative, nella consapevolezza che non fosse possibile, per ciascuna, pensarsi come sistema chiuso e autocentrato e, dunque, agire in maniera distaccata dalle altre; al contrario, immaginava e proponeva una progettualità educativa congiunta, sostenuta da azioni *coerenti*, obiettivi diversificati da perseguire e risultato di un comune procedere.

Tra i vari istituti e ambienti educativi e formativi non vi può essere contraddizione. Qualora ci sia – sostiene Luigi Pati⁶ riprendendo il pedagogista bergamasco – la persona sarebbe assoggettata a forze

³ L. Pati, *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*, op. cit., p. 7.

⁴ M. Contini (a cura di), *Dis-alleanze nei contesti educativi*, Carocci, Roma 2012.

⁵ A. Agazzi, *La società come ordine educante*, in AA.VV., *Educazione e società nel mondo contemporaneo*, La Scuola, Brescia 1965.

⁶ L. Pati, *Dalla "pedagogia generale" alla "pedagogia sociale della famiglia"*, in L. Pati (a cura di), *Ricerca pedagogica ed educazione familiare. Studi in onore di Norberto Galli*, Vita e Pensiero, Milano 2003.

disgregatrici e devianti. Se non vi è coerenza nella progettualità educativa, se le varie agenzie deputate a svolgere un ruolo educativo (specialmente famiglia e scuola) non sono interrelate, la persona *in formazione* viene tradita nelle sue esigenze di umanizzazione.

Alla luce di simili premesse, diviene improcrastinabile perseguire l'obiettivo della corresponsabilità educativa tra le due agenzie in questione; diventa indispensabile progettare, promuovere e valorizzare metodologie e prassi volte a tessere nuove relazioni tra genitori e insegnanti per crescere responsabilmente gli adulti di domani, e dunque persone animate da libertà, senso critico e senso di appartenenza alla comunità più ampia.

“Divenire collaboratori nella stessa impresa”

Ada Gobetti (1902-1968) – pedagoga *ante litteram* attenta ai temi concernenti la famiglia, la scuola e la formazione delle giovani generazioni – in uno dei suoi articoli pubblicati nel “suo” *Il Giornale dei genitori*, intitolato *Giovani senza radici*, nell'analizzare il fenomeno dei *teddy-boys*⁷, con una lucidità lungimirante, scrisse: “[l]a famiglia isolata, senza vita sociale, non può veramente educare: così come il ragazzo, tenuto isolato e rinchiuso, senza possibilità di esperienze collettive, non può essere rettamente educato. Dobbiamo dunque in primo luogo, tutti insieme, volere, chiedere, imporre non misure poliziesche [e, dunque e probabilmente, tardive], ma una scuola sufficiente per tutti e veramente democratica, la preparazione professionale, l'aggiornamento della rete assistenziale, la creazione e lo sviluppo di una fitta e ampia rete [...], la valorizzazione in ogni campo di tutte le forze, di tutte le esperienze vive. La famiglia dovrà poi sforzarsi di creare intorno ai figli un ambiente comprensivo e congeniale, [...] di cercar d'inserirli in qualche organizzazione infantile democratica, seguendone lo sviluppo e collaborando con essa. Si rinsalderà così il legame tra genitori e figli, tra famiglia e società”⁸.

Gobetti aspirava all'educazione integrale della persona, un processo richiedente compresenze essenziali che, abbattendo i muri della diffidenza e dell'opposizione senza fondamento, fossero capaci di porsi in dialogo, in una posizione di reciproco ascolto, di mutuo riconoscimento e

⁷ Subcultura giovanile che ebbe il suo epicentro a Londra (sul finire degli anni Quaranta del secolo scorso), per poi diffondersi in tutta l'Inghilterra e oltre i suoi confini. Si trattava di gruppi che mettevano insieme giovani e giovanissimi emozionalmente impotenti, privi di modelli, *sradicati*, sopraffatti dall'inquietudine e spaesati dall'incertezza, che iniziarono ad esprimere attraverso la violenza e un'impetuosa aggressività le loro difficoltà di integrazione o di reinserimento nella società.

⁸ A. Marchesini Gobetti, *Non siete soli. Scritti da «il Giornale dei genitori» (1959-1968)* (edizione a cura di Angela Arcieri), Colibrì Edizioni, Paderno Dugnano (MI) 2018.

di valorizzazione, ciascuna per le funzioni e i compiti che le erano propri. Solo in questo modo si sarebbe potuta realizzare un'educazione autentica e responsabilizzante. “[C]he si attui cioè, tra famiglia e scuola, un rapporto dialettico per cui l'una agisca sull'altra e ne sia a sua volta influenzata. Il che [...] si otterrà soltanto se la scuola si farà promotrice d'incontri, di colloqui, di dibattiti coi genitori stessi [...]: non limitandosi a convocarli una volta o due in forma più o meno solenne, bensì facendoli intervenire direttamente e quasi quotidianamente nell'andamento della scuola; interpellandoli e invitandoli a dire il proprio parere; impegnandoli [...]. Una collaborazione di questo genere gioverà assai più che un corso di lezioni impartite da una cattedra, perché sensibilizzerà i genitori ai bisogni del bambino”⁹.

Sulla scorta di queste suggestioni, cariche di risvolti pedagogici e straordinariamente attuali, diventa, allora, improrogabile e indispensabile prevedere e allestire momenti e spazi per essere e fare insieme; creare occasioni cicliche di dialogo autentico e critico tra sistema-famiglie e sistema-scolastico; rinsaldare relazioni buone, in cui dare nuova voce a tutti gli attori coinvolti; favorire il passaggio dalla partecipazione alla *corresponsabilità educativa*, fondamentale per permettere all'istituzione scolastica e alle famiglie di riconoscersi come spazi educativi interconnessi, capaci di lavorare insieme per un progetto educativo condiviso¹⁰.

Soltanto in questo modo – scriveva Mauro Laeng – genitori e docenti potranno divenire collaboratori nella stessa impresa. Non possono quindi rimanere reciprocamente estranei o indifferenti: per lo più è la scuola a dover compiere il primo passo, nella direzione di una migliore comprensione giovevole a entrambi i termini del rapporto. I genitori, da parte loro, devono rinunciare all'abito esclusivo e possessivo di “ipotecare” l'avvenire dei figli, disponendosi ad accettare le indicazioni della scuola in spirito di aperta collaborazione¹¹.

Una Metodologia per tessere alleanze

Sullo sfondo delineato e in questo tempo – che esige che il rapporto di partecipazione tra scuola e famiglia sia rinnovato nella prospettiva della corresponsabilità educativa – si colloca la Metodologia Pedagogia dei Genitori, le cui basi epistemologiche possono essere rinvenute nel lavoro

⁹ Ivi, pp. 241-242.

¹⁰ Cfr. L. Pati, *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*, op. cit. Cfr. anche D. Scarzello, *Condividere responsabilità e cura. La relazione tra famiglie e Servizi educativi 0-6 anni*, Mondadori Università, Firenze 2020; J.L. Epstein et al., *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action* (fourth edition), Corwin Press, Thousand Oaks 2019.

¹¹ M. Laeng, *Lineamenti di Pedagogia*, La Scuola, Brescia 1985, p. 154.

omonimo di Augusta Moletto e Riziero Zucchi – *La metodologia pedagogia dei genitori. Valorizzare il sapere dell'esperienza*. La metodologia, i cui principi salienti vengono definiti e formalizzati a partire dagli anni Novanta del secolo scorso, mira a promuovere e/o rinsaldare un'alleanza significativa tra le agenzie che in via prioritaria sono chiamate a occuparsi e *pre-occuparsi* dell'educazione e della formazione delle giovani generazioni, a partire dall'infanzia: servizi educativi, scuole di ogni ordine e grado e famiglie. E lo fa a partire da un importante ribaltamento di prospettiva: il genitore – e la famiglia più in generale – viene percepito come detentore di risorse singolari e di un sapere peculiare, maturato e sedimentato grazie all'esperienza vissuta. Un sapere silenzioso, accumulato ed elaborato giorno dopo giorno, ricco di significati idonei a far calibrare sempre meglio l'azione docente in prospettiva educativa¹² e di cui è possibile – e necessario – beneficiare. Scrive Riziero Zucchi: “Assumere il sapere dei genitori come parte integrante della professionalità degli esperti determina un arricchimento e un approfondimento della loro azione e la possibilità di stipulare un patto educativo, base per un durevole rapporto di fiducia”¹³.

A partire da questo presupposto imprescindibile e attraverso i suoi strumenti, la metodologia individua inedite modalità di partecipazione e rende possibile l'incontro tra docenti e genitori, *conditio-sine-qua-non* per offrire al figlio/alunno il miglior percorso formativo auspicabile. Ed è grazie agli interessanti risultati conseguiti¹⁴, anche in termini di efficacia delle azioni proposte, che la metodologia inizia ad essere adottata a livello nazionale – ma non solo¹⁵ – per arrivare anche al contesto oggetto del presente contributo.

La Metodologia Pedagogia dei Genitori nel contesto locale: fasi, strumenti e ricadute educative

Durante l'anno scolastico 2018/2019, l'Istituto di Istruzione Superiore “Carolina Poerio”, con sede a Foggia, ospita un percorso di formazione, promosso dall'Associazione AlphaBeta, sulla “Metodologia Pedagogia dei

¹² L. Pati (2019). *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*, op. cit.

¹³ A. Moletto, R. Zucchi, *La metodologia Pedagogia dei Genitori. Valorizzare il sapere dell'esperienza*, Maggioli editore, Santarcangelo di Romagna (RN) 2013, p. 46.

¹⁴ R. De Rosa, *Narrare l'esperienza: Metodologia Pedagogia dei Genitori*, Edizioni del Rosone, Foggia 2017. Per completezza di informazioni si rimanda anche al sito: <http://www.pedagogiadeigenitori.info/> [15/09/2024].

¹⁵ Dal 2001 al 2004, Pedagogia dei Genitori diventa Progetto europeo, inserito nel programma di educazione permanente Socrates Grundtvig 2, al quale partecipano Associazioni di genitori italiani, francesi e scozzesi. Dal 2007 al 2009 la Comunità Europea approva il Progetto *Dalla parte delle famiglie- Pedagogia dei Genitori* con la partnership di Francia, Grecia, Italia. Cfr: <http://www.pedagogiadeigenitori.info/> [15/09/2024].

Genitori” con la finalità di promuovere e far conoscere una pratica che considera la famiglia componente essenziale e insostituibile nell’educazione dei ragazzi e delle ragazze, in una città in stato d’assedio. È un anno particolare perché la relazione sociale dell’ambito territoriale, relativa all’analisi di contesto al 31/12/2018, lascia emergere alcuni dati significativi, ovvero: a) il progressivo aumento della delinquenza minorile, di nuove tipologie di reato – tra cui il cyberbullismo – e di dipendenza (gioco d’azzardo) tra i/le giovanissimi/e; b) l’incremento del tasso di dispersione scolastica; c) la necessità di intervenire a supporto delle famiglie e sulle competenze genitoriali per ridurre e/o arginare condizioni di disagio infantile e adolescenziale¹⁶.

Quel corso di formazione, allora, rivolto in maniera precipua al corpo docente e ai genitori che afferiscono ad alcuni dei docenti partecipanti, non può rimanere un’occasione isolata, soprattutto nel momento in cui tutte le parti coinvolte riescono ad apprezzarne i benefici e le possibili ricadute applicative positive. Da qui l’idea di estendere la partecipazione anche ad altre Scuole, Associazioni, Enti locali e Università di Foggia¹⁷ e di *fare rete* per diffondere la Metodologia sul territorio e consolidare il patto di corresponsabilità tra scuola e famiglie. È così che nel corso dell’anno scolastico 2019/2020 viene istituita la Rete di scopo “Metodologia Pedagogia dei Genitori – Con i nostri occhi”, per promuovere la sperimentazione di tale pratica al fine di realizzare una proficua alleanza scuola-famiglia improntata sul riconoscimento e la valorizzazione delle reciproche competenze.

Tra gli obiettivi enucleati, sin da subito, per il perseguimento della finalità individuata, figurano:

- a. realizzare interventi sinergici per il miglioramento delle relazioni genitori/docenti e famiglie/scuola nella prospettiva della co-educazione e della corresponsabilità;
- b. coinvolgere le famiglie nel progetto formativo scolastico e sociale attraverso i principi scientifici della metodologia e gli strumenti applicativi;
- c. promuovere una genitorialità diffusa attraverso l’edificazione della comunità educante.

¹⁶ In relazione a quest’ultimo punto, dal documento è possibile evincere che: “[n]ell’anno 2018 si è cercato di costruire intorno alle famiglie un mix di interventi tesi da un lato a sostenerne il ruolo peculiare nella cura, nello sviluppo, nella formazione, nella promozione del benessere delle persone e delle comunità, dall’altro a supportarle nelle situazioni di crisi e di fragilità, nelle quali lo svolgimento delle principali funzioni può essere compromesso, a partire dalle funzioni di accudimento/educativa per la crescita dei figli e per la costruzione dei progetti di vita dei componenti il nucleo”.

¹⁷ Con particolare riferimento al Dipartimento di Studi Umanistici. Lettere, Beni culturali, Scienze della formazione.

Per il raggiungimento degli obiettivi individuati, vengono proposti due strumenti applicativi della metodologia:

- a. *Con i nostri occhi*;
- b. *Gruppi di narrazione*.

per l'utilizzo adeguato dei quali, è necessario, da parte del/della docente, aver acquisito una formazione specifica, relativa alle basi epistemologiche della metodologia e alla validazione delle conoscenze e delle competenze educative dei genitori.

Attraverso lo strumento *Con i nostri occhi*, i genitori presentano al resto della comunità scolastica – nel caso specifico – il/la proprio/a figlio/a e sono chiamati a raccontare, in forma scritta, di quell'individualità, facendo leva sui suoi punti di forza, sugli aspetti positivi, rivelandosi (e scoprendosi) detentori di una conoscenza singolare, che nessun altro possiede: una conoscenza acquisita grazie all'itinerario compiuto assieme sino a quel momento, frutto di sperimentazioni, di inciampi, di incontri.

La presentazione dei figli e delle figlie risulta particolarmente utile – come suggeriscono gli autori – all'inizio di ogni ciclo scolastico perché, nell'ottica della continuità educativa, consente di creare quella base comune – nutrita di informazioni condivise – da cui partire per progettare e porre in essere il miglior itinerario formativo, attento alle peculiarità di quel bambino o di quella ragazza in formazione, ai suoi interessi, alle sue aspirazioni, continuando a percepire la persona che si cela dietro l'alunno/a.

“I genitori usano il linguaggio della quotidianità, lo presentano ai docenti e agli altri genitori in termini evolutivi [...]. Si integra in questo modo la rete tra le agenzie che contribuiscono allo sviluppo della personalità dell'allievo, ciascuna con le sue competenze e specificità. I genitori presentano il figlio con l'immediatezza e l'empatia che li contraddistinguono. Danno una visione a tutto tondo della sua soggettività, indicandone le caratteristiche, le preferenze, le relazioni all'interno della famiglia, le amicizie, le capacità che ha sviluppato e le sue potenzialità, elementi che solo lo stretto rapporto, come quello tra genitore e figlio, può far emergere. Non nascondono difficoltà o problemi, ma non li enfatizzano e propongono la personalità del figlio nella sua complessità”¹⁸.

¹⁸ A. Moletto, R. Zucchi, *La metodologia pedagogia dei genitori*, op. cit., pp. 135-136. Cfr. anche *Strumenti. Con i nostri occhi*. Disponibile in: <http://www.pedagogiadeigenitori.info/strumenti/con-i-nostri-occhi.php?p=2> [18/09/2024]. L'utilizzo dello strumento *Con i nostri occhi*, inoltre, risulta particolarmente utile per alunne e alunni con disabilità di diversa entità. A tal proposito, la metodologia prospetta la possibilità di associare alla diagnosi funzionale (attuale profilo di funzionamento) la presentazione del figlio e/o della figlia da parte del genitore. “La presentazione fornisce ai docenti, ai compagni, alle altre famiglie e agli esperti i mezzi per interagire con la bimba o con il bimbo in difficoltà. L'integrazione degli

Il sapere della genitorialità¹⁹, poi, viene ulteriormente condiviso nell'ambito dei *Gruppi di narrazione* ed è proprio attraverso questi ultimi che diviene possibile dar vita a una reale comunità educante, animata da sinergie significative tra insegnanti e genitori.

Nei *Gruppi di narrazione* – ed è quanto accaduto anche nel contesto locale sede della sperimentazione – ogni partecipante (docenti e genitori nel caso specifico) è libero di decidere cosa narrare, attingendo alla propria esperienza senza schemi prefissati. Tutte/i sono in posizione di ascolto, nessuno può assumere una postura giudicante e/o interpretativa. “Il Gruppo di narrazione permette ai partecipanti di acquisire consapevolezza delle proprie competenze educative. [...]. La narrazione nutre la coscienza di chi partecipa. Chi assiste valorizza chi parla, lo legittima, gli dà forza, tanto più che si tratta di un’attenzione collettiva. L’effetto è di *empowerment*. Sentirsi ascoltato, capito, crea fiducia”²⁰.

Questo è il contesto all’interno del quale ci si riconosce compartecipi di una stessa impresa; è il momento in cui il genitore viene riconosciuto come competente, come risorsa e in cui vengono gettate solide fondamenta per la realizzazione del Patto educativo e di corresponsabilità scuola-famiglia. Un patto che non assume più i connotati di un mero tecnicismo burocratico, ma che diviene dispositivo educativo e pedagogico.

Dopo il momento del racconto orale, ciascun partecipante è invitato a mettere per iscritto la propria narrazione che assume, specie se condivisa e pubblicata, valore sociale poiché diviene strumento di presa di consapevolezza (o di *coscientizzazione*²¹) e di testimonianza di cittadinanza attiva. L’elaborazione e la condivisione delle narrazioni permettono, infatti, di rendere visibile il capitale (umano, sociale, educativo, ecc.) delle famiglie e di arricchire il patrimonio collettivo sulle diverse e molteplici esperienze di genitorialità.

Sebbene non sia sempre facile narrare di sé, soprattutto quando si toccano corde così intime, i genitori del territorio di riferimento hanno intrapreso con enorme soddisfazione il sentiero della narrazione. L’approccio narrativo ha consentito loro di esplorare e comprendere il proprio mondo interiore attraverso le storie narrate; ha permesso a ciascuno/a – in modi e tempi diversi – di soffermarsi sulle esperienze e sui vissuti individuali e collettivi, su situazioni problematiche di difficile

allievi diversamente abili, secondo la normativa, inizia con la diagnosi funzionale, fondamentale dal punto di vista riabilitativo, ma non per l’ambito educativo. La persona è un’unità in cui tutto è connesso nell’interazione tra organi, funzioni e capacità” (p. 136).

¹⁹ A.G. Lopez (Ed.), *I saperi della genitorialità. La Metodologia Pedagogia dei Genitori*, Edizioni del Rosone, Foggia 2021.

²⁰ A. Moletto, R. Zucchi, *La metodologia pedagogia dei genitori*, op. cit., pp. 124 e 126.

²¹ P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2011 (edizione originale 1968).

interpretazione, consentendo di comprenderne e decostruirne/ricostruirne, anche insieme ad altri/e, il significato culturale e sociale.

Nella promozione del corso di formazione e dell'attualizzazione della metodologia da parte dei docenti formati nelle istituzioni scolastiche del territorio foggiano ha giocato un ruolo strategico il Dirigente scolastico, figura che, nel corso del tempo e con l'autonomia scolastica, ha assunto maggiori responsabilità nelle scelte educative e didattiche che riguardano l'Istituto di appartenenza: non più censore, sorvegliante e burocrate ma co-progettista delle azioni da realizzare, attento alla linea pedagogica da adottare²². In tale circostanza, infatti, il DS a) da un lato ha presentato al corpo docente della sua istituzione il corso in questione come una possibilità di formazione per costruire relazioni positive con i genitori; b) dall'altro, sin dal momento dell'iscrizione, ha tentato di sensibilizzare le famiglie attraverso l'organizzazione di una giornata di conoscenza e di presentazione della Metodologia Pedagogia dei Genitori²³. In questo modo, l'istituzione scolastica diviene promotrice (auspicabilmente e potenzialmente) di relazioni autentiche tra le famiglie e tra famiglie e docenti; pone le basi per la realizzazione di una genitorialità diffusa, collettiva, partecipata. E, soprattutto, riconosce il sapere della genitorialità: le narrazioni dei percorsi educativi compiuti dai genitori si rivelano materiale prezioso cui poter attingere per innescare relazioni virtuose con i/le propri/e alunni e per impostare la propria azione didattica. Riconosciuto questo potenziale e preso atto della necessità di intervenire, ogni anno, nuovi docenti decidono di partecipare al corso di formazione per divenire promotori della Metodologia all'interno delle loro classi, con i "loro" genitori. Dall'anno di istituzione della Rete, per ogni annualità si è tenuto almeno un corso e sono stati formati, complessivamente, più di 150 docenti. Ogni docente, a sua volta, ha incontrato e implementato la metodologia²⁴ nel suo contesto classe, raggiungendo, a cascata, almeno venti famiglie per volta.

I primi risultati dell'esperienza realizzata sul territorio foggiano, nel 2021, sono confluiti in un volume – *I genitori raccontano i figli: il valore educativo e sociale delle narrazioni* – curato dalla Rete stessa e volto a mettere in dialogo, ancor di più, tutti gli attori del processo e a dare visibilità al sapere dei genitori.

²² B. Fiore, *La relazione tra famiglie e scuola. Modelli organizzativi e politiche sociali*, Carocci editore, Roma 2021.

²³ A. Moletto, R. De Rosa, *Le Azioni e gli Strumenti della Metodologia Pedagogia dei Genitori*, in A.G. Lopez (Ed.), *I saperi della genitorialità. La Metodologia Pedagogia dei Genitori*, op. cit., pp. 101-147. Cfr. anche C. Santamaría Graff, B. Sherman, *Models of School-Family Relations*, in «*Oxford Research Encyclopedia of Education*», 2020.

²⁴ Ulteriori dati sono in fase di elaborazione.

La validità della metodologia nel contribuire a creare relazioni virtuose e sinergiche è stata riconosciuta da tutti/e i/le partecipanti. In modo particolare, i genitori si sono sentiti accolti – in un contesto che, spesso, soprattutto quando si tratta della scuola secondaria di secondo grado, viene percepito come ostile – e le docenti, riconoscendo la genitorialità come *bene insostituibile*, hanno sottolineato che le famiglie non possono essere poste ai margini del processo educativo e che, anzi, proprio dal confronto con esse è necessario partire per rinsaldare il patto educativo e porre le basi per nuove progettualità pedagogiche.

Quella descritta nel volume *I genitori raccontano i figli* – e prospettata dalla Metodologia – è una scuola che si apre al territorio, che si rende disponibile all'incontro con le famiglie; è un'istituzione *abitata* e *attraversata* da professionisti/e competenti (non solo dal punto di vista contenutistico e disciplinare), capaci di riorganizzare il proprio quadro concettuale, relazionale e comunicativo di riferimento, a seconda delle priorità, consapevoli della necessità di collegarsi all'educazione ricevuta a casa. «Le nozioni astratte e generalizzate sono importanti, ma vanno impostate sulla storia di ciascuno. La ragione funziona se è collegata alle emozioni, alla vita»²⁵.

Per le ragioni sin qui esposte, la Metodologia oggetto del presente contributo si configura come buona prassi²⁶ in cui pensiero, dimensione etica e azione si intrecciano ricorsivamente e i cui effetti sono valutati positivamente da tutti gli attori coinvolti. Ed è proprio per i risultati conseguiti (ma non solo) a livello nazionale e internazionale, che la Metodologia è stata preselezionata per la pubblicazione nel *Toolkit per il successo scolastico*, che fa parte della piattaforma *European School Education* della Commissione europea. Il *Toolkit* offre una raccolta di esempi, risorse e iniziative che promuovono l'istruzione inclusiva e contrastano l'abbandono scolastico precoce.

Il fatto che il lavoro di Riziero Zucchi e Augusta Moletto, con le sue evidenti ricadute pedagogiche ed educative, sia stato attenzionato come strumento per la promozione del successo scolastico porta a riflettere, ancora una volta, su quanto la corresponsabilità scuola-famiglia sia concepita come indicatore di benessere del bambino e della bambina e, di conseguenza, delle nuove generazioni e della società stessa.

In questa prospettiva, “essere insegnanti e genitori significa [...] ‘essere-in-situazione’, concentrati sulle responsabilità che questo comporta e disponibili a rimettersi in discussione, ogniqualvolta ci si scopra fragili,

²⁵ AA.VV., *I genitori raccontano i figli. Il valore educativo e sociale delle narrazioni*, Edizioni del Rosone, Foggia 2021, p. 70.

²⁶ M.C. Michellini, *Per una pedagogia critica delle buone prassi*, FrancoAngeli, Milano 2022.

deboli o disorientati o anche solo in difficoltà. Non fingere forza, laddove vi sia debolezza, perché è dall'elaborazione di quest'ultima che nasce la vera forza"²⁷.

Ecco, dunque, che l'educazione – e, nel caso specifico, quella delle nuove generazioni – ben lontana dal configurarsi come risultato della scuola isolata, si configura, al contrario, come impegno collettivo, frutto dell'azione sinergica, complessa e co-responsabile tra scuola, famiglia e società (intesa questa anche come territorio).

Bibliografia

- AA.VV., *I genitori raccontano i figli. Il valore educativo e sociale delle narrazioni*, Edizioni del Rosone, Foggia 2021.
- Agazzi A., *La società come ordine educante*, in AA.VV., *Educazione e società nel mondo contemporaneo*, La Scuola, Brescia 1965, pp. 13-36.
- Contini M. (Ed.), *Dis-alleanze nei contesti educativi*, Carocci, Roma 2012.
- De Rosa R., *Narrare l'esperienza: Metodologia Pedagogia dei Genitori*, Edizioni del Rosone, Foggia 2017.
- Dusi P., *The family-School Relationships in Europe: A research review*, «Ceps Journal», 1, 2012, pp. 13-21.
- Dusi P., *The Family-school Relationship in Primary Education. Parents' perspectives in the age of "the minimal self"*, in «International Journal about Parents in Education», 12, 1, 2020, pp. 13-25.
- Epstein J.L. et al., *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action (fourth edition)*, Corwin Press, Thousand Oaks 2019.
- Fabbri M., *Essere insegnanti, essere genitori. La competenza comunicativa in educazione*, FrancoAngeli, Milano 2022.
- Fiore B., *La relazione tra famiglie e scuola. Modelli organizzativi e politiche sociali*, Carocci editore, Roma 2021.
- Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2011 (edizione originale 1968).
- Laeng M., *Lineamenti di Pedagogia*, La Scuola, Brescia 1985.
- Lopez A.G. (Ed.), *I saperi della genitorialità. La Metodologia Pedagogia dei Genitori*, Edizioni del Rosone, Foggia 2021.
- Marchesini Gobetti A., *Non siete soli. Scritti da «il Giornale dei genitori» (1959-1968)* (edizione a cura di Angela Arcieri), Colibrì Edizioni, Paderno Dugnano (MI) 2018.
- Michellini M.C., *Per una pedagogia critica delle buone prassi*, FrancoAngeli, Milano 2022.
- Moletto A., De Rosa R., *Le Azioni e gli Strumenti della Metodologia Pedagogia dei Genitori*, in A.G. Lopez (Ed.), *I saperi della genitorialità. La Metodologia Pedagogia dei Genitori*, Edizioni del Rosone, Foggia 2021, pp. 101-147.

²⁷ M. Fabbri, *Essere insegnanti, essere genitori. La competenza comunicativa in educazione*, FrancoAngeli, Milano 2022, p. 7.

- Moletto A., Zucchi R., *La metodologia pedagogia dei genitori*, Maggioli editore, Santarcangelo di Romagna (RN), 2013.
- Mortari L., *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina, Milano 2015.
- Mortari L., *Educatori e lavoro di cura*, in «*Pedagogia Oggi*», 2, 2017, pp. 91-105.
- Pati L., *Dalla "pedagogia generale" alla "pedagogia sociale della famiglia"*, in L. Pati (Ed.), *Ricerca pedagogica ed educazione familiare. Studi in onore di Norberto Galli*, Vita e Pensiero, Milano 2003, pp. 219-253.
- Pati L., *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*, Scholé, Brescia 2019.
- Santamaría Graff C., Sherman B., *Models of School-Family Relations*, in «*Oxford Research Encyclopedia of Education*», 2020.
- Scarzello D., *Condividere responsabilità e cura. La relazione tra famiglie e Servizi educativi 0-6 anni*, Mondadori Università, Firenze 2020.
- Stefanini L., *Personalismo sociale*, Editrice Studium, Roma 1952.
- Zou Z., *Family-School Communication: How Conflict between Family and School Expectation Influences Children's Development*, in «*Journal of Education, Humanities and Social Sciences*», 12, 2023, pp. 241-246.

Alessandro Turano*

***I conflitti scuola-famiglia come evento negoziabile per la
ristrutturazione delle relazioni.
Risultati di un'esperienza di ricerca***

***School-family conflict as a negotiable event for the
restructuring of relationships.
Results of a research experience***

Parole chiave: Scuola; famiglia; relazione; conflitto; partecipazione.

Il progetto di ricerca, svolto in rete nell'anno scolastico 2021/22 con il coinvolgimento di alcuni istituti scolastici della città di Livorno, ha indagato più da vicino la dimensione educativa delle relazioni scuola-famiglia. In questa cornice, gli operatori scolastici hanno considerato con sguardo attento la morfologia delle dinamiche conflittuali tra gli attori in gioco, per ricavarne tracce di possibili interventi pedagogici a beneficio del sistema-scuola e per il miglioramento della qualità dei livelli di istruzione ed educazione.

Keywords: School; family; relationship; conflict; participation.

The research project, carried out collaboratively during the 2021/22 school year with the involvement of several schools in the city of Livorno, has closely investigated the educational dimension of school-family relationships. Within this framework, educational professionals have attentively examined the morphology of conflict dynamics among the involved parties to identify traces for possible pedagogical interventions benefiting the school system and improving the quality of education levels.

1. Introduzione

Il contributo prende spunto dall'iniziativa progettuale dal titolo "So-stare nel conflitto"¹ promossa e realizzata in un istituto di istruzione superiore della Toscana nell'anno scolastico 2021/22².

* Dirigente scolastico dell'Istituto comprensivo di Cariatì e cultore della materia di Diritto privato (IUS/01) nella Facoltà di Giurisprudenza dell'Università Sapienza di Roma.

¹ La formula "So-stare nel conflitto", opzionata tra altre dal collegio dei docenti, richiama l'approccio pedagogico utilizzato da Daniele Novara nello studio sui conflitti in contesti formativi e di educazione. In questa prospettiva, «sostare ha la doppia accezione di saper stare, quindi l'idea della competenza strumentale, ma anche di indugiare» (così in D. Novara, L. Regoliosi, *I bulli non sanno litigare! L'intervento sui conflitti e lo sviluppo di comunità*, Carocci, Roma 2007, p. 55).

² Ci riferiamo all'Istituto di istruzione superiore Buontalenti-Cappellini-Orlando di Livorno, in cui coesistono gli istituti tecnici con gli indirizzi di studio *Costruzioni, Ambiente e Territorio e Trasporti e Logistica* (a loro volta sottoarticolati in altrettante

Il progetto, scaturito dall'analisi dei fabbisogni per il miglioramento complessivo del servizio erogato e il benessere sistemico di insegnanti e alunni, nasceva prioritariamente per la prevenzione e la gestione dei conflitti, individuali e collettivi, palesi o latenti, acuitisi per effetto dell'emergenza pandemica da Covid-19³ che, oltre a impattare sui processi di insegnamento-apprendimento, aveva di fatto messo a dura prova il dialogo e la relazione costruttiva con le famiglie degli studenti⁴, la cui partecipazione alla vita scolastica si era fatta significativamente più attiva e diretta⁵.

L'esperienza progettuale, sviluppata sul modello della Ricerca-Azione⁶, era uno degli obiettivi centrali di un accordo di programma stipulato dalla scuola con altri partner: il Centro Risorse Educative e Didattiche (C.R.E.D.) del Comune di Livorno⁷, alcune istituzioni scolastiche della città e l'Agenzia formativa *Itinera Formazione*⁸.

Una delle azioni previste dall'iniziativa di rete ha riguardato la realizzazione di un percorso di ricerca partecipativa tra insegnanti e genitori finalizzato alla *decodifica* del conflitto (vale a dire al suo 'riconoscimento'), alla comprensione delle ragioni ad esso sottostanti e alla individuazione di strategie idonee a costruire rapporti di reciproca e leale collaborazione per il successo formativo degli studenti.

La cornice concettuale entro cui ci si è mossi – in linea con la riflessione da lungo tempo prodotta dalla letteratura pedagogica⁹ – ha guardato al

specialità), e l'Istituto professionale con gli indirizzi *Manutenzione e Assistenza Tecnica* e *Arti ausiliarie delle professioni sanitarie – Odontotecnico*.

³ Sull'incidenza della pandemia in rapporto alla qualità delle relazioni scuola-famiglia si veda C. Silva, A. Gigli, *Il "virus rivelatore". Nuovi scenari, emergenze e prospettive di ricerca sulle relazioni educative e familiari*, in «Rivista Italiana di Educazione Familiare» 18 (2021), pp. 5-11.

⁴ Per una disamina generale delle criticità emerse nei rapporti scuola-famiglia al tempo del Covid-19 è utile riferirsi ai risultati dell'indagine *La famiglia e la scuola ai tempi del Covid-19* condotta dall'Istituto per le Tecnologie Didattiche del Consiglio Nazionale delle Ricerche di Genova (https://www.itd.cnr.it/images/pdf/CNR-ITD_La_famiglia_e_la_scuola_ai_tempi_del_Covid-19.pdf).

⁵ Il dato, su larga scala, è tra l'altro confermato dal report dell'indagine nazionale "Che ne pensi?" predisposto da un gruppo di ricercatori del Dipartimento di Scienze umane per la formazione dell'Università degli studi Milano-Bicocca (G. Pastori et al., *Che ne pensi? La didattica a distanza dal punto di vista dei genitori*, Università degli studi Milano-Bicocca, Milano 2020, <https://create.piktochart.com/output/47858163-report-dad-genitori>).

⁶ Sull'approccio metodologico della Ricerca/Azione rinvio, per approfondimenti, a J. Elliott, A. Giordan, C. Scurati, *La ricerca-azione, metodiche, strumenti, casi*, Bollati Boringhieri, Torino 1993 e C. Scurati, G. Zanniello, *La Ricerca Azione. Contributi per lo sviluppo educativo*, Tecnodid, Napoli 1993.

⁷ Anche nell'anno scolastico 2021/22 il Comune di Livorno finanziò il programma "Scuola e Città", strumento offerto al territorio per sostenere l'offerta formativa e le famiglie nei loro compiti educativi. Il programma raccoglieva percorsi/progetti educativi e didattici che, diversamente articolati in relazione agli obiettivi perseguibili con ogni fascia di età, coinvolgevano tutti i gradi dell'istruzione. Una delle aree tematiche interessate allo sviluppo di specifiche azioni riguardava la salute e il benessere a scuola, e le relazioni scuola-famiglia.

⁸ *Itinera Formazione* è ente accreditato presso la Regione Toscana per la realizzazione, tra l'altro, di interventi per l'adeguamento e l'aggiornamento continuo delle competenze professionali.

⁹ Le riflessioni sviluppate in ambito pedagogico, rinunciando a qualificare il conflitto una patologia delle dinamiche relazionali bensì un potenziale elemento di crescita per il miglioramento dei rapporti e della convivenza, hanno operato quella che Mitscherlich definisce la "ri-eticizzazione del conflitto" (M. Mitscherlich, *L'idea della pace e l'aggressività umana*, Sansoni, Firenze 1972). Uno degli obiettivi da risolvere in ambito scolastico è dunque di affrontare i conflitti nella dovuta maniera. Il conflitto infatti non può essere soffocato o ignorato, né demonizzato, ma va gestito e, ove possibile, risolto costruttivamente (M. Martello, *Oltre il conflitto. Dalla mediazione alla relazione costruttiva*, Mc Graw-Hill, Milano 2003). Sul

conflitto come a un'occasione di verifica delle capacità individuali e della coesione dei gruppi al fine di trasformarlo in fonte di diversificazione degli interventi operativi e dei comportamenti soggettivi¹⁰.

La lettura e l'elaborazione dei dati raccolti hanno indotto gli operatori scolastici ad approfondire, in prospettiva più ampia e suggestiva, il valore delle relazioni scuola-famiglia, fornendo strumenti per analizzare, riconoscere e interpretare i conflitti che si generano nell'interazione dei rispettivi sistemi formativi, e individuare al contempo forme concrete e possibili di mediazione pedagogica e didattica.

2. Quadro teorico di riferimento

Il ruolo educativo della famiglia e della scuola, nella società contemporanea, è riconosciuto sia a livello informale che formale¹¹. Detto compito, invero, oltre a legarsi al dato di esperienza secondo cui scuola e famiglia rappresentano le due principali agenzie educative nei processi di socializzazione, educazione e istruzione dell'individuo, è direttamente sancito, in ambito nazionale, dalla Carta costituzionale¹² e dalla Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza¹³, ratificata dall'Italia con legge 27 maggio 1991, n. 176.

Nel nostro ordinamento, inoltre, la cosiddetta responsabilità *in educando* riguarda sia i genitori che gli insegnanti¹⁴.

Nel Documento MIUR di indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione", il tema dei rapporti tra scuola e famiglia è riconosciuto essere «la prima cerniera che connette

tema del conflitto, rinvio alla letteratura pedagogica più recente di D. Maviglia, *Educare al conflitto oggi: la proposta pedagogica di François Galichet*, in «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», n. 11, a. XVIII, 2019, pp. 102-116 e A. Gigli, *Orientarsi nei conflitti: teorie e strumenti per conoscerli e gestirli in contesti educativi*, Junior, Parma 2023.

¹⁰ «Le vere relazioni umane consentono il conflitto, ossia il confronto, lo scambio, la divergenza, l'opposizione [...] La formula "so-stare nel conflitto" implica proprio l'accettazione della necessità che la relazione rappresenti l'occasione per ciascuno di esprimere parti di sé, e liberare le proprie dimensioni più vere e più profonde, che solo nelle relazioni conflittuali possono venire alla luce» (cfr. D. Novara, *L'alfabetizzazione al conflitto come educazione alla pace*, in F. Scaparro (a cura di), *Il coraggio di mediare*, Guerini, Milano 2001, p. 182).

¹¹ D. Capperucci, E. Ciucci, A. Baroncelli, *Relazione scuola-famiglia: alleanza e corresponsabilità educativa*, in «Rivista Italiana di educazione Familiare», 2, 2018, p. 237.

¹² Il riferimento è agli artt. 30 e 33 della Costituzione, i cui principi, tra loro complementari, contrassegnano un legame tra due valori, costituiti rispettivamente dalla estrinsecazione della libertà individuale e della famiglia e da esigenze unitarie e ordinatrici dettate dall'interesse generale dello Stato-Comunità (sul punto si veda V. Crisafulli, *La Scuola nella Costituzione*, in «Rivista trimestrale di diritto pubblico» 1, 1956, pp. 55 ss.).

¹³ Il 20 novembre 1989 l'Assemblea generale delle Nazioni Unite promulgava la *Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, il trattato sui diritti umani a oggi più ratificato nella storia, sottoscritto da ben 193 Stati, un numero maggiore perfino di quello dei paesi membri dell'ONU. Per il testo della Convenzione rinvio al link https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2020-03/convenzione_sui_diritti_dellinfanzia_e_delladolescenza.pdf.

¹⁴ A. Armone, R. Visocchi, *Lo stato giuridico dei docenti*, Carocci, Roma 2006, p. 39.

il mondo degli affetti familiari con quello delle relazioni e delle istituzioni sociali, ossia il mondo del privato con quello del pubblico»¹⁵.

In una successiva circolare del 2012, la reciproca responsabilità delle parti si traduce in una partnership fondata, oltre che sulla condivisione di valori, sul ruolo propositivo nell'esprimere le rispettive istanze, per contribuire «significativamente e attivamente alla definizione dell'autonomia didattica e culturale della scuola», co-progettando il percorso educativo per garantire all'apprendente la giusta complementarietà/unitarietà dello stesso¹⁶. Si aggiunge a esse il ruolo rilevante giocato dal territorio e dall'intera comunità educante, contesti che offrono risorse importanti per lo sviluppo della persona¹⁷.

2.1 L'alleanza scuola-famiglia nel sistema educativo nazionale: quadro normativo

La legge 30 luglio 1973 e i decreti delegati emanati nel maggio del 1974 (numerati progressivamente dal 416 al 420), attraverso l'istituzione degli organi collegiali, hanno segnato l'avvio della partecipazione dei genitori alla vita della scuola, così contribuendo, di fatto, a una rilettura del processo educativo *tout court*¹⁸: con essi si è difatti intervenuto, tra l'altro, a rinnovare aspetti del 'fare scuola', professionali e pedagogico-didattici, cristallizzati per buona parte della storia dell'istruzione nazionale¹⁹.

La prima risposta alle istanze di genitori ed enti locali che chiedevano di con-partecipare al fatto educativo con organi di rappresentanza, azioni comuni e assemblee aperte, risale nello specifico al D.P.R. 416/74²⁰, che riconobbe alla scuola «il carattere di una comunità che interagisce con la più vasta comunità sociale e civica» (art. 1)²¹. L'art. 3 del Testo Unico in materia di istruzione²², nel recepirne il contenuto, ha di fatto ribadito l'importanza partecipativa delle famiglie nella scuola per l'economia del

¹⁵ MIUR, *Documento di indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione"*, 04/03/2009, prot. n. 2079, p. 16.

¹⁶ MIUR, *Trasmissione Linee di indirizzo. Partecipazione dei genitori e corresponsabilità educativa*, 22/11/2012, prot. n. 3214, p. 4.

¹⁷ L'idea che la scuola, nella sua missione educativa, benefici dell'apporto della società civile nelle sue varie espressioni realizza di fatto la tesi milaniana sui rapporti che dovrebbero correre tra scuola e società concreta (E. Balducci, *L'insegnamento di don Lorenzo Milani*, Laterza, Roma-Bari 2002, p. 65).

¹⁸ M. Attinà, *La responsabilità genitoriale e la relazione scuola-famiglia: certezze, fragilità e nuove istanze educative*, in «Annali online della Didattica e della Formazione Docente» 10(15-16), 2018, p. 170.

¹⁹ A. Canevaro, G. Cives, F. Frabboni et al., *Fondamenti di pedagogia e didattica*, Laterza, Roma-Bari 1993, pp. 211 ss.

²⁰ Decreto del Presidente della Repubblica 31 maggio 1974, n. 416, *Istituzione e riordinamento di organi collegiali della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica* (G.U. 13 settembre 1974, n. 239).

²¹ Su questa scia, i programmi per la scuola elementare del 1985 (D.P.R. 12 febbraio 1985, n. 104, p. 1), nel dedicare una sezione a «Scuola, famiglia e partecipazione», avvalorano la necessità di una riflessione condivisa per favorire l'incontro di «esperienze diverse» (V. Guerrini, *Scuola e nuovi scenari familiari: tra complessità e forme di alleanza educativa*, in «Annali online della Didattica e della Formazione Docente» 10(15-16), 2018, p. 306).

²² Decreto-legislativo 16 aprile 1994, n. 297, *Testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado* (G.U. 19 maggio 1994, n. 115).

dialogo tra le parti. Lo stesso decreto ha inoltre assicurato il sostegno a forme di rappresentanza facoltative, come il comitato dei genitori, costituito dai rappresentanti di classe e del consiglio di istituto (art. 15, co. 2, D.Lgs. 297/94).

In risposta alle istanze sociali relative alla promozione e alla valorizzazione della partecipazione attiva dei genitori, sono poi stati istituiti, con D.P.R. 567/96²³, appositi organi di rappresentanza per agevolare la convergenza educativa tra le varie componenti scolastiche. Tra questi c'è il Forum Nazionale delle Associazioni dei Genitori della Scuola (Fo.N.A.G.S.), pensato con l'obiettivo di «valorizzare la partecipazione e l'attività associativa dei genitori nella scuola come forma di espressione e di rappresentanza autonoma e complementare a quella istituzionale, nonché di assicurare una sede stabile di consultazione delle famiglie sulle problematiche studentesche e scolastiche» (art. 5-ter D.P.R. 567/96)²⁴.

Da ultimo il Regolamento dell'autonomia scolastica²⁵, entrato in vigore alla fine anni '90 ed enfatizzato dalla più recente legge di riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione (L. n. 107/2015), valorizza *lato sensu* il contributo di idee e di operatività dei genitori impegnati a sostenere l'azione della scuola, senza distinguere fra genitori impegnati negli organismi collegiali e quelli attivi nell'associazionismo. Il loro contributo è difatti decisivo «al fine di garantire [...] il successo formativo, coerentemente con le finalità e gli obiettivi generali del sistema di istruzione e con l'esigenza di migliorare l'efficacia del processo di insegnamento e di apprendimento» (art. 1, co. 2, D.P.R. 275/99)²⁶.

In tempi più recenti, ai principi di partecipazione rappresentativa dei genitori all'interno delle scuole si somma l'idea della *corresponsabilità educativa*²⁷. L'art. 5-bis del D.P.R. 235/2007²⁸ introduce il *Patto di Corresponsabilità Educativa*, la cui sottoscrizione (da parte dei genitori e della scuola) sancisce la condivisione degli obiettivi, il rispetto dei ruoli, le

²³ Decreto del Presidente della Repubblica 10 ottobre 1996, n. 567, *Regolamento per la disciplina delle iniziative complementari e delle attività integrative nelle istituzioni scolastiche* (G.U. 5 novembre 1996, n. 259).

²⁴ Il Fo.N.A.G.S. ha trovato compiuta regolamentazione con il D.M. 18 febbraio 2002, n. 14.

²⁵ Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275, *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59* (G.U. 10 agosto 1999, n. 186).

²⁶ La novella dell'art. 3, co. 4 e 5, del citato decreto, operata dalla L. 107/2015 (art. 1, co. 14) così recita: «Il Piano dell'offerta formativa è elaborato dal collegio dei docenti [...]. Ai fini della predisposizione del piano, il dirigente scolastico [...] tiene altresì conto delle proposte e dei pareri formulati dagli organismi e dalle associazioni anche di fatto dei genitori [...]».

²⁷ Il principio di corresponsabilità educativa nasce dall'urgenza di far fronte agli episodi di bullismo e di atti violenti da parte dei genitori verso gli insegnanti registrati dalle cronache del tempo, e non tanto quale istanza pedagogica (per approfondimenti sul punto rinvio a L. Pati, *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*, Scholé, Brescia 2019).

²⁸ Decreto del Presidente della Repubblica 21 novembre 2007, n. 235, *Regolamento recante modifiche ed integrazioni al decreto del Presidente della Repubblica 24 giugno 1998, n. 249, concernente lo statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria* (G.U. 18 dicembre 2007, n. 293).

procedure di decisione e l'assunzione di responsabilità, nonché *la qualità delle relazioni* docenti/genitori, docenti/docenti, docenti/studenti, che assurgono in definitiva a fattori di qualità del servizio scolastico.

Le collegate *Linee guida* ministeriali del 2012²⁹ invitano i genitori a ogni sforzo partecipativo e di rappresentazione democratica, incluse le aggregazioni informali (comitati e gruppi di espressione), utili anche per il coinvolgimento di genitori a rischio di isolamento.

2.2 Stato dell'arte della ricerca

Come ampiamente supportato dalla letteratura scientifica, il dialogo educativo tra scuola e famiglia costituisce un elemento essenziale per un'azione formativa ed educativa efficace. A nostro avviso, tuttavia, si dimentica spesso di sottolineare la necessità che queste relazioni – perché risultino produttive – siano rispettose, basate sulla fiducia e tali da favorire una comunicazione positiva. Affinché l'apprendente possa crescere e svilupparsi in un ambiente favorevole, ha bisogno infatti di essere sostenuto all'unisono da genitori e insegnanti. Nei casi di assenza di interazioni scuola-famiglia, o di interazioni di fatto conflittuali, le possibilità di inclusione e successo scolastico per bambini e ragazzi si riducono sensibilmente fino quasi ad azzerarsi³⁰. Inoltre, l'atteggiamento positivo dei genitori verso la scuola e la qualità delle loro reciproche relazioni sembrerebbero influenzare la motivazione e l'apprezzamento degli studenti per il percorso di studi scelto³¹.

Lo hanno dimostrato, già nel 1997, i risultati della ricerca dell'OECD confluiti nella relazione "Genitori come collaboratori della scuola"³², recentemente confermati dal rapporto OCSE del 2016 che, nel descrivere le caratteristiche che la scuola dovrebbe avere per essere un'organizzazione che apprende, riconosce nel rapporto scuola-famiglia uno degli elementi strategici³³: nel modello integrato di *School as Learning Organisation* (SLO) proposto dallo studio, la comunicazione e l'interazione positiva tra i due attori della comunità educante riguarda infatti in maniera

²⁹ MIUR, *Linee di indirizzo. Partecipazione dei genitori e corresponsabilità educativa*, Roma 2012 (al link <https://www.miur.gov.it/documents/20182/50012/Linee+guida-+corresponsabilità+educativa.pdf/07f61a8f-1b7c-4085-9387-2ab3b3deec40?version=1.0&t=1476199024484>).

³⁰ Cfr. J. Epstein, *Effects on student achievement of teachers' practices of parent involvement*, in «Advances in Reading & Language Research», 5, 1991, pp. 261-276 e W.H. Jeynes, *The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A Meta-analysis*, in «Urban Education», 42, 2007, pp. 82-110.

³¹ Si vedano i risultati della ricerca in P. Coleman, J. Collinge, *Seeking the levers of change: Participant attitudes and school improvement*, in «School effectiveness and school improvement», 4, 1993, pp. 59-83.

³² OECD, *Genitori come collaboratori della scuola*, OECD Publishing, Paris 1997.

³³ M. Kools, L. Stoll, *What Makes a School a Learning Organization?*, in «OECD Education Working Papers», 137, 2016, <http://dx.doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en>.

trasversale le sette dimensioni del modello di organizzazione dell'apprendimento³⁴, e prevede specifiche azioni.

L'affermarsi dell'autonomia scolastica da una parte, e il conseguente sviluppo delle teorie organizzative applicate ai contesti di apprendimento dall'altra, hanno da ultimo approfondito l'analisi e le riflessioni sui tipi di relazioni, più o meno conflittuali, che interessano il sistema-scuola. In questa prospettiva la letteratura – forte del contributo di altre scienze – si è preoccupata di studiare forme e livelli di interazione tra la famiglia e la scuola³⁵ e di valutare, altresì, unitamente ai modelli di comunicazione fra di essi operanti³⁶, tutti quegli aspetti di natura organizzativa legati al benessere scolastico e alla qualità dei rapporti che ne discendono³⁷.

2.3 I dati dell'esperienza

Nella realtà di ogni giorno, tra famiglia e scuola si creano complessi e delicati intrecci, che diventano molto importanti nel riconoscimento tempestivo di pericolosi disadattamenti o semplici derive. Tra loro il dialogo è a volte difficile, a volte inesistente. È soprattutto, e purtroppo spesso, conflittuale, diseguale e fragile, trovandosi i genitori di fronte a un sistema scolastico progettato (così parrebbe!) per funzionare senza negoziare molto con i suoi utenti³⁸.

Un'attenta analisi delle notizie che trattano i temi educativi e relazionali mette infatti da più parti in evidenza la frequente presenza di situazioni conflittuali tra i diversi attori del sistema-scuola: studenti insegnanti e famiglie³⁹. In particolare, le ragioni di insoddisfazione all'interno di quest'ultima componente sembrano aumentare, mutando a volte addirittura in forme di aggressività che minano l'idea stessa di scuola come ambiente di civilizzazione⁴⁰.

Anche i risultati della ricerca scientifica, nel corso degli anni, dimostrano che i rapporti scuola-famiglia si confrontano con disagi e tensioni⁴¹: le

³⁴ Le sette dimensioni sono quelle del modello di V.J. Marsick, K.E. Watkins, *Demonstrating the Value of an Organization's Learning Culture. The Dimensions of the Learning Organization Questionnaire*, in «Advances in Developing Human Resources», 5, 2003, pp. 132-151.

³⁵ Si pensi, ad esempio, al modello ecologico di Bronfenbrenner del 1979 mutuato dalla riflessione psicologica (U. Bronfenbrenner, *Ecologia dello sviluppo*, Il Mulino, Bologna 1985).

³⁶ Uno dei più accreditati modelli di comunicazione scuola-famiglia è quello che si legge in J. Epstein, *School/family/community partnerships: caring for the children we share*, in «Phi Delta Kappan», 76, 1995, pp. 701-712.

³⁷ Sul punto si veda F.A. Huppert, T.T. So, *Flourishing across Europe: Application of a new conceptual framework for defining well-being*, in «Social Indices Research», 110, 2013, pp. 837-861.

³⁸ Cfr. C. Montandon, P. Perrenoud (Ed.), *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible? Vers l'analyse sociologique des interactions entre la famille et l'école*, Peter Lang, Berne 1987, p. 9.

³⁹ Uno studio saliente dei conflitti a scuola è quello di E. Nigris, *I conflitti a scuola. La mediazione pedagogico-didattica*, Bruno Mondadori Editore, Milano 2002.

⁴⁰ Cfr. A. Luppi, *Differenziazioni e conflitti educativi fra scuola, famiglie e studenti. Attori sociali, scelte istituzionali, dibattito pubblico*, in «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», 13, 2017, p. 178.

⁴¹ Rinvio agli studi internazionali più recenti di P. Meirieu, *L'école et les parents. La grande explication*, Plon, Paris 2000.

scuole d'altronde, essendo a tutti gli effetti organizzazioni di servizio alla persona, in cui coesistono interessi e comportamenti diversi, sono umanamente luoghi conflittuali⁴².

3. Disegno della ricerca

Il percorso di ricerca partecipativo, proposto dall'accordo di programma, ha visto il coinvolgimento di 5 istituti scolastici della città di Livorno di ordine e grado diversi, i cui Piani triennali dell'offerta formativa e i Piani di miglioramento⁴³ condividevano l'obiettivo, tra altri di diverso segno, di rispondere al rafforzamento dell'alleanza educativa scuola-famiglia, migliorando la partecipazione responsabile di quest'ultima alla vita scolastica, allo scopo di promuovere il benessere collettivo e migliorare i risultati di apprendimenti degli alunni⁴⁴: l'area di processo relativa al coinvolgimento delle famiglie nella vita scolastica, descritta nei *Rapporti di valutazione* delle scuole rappresentate⁴⁵, evidenziava difatti, in continuità di esperienze, spazi di conflittualità tra componente insegnanti e famiglie.

La ricerca è stata preceduta da alcune fasi istruttive, che si sono ripetute identiche in ciascuno dei 5 istituti scolastici partecipanti all'indagine:

- a. costituzione di gruppi di lavoro per istituto (in base agli ordini scolastici: infanzia, primaria, secondaria di I e II grado). Ogni gruppo era composto da: 6 insegnanti, 6 genitori rappresentanti di classe, 6 genitori delle rappresentanze di istituto;
- b. organizzazione di 2 incontri seminariali informativi, uno rivolto a insegnanti e l'altro rivolto ai genitori;
- c. realizzazione di 3 focus-group, all'interno dei quali le varie componenti scolastiche hanno discusso delle finalità del lavoro;
- d. somministrazione di questionari anonimi, diversamente strutturati per attori e gradi di scuola considerati (per docenti e famiglie, e a loro volta

⁴² Cfr. J.P. Bonafè-Schmitt, *La mediazione scolastica: un processo educativo?*, in G.V. Pisapia, D. Antonucci (Ed.), *La sfida della mediazione*, Cedam, Padova 1997.

⁴³ L'elaborazione del *Piano di miglioramento*, previsto dal D.P.R. 80/2013, è per le scuole lo spazio di riflessione e pianificazione strategica. Muovendo dalle criticità e punti di forza suggeriti dal *Rapporto di autovalutazione*, esso delinea e pianifica l'iter di miglioramento del sistema scuola in termini di obiettivi da raggiungere, azioni da intraprendere e risorse e tempi e responsabilità da condividere.

⁴⁴ Il modello di Piano di Miglioramento usato dalle scuole-campione è quello elaborato da INDIRE, che condivide lo stesso framework teorico di riferimento del RAV. Il format è disponibile al link <https://miglioramento.indire.it/pdm/>.

⁴⁵ La struttura di riferimento del *Rapporto di valutazione* (RAV) è il format elaborato e predisposto da INVALSI, *Rapporto di Autovalutazione. Guida all'autovalutazione*, 2014, rinvenibile al link http://www.istruzione.it/snv/allegati/RAV_24_11_2014_DEF.pdf. L'area di processo "Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie" è articolata al suo interno in due sottoaree: "Collaborazione con il territorio – promozione di reti e accordi con il territorio a fini formativi" e "Coinvolgimento delle famiglie – capacità di confrontarsi con le famiglie per la definizione dell'offerta formativa e sui diversi aspetti della vita scolastica" (*ibi*, pp. 47-49).

- predisposti per scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di I e II grado), tesi a rilevare la natura e le cause dei conflitti relazionali percepiti o percepibili;
- e. analisi e descrizione dei risultati: la raccolta dei dati e la loro interpretazione numerica è stata guidata dall'ufficio statistica del Comune di Livorno;
 - f. pubblicizzazione dei risultati della ricerca attraverso lo strumento del bilancio sociale⁴⁶, per dar conto alle comunità di appartenenza dei risultati raggiunti in termini trasparenza e di condivisione, promozione e ottimizzazione del servizio.

A conclusione del progetto, la rete di scuole, con la collaborazione dell'Agenzia formativa *Itinera*, ha promosso un ciclo di seminari di aggiornamento per insegnanti – aperti anche alle famiglie – sui temi del conflitto relazionale e sulle strategie di miglioramento del reciproco dialogo educativo.

La base concettuale della ricerca concorda con la prospettiva di Daniele Novara che interpreta il 'conflitto' come «evento ecologico, reversibile, riparabile e negoziabile [...] una forma di apprendimento [...] per saper vivere in una società sempre più complessa e articolata»⁴⁷, il terreno e la risorsa, in definitiva, entro cui può e deve essere giocata l'esperienza educativa.

4. Prime evidenze

In prima evidenza, i risultati dei questionari somministrati portano a ritenere che nelle scuole dei piccoli (infanzia e primaria) le situazioni di conflitto nella relazione scuola-famiglia vengono maggiormente percepite da quest'ultima componente, e che nei due gradi di scuola secondaria, all'opposto, ove i ragazzi maturano una maggiore autonomia e intraprendenza, la situazione sembrerebbe invece invertirsi a danno degli insegnanti.

Nel primo contesto di scuola d'infanzia e primaria, inoltre, diversi insegnanti risultano in sofferenza per la presenza di una popolazione scolastica infantile certamente più inquieta e vivace. Nel secondo contesto di scuola secondaria, ben più complesso, ove la progressiva crescita di autonomia dei ragazzi aumenta grandemente la loro libertà di iniziativa, sembra invece indebolirsi il grado di responsabilità esercitato di tutti gli attori in gioco: insegnanti, genitori e studenti stessi.

⁴⁶ Il bilancio sociale è l'istituto previsto dall'art. 6, comma 1, lettera d, del D.P.R. 28 marzo 2013, n. 80, recante *Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione*.

⁴⁷ Cfr. D. Novara, *L'arte del conflitto. Uno spazio specifico per l'educazione alla pace*, in D. Miscioscia, D. Novara (a cura di), *Le radici affettive dei conflitti*, La Meridiana, Molfetta 1998, p. 61.

In termini generali, dalle risposte fornite dagli insegnanti emerge che le ragioni di conflitto coi genitori sono spesso associate ora alla passività e al disinteresse che questi ultimi mostrano nelle varie occasioni di collaborazione con la scuola, ora alla loro eccessiva invadenza. Addebitano inoltre all'utenza familiare un certo grado di mancanza di rispetto, apertura, stima e fiducia, nonché scarsa disponibilità all'ascolto. Parimenti, e in senso opposto, i genitori percepiscono come motivi di contrasto il modo in cui il personale insegnante promuove e gestisce la collaborazione: agli insegnanti si riconosce scarsa attitudine relazionale, mancanza di apertura, di interesse e di adattabilità alle richieste plurali espresse dalle famiglie. Per di più, alcuni dei genitori intervistati riconoscono di ostacolo alla positiva relazione con i docenti il timore che questi palesano, talora ingenuamente, di apparire incompetenti e incapaci di affrontare le aspettative dell'utenza.

Dalla parte dei genitori e dalla parte delle famiglie, il sistema dei conflitti esprime una più intensa ricerca di aiuto e supporto nel difficile compito di crescere un figlio, come pure nel costruire il loro ruolo genitoriale.

Una delle debolezze manifeste nel sistema scolastico – a parere dei genitori – è la mancanza nei rapporti insegnante-discente di una relazione umana di intensità affettiva pari a quella vissuta nelle famiglie. Agli insegnanti si rimprovera cioè di relazionarsi con i bambini/ragazzi con troppa razionalità. Il dato è stato in grossa parte confermato dalle risposte di genitori di bambini portatori di disabilità (o altre difficoltà di apprendimento), i quali osservano di preferire agli insegnanti le figure di educatori che la scuola mette loro a disposizione, più pronti a confrontarsi sui modi di gestione ed educazione dei loro figli e sui problemi connessi.

Altra causa di tensioni e conflitti tra la famiglia e la scuola è rappresentata dall'estrazione culturale dei genitori-utenti. Per alcuni di loro, provenienti da contesti sociali svantaggiati, gli insegnanti sono considerati esperti dell'istruzione e dell'apprendimento. Per evitare di scontrarsi con linguaggi e metodi di apprendimento sconosciuti, denunciando un senso di incompetenza e frustrazione di fronte alle richieste e alle narrazioni scolastiche, essi dichiarano di non voler intervenire nel dialogo con la scuola. I dati restituiti dai questionari informano che i profili e le questioni ritenuti causa di conflitto attengono complessivamente ai seguenti temi:

- a. i compiti e i metodi di insegnamento;
- b. le difficoltà scolastiche e di apprendimento del bambino/ragazzo;
- c. i metodi educativi della scuola;
- d. il sistema delle regole in generale;
- e. l'eccessiva burocratizzazione del sistema scolastico, che non raggiunge l'utenza.

4.1 I fattori che rendono conflittuale la relazione scuola-famiglia

Più nel dettaglio, lo studio ha permesso di identificare cinque profili che giustificano da soli la maggior parte delle difficoltà foriere di conflitti. In fase di analisi e discussione dei risultati, ogni profilo è stato oggetto delle riflessioni di seguito sinteticamente date.

- a. *La mancanza di tempo e disponibilità, oltre alla complessità che la collaborazione può rappresentare per due realtà diversamente organizzate*

La mancanza di tempo percepita da ambo le parti sembra essere la prima e più importante fonte di conflitto e deterrente alla collaborazione. In aggiunta, la disponibilità e l'energia richieste dalla relazione educativa ne costituiscono una seconda e altrettanto significativa limitazione. L'attuale contesto in cui operano le scuole, e la fisionomia delle realtà familiari contemporanee, spiegano in gran parte queste difficoltà.

Sia i genitori che gli insegnanti intervistati esprimono che le realtà vissute, le condizioni di vita e le difficoltà che devono affrontare rappresentano vincoli significativi e limitazioni reali alla collaborazione. Le realtà e le difficoltà di ciascuno dei microsistemi influenzano innegabilmente il mesosistema famiglia-scuola.

Le condizioni di insegnamento sembrano spingere la scuola a relativizzare la collaborazione con le famiglie, a minimizzarla o addirittura a eliminarla. In un contesto in cui gli insegnanti costantemente sentono di avere poco tempo, di essere stremati o sopraffatti dalle loro incombenze professionali, la collaborazione è vista come un ulteriore onere nel loro compito, nonché come una responsabilità troppo impegnativa e complessa da gestire in un contesto che, a sua volta, ha risorse limitate e restrizioni di sorta. Detto argomento è stato sottolineato da tutti gli insegnanti intervistati, senza eccezione.

In aggiunta alla mancanza di tempo, i docenti legano i contrasti nella collaborazione familiare alle criticità dei contesti apprenditivi. Il riferimento è, ad esempio, alla grande diversità degli studenti, al governo dell'inclusione scolastica, all'eterogeneità culturale e sociale delle famiglie, al numero di studenti per classe, alla complessità e alle crescenti richieste del loro lavoro, alle risorse, strumentali e umane, limitate.

Dall'altra parte, i genitori si trovano ad affrontare vincoli e difficoltà legati alla loro realtà, tra cui disagi familiari, professionali o sociali. Al riguardo, il 70% dei genitori del campione considerato afferma di avere difficoltà a collaborare con la scuola anche in ragione di strutture familiari sempre più complesse e diverse e a un ritmo di vita in continua crescita.

b. Il persistente sentimento che la realtà vissuta non sia conosciuta né rispettata dall'interlocutore

Un aspetto che emerge dalla ricerca è che né le famiglie né i docenti sembrano ascoltare, comprendere e rispettare la realtà dell'altro nella misura delle aspettative reciproche. Ognuno degli attori ha infatti l'impressione che l'interlocutore non tenga conto della situazione altrui, che non comprenda né rispetti l'altrui vissuto, i suoi bisogni, i suoi punti di vista, le sue preoccupazioni, le sue capacità e le limitazioni.

Gli insegnanti in particolare osservano che l'eterogeneità degli studenti nelle classi e quella delle loro famiglie, come anche la crescente complessità dei bisogni e dei problemi quotidiani, rendono di fatto più difficile l'intervento personalizzato nei confronti di ciascun alunno. L'utenza scolastica con bisogni specifici di apprendimento, disabilità e/o a rischio dispersione (è il caso ad esempio degli studenti di recente immigrazione) limita – a detta degli insegnanti (49%) – la possibilità di rispondere alle peculiari esigenze di ognuno, come anche di adattarsi e muoversi, con disinvoltura professionale, in risposta alle necessità dei bambini più dotati e talentuosi, che sempre più spesso risultano trascurati.

L'entità del conflitto tra genitori e scuola, in definitiva, sembra aumentare in rapporto alle difficoltà incontrate dal bambino/ragazzo nel corso della carriera scolastica.

c. Le lacune nella condivisione delle informazioni

I risultati evidenziano inoltre criticità nella comunicazione tra i due sistemi formativi. Genitori e famiglie lamentano difatti reciproche omissioni di informazioni e una carente condivisione di dati. Da un lato, una percentuale di insegnanti (13%) obietta di avere scarsa conoscenza dell'ambiente familiare dei propri alunni: in un contesto in cui le realtà familiari sono estremamente eterogenee e le aspettative e i bisogni sono molto diversificati, non c'è dubbio che dette lacune possano condizionare negativamente il dialogo educativo.

I genitori (11,29%), dal canto loro, rimproverano alla scuola di non comunicare abbastanza sulla vita dei loro figli, comprese le loro capacità, i loro progressi, il loro comportamento e le loro difficoltà. Per l'effetto, il 70,9% delle famiglie intervistate esprime il bisogno di ricevere informazioni più frequenti e dettagliate sul vissuto dei loro figli a scuola. Non essendo valorizzati a sufficienza i momenti di scambio, di comunicazione e di condivisione, genitori e famiglie lamentano di non

potere progettare i necessari interventi pedagogici ed educativi utili per risultati d'apprendimento più convincenti e duraturi nel tempo.

d. La mancanza di fiducia, riconoscimento e considerazione reciproca

Il 92% degli insegnanti intervistati denuncia lo scarso riconoscimento sociale della professione docente e la poca fiducia e credibilità percepite dall'utenza. I docenti si sentono perciò troppo spesso giudicati, con pesanti conseguenze sia a livello personale che professionale.

Da parte loro, anche i genitori non si sentono riconosciuti. Le loro aspettative nei confronti dell'ambiente scolastico sono simili. Desiderano una relazione che si concentri maggiormente sugli aspetti positivi: vogliono essere rispettati e compresi, oltre che sentirsi riconosciuti e non giudicati.

I genitori, in particolare, faticano ad accogliere l'atteggiamento di alcuni insegnanti che si mostrano più pronti a segnalare le difficoltà e gli insuccessi dei ragazzi che i loro progressi e i punti di forza. Sostengono infatti che ogni bambino/ragazzo ha delle qualità ed è importante che l'insegnante le riconosca. Pur ammettendo l'importanza che i genitori siano costantemente informati sul rendimento scolastico dei loro figli, essi trovano necessario e utile, dal punto di vista pedagogico, che la comunicazione docenti-alunno-genitori sia *positiva* nel dare stimoli e motivazione.

Emerge insomma un divario tra ciò che gli insegnanti e i genitori percepiscono l'uno dell'altro. Con una comunicazione diversamente orientata tale divario potrebbe ridursi, e il ruolo di ognuno diverrebbe più attivo e propositivo all'interno della relazione.

e. Gli ambiti di rispettiva e reciproca responsabilità

Dall'analisi dei risultati si osserva un certo grado di confusione sulle responsabilità di ognuno nel dialogo collaborativo scuola-famiglia. Benché gli insegnanti riconoscano all'unanimità l'importanza della relazione, e manifestino interesse e speranze in proposito, alcuni di loro non la ritengono parte integrante del loro compito professionale, nonostante le vigenti disposizioni contrattuali di diverso segno (art. 27 CCNL 2016-18).

Le risposte dei genitori indicano al contempo che è invece compito precipuo, e quasi esclusivo, del contesto scolastico e dei suoi insegnanti avviare e definire le migliori occasioni di collaborazione. I genitori (68% degli intervistati) concordano sul fatto che i servizi educativi e scolastici debbano essere, sempre più e sempre meglio, un supporto per le famiglie

nella crescita dei loro figli e un ausilio alle stesse per la comprensione degli interventi di co-educazione da porre eventualmente in essere nei contesti domestici.

5. Sintesi dei risultati e prime conclusioni

In ultima analisi, appare che le fonti più comuni di conflitto derivino dalle differenze nelle concezioni, nelle priorità e nei valori riguardo all'educazione dei figli e nelle forme/modalità di collaborazione scuola-famiglia. Spesso, a provarli è la mancanza di comprensione delle aspettative e dei ruoli tra i membri della relazione.

In rapporto poi alla qualità della relazione insegnante-genitore, i risultati delle interviste invitano a considerare gli aspetti propri della comunicazione-interazione interpersonale, come il tono emotivo, la soddisfazione, le modalità e i contenuti della comunicazione, il grado di accordo, l'apprezzamento/rispetto, la fiducia, il riconoscimento reciproco, il sostegno, la cooperazione.

Uno dei bisogni maggiormente avvertiti dagli attori è di riuscire a instaurare un modello comunicativo a due vie, improntato sulla ricerca e condivisione di informazioni relative al comportamento e alle esperienze dell'apprendente e attento all'uso di modelli di comunicazione efficace, non solo 'per capirsi', 'per instaurare un dialogo', per 'andare d'accordo', ma anche e soprattutto per soddisfare obiettivi di crescita scolare e motivare una collaborazione pedagogicamente orientata.

Il progetto, in tutto il suo sviluppo, ha dato occasione agli operatori scolastici di rimettere in discussione la responsabilità pedagogica della scuola attinente anche agli ambiti partecipativi e di collaborazione con le famiglie, consentendo di delineare prospettive ulteriori per gli approcci alla comprensione dei fenomeni educativi⁴⁸.

Segnatamente, le situazioni di conflittualità registrate danno spinta euristica e progettuale per la definizione di spazi e contesti atti a favorire un coinvolgimento co-educativo reale tra attori diversi, e a ricercare nuovi modelli efficaci di condivisione, cooperazione, impegno e responsabilità pedagogiche. La scuola, a nostro avviso, è chiamata, oggi più di ieri, a smobilizzare e valorizzare le competenze e le risorse presenti nelle famiglie, più che a porre l'attenzione sulle loro mancanze.

Si tratta in definitiva di aiutare il genitore a valutare in modo adeguato la reale portata del compito educativo, sostenendolo in ciò con l'ausilio di informazioni corrette e di un'educazione personalizzata.

⁴⁸ Cfr. G. Brougère, M. Vandenbroek, *Repenser l'éducation des jeunes enfants*, P. Lang, Bruxelles 2008, p. 62.

Non è un caso che già i programmi del 1985 e del 1991 della scuola elementare e materna orientavano gli operatori della scuola ad andare oltre il compito meramente istruttivo, e proclamavano il mandato educativo della scuola che avrebbe dovuto affiancare il ruolo affettivo e relazionale della famiglia⁴⁹.

Diverse iniziative recenti, d'altronde, promosse e sostenute dalle linee di investimento del PNRR, si muovono giustappunto nella direzione di favorire occasione di educazione e orientamento parentale per contrastare e ridurre i fenomeni dilaganti di dispersione scolastica⁵⁰.

La possibilità di incentivare interventi mirati alla formazione delle famiglie mette a fuoco una dimensione originale dell'idea di *partecipazione e corresponsabilità educativa*, capace di contribuire a fare spazio a inaspettati scenari educativi.

Bibliografia

- Armone A., Visocchi R., *Lo stato giuridico dei docenti*, Carocci, Roma 2006.
- Attinà M., *La responsabilità genitoriale e la relazione scuola-famiglia: certezze, fragilità e nuove istanze educative*, in «Annali online della Didattica e della Formazione Docente» 10(15-16), 2018, pp. 167-177.
- Balducci E., *L'insegnamento di don Lorenzo Milani*, Laterza, Roma-Bari 2002.
- Bonafè-Schmitt J.P., *La mediazione scolastica: un processo educativo?*, in Pisapia G.V., Antonucci D. (Ed.), *La sfida della mediazione*, Cedam, Padova 1997.
- Bronfenbrenner U., *Ecologia dello sviluppo*, Il Mulino, Bologna 1985.
- Brougère G., Vandebroek M., *Repenser l'éducation des jeunes enfants*, P. Lang, Bruxelles 2008.
- Canevaro A., Cives G., Frabboni F. et al., *Fondamenti di pedagogia e didattica*, Laterza, Roma-Bari 1993.
- Capperucci D., Ciucci E., Baroncelli A., *Relazione scuola-famiglia: alleanza e corresponsabilità educativa*, in «Rivista Italiana di educazione Familiare», 2, 2018, pp. 231-253.
- Coleman P., Collinge J., *Seeking the levers of change: Participant attitudes and school improvement*, in «School effectiveness and school improvement», 4, 1993, pp. 59-83.
- Crisafulli V., *La Scuola nella Costituzione*, in «Rivista trimestrale di diritto pubblico» 1, 1956, pp. 54-99.
- Elliott J., Giordan A., Scurati C., *La ricerca-azione, metodiche, strumenti, casi*, Bollati Boringhieri, Torino 1993.

⁴⁹ Cfr. E. Nigris, *I conflitti a scuola*, cit., p. 216.

⁵⁰ Ci riferiamo nello specifico al progetto per le "Azioni di prevenzione e contrasto della dispersione scolastica" di cui al D.M. n. 170/2022 promosso nell'ambito della linea di investimento 1.4 "Intervento straordinario finalizzato alla riduzione dei divari territoriali nelle scuole secondarie di primo e di secondo grado e alla lotta alla dispersione scolastica", Missione 4, Componente 1, del PNRR.

- Epstein J., *Effects on student achievement of teachers' practices of parent involvement*, in «Advances in Reading Language Research», 5, 1991, pp. 261-276.
- Epstein J., *School/family/community partnerships: caring for the children we share*, in «Phi Delta Kappan», 76, 1995, pp. 701-712.
- Gigli A., *Orientarsi nei conflitti: teorie e strumenti per conoscerli e gestirli in contesti educativi*, Junior, Parma 2023.
- Guerrini V., *Scuola e nuovi scenari familiari: tra complessità e forme di alleanza educativa*, in «Annali online della Didattica e della Formazione Docente» 10(15-16), 2018, pp. 304-321.
- Huppert F.A., So T.T., *Flourishing across Europe: Application of a new conceptual framework for defining well-being*, in «Social Indices Research», 110, 2013, pp. 837-861.
- INVALSI, *Rapporto di Autovalutazione. Guida all'autovalutazione*, novembre 2014, al link http://www.istruzione.it/snv/allegati/RAV_24_11_2014_DEF.pdf.
- Jeynes W.H., *The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A Meta-analysis*, in «Urban Education», 42, 2007, pp. 82-110.
- Luppi A., *Differenziazioni e conflitti educativi fra scuola, famiglie e studenti. Attori sociali, scelte istituzionali, dibattito pubblico*, in «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», 13, 2017, pp. 178-194.
- Martello M., *Oltre il conflitto. Dalla mediazione alla relazione costruttiva*, Mc Graw-Hill, Milano 2003.
- Mathon O., *Un projet pour... repenser la relation parents-enseignants*, Delagrave, Paris 2009.
- Maviglia D., *Educare al conflitto oggi: la proposta pedagogica di François Galichet*, in «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», n. 11, a. XVIII, 2019, pp. 102-116.
- Meirieu P., *L'école et les parents. La grande explication*, Plon, Paris 2000.
- Mitscherlich M., *L'idea della pace e l'aggressività umana*, Sansoni, Firenze 1972.
- MIUR, *Documento di indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione"*, 04/03/2009, prot. n. 2079.
- MIUR, *Trasmissione Linee di indirizzo. Partecipazione dei genitori e corresponsabilità educativa*, 22/11/2012, prot. n. 3214.
- Montandon C., Perrenoud P. (Ed.), *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible? Vers l'analyse sociologique des interactions entre la famille et l'école*, Peter Lang, Berne 1987.
- Nigris E., *I conflitti a scuola. La mediazione pedagogico-didattica*, Bruno Mondadori Editore, Milano 2002.
- Novara D., *L'arte del conflitto. Uno spazio specifico per l'educazione alla pace*, in Miscioscia D., Novara D. (Ed.), *Le radici affettive dei conflitti*, La Meridiana, Molfetta 1998, pp. 58-64.
- Novara D., *L'alfabetizzazione al conflitto come educazione alla pace*, in Scaparro F. (Ed.), *Il coraggio di mediare*, Guerini, Milano 2001, pp. 177-187.
- Novara D., Regoliosi L., *I bulli non sanno litigare! L'intervento sui conflitti e lo sviluppo di comunità*, Carocci, Roma 2007.

- OECD, *Genitori come collaboratori della scuola*, OECD Publishing, Paris 1997.
- Pastori G. et al., *Che ne pensi? La didattica a distanza dal punto di vista dei genitori*, Università degli studi Milano-Bicocca, Milano 2020, <https://create.piktochart.com/output/47858163-report-dad-genitori>.
- Pati L., *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*, Scholé, Brescia 2019.
- Richoz J.C., *De nombreuses sources de tensions et de conflits*, in André B., J.C. Richoz (Ed.), *Parents et enseignants: De l'affrontement à la coopération (Dossiers et témoignages)*, Favre, Lausanne 2015, pp. 19- 54.
- Scurati C., Zanniello G., *La Ricerca Azione. Contributi per lo sviluppo educativo*, Tecnodid, Napoli 1993.
- Silva C., Gigli A., *Il "virus rivelatore". Nuovi scenari, emergenze e prospettive di ricerca sulle relazioni educative e familiari*, in «Rivista Italiana di Educazione Familiare» 18, 2021, pp. 5-11.

Davide Di Palma - Francesco Tafuri*

***Ensuring effective classroom management in kindergarten:
the impact of collaboration between school and family******Garantire una gestione efficace della classe nella scuola
dell'infanzia: l'impatto della collaborazione tra scuola e
famiglia***

Keywords: School-family cooperation, classroom management, nursery school, student attitude.

This research aims to establish the impact of collaboration between school and family on the efficient management of classes in the field of early childhood education, as well as to investigate the ideal level of contribution perceived by parents and educators. The qualitative data were collected through semi-structured interviews conducted in the Campania school context during the second semester of the 2023/2024 school year. Through convenience sampling, the study included both preschool teachers and parents of students from five selected schools. The results of the interviews were examined through descriptive analysis and content analysis. This revealed that the majority of teachers believe that parents provide them with effective assistance in various aspects, with the exception of managing students' misbehavior. Nonetheless, some teachers and parents highlight unresolved critical issues in the context of school-family collaboration, suggesting the need to implement various solutions to improve this partnership.

Parole chiave: Cooperazione scuola-famiglia, gestione della classe, scuola dell'infanzia, atteggiamento degli studenti.

Questa ricerca si propone di stabilire l'impatto della collaborazione tra scuola e famiglia sulla gestione efficiente delle classi nel campo dell'educazione della prima infanzia, nonché di indagare il livello ideale di contributo percepito da genitori ed educatori. I dati qualitativi sono stati raccolti attraverso interviste semi-strutturate condotte nel contesto scolastico campano durante il secondo semestre dell'anno scolastico 2023/2024. Attraverso un campionamento di convenienza, lo studio ha incluso sia gli insegnanti della scuola dell'infanzia che i genitori degli studenti di cinque scuole selezionate. I risultati delle interviste sono stati esaminati attraverso l'analisi descrittiva e la content analysis. Ciò ha consentito di rilevare che la maggioranza degli insegnanti ritiene che i genitori forniscano loro assistenza in vari

* Davide Di Palma – Associate Professor (GSD 11/PAED-02 - SSD PAED/02-A) - University of Campania “Luigi Vanvitelli”. Francesco Tafuri – Researcher – Niccolò Cusano Telematic University.

aspetti, ad eccezione della gestione dei comportamenti scorretti degli studenti. Ciononostante, alcuni insegnanti e genitori esprimono preoccupazioni riguardo a questioni irrisolte nell'ambito della collaborazione scuola-famiglia, suggerendo la necessità di implementare diversi miglioramenti per promuovere questa partnership.

Introduction

Parents play a crucial role in the academic advancement and school attainment of their children. The support provided by parents at home, such as emotional assistance, homework aid, encouragement, and involvement in educational decisions, significantly influences the success of students in school¹. Research has consistently demonstrated that parental involvement and engagement in their children's education have a substantial impact on their progress and accomplishments². Effective cooperation between schools and families stands out as a critical element in enhancing children's success and the overall effectiveness of educational institutions³. Furthermore, academic literature suggests that fostering a positive collaboration between teachers and parents can not only enhance effectiveness but also lead to improvements in various aspects of school management, such as classroom organization⁴. Classroom management is a crucial element in delivering education to students, as evidenced by research⁵. Studies consistently show that effective teacher strategies in managing classrooms can reduce disruptive behavior and support student engagement in learning⁶, leading to

¹ D. Chiusaroli, *L'alleanza co-educativa tra scuola e famiglia per un sistema inclusivo*, in «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», 15(25), 2023, pp. 132-144. E. R. Peterson, C. M. Rubie-Davies, M. J. Elley-Brown, D. A. Wid-dowson, R. S. Dixon, E. S. Irving, *Who Is toBlame? Students, Teachers and Parents Views on Who Is Res-ponsible for Student Achievement*, in «Research in Education», 86 (1), 2011, pp. 1-12.

² J. L. Epstein, *Longitudinal effects of family-school-per-son interactions on student outcomes*, in A. Kerckhoff (Ed.), *Research in sociology of education and socialization* (v. 4.), JAI Press, Greenwich, CT 1983, pp. 101-128. Fehrmann P. G., Keith T. Z., Reimers T. M., *Homeinfluence on school learning: direct and indirect effects of parent involvement on high school grades*, in «Journal of Educational Research», 80, 1987, pp. 330-337. Stevenson D., Baker D., *The family-school relation and the child's school performance*, in «Child Development», 58, 1987, pp. 1348- 1357. Lee J., Green K., *Hmong parental involvement and support: A comparison between families of high and low achieving high school seniors*, in «Hmong Studies Journal», 9, 2008, pp. 1-27.

³ Mortimore P., Sammons P., Stoll L., Lewis D., Ecob R., *School matters*, Open Books, London 1988. Sammons P., Hillman J., Mortimore P., *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*, Ofsted, London 1995. Zollo I., Sibilio M., Sabatano F., *L'alleanza tra scuola e famiglia come dispositivo pedagogico inclusivo: dalla riflessione all'azione?* In «Educational reflective practices» 1, 2023, 40-58.

⁴ Angelides P., Theophanous L., Leigh J., *Understanding teacher-parent relationships for improving pre-primary schools in Cyprus*, in «Educational Review», 58 (3), 2006, pp. 303-316.

⁵ Evertson C., Weinstein C. S. (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*, Erlbaum, Mahwah, NJ 2006. Wang M. C., Haertel G. D., Walberg H. J., *Toward a knowledge base for school learning* in «Review of Educational Research», 63 (3), 1993, pp. 249-294.

⁶ Hawkins J. D., Catalano R. F., Kosterman R., Abbott R., Hill K. G., *Preventing adolescent healthrisk behaviors by strengthening protection during childhood*, in «Archives of Pediatrics and Adolescent

improved academic performance and school participation⁷. Conversely, inadequate classroom management practices can lower student motivation and increase disruptions⁸. Therefore, schools must promptly address this issue, as effective classroom management is fundamental to successful teaching and learning, requiring collaboration among administrators, teachers, and parents⁹. To establish an effective educational environment, a successful classroom management and organization approach is essential, involving strategies to motivate students, enhance their performance, prevent misbehavior, and address social and psychological issues¹⁰. Effective communication between teachers and parents through various means, such as parent meetings, private conversations, and home visits, plays a vital role in motivating students and addressing behavioral issues¹¹. Home visits in particular are an effective option to get to know students in their family context through a formal agreement between the two institutions: school and family. Schools should promote increased collaboration between parents and schools for effective classroom management by organizing social activities, providing guidance services, and enhancing communication to meet expectations and address specific needs¹². Classroom management remains a prominent area of concern in numerous preschool settings. The preschool learning environment is intricate, as it plays a dual role in education and daily life, ensuring each child's sense of security, equal learning opportunities, and feelings of inclusion¹³. Educators in early childhood education acknowledge the diverse nature of children not only in terms of knowledge acquisition and learning processes but also in their

Medicine», 153, 1999, pp. 226–234. Kellam S. G., Ling X., Merisca R., Brown C., Ialongo N., *The effect of the level of aggression in the first grade classroom on the course and malleability of aggressive behavior into middle school*, in «*Development and Psychopathology*», 10, 1998, pp. 165–185. Walker H. M., Colvin G., Ramsey E., *Antisocial behavior in school: Strategies and best practices*, Thomson Brooks/Cole, Belmont, CA 1995.

⁷ Kunter M., Baumert J., Koller O., *Effective classroom management and the development of subject-related interest*, in «*Learning and Instruction*», 17, 2007, pp. 494–509. Webster-Stratton C., Reid M., *Strengthening social and emotional competence in young children—The foundation for early school readiness and success: Incredible Years classroom social skills and problem solving curriculum*, in «*Infants & Young Children*», 17, 2004, pp. 96–113.

⁸ Jones V. F., Jones L. S., *Comprehensive classroom management: Creating positive learning environments*, Allyn & Bacon, Boston, MA 2004.

⁹ Marzano R. J., *Classroom management: Whose job is it?* In «*Educational Leadership*», 69 (2), 2011, pp. 85–86.

¹⁰ Çelik V., *Sınıf yönetimi (Classroom Management)*, Nobel, Ankara 2009. Erdogan M., Kursun E., Sisman G., Saltan F., Gök A., Yıldız I., *A qualitative study on classroom management and classroom discipline problems, reasons, and solutions: A case of information technologies class*, in «*Educational Sciences: Theory and Practice*», 10, 2010, pp. 881–891.

¹¹ Morgan N., *Behaviour*, in «*Times Educational Supplement*», 4916, 2010, pp. 22–23.

¹² Mahasneh A., Nor S. D., Aroff A. D., Abdullah N. M., Samah B., Mahasneh A. et al., *Misbehaviour in Jordanian Secondary Schools*, in «*Asian Social Science*», 8 (6), 2012, pp. 121–131.

¹³ Tal C., *Case studies to deepen understanding and enhance classroom management skills in preschool teacher training*, in «*Early Childhood Education Journal*», 38 (2), 2010, pp. 143–152.

management of classroom dynamics throughout the school day¹⁴. Given these disparities, preschool teachers employ a school-parent collaboration strategy to address challenges related to classroom management¹⁵. Early childhood educators acknowledge that children exhibit variations not only in their knowledge and learning processes but also in their approaches to activities throughout the school day. Children consistently employ diverse learning strategies during play and problem-solving tasks. This paper presents the results of a research study focusing on the collaboration between schools and families for effective classroom management in early childhood education. The study aimed to offer a comprehensive overview of teachers' and parents' perspectives on school-family collaboration. By addressing questions regarding the extent and ideal nature of school-family cooperation, this research aims to fill a notable gap in the existing literature concerning the intersection of school-family partnerships and teachers' professional classroom management. The current study endeavors to bridge this divide by examining the relationship between established research on school-family collaboration and classroom management within the specific context of early childhood education.

Research Structure: Methodology, Participants, Data Collection and Tools

The study's design utilized a qualitative research method, which enables researchers to engage with small groups in order to acquire comprehensive information, comprehension, and broader perspectives on the chosen subjects¹⁶.

The sampling method employed was convenience sampling, through which 5 preschools were chosen in downtown Naples within the spring semester of the academic year 2023/2024. A total of 56 teachers and 46 parents agreed to partake in the study. The characteristics of the subjects, both teachers, and parents, are detailed in Table 1.

¹⁴ Chen J., McNamee G., *Positive approaches to learning in the context of preschool classroom activities*, in «*Early Childhood Education Journal*», 39 (1), 2011, pp 71-78.

¹⁵ Uysal H., Altun Akbaba S., Akgün E., *Okulöncesi öğretmenlerinin çocukların istenmeyen davranışları karşısında uyguladıkları stratejiler (The strategies preschool teachers use when confronted with children's undesired behaviors)*, in «*İlköğre-tim-Online*» (*Elementary Education Online*), 9 (3), 2010, pp. 971-979.

¹⁶ Strauss A., Corbin J., *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*, Sage, London 1998.

Table 1. Demographic Information of Parents and Teachers

Teachers (N=28)		Parents (N=23)	
Gender	f	Gender	f
Female	46	Female	29
Male	10	Male	17
Age (years)	f	Age (years)	f
30 and below	11	30 and below	18
31-40	29	31-40	20
41 and above	16	41 and above	8

In this research, two distinct yet analogous semi-structured interview protocols, designed for educators and caregivers, were developed for the investigation. These schedules were formulated following informal interviews with two faculty members specializing in early childhood and primary education, as well as a thorough examination of both empirical and theoretical literature pertaining to the management of preschool classroom settings. Upon analysis of the relevant literature, five principal themes were identified as the domains of collaboration between schools and families. Each interview form revealed five primary themes, namely: 1) Management of students' misbehaviors, 2) Resolution of students' social issues, 3) Addressing students' psychological challenges, 4) Encouraging students towards academic success, and 5) Supporting students in improving their performance. Within each thematic category, educators were queried regarding the following: A) Are you receiving adequate parental support? If so, in what specific areas do parents engage and provide assistance? B) To achieve the desired outcomes, what actions can be taken, and which areas necessitate collaboration between schools and families? Likewise, within each central theme, parents were questioned about the following: A) Are you offering sufficient support to the teachers? If so, in which specific areas do you collaborate and provide support? B) To realize the desired scenario, what measures can be implemented, and in which areas is there a requirement for school-family cooperation?

Analyzing the interview findings involved Descriptive and content analysis, following a five-step method similar to the approach proposed by Schools and Smith¹⁷. These steps included transcription, reliability analysis, coding, establishing categories and themes, and presenting and

¹⁷ Schools P. J., Smith M. A., *Conducting research*, Prentice-Hall, New Jersey, NJ 1999.

discussing the results. Data collected was initially converted into written form. To enhance internal reliability, the data was transcribed without any accompanying remarks. Ensuring the internal validity of the study was paramount, leading to a thorough review of relevant literature to establish a contextual framework before developing the interview protocol. The research methodology was meticulously outlined to bolster both external validity and reliability. Detailed explanations were provided on the data collection procedures, research design, participant demographics, and data analysis techniques, culminating in the application of content analysis to identify common codes and categories. Subsequently, three transcripts selected at random were coded independently by three coders to assess the coherence of the emerging codes and establish inter-rater reliability, leading to the development of a coding scheme. The evaluation of the adequacy of parental support entailed an examination of the responses from teachers and parents for each primary theme, followed by the categorization of participants' perspectives on both the current and desired circumstances. Subsequently, a qualitative studies expert re-coded the information, deriving insights from the interview data. Upon comparing these findings with those of the initial researcher, a consistency rate of 89% was determined. Validation of the semi-structured interview forms involved review by specialists, with both teachers and parents being interviewed using the tailored forms. To ensure the reliability of the qualitative assessment, interviews were not only recorded but also supplemented by observations of interviewees' non-verbal cues, along with corresponding notes. Categories and themes were subsequently established based on the codes and their shared characteristics. Subsequently, the identified codes, established categories, and themes were analyzed alongside excerpts from the transcripts. In synthesizing the outcomes of the interviews, the perspectives of educators and parents were indirectly referenced, with the number of participants holding similar opinions provided in parentheses. The findings were then consolidated into a table at the conclusion of these discussions, illustrating the frequency of each perspective within every main theme. While a descriptive analysis was conducted utilizing predetermined main themes, the interview results were scrutinized through content analysis to identify any emergent categories or themes beyond the predetermined ones. Within each interview protocol, five primary themes were addressed, each containing segments soliciting participants' opinions on both the present circumstances and the desired state, as previously mentioned. Descriptive analysis was conducted based on these five elements, supplemented by

content analysis. Moreover, two supplementary categories were identified: "the strategies employed for fostering parental-teacher collaboration" and "the challenges hindering parental-teacher cooperation."

Results

The perspectives of educators and parents regarding the collaboration between families and schools in addressing "coping with students' misbehaviors" are outlined in Table 2, detailing the frequency of each perspective. Illustrated in Table 2 above is the prevalent view among teachers, in the current context, emphasizing the monitoring and regulation of students' misbehaviors beyond the school premises (8). For instance, a teacher articulated, "I ensure the enforcement of school regulations at home." Teachers necessitate parental assistance in supervising and managing students' conduct outside the school environment. In the ideal scenario for addressing students' misbehaviors, both parents and educators advocate for enhanced family-school collaboration, aiming to implement consistent strategies. Moreover, they seek to optimize the utilization of the school's guidance and counseling services. A parent exemplified this by stating, "Engaging with a child psychologist is crucial for addressing misbehaviors." Guidance and counseling services play a pivotal role in supporting students in overcoming their misbehaviors to enhance their academic performance.

Table 2. Views of the Teachers and Parents about Family-School Cooperation on "Coping with Students' Misbehaviors" with Frequencies

	Views of Teachers	Views of Parents
A. Current Situation	Monitoring and controlling students' behaviors outside the school (16). Maintaining and reinforcing positive behaviors (12).	Developing the competencies of responsibility (6). Developing the competencies of empathy (6). Teaching respect for teachers and obeying rules (6). Developing the competencies of self-care (4). Arranging activities for keeping students away from misbehaviors (2).

B. Desired Situation	Using the guidance and counseling service of The school more effectively (14). Increasing family-school cooperation (12). Developing consistent strategies (8). Informing parents on managing children’s behaviors(6). Using the behavioral monitoring forms (4). Sharing the observations (4).	Working together in coordination (12). Using more effectively the guidance and counseling Service of the school and requesting specialist help (10). Developing consistent strategies (8). Giving trust (2). Approaching more empathetically (2).
-----------------------------	--	---

The frequencies of teachers' and parents' perspectives on parental contributions to "coping with students' misbehaviors" are delineated in Table 3.

Table 3. Frequencies of the Teachers' and Parents' Views on Parents' Contribution to "Coping with Students' Misbehaviors"

	Parents give support	Parents sometimes give support	Parents do not give any support
Views of teachers	26	14	16
Views of parents	38	6	2

In the data presented in Table 3 above, it is evident that a majority of parents (82,6%) believe they provide assistance to teachers in addressing students' misbehaviors. Conversely, a significant number of teachers (53,6%) express a lack of parental support in dealing with this issue. The perspectives of teachers and parents regarding family-school collaboration in addressing "students' social problems" are outlined in Table 4, including the frequency of each viewpoint. The data in Table 4 reveals that teachers predominantly emphasize the importance of implementing decisions (10). For instance, a teacher articulated, "I receive

assistance in implementing decisions made during teacher-parent meetings." Parental involvement in implementing decisions from parent-teacher meetings holds significance in addressing students' social challenges.

Table 4. Views of the Teachers and Parents about Family-school Cooperation on “Solving Students’ Social Problems” with Frequencies

	Views of Teachers	Views of Parents
Current Situation	Implementing the decisions (10). Determining the sources of social problems (6). Solving students’ adaptation problems (4). Equipping the students with communication skills (4).	Seeking to find common solutions (10). Equipping the students with communication skills (8). Trying to use consistent strategies (6).
Desired Situation	Parents’ more democratic and considerate approach to students (12). Using more effectively the guidance and counseling service of the school and requesting specialist help (6). Encouraging students to develop constructive social relationships (4). Using dramatization (2).	More frequent meetings between parents and teachers (12). Arranging social activities more frequently (6). Using more frequently the guidance and counseling service of the school and requesting specialist help (4). Improving interactions of parent-teacher and parent-parent (4).

In the current scenario, parents predominantly aim to identify common resolutions, as indicated by the highest frequency of responses. For instance, a parent articulated, "Our efforts revolve around generating shared solutions through meetings." Essentially, they strive to discover

common resolutions for addressing their children's social dilemmas in collaboration with educators. Conversely, in the ideal scenario, teachers' prevailing perspective underscores parents' adoption of a more democratic and empathetic stance towards students. The approach of parents towards students ought to exhibit heightened levels of democracy and empathy to mitigate their adverse attitudes and behaviors that underlie their social issues. As envisioned by parents, a higher frequency of interactions between parents and teachers needs to be orchestrated in the preferred setting. The frequencies of perspectives held by educators and caregivers regarding the role of parents in addressing social issues among students are displayed in Table 5.

Table 5. Frequencies of the Teachers' and Parents' Views on Parents'

Contribution to "Solving Students' Social Problems"

	Parents give support	Parents sometimes give support	Parents do not give any support
Views of teachers	40	10	6
Views of parents	28	8	10

Views of the teachers and parents regarding the collaboration between families and schools in addressing students' social issues are illustrated in Table 5. According to the majority of teachers (71,4%), parents provide them with support in this regard. Similarly, a significant portion of parents (60.9%) believe that they offer support to teachers in managing these challenges. Nonetheless, a subset of both teachers and parents express reservations about the adequacy of parental assistance in this particular domain. The perspectives of educators and parents concerning the cooperation between families and schools in addressing students' psychological issues are detailed in Table 6, highlighting the distribution of each viewpoint.

Table 6. Views of the Teachers and Parents about Family-school Cooperation on “Solving Students’ Psychological Problems with Frequencies”

	Views of Teachers	Views of Parents
Current Situation	Implementing the suggestions of the teacher and counselor (20). Sharing observations by teachers (8) Sharing observations by parents (6). Understanding and exploring the sources of the problems (4).	Implementing the suggestions of the teacher (12). Trying to understand the sources of the problems by communicating warmly (8). Implementing the suggestions of the counselor (8).
Desired Situation	Visiting the homes of the students more frequently (6). Using more effectively the guidance and Counseling service of the school and requesting specialist help (6). Solving the psychological problems of the parents (4). Approaching more patiently and tolerantly to students’ psychological problems (4).	Using the guidance and counseling service of the school and requesting specialist help more frequently (8). Giving more information to the parents about the sources and solutions of the problems (6).

As illustrated in Table 6, within the current scenario, the predominant perspective among teachers and parents is centered on the implementation of recommendations from both teachers and counselors, with frequencies of 20 and 12 respectively. For instance, a teacher articulated, "It is crucial to consider the execution of decisions made during teacher-counselor-parent meetings." Concerning the resolution of students' psychological issues, parents endeavor to apply the advice provided by teachers and counselors in addressing the psychological challenges faced by students. In an ideal setting, teachers express a preference for conducting more frequent home visits to scrutinize the familial environment of their students and identify the root causes of their

psychological difficulties. Moreover, there is a shared belief among teachers and parents that the psychological issues of students could be more effectively addressed through utilizing the guidance and counseling services offered by the school, along with seeking specialized assistance on a more regular basis to comprehend and resolve the psychological challenges encountered by students. Frequencies indicating the perspectives of teachers and parents regarding the involvement of parents in addressing students' psychological issues are displayed in Table 7.

Table 7. Frequencies of the Teachers' and Parents' Views on Parents' Contribution to "Solving Students' Psychological Problems"

	Parents give support	Parents sometimes give support	Parents do not give any support
Views of teachers	42	6	8
Views of parents	28	10	8

In Table 7 presented above, it is evident that when addressing the psychological challenges faced by students, a majority of educators (75%) perceive parental involvement as supportive, while a similar proportion of parents (60,9%) believe they provide assistance to teachers.

Table 8. Views of the Teachers and Parents about Family-school Cooperation on "Motivating Students for Achievement" with Frequencies

	Views of Teachers	Views of Parents
Current Situation	Monitoring and guiding on children's performing their homework (105). Following children's works and reinforcing their gains of the school (10). Providing educational toys and entertaining books (6).	Controlling and helping in children's homework (36). Guiding on planning and performing their timetable (12). Encouraging and motivating them for studying and achievement (12). Arranging their work environment (12).

Desired Situation	<p>Giving adequate and consistent rewards and positive reinforcements for performance (8).</p> <p>Parents' using a more supporting, encouraging and motivating language (6).</p> <p>Parents' refraining from a discouraging and demotivating language (4).</p> <p>Parents' not oppressing their children for achievement and working harder (4).</p>	<p>Teachers' using a more exciting, motivating and encouraging language (10).</p> <p>Teachers' presentation and teaching the contents more interesting and attractive (4).</p>
-------------------	--	--

Views regarding the collaboration between families and schools in stimulating students' achievement are depicted in Table 8, showcasing the frequency of each perspective. In the present scenario, the predominant view among both educators and parents is the supervision and guidance of children in completing their homework (5 and 9). For instance, a parent mentioned, "We oversee the completion of our children's homework timely and assist them to instill motivation." By overseeing their children's homework completion and offering assistance, parents can enhance their children's motivation. As per educators, a more effective cooperation between teachers and parents is essential to develop consistent behavior management strategies, particularly in terms of providing adequate and uniform rewards and reinforcements for students' performance. Both parents and teachers agree that students can be more easily incentivized for academic success if parents and teachers adopt a supportive, encouraging, and motivating approach when communicating with them. Frequencies depicting the perspectives of teachers and parents on the contribution of parents towards "motivating students for achievement" are displayed in Table 9.

Table 9. Frequencies of the Teachers' and Parents' Views on Parents' Contribution to "Motivating Students for Achievement"

	Parents give support	Parents sometimes give support	Parents do not give any support
Views of teachers	36	8	12
Views of parents	30	10	6

As illustrated in Table 9 above, the majority of educators (64,3%) believe that parental support (65,2%) plays a crucial role in motivating students towards academic success. Conversely, parents perceive that they also provide support to the teachers.

The perspectives of both teachers and parents regarding the collaboration between family and school in improving students' academic performance are outlined in Table 10, along with the frequency distribution of each viewpoint.

Table 10. Views of the Teachers and Parents about Family-school Cooperation on "Enhancing Students' Performance" with Frequencies

	Views of Teachers	Views of Parents
Current Situation	<p>Making their children conscious of the importance of planning and time management (8). Controlling children and informing the teachers about in time performing of their homework (8). Controlling children and informing the teachers about their studies in home (6).</p>	<p>Putting their children in mind of their timetable and controlling their performing of this timetable (16). Cooperating with the teachers in preparing a timetable (6). Raising awareness of their children on the importance of planning and time management (4).</p>

Desired Situation	Effectively using the guidance and counseling service and requesting specialist help for the psychosocial problems of underperformance (8). Informing the parents about the right course of actions on enhancing students' school performance (8). Effective cooperation of the teachers and parents for determining and solving students' performance problems (8).	Giving more information and training to the students by teachers and the counseling and guidance service about the ways of performing better and studying more efficiently (10). Effective cooperation of the teachers and parents for examining and solving psychosocial problems of the students' underperformance (6).
-------------------	--	--

Analysis of the data presented in Table 10 reveals that the most prevalent viewpoint among both teachers and parents in the current scenario is instilling in children an awareness of the significance of planning and time management. For example, a teacher expressed, "The timeline, supported by us teachers, proves to be beneficial as my child is diligently adhering to the schedule." It is widely acknowledged by parents and educators that effective planning and time management are pivotal factors contributing to students' success in both academics and life. In an ideal scenario, the prevailing viewpoint among both teachers and parents is the adept utilization of the guidance and counseling services. It is believed by both parties that students' academic performance could be enhanced if the school's counseling services offer more comprehensive information and training to help students improve their academic performance and study more effectively. The frequencies of teachers' and parents' perspectives on parental involvement in "enhancing students' performance" are detailed in Table 11.

Table 11. Frequencies of the Teachers' and Parents' Views on Parents' Contribution to "Enhancing Students' Performance"

	Parents give support	Parents sometimes give support	Parents do not give any support
Views of teachers	30	8	18
Views of parents	26	8	12

In Table 11, it is evident that when it comes to assisting students in improving their academic performance, a majority of teachers (53,6%) and parents (56,5%) believe in mutual support. The perspectives of teachers and parents regarding "the mechanisms for collaboration between parents and teachers" are detailed in Table 12, including the frequency of each perspective.

Table 12. Views of Teachers and Parents about “the Tools used for Cooperation between Parents and Teachers” with Frequencies

	Views of Teachers	Views of Parents
Current Situation	Private conversations(28). Parents’ meetings (16).	Private conversations(12). Parents’ meetings (6).
Desired Situation	Effectively employing guidance service (14). Behavioral monitoring forms (8). Home visits (6). The activity monitoring forms (6).	Effectively employing guidance service (8). Social activities (6).

The information illustrated in Table 12 demonstrates that in the present scenario, both parents and educators have indicated a regular utilization of parental meetings and private discussions. In contrast, in the preferred scenario, both parents and teachers express a desire to effectively leverage the counseling and guidance services offered by the school to support parents and students. Additionally, teachers have proposed that enhancing the current situation could involve them visiting their students' homes more frequently to establish stronger and more collaborative relationships. The perspectives of teachers and parents on "the challenges in fostering collaboration between parents and teachers" can be found in Table 13, which includes the frequency of each viewpoint.

Table 13. Views of Teachers and Parents about “the Obstacles of Cooperation between the Parents and the Teachers” with Frequencies

Views of Teachers	Views of Parents
Distorted communication between the parents and the teachers (16). The parents’ unwillingness for cooperation (10). Difference of opinion between the parents and the teachers about the right course of action of their students that cause the parents not to accept the behavior management strategies of the teachers (6). Some parents’ insensitiveness about the instructional and behavioral development of their students (4).	Lack of importance to the school-family cooperation for the administrators and teachers (18). The unwillingness of the school administrators and the teachers for cooperation (4).

As illustrated in Table above, the predominant view among teachers pertains to the distorted communication existing between parents and teachers, as exemplified by statements such as "Parents exhibit reluctance in engaging with us, thereby showing limited participation in parent-teacher meetings." Establishing a robust communication channel between parents and teachers can significantly enhance the academic success of students. Parents commonly identify the insufficient emphasis placed on fostering a collaborative relationship between schools and families as a major hindrance. For instance, a teacher voiced their concern by stating, "Certain administrators and teachers fail to prioritize the promotion of school-family collaboration." The lack of awareness among parents regarding the significance of school-family cooperation stands out as a prominent barrier in fostering effective school-family partnerships.

Discussion

Teachers require parental assistance to manage students’ behavior outside of school and to promote their psychological, social, and academic growth. Lack of parental support or resistance to teachers' efforts can hinder behavioral changes and impede students' developmental progress. According to the study's findings, teachers feel supported by parents in various aspects except handling student

misbehavior, where they believe parental support is insufficient. While most parents believe they provide adequate support to teachers, some educators and parents acknowledge challenges in school-family collaboration, suggesting the need for enhancements. Both teachers and parents emphasize the importance of utilizing school counseling services effectively, seeking specialist assistance to enhance school-family relations and address student issues. Certain student issues of psychological or social origin may surpass the capabilities of parents and teachers, necessitating intervention from specialists trained to identify and address such challenges. These results align with research of Distefano¹⁸ and Colvin's¹⁹, highlighting the role of school counselors or pedagogist in guiding students and addressing problems effectively. Effective problem-solving strategies can help deter behavioral issues, as evidenced by Kyalo and Chumba²⁰ and Friso and Caldin²¹ research on the impact of guidance and counseling services in facilitating student adjustment and performance improvement. Moreover, Edwards and Mullis²² emphasize the importance of school counselors providing opportunities for students to practice conflict-resolution skills in safe environments to apply them effectively in real-life scenarios. Teachers believe that in order to effectively address students' misbehaviors, it is important for parents to receive training in behavior management and to share detailed information about students' behaviors outside of the school. Parents, on the other hand, advocate for teachers to demonstrate trust, approach students with empathy, and have a personal impact on students in order to better manage misbehaviors. Both educators and parents agree on the necessity of utilizing guidance and counseling services more effectively, seeking specialist assistance to address behavioral issues, and supporting the rehabilitation of students. Additionally, they both emphasize the importance of enhancing school-family collaboration and establishing common, consistent strategies to better manage student misbehaviors. This research study corroborates the findings of Mahasneh et al.²³ by recommending enhanced

¹⁸ Distefano C., *Il pedagista scolastico come figura strategica per la promozione del benessere individuale*, in «PEDAGOGIA OGGI», 2023, pp. 242-248.

¹⁹ Colvin G. F., *Classroom counseling in secondary schools: An old idea that's new again*, in «American Secondary Education», 33 (1), 2004, pp. 43-48.

²⁰ Kyalo P. M., Chumba R. J., *Selected factors influencing social and academic adjustment of undergraduate students of Egerton University; Njoro Campus*, in «International Journal of Business & Social Science», 2 (18), 2011, pp. 274-290.

²¹ Friso V., Caldin R., *Orientamento e accompagnamento per un autentico Progetto di vita*, in «Studium Educationis» Rivista semestrale per le professioni educative, (1), 2022, pp. 48-56.

²² Edwards D., Mullis F., *Classroom meetings: Encouraging a climate of cooperation*, in «Professional School Counseling», 7 (1), 2003, pp. 20-28.

²³ Mahasneh A., Nor S. D., Aroff A. D., Abdullah N. M., Samah B., Mahasneh A. et al., *Misbehaviour in Jordanian Se-condary Schools*, in «Asian Social Science», 8 (6), 2012, pp. 121-131.

cooperation and closer relationships between parents and teachers through various means such as telephone communication, home visits, report cards, open house events, and parent-teacher conferences to reduce student misbehavior. The alignment between parents and the school in implementing such initiatives could lead to a gradual reduction in student misbehaviors. To effectively address the social issues of students, both educators and parents emphasize the importance of utilizing the school's counseling and guidance services more frequently and effectively. Educators advocate for a more democratic and considerate parental approach towards children, incorporating instructional techniques such as dramatization to immerse students in authentic social scenarios. Furthermore, students are encouraged to cultivate positive social connections to facilitate the resolution of their social challenges. Parents highlight the significance of fostering genuine social bonds among teachers, parents, and students to enhance the efficacy of addressing student social issues. Consequently, parents suggest increasing social interactions through various activities and regular meetings. A study by Zulkarnain²⁴ revealed that many parents struggle to address their children's emotional and social issues adequately, emphasizing the need to enhance communication between parents and teachers, an aspect also reiterated among the evidence emerging from the research by Pacetti, Soriani and Marcato²⁵. Both educators and parents underscore the importance of leveraging the school's counseling services and seeking specialized assistance when necessary to effectively identify and address students' psychological issues. Parents express a desire to acquire more knowledge about the root causes of their children's psychological challenges and effective problem-solving strategies. Educators propose visiting students' homes more frequently, addressing parents' psychological concerns, and adopting a patient and empathetic approach to facilitate the resolution of students' psychological issues. The research aligns with Zheng's²⁶ findings, indicating that inadequate family education often correlates with behavioral and psychological issues in students. In terms of motivating students for academic achievement, educators and parents agree on the significance of employing supportive and encouraging language rather than discouraging remarks. Similarly, Williams and

²⁴ Zulkarnain A. H., *School social work in Malaysia: Challenges and prospects*, in *Asian School Social Work Seminar*, Social work Research Institute Japan College of Social Work, 2009.

²⁵ Pacetti E., Soriani A., Marcato E., *Linee guida per una comunicazione scuola-famiglia mediata da tecnologie più inclusive: una Ricerca-Formazione presso un istituto comprensivo di Bologna*, in «RicercaAzione», 15(1), 2023, pp. 213-226.

²⁶ Zheng H. Y., *Psychological problems of students left the city and education countermeasures*, Unpublished master's thesis, China 2011.

Williams²⁷ and Sacco²⁸ emphasize the crucial role of student motivation in academic success, recommending that teachers use engaging and beneficial methods to motivate students. Parents suggest presenting educational content in a more captivating manner to enhance student motivation, while educators advocate for consistent behavior management strategies and avoiding excessive pressure on students, which can lead to stress and anxiety. The study corroborates Katz, Aidman, Reese, and Clark's²⁹ findings, emphasizing the importance of resolving conflicts through effective communication between teachers, students, and parents to promote children's well-being and success, as both teachers and parents play a vital role in child education and socialization. Conversely, research indicates a strong link between parental pressure for achievement and academic success, as excessive pressure and demanding attitudes towards children have been associated with student achievement³⁰. There exists a substantial body of empirical evidence illustrating the adverse impact of test anxiety on academic performance. For instance, Hembree³¹ conducted a meta-analysis of 562 studies exploring the relationship between test anxiety and academic achievement, revealing a consistent association between test anxiety and subpar performance. Both parents and teachers have highlighted the importance of utilizing school counseling and guidance services more effectively, as well as seeking specialized assistance to provide guidance on performance enhancement strategies and address issues leading to underperformance. They have also emphasized the necessity of enhanced collaboration between parents and teachers to identify and resolve students' psychosocial challenges contributing to underachievement. Teachers have also underscored the importance of providing parents with comprehensive guidance on effective strategies to enhance their children's academic outcomes. Moreover, numerous studies have underscored the significance of parental engagement in influencing children's academic performance across diverse age groups and populations³². Enhancing parental involvement in school activities has

²⁷ Williams K. C., Williams C. C., *Five key ingredients for improving student motivation*, in «*Research in Higher Education Journal*», 12, 2011, pp. 1-23.

²⁸ Sacco M., *Autovalutazione e motivazione attraverso la comprensione degli stili attributivi: un'indagine nella scuola primaria*, in «*IUL Research*», 5(9), 2024, pp. 76-96.

²⁹ Katz L. G., Aidman A., Reese D. A., Clark A. M., *Preventing and resolving parent-teacher differences*, ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, 1996.

³⁰ Clark R. M., *Parents as providers of linguistic and social capital*, in «*Educational Horizons*», 66 (2), 1988, pp. 93-95. Marjoribanks K., *Family environments*, in H. J. Walberg (Ed.), *Educational environments and effects*, McCutchan, Berkeley, CA 1979, pp. 15-37.

³¹ Hembree R., *Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety*, in «*Review of Educational Research*», 58, 1988, pp. 47-77.

³² Epstein J. L., *Longitudinal effects of family-school-person interactions on student outcomes*, in A. Kerckhoff (Ed.), *Research in sociology of education and socialization* (v. 4.), JAI Press, Greenwich, CT 1983, pp. 101-128. Fehrmann P. G., Keith T. Z., Reimers T. M., *Homeinfluence on school learning: direct and indirect*

been shown to elevate educational standards within public school systems³³. Perceptions from both parents and teachers indicate that common tools for fostering school-family collaboration include parent meetings and individual consultations. They advocate for a more efficient utilization of counseling and guidance services to promote school-family partnerships by supporting parents and students. Teachers propose increased use of behavioral and activity monitoring forms to track student progress, along with home visits to bolster school-family cooperation. Parents suggest that schools organizing frequent social events could enhance cooperation and facilitate the resolution of student issues. The study validates the findings of Gülcan and Taner³⁴ that sustained student success is facilitated by home visits that serve as a motivational factor. Additionally, research indicates that parental involvement in social activities like after-school programs, which involve both families and schools, fosters effective collaboration³⁵, leading to heightened student achievement levels through more comprehensive and collaborative relationships between families and schools³⁶. Identified as significant barriers to school-family cooperation are the reluctance of either party to engage and prioritize cooperation. Teachers also pinpoint parents' lack of responsiveness, differing viewpoints, and breakdowns in communication as hindrances to effective school-family partnerships. Likewise, the results of the research conducted by Töremen and Karakuş³⁷ indicated that a lack of sensitivity and reluctance to cooperate within a political party, as well as impaired communication and divergent perspectives between involved parties, represent significant barriers to effective collaboration.

effects of parent involvement on high school grades, in «*Journal of Educational Research*», 80, 1987, pp. 330-337. Germani S., *Autodeterminazione e intenzione di abbandonare la scuola negli adolescenti: il ruolo del supporto all'autonomia da parte di insegnanti e genitori*, in «*RICERCHE PEDAGOGICHE*», 2024, pp. 95-112. Germani S., De Santis C., *L'effetto del coinvolgimento dei genitori sulla motivazione ad apprendere e sul benessere degli studenti*, in «*Q-TIMES WEBMAGAZINE*», 3(Anno XIV), 2022, pp. 399-411. Lee J., Green K., *Hmong parental involvement and support: A comparison between families of high and low achieving high school seniors*, in «*Hmong Studies Journal*», 9, 2008, pp. 1-27. Stevenson D., Baker D., *The family-school relation and the child's school performance*, in «*Child Development*», 58, 1987, pp. 1348-1357.

³³ Machen S. M., Wilson J. D., Notar C. E., *Parental Involvement in the Classroom*, in «*Journal of Instructional Psychology*», 32 (1), 2005, pp. 13-16.

³⁴ Gülcan M., Taner N., *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretimde ev ziyaretinin okul başarısına etkisi (Views of Teachers Regarding The Effect of The Home Visit in The School Success in Primary Education)*, in «*Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*» (*Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education*), 11 (22), 2011, pp. 129-144.

³⁵ Esler A. N., Godber Y., Christenson S. L., *Best practices in supporting home-school collaboration*, in J. Grimes, & A. Thomas (Eds.), *Best practices in school psychology* (4th ed), National Association of School Psychologists, Washington, D.C 2002, pp. 389-411.

³⁶ Sheridan S. M., Fenstermacher K., Christenson S. L., Hurley C. M., *Parents' and school psychologist perspectives on parent involvement activities*, in «*School Psychology Review*», 26(1), 1997, pp. 111-130.

³⁷ Töremen F., Karakuş M., *Okullarda sinerjinin engel-leri: Takım çalışması üzerine nitel bir araştırma (The obstacles of synergy in schools: a qualitative study on teamwork)*, in «*Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*» (*Educational Sciences: Theory & Practice*), 7 (1), 2007, pp. 639-645.

Conclusion

In this investigation, the majority of educators hold the belief that parental support is provided across all surveyed dimensions, with the exception being the management of students' misbehavior. Apart from the encouragement of students for academic success, both teachers and parents emphasize the significance of utilizing the school's counseling and guidance services effectively, as well as seeking specialized assistance to enhance school-family collaboration and address student issues more efficiently. In this perspective, in Italy, the institutionalization of the figure of the pedagogue and the related creation of a professional register could play a very important role in ensuring the professional assistance requested by both parents and teachers and supporting the educational progress of students and healthy relationships between all parts of the school system. When it comes to motivating students for academic achievement, there is mutual agreement between parents and teachers that employing a supportive and positive language is more beneficial than a discouraging one. Meetings organized for parents and private discussions are identified as the most commonly utilized mechanisms for promoting collaboration between schools and families, according to the perspectives of both parents and educators. Identified as significant barriers to school-family collaboration are the perceived lack of enthusiasm from the other party and a failure to acknowledge the importance of such collaboration. To foster improved collaboration between schools and families, it is suggested that a higher frequency of social activities be organized, a culture of open communication be cultivated, and a greater awareness of the value of school-family cooperation be instilled in all parties involved. It is evident that in this management and organisational operation in the formal relationship between school and family the moderating action of the school principal is decisive.

Although the small sample size is a limitation for this research, results represent a fundamental invitation to reflection for the school system and scientific sector of teaching and pedagogy, also, configuring itself as an important starting point for future research in this educational field of investigation.

References

- Angelides P., Theophanous L., Leigh J., *Understanding teacher-parent relationships for improving pre-primary schools in Cyprus*, in «*Educational Review*», 58 (3), 2006, pp. 303-316.
- Çelik V., *Sınıf yönetimi (Classroom Management)*, Nobel, Ankara 2009.

- Chen J., McNamee G., *Positive approaches to learning in the context of preschool classroom activities*, in «*Early Childhood Education Journal*», 39 (1), 2011, pp. 71-78.
- Chiusaroli D., *L'alleanza co-educativa tra scuola e famiglia per un sistema inclusivo*, in «*Annali online della Didattica e della Formazione Docente*», 15(25), 2023, pp. 132-144.
- Clark R. M., *Parents as providers of linguistic and social capital*, in «*Educational Horizons*», 66 (2), 1988, pp. 93-95.
- Colvin G. F., *Classroom counseling in secondary schools: An old idea that's new again*, in «*American Secondary Education*», 33 (1), 2004, pp. 43-48.
- Distefano C., *Il pedagogo scolastico come figura strategica per la promozione del benessere individuale*, in «*PEDAGOGIA OGGI*», 2023, pp. 242-248.
- Edwards D., Mullis F., *Classroom meetings: Encouraging a climate of cooperation*, in «*Professional School Counseling*», 7 (1), 2003, pp. 20-28.
- Epstein J. L., *Longitudinal effects of family-school-person interactions on student outcomes*, in A. Kerckhoff (Ed.), *Research in sociology of education and socialization* (v. 4), JAI Press, Greenwich, CT 1983, pp. 101-128.
- Erdogan M., Kursun E., Sisman G., Saltan F., Gok A., Yildiz I., *A qualitative study on classroom management and classroom discipline problems, reasons, and solutions: A case of information technologies class*, in «*Educational Sciences: Theory and Practice*», 10, 2010, pp. 881-891.
- Esler A. N., Godber Y., Christenson S. L., *Best practices in supporting home-school collaboration*, in J. Grimes, & A. Thomas (Eds.), *Best practices in school psychology* (4th ed), National Association of School Psychologists, Washington, D.C 2002, pp. 389-411.
- Evertson C., Weinstein C. S. (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*, Erlbaum, Mahwah, NJ 2006.
- Fehrman P. G., Keith T. Z., Reimers T. M., *Home influence on school learning: direct and indirect effects of parent involvement on high school grades*, in «*Journal of Educational Research*», 80, 1987, pp. 330-337.
- Friso V., Caldin R., *Orientamento e accompagnamento per un autentico Progetto di vita*, in «*Studium Educationis*» *Rivista semestrale per le professioni educative*, (1), 2022, pp. 48-56.
- Germani S., *Autodeterminazione e intenzione di abbandonare la scuola negli adolescenti: il ruolo del supporto all'autonomia da parte di insegnanti e genitori*, in «*RICERCHE PEDAGOGICHE*», 2024, pp. 95-112.
- Germani S., De Santis C., *L'effetto del coinvolgimento dei genitori sulla motivazione ad apprendere e sul benessere degli studenti*, in «*Q-TIMES WEBMAGAZINE*», 3(Anno XIV), 2022, pp. 399-411.
- Gülcan M., Taner N., *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretimde ev ziyaretinin okul başarısına etkisi (Views of Teachers Regarding The Effect of The Home Visit in The School Success in Primary Education)*, in «*Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*» (*Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education*), 11 (22), 2011, pp. 129-144.
- Hawkins J. D., Catalano R. F., Kosterman R., Abbott R., Hill K. G., *Preventing adolescent health risk behaviors by strengthening protection during*

- childhood, in «Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine», 153, 1999, pp. 226–234.
- Hembree R., Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety, in «Review of Educational Research», 58, 1988, pp. 47-77.
- Jones V. F., Jones L. S., *Comprehensive classroom management: Creating positive learning environments*, Allyn & Bacon, Boston, MA 2004.
- Katz L. G., Aidman A., Reese D. A., Clark A. M., *Preventing and resolving parent-teacher differences*, ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, 1996.
- Kellam S. G., Ling X., Merisca R., Brown C., Jalongo N., *The effect of the level of aggression in the first grade classroom on the course and malleability of aggressive behavior into middle school*, in «Development and Psychopathology», 10, 1998, pp. 165–185.
- Kunter M., Baumert J., Koller O., *Effective classroom management and the development of subject-related interest*, in «Learning and Instruction», 17, 2007, pp. 494–509.
- Kyalo P. M., Chumba R. J., *Selected factors influencing social and academic adjustment of undergraduate students of Egerton University; Njoro Campus*, in «International Journal of Business & Social Science», 2 (18), 2011, pp. 274-290.
- Lee J., Green K., *Hmong parental involvement and support: A comparison between families of high and low achieving high school seniors*, in «Hmong Studies Journal», 9, 2008, pp. 1-27.
- Machen S. M., Wilson J. D., Notar C. E., *Parental Involvement in the Classroom*, in «Journal of Instructional Psychology», 32 (1), 2005, pp. 13-16.
- Mahasneh A., Nor S. D., Aroff A. D., Abdullah N. M., Samah B., Mahasneh A. et al., *Misbehaviour in Jordanian Secondary Schools*, in «Asian Social Science», 8 (6), 2012, pp. 121-131.
- Marjoribanks K., *Family environments*, in H. J. Walberg (Ed.), *Educational environments and effects*, McCutchan, Berkeley, CA 1979, pp. 15-37.
- Marzano R. J., *Classroom management: Whose job is it?* In «Educational Leadership», 69 (2), 2011, pp. 85-86.
- Morgan N., *Behaviour*, in «Times Educational Supplement», 4916, 2010, pp. 22-23.
- Mortimore P., Sammons P., Stoll L., Lewis D., Ecob R., *School matters*, Open Books, London 1988.
- Pacetti E., Soriani A., Marcato E., *Linee guida per una comunicazione scuola-famiglia mediata da tecnologie più inclusive: una Ricerca-Formazione presso un istituto comprensivo di Bologna*, in «RicercaAzione», 15(1), 2023, pp. 213-226.
- Peterson E. R., Rubie-Davies C. M., Elley-Brown M. J., Widowson D. A., Dixon R. S., Irving E. S., *Who Is to Blame? Students, Teachers and Parents Views on Who Is Responsible for Student Achievement*, in «Research In Education», 86 (1), 2011, pp. 1-12.
- Sacco M., *Autovalutazione e motivazione attraverso la comprensione degli stili attributivi: un'indagine nella scuola primaria*, in «IUL Research», 5(9), 2024, pp. 76-96.

- Sammons P., Hillman J., Mortimore P., *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*, Ofsted, London 1995.
- Schools P. J., Smith M. A., *Conducting research*, Prentice-Hall, New Jersey, NJ 1999.
- Sheridan S. M., Fenstermacher K., Christenson S. L., Hurley C. M., *Parents' and school psychologist perspectives on parent involvement activities*, in «*School Psychology Review*», 26(1), 1997, pp. 111-130.
- Stevenson D., Baker D., *The family-school relation and the child's school performance*, in «*Child Development*», 58, 1987, pp. 1348-1357.
- Strauss A., Corbin J., *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*, Sage, London 1998.
- Tal C., *Case studies to deepen understanding and enhance classroom management skills in preschool teacher training*, in «*Early Childhood Education Journal*», 38 (2), 2010, pp. 143-152.
- Töremen F., Karakuş M., *Okullarda sinerjinin engel-leri: Takım çalışması üzerine nitel bir araştırma (The obstacles of synergy in schools: a qualitative study on teamwork)*, in «*Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*» (*Educational Sciences: Theory & Practice*), 7 (1), 2007, pp. 639-645.
- Uysal H., Altun Akbaba S., Akgün E., *Okulöncesi öğretmenlerinin çocukların istenmeyen davranışları karşısında uyguladıkları stratejiler (The strategies preschool teachers use when confronted with children's undesired behaviors)*, in «*İlköğre-tim-Online*» (*Elementary Education Online*), 9 (3), 2010, pp. 971-979.
- Walker H. M., Colvin G., Ramsey E., *Antisocial behavior in school: Strategies and best practices*, Thomson Brooks/Cole, Belmont, CA 1995.
- Wang M. C., Haertel G. D., Walberg H. J., *Toward a knowledge base for school learning* in «*Review of Educational Research*», 63 (3), 1993, pp. 249-294.
- Webster-Stratton C., Reid M., *Strengthening social and emotional competence in young children—The foundation for early school readiness and success: Incredible Years classroom social skills and problem solving curriculum*, in «*Infants & Young Children*», 17, 2004, pp. 96-113.
- Williams K. C., Williams C. C., *Five key ingredients for improving student motivation*, in «*Research in Higher Education Journal*», 12, 2011, pp. 1-23.
- Zheng H. Y., *Psychological problems of students left the city and education countermeasures*, Unpublished master's thesis, China 2011.
- Zollo I., Sibilio M., Sabatano F., *L'alleanza tra scuola e famiglia come dispositivo pedagogico inclusivo: dalla riflessione all'azione?* In «*Educational reflective practices*» 1, 2023, 40-58.
- Zulkarnain A. H., *School social work in Malaysia: Challenges and prospects*, in *Asian School Social Work Seminar*, Social work Research Institute Japan College of Social Work, 2009.

Maria Giovanna Tafuri - Giovanna Scala - Gianluca Gravino -
Federica Badii Esposito*

***Analysis of the collaboration between Family and School in
the management of disputes between parents and teachers
on the assessment of students' abilities***

***Analisi della collaborazione tra Famiglia e Scuola nella
gestione delle controversie tra genitori e insegnanti sulla
valutazione delle capacità degli studenti***

Keywords: School-Family, school conflicts, teacher training, student attitudes, school collaboration.

Family-school partnerships have a positive impact on both students and schools, but pose challenges in their creation and management, especially when conflicts arise between parents and teachers. The main objective of this qualitative research was to analyze the perspectives of parents, teachers and students in cases of disagreement regarding the assessment of a student's abilities. The study aimed to extract valuable insights from these meetings to facilitate the development of successful family-school collaborations, even in the presence of conflicts. This objective was pursued through a qualitative investigation based on detailed interviews with students, parents and teachers; following a data analysis conducted using Creswell's¹ adaptation of the Stevick-Colaizzi-Keendi method, four prevalent items emerged: susceptibility of student attitudes, unresolved conflicts, difficult parents and inadequate teacher preparation. The themes "susceptibility of students' attitudes" and "unresolved conflicts" outline the perceived impact of different opinions of parents and teachers on students' abilities and on the family-school partnership. Meanwhile, the themes "difficult parents" and "inadequate teacher preparation" indicate two obstacles to the progress of partnerships. The research helps contribute to the discussion on implications and recommendations that could help educators improve their efforts to partner with families.

Keywords: Scuola-Famiglia, conflitti scolastici, formazione dei docenti, atteggiamenti degli studenti, collaborazione scolastica.

* Maria Giovanna Tafuri – Researcher - Pegaso University; Giovanna Scala, Gianluca Gravino, Federica Badii Esposito - Laboratory of "Pedagogy and Didactics for Inclusion and Training in Formal and Non-Formal Contexts", University of Campania "Luigi Vanvitelli".

¹ J. W. Creswell, *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*, Sage, Thousand Oaks, CA 2007.

I partenariati famiglia-scuola hanno un impatto positivo sia sugli studenti che sulle scuole, ma pongono delle sfide nella loro creazione e nella loro gestione, soprattutto quando emergono dei conflitti tra genitori e insegnanti. L'obiettivo principale di questa ricerca qualitativa è stato quello di analizzare la prospettiva di genitori, insegnanti e studenti nei casi di disaccordo circa la valutazione delle capacità di uno studente. Lo studio si è proposto di estrarre da questi incontri spunti preziosi per facilitare lo sviluppo di collaborazioni famiglia-scuola di successo, anche in presenza di conflitti. Questo obiettivo è stato perseguito attraverso un'indagine qualitativa basata su interviste dettagliate con studenti, genitori e insegnanti; a seguito di un'analisi dei dati condotta utilizzando l'adattamento di Creswell² del metodo Stevick-Colaizzi-Keendi, sono emersi quattro item prevalenti: suscettibilità degli atteggiamenti degli studenti, conflitti irrisolti, genitori difficili e preparazione inadeguata degli insegnanti. I temi "suscettibilità degli atteggiamenti degli studenti" e "conflitti irrisolti" delineano l'impatto percepito delle diverse opinioni dei genitori e degli insegnanti sulle capacità degli studenti e sulla partnership famiglia-scuola. Mentre, i temi "genitori difficili" e "preparazione inadeguata degli insegnanti" indicano due ostacoli al progresso delle partnership. La ricerca consente di contribuire al dibattito sulle implicazioni e le raccomandazioni che potrebbero aiutare gli educatori a migliorare i loro sforzi di partnership con le famiglie.

Introduction

The establishment of family-school partnerships is a research-backed initiative that brings forth various advantages for students. Family-school partnerships have been linked to higher grade point averages, standardized test scores, attendance, home and school behavior, social skills, and school adaptation³. Furthermore, they enhance school programs, school environment, family services and support, parental skills and advocacy efforts, family-school-community connections, and bolster the efforts of teachers⁴.

Despite the multitude of benefits associated with family-school partnerships, establishing and maintaining these collaborative connections can be quite challenging. Educational institutions aim for parental support in their educational practices, while parents seek responsiveness from schools to cater to the unique needs of their family and child. Unfortunately, a common issue arises where parents and

² J. W. Creswell, *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*, Sage, Thousand Oaks, CA 2007.

³ A. Buonanno, P. Dusi, *Le relazioni tra scuola e famiglia: buone prassi di corresponsabilità educativa. Indagine in un istituto paritario trentino e prime azioni di intervento*, in «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 23(2), 2023, pp. 91-104. A. T. Henderson, K. L. Mapp, *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*, SEDL, Austin, TX 2002. F. Pizzi, *Scuola e famiglie immigrate: quale relazione? Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(1), 2024, pp. 059-072.

⁴ J. L. Epstein, *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.), Westview Press, Boulder, CO 2011.

educators fail to collaboratively work towards maximizing the educational experience and academic outcomes of students⁵. More specifically, conflicting viewpoints regarding a child or the child's requirements have been recognized as a catalyst for conflicts between parents and teachers⁶, leading to a decrease in parental involvement in school activities⁷. Despite both parents and teachers having the best interests of the student at heart, their expectations and perceptions of the child can differ, resulting in challenges for educators and parents in nurturing family-school partnerships amidst a conflict-ridden environment with limited strategies to manage such conflicts effectively⁸. Conflicts encompassing a student's capabilities are not uncommon within the realm of education. Disagreements between parents and teachers often arise regarding matters such as enrollment in special education programs, participation in advanced classes, academic performance, grade retention, advancement, and involvement in sports activities. Nonetheless, there exists a dearth of understanding concerning these occurrences and their implications for the collaborative efforts between families and educational institutions. The primary aim of this qualitative investigation was to scrutinize the encounters of parents, teachers, and students in situations where disagreements arise regarding a student's abilities; a particular focus was placed on assessing the perceived influence of these contrasting viewpoints on students and the facilitation of productive family-school partnerships. The overarching objective of the research was to extract valuable insights from these encounters that could contribute to the cultivation of effective family-school partnerships, even blandt conflicts.

For the aims of this research, family-school collaborations are characterized as continual, cooperative, and fair connections between parents and the entire educational institution (comprising educators,

⁵ S. Auerbach, *Conceptualizing leadership for authentic partnerships: A continuum to inspire practice*, in S. Auerbach (Ed.), *School leadership for authentic family and community partnerships*, Routledge, New York, NY 2012, pp. 29–51. S. L. Christenson, *The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students*, in «School Psychology Review», 33(1), 2004, pp. 83–104. F. P. Romeo, *Spunti teorico-metodologici per rifondare l'alleanza scuola-famiglia e territorio nel tempo della crisi multilivello*, in «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», 15(25), 2023, pp. 202–218. C. L. Wanat, *Challenges balancing collaboration and independence in home-school relationships: Analysis of parents' perceptions in one district*, in «School Community Journal», 20(1), 2010, pp. 159–186.

⁶ J. F. Lake, B. S. Billingsley, *An analysis of factors that contribute to parent-school conflict in special education*, in «Remedial and Special Education», 21(4), 2000, pp. 240–251.

⁷ M. Bettinelli, R. Cardarello, *Alle origini del conflitto tra scuola e famiglia—le voci degli insegnanti*, in «Lifelong Lifewide Learning», 21(44), 2024, pp. 151–163. N. Patel, S. Stevens, *Parent-teacher-student discrepancies in academic ability beliefs: Influences on parent involvement*, in «School Community Journal», 20(2), 2010, pp. 115–136.

⁸ J. F. Lake, B. S. Billingsley, *An analysis of factors that contribute to parent-school conflict in special education*, in «Remedial and Special Education», 21(4), 2000, pp. 240–251. E. Luciano, *Esercizi di democrazia nelle relazioni tra professionisti dell'educazione e figure familiari*, in «Cultura pedagogica e scenari educativi», 1(2), 2023, pp. 046–052.

administrators, counselors, special education professionals, school psychologists, and other staff) that employ joint accountability and authority to establish an atmosphere that enhances each student's potential for achievement. This interpretation is rooted in the depictions of family-school collaborations provided by Bettinelli & Cardarello⁹, Christenson¹⁰, Epstein¹¹, Ferlazzo¹², and Patrikakou, Weissberg, Redding, and Walberg¹³. The subsequent sections present an explanation of the essential attributes required for successful collaborations and the obstacles that hinder the progression of partnerships.

Family-School Collaboration Characteristics and Obstacles

Epstein and Sheldon¹⁴ conducted a comprehensive analysis of various studies, revealing eight key components crucial for successful family-school-community partnerships: leadership, teamwork, action plans, plan implementation, funding, collegial support, evaluation, and networking. Similarly, Christenson¹⁵ highlighted several facets of family-school partnerships, such as mutual listening between families and educators, leveraging individual differences as strengths, information sharing for interventions, focusing on shared interests, collaborative planning to address all needs, joint decision-making, setting and communicating shared academic and behavioral expectations, conflict resolution skills, avoiding blame, and a shared dedication to achievement. Effective collaborations result in schools that are inclusive, supportive, and attentive to student strengths, along with families that underscore the significance of education for lifelong accomplishments¹⁶.

⁹ M. Bettinelli, R. Cardarello, *Alle origini del conflitto tra scuola e famiglia-le voci degli insegnanti*, in «Lifelong Lifewide Learning», 21(44), 2024, pp. 151-163.

¹⁰ S. L. Christenson, *The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students*, in «School Psychology Review», 33(1), 2004, pp. 83-104.

¹¹ J. L. Epstein, *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.), Westview Press, Boulder, CO 2011.

¹² L. Ferlazzo, *Involvement or engagement?* In «Educational Leadership», 68(8), 2011, pp. 10-14.

¹³ E. N. Patrikakou, R. P. Weissberg, S. Redding, H. J. Walberg, *School-family partnerships: Enhancing the academic, social, and emotional learning of children* in E. N. Patrikakou, R. P. Weissberg, S. Redding, H. J. Walberg (Eds.), *School-family partnerships for children's success*, Teachers College Press, New York, NY 2005, pp. 1-17.

¹⁴ J. L. Epstein, S. B. Sheldon, *Moving forward: Ideas for research on school, family, and community partnerships* in J. L. Epstein (Ed.), *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.), Westview Press, Boulder, CO 2011, pp. 42-66.

¹⁵ S. L. Christenson, *The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students*, in «School Psychology Review», 33(1), 2004, pp. 83-104.

¹⁶ M. Bettinelli, R. Cardarello, *Alle origini del conflitto tra scuola e famiglia-le voci degli insegnanti*, in «Lifelong Lifewide Learning», 21(44), 2024, pp. 151-163. A. Buonanno, P. Dusi, *Le relazioni tra scuola e famiglia: buone prassi di corresponsabilità educativa. Indagine in un istituto paritario trentino e prime azioni di intervento*, in «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 23(2), 2023, pp. 91-104. J. L. Epstein, *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.), Westview Press, Boulder, CO 2011.

Henderson, Mapp, Johnson, and Davies¹⁷ identified four fundamental beliefs necessary within schools to cultivate meaningful partnerships with families. Firstly, educators must acknowledge that all parents hold aspirations for their children's future and seek the best for them. Secondly, educators should recognize that all parents are capable of nurturing their children's growth and learning. The third essential belief entails teachers viewing parents as equals, while the final belief underscores the responsibility of educators, especially school leaders, in initiating effective partnerships with families. Blue-Banning, Summers, Frankland, Nelson, and Beegle¹⁸ delved into the professional attributes linked to family-school partnerships for students with disabilities; aspects that were also addressed in the study conducted by Chiusaroli¹⁹. They pinpointed six prevalent themes contributing to collaborative partnerships: communication, commitment, equality, skills, trust, and respect. Participants emphasized the critical need for professionals to provide families with comprehensive information regarding their child, even when the messages are challenging to convey, while also highlighting the importance of tact in communication. Parents stressed the significance of professionals recognizing and valuing parent input and perspectives, fulfilling commitments and promises, ensuring confidentiality, and attending to the physical and emotional well-being of students²⁰.

Instead, in relation to obstacles, Christenson²¹ classifies a series of them that prevent the development of family-school partnerships, dividing them into categories that concern families, educators and the family-school relationship itself. For instance, hindrances on the family side include assuming a passive role in the educational process, mistrust of educators, and educators' lack of responsiveness to family needs. Educator barriers involve fear of conflict with parents, doubts about families' ability to help with school-related matters, negative communication with families regarding a child's academic progress, and challenges in recognizing parents as educational partners. Lastly, obstacles related to the family-school relationship include communication

¹⁷ A. T. Henderson, K. L. Mapp, V. R. Johnson, D. Davies, *Beyond the bake sale: The essential guide to family-school partnerships*, The New Press, New York, NY 2007.

¹⁸ M. Blue-Banning, J. A. Summers, H. C. Frankland, L. L. Nelson, G. Beegle, *Dimensions of family and professional partnerships: Constructive guidelines for collaboration*, in «*Exceptional Children*», 70(2), 2004, pp. 167-184.

¹⁹ D. Chiusaroli, *L'alleanza co-educativa tra scuola e famiglia per un sistema inclusivo*, in «*Annali online della Didattica e della Formazione Docente*», 15(25), 2023, pp. 132-144.

²⁰ M. Blue-Banning, J. A. Summers, H. C. Frankland, L. L. Nelson, G. Beegle, *Dimensions of family and professional partnerships: Constructive guidelines for collaboration*, in «*Exceptional Children*», 70(2), 2004, pp. 167-184.

²¹ S. L. Christenson, *The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students*, in «*School Psychology Review*», 33(1), 2004, pp. 83-104.

only when issues arise, insufficient information and resources on how collaboration between families and schools should occur, lack of mutual perspective-taking, reluctance to adopt a partnership mindset, adopting a win-lose mentality in conflicts, and differing perceptions of a child's performance²². According to Lake and Billingsley²³, establishing effective family-school partnerships can be particularly difficult, especially in situations where parents and teachers have conflicting views on educational decisions concerning a child. The authors identified eight factors contributing to parent-school conflict in special education, such as differing perspectives on a child's needs, trust issues, communication barriers, constraints, power dynamics, valuation discrepancies, service delivery concerns, and knowledge gaps. While their study did not directly explore the effects of conflicting views on students, it did suggest that such disagreements could lead to a reluctance to continue discussing the child's needs²⁴.

Research Structure: Methodology, Data, Analysis and Limitations

Participants were chosen through the utilization of two purposeful sampling methodologies: criterion sampling and snowball sampling. The criterion utilized for participant selection involved direct engagement in parent-teacher conflicts linked to a student's abilities. Furthermore, snowball sampling was employed to identify participants, with initial contact being made with local educators who then referred potential participants. In addition, participants were encouraged to suggest other individuals who could potentially participate in the study. The selected participants comprised three parents, three students, and four teachers who were directly engaged in conflicts associated with differing perceptions of student abilities held by parents and teachers. The inclusion of parents, teachers, and students in the study ensured that a variety of perspectives on the phenomenon were represented. Moreover, as stated by Rubie-Davies et al.²⁵, “exploring various perspectives... enriches the data collected and enhances understanding of influences that can boost student success and achievement”.

While college students provided insights as the exclusive informants for student-related data, they were specifically asked to recount their experiences related to the phenomenon during their time in elementary

²² *Ibidem*

²³ J. F. Lake, B. S. Billingsley, *An analysis of factors that contribute to parent-school conflict in special education*, in «*Remedial and Special Education*», 21(4), 2000, pp.240–251.

²⁴ *Ibidem*

²⁵ C. M. Rubie-Davies, E. Peterson, E. Irving, D. Widdowson, R. Dixon, *Expectations of achievement: Student, teacher, and parent perceptions*, in «*Research in Education*», 83, 2010, pp. 36–53.

or secondary school. College students were chosen over younger students due to the belief that they possessed the necessary maturity and reflective capabilities to comprehend and articulate their encounters with the phenomenon clearly. The sample comprised a single male student participant, with all other participants being female. This outcome was expected, given the higher percentage of female teachers compared to male teachers²⁶. Moreover, it was hypothesized that mothers were more inclined than fathers to engage in their children's educational activities. This assertion is corroborated by various studies on parental involvement, predominantly based on mothers' accounts²⁷. The age range of college student participants in the research varied from 21 to 24 years. In contrast, the age range of teacher and parent participants varied between 26 and 57 years.

As regards data collection it is evident that the demographic, perceptual, and theoretical data were required to achieve the objectives of this particular investigation as suggested by Bloomberg and Volpe²⁸. In order to acquire demographic data, all participants were requested to fill out a personal information form detailing their age, gender, ethnicity, educational background, and tenure within the specific school system under examination. According to Bloomberg and Volpe²⁹, the acquisition of such demographic details is essential in elucidating the underlying factors influencing an individual's perceptions, as well as the commonalities and disparities in perceptions among the participants. The completion of the personal information form preceded the gathering of perceptual data. Perceptual data was obtained concerning the participants' encounters with conflicting perceptions held by parents and teachers regarding students' capabilities. Conflicting perceptions were defined as any observed discrepancies in the perceived abilities of students between teachers and parents. These competencies encompassed various skills in the academic, athletic, and behavioral domains. For instance, a parent might perceive their child to possess strong writing abilities, while a teacher could view the student's writing skills as deficient, and vice versa. Among the conflicts reported by participants, six were associated with academic skills, two with behavioral skills, one with both academic and athletic abilities, and one with both

²⁶ U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, *Teacher attrition and mobility: Results from the 2008–09 teacher follow-up survey* (NCES 2010–353).

²⁷ M. M. Englund, A. E. Luckner, G. J. L. Whaley, B. Egeland, *Children's achievement in early elementary school: Longitudinal effects of parental involvement, expectations, and quality of assistance*, in «*Journal of Educational Psychology*», 96, 2004, pp. 723–730.

²⁸ L. D. Bloomberg, M. Volpe, *Completing your qualitative dissertation: A roadmap from beginning to end*, Sage, Los Angeles, CA 2008.

²⁹ *Ibidem*

athletic and behavioral capabilities. Furthermore, five conflicts involving students with an Individualized Education Program (IEP) were described by the participants. Perceptual data was collected through in-depth interviews with 10 participants. Utilizing this small sample size enabled a more profound comprehension of the phenomenon, which may not be achievable with larger samples³⁰. The experiences shared by participants highlighted 10 unique conflicts. Selection criteria for participants excluded individuals from the same conflict due to the sensitive nature of the subject. Discrepancies in individuals' narratives could potentially lead to contentious, negative, and accusatory dialogues, impeding the fostering of effective family-school partnerships. By conducting individual interviews with participants involved in distinct conflicts, a better insight into their experiences was gained without exacerbating tensions between teachers and parents. Participants were invited to engage in a maximum of three comprehensive, individual interviews. Data from students and parents was collected through a single face-to-face interview recorded on audio. Additionally, teachers took part in a recorded phone interview to gather information regarding teacher training in fostering family-school partnerships. While three distinct protocols were utilized during the interviews, they all addressed the same fundamental themes (refer to Appendix). Observations made during the interviews added depth to the study. These observations were utilized to augment the data, reinforce interpretations, and ultimately enhance the comprehension of the participants' perceptions and experiences³¹.

Theoretical knowledge was acquired through an ongoing examination of pertinent literature. The search was guided by key terms such as parent and teacher perceptions of student capabilities, discrepancies in parent and teacher perceptions, expectations of parents and teachers concerning students, parental involvement in schools, the accuracy of parental and teacher reports, conflicts between parents and teachers, as well as family-school partnerships.

The analysis of data was conducted utilizing Creswell's³² adaptation of the Stevick-Colaizzi-Keen method. The data obtained from interviews underwent a process of condensation into meaningful units, which were subsequently utilized for the identification of codes and themes. Both the First and Second Cycle coding methods were employed to pinpoint these codes. The Initial Coding method was utilized as the primary technique for

³⁰ G. B. Rossman, S. F. Rallis, *Learning in the field: An introduction to qualitative research*, Sage, Thousand Oaks, CA 2003.

³¹ G. D. Shank, *Qualitative research: A personal skills approach* (2nd ed.), Pearson, Upper Saddle River, NJ 2006.

³² J. W. Creswell, *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*, Sage, Thousand Oaks, CA 2007.

the First Cycle, enabling an initial analysis of the data that remained receptive to further analytical possibilities and exploration³³. On the other hand, the Focused Coding method was predominantly employed for the Second Cycle. This particular type of coding necessitates strategic decisions regarding the most analytically sound initial codes for precise and comprehensive data categorization. The identified codes were then grouped into broader themes that aligned with the objectives of the research. These codes and themes will be elaborated upon in the subsequent Results section.

It is important to specify that, due to the limited sample sizes, a common critique of qualitative research is its lack of generalizability; nevertheless, the objective of qualitative research is not to generate generalizable findings; instead, its aim is to generate results that are meaningful and practical³⁴. The significance and utility of a study's findings are determined by its credibility. Various validation methods were utilized in this research to enhance its credibility. Validation strategies comprised member validation, addressing bias, and peer consultation. Additionally, incorporating diverse viewpoints bolstered the study's validity.

Analysis of Results

The analyzed data were classified into four thematic categories: susceptibility of student attitudes, failure to address conflicts, dealing with challenging parents, and inadequate teacher training. The analysis of codes and themes took into account between-group comparisons involving students, parents, and teachers; nonetheless, minimal differences between groups were observed. Furthermore, patterns of divergence were examined, such as high parental perceptions of ability compared to low teacher perceptions of ability and vice versa, although there seemed to be variability in how parents and teachers perceive ability across conflicts. The results for each of the four thematic categories will be analyzed below.

- The susceptibility of Student Attitudes

Participants were of the opinion that the understanding of students regarding the differing viewpoints of parents and teachers on student capabilities might negatively influence the attitude of the student. The discovery encapsulates the overarching theme known as the

³³ J. Saldaña, *The coding manual for qualitative researchers*, Sage, Los Angeles, CA 2009.

³⁴ G. B. Rossman, S. F. Rallis, *Learning in the field: An introduction to qualitative research*, Sage, Thousand Oaks, CA 2003.

"impressionability of student attitudes." The coding utilized to delineate this particular theme has been outlined in Table 1.

Table 1. The coding utilized to delineate the susceptibility of student attitudes.

	Students			Teachers				Parents		
	1	2	3	1	2	3	4	1	2	3
Students choose sides	X		X							X
Negative perception of teachers			X	X		X	X			X
"Untouchable" attitude	X		X	X	X					X
Anxiety and self-doubt	X	X	X							

A specific instance recounted by Student 3 illustrates the process through which students form a negative perception of educators and eventually find themselves aligning with either their teacher or parents. Recalling a particular Individualized Education Program (IEP) meeting, the memory stands out where the student's father became visibly upset, leading him to leave the meeting in frustration. Although this incident took place during elementary school, its impact was significant. Consequently, a lasting belief emerged within the student, viewing teachers as lacking in intelligence, thereby dampening their motivation to engage in academic tasks that did not appeal to them. Participants also posited that students cultivated a sense of invincibility when they recognized the disparity between the expectations of their parents and teachers. This sense of invincibility, often referred to as the "untouchable" attitude, was characterized by students' perception that teachers lacked the authority to enforce accountability for their actions or academic performance, as their parents would shield and support them. One educator articulated how she perceived her encounter with contrasting views between parents and teachers regarding students, which led to the development of an "untouchable" demeanor in the student: in that particular scenario, it appears that the student believes she possesses boundless abilities and that her mother will unconditionally support her, regardless of the circumstances. She seems to think that she has free rein in her actions, with her mother constantly endorsing her choices, whether they are deemed suitable or not, and disregarding the opinions of others. Essentially, she feels empowered to act as she pleases, with the

unwavering support of her mother, even though her mother may not necessarily share the same perspective. (Teacher 2).

Teacher 3 recounted a similar encounter. When inquired about her perception of how the student was influenced by the conflict between the parent and teacher, Teacher 3 expressed the belief that the parent had instilled in the child a sense of entitlement, leading him to act upon his desires without restraint. His pre-existing defiance was further exacerbated by the situation, manifesting in his behavior throughout the academic year. It seemed as though he adopted the mindset of "I can act as I please... My parental figures will prevent me from facing consequences, so why bother putting in effort." This resulted in a decline in his work ethic, an increase in disruptive behavior, and a tendency to test boundaries, justified by his lack of regard for authority due to his parents' disapproval. When children experience such dynamics at home, it invariably spills over into the educational setting. A lack of parental respect towards a teacher undoubtedly led to several challenges, ultimately hindering his progress and impeding his overall growth.

Student participants recounted experiencing anxiety or self-doubt due to the conflict arising between their parents and teachers: during instances when my parents engaged in disputes with the teacher, my primary concern did not pertain to the project or the grade received, but rather focused on the teacher's disapproval of my actions juxtaposed with the parental approval, ultimately resulting in mutual dissatisfaction. As a juvenile, one tends to be more engrossed in the emotional dynamics between parents and teachers rather than the subject matter itself. Consequently, the assignment was not a source of apprehension at that moment; rather, my preoccupation lay with the emotional states of all parties involved and the lack of harmony between them. As a child, one yearns for amicable relations between parents and teachers, as both are expected to provide support and guidance. (Student 1).

- *Inability to Address Conflicting Situations*

All participants noted that in instances of conflicts between parents and teachers, they frequently remain unresolved and persist in adversely affecting the family-school partnership. This discovery is reflective of the overarching theme termed "failure to resolve conflicts." The coding employed to illustrate this theme is detailed in Table 2.

Table 2. The coding utilized to delineate inability to Address Conflicting Situations

	Students			Teachers				Parents		
	1	2	3	1	2	3	4	1	2	3
Termination of relationship	X	X	X		X	X	X	X	X	X
Differential treatment	X							X		X
Continued negative interactions	X		X		X	X				
Teacher fear of parents		X	X	X			X		X	

Participants articulated that the parent-teacher relationship was concluded subsequent to the conflict that arose between parents and teachers. When queried about the interaction between his mother and the teacher following the disagreement, Student 2 expressed, “My mother had minimal communication with the teacher and seldom mentioned him, thus indicating a lack of a robust relationship. It appears that they did not have a harmonious rapport.” According to Parent 2: Upon realizing that the school was not going to provide the necessary support, I made the decision to seek assistance elsewhere. We opted to explore alternative options as the school did not exhibit a proactive attitude, which was a source of considerable dissatisfaction for me. Upon understanding that no action would be taken by the school, I saw no reason to persist, and hence, I sought external support to address the needs of my child.

Participants held the belief that educators exhibited differential treatment towards students following a disagreement. Parent 3 perceived a change in treatment towards her son upon requesting a grade change due to miscalculations, while Student 1 felt targeted by the teacher after her father's confrontation. Parent 3 expressed that teachers might take out their frustration on the student due to parental disagreements, creating a sense of vulnerability for the student.

Moreover, participants observed the continuation of negative interactions between parents and teachers. These negative interactions encompassed harmful communication, attitudes, or behaviors that persisted post the initial disagreement regarding the student's capabilities. According to Student 3, conflicts that are not resolved to the utmost satisfaction of parents are likely to result in ongoing tensions throughout the student's academic journey. The student highlighted that even if a conflict appears to be resolved, lingering tensions persist unless

addressed promptly and in alignment with parental expectations, leading to a persistent negative dynamic.

Participants also reported that teachers acquired a sense of apprehension towards parents due to the conflict. Student 2 observed that the approach of parents towards the school has the potential to prompt teachers to express, "that is the mother of the child who had an issue with the other teacher...be cautious if they are in your class. Their mother is likely to be displeased with you." A statement by Student 3 presents examples of "unequal treatment" and the "apprehension of teachers towards parents" as manifestations of unresolved disputes: I anticipate that educators might begin thinking along the lines of "this particular student belongs to those families who tend to frequently criticize your teaching methods in the classroom, and they might accuse you of being an incompetent educator." I believe this has an impact on the treatment received by the student in class.... It appears that teachers are extra cautious in their interactions with you, due to the fear that your parents might complain about something.

A scenario presented by Teacher 1 further elucidates this concept and the "culture of apprehension"³⁵ that emerges when educators face challenging parents: I have encountered a previous instance where a parent explicitly criticized my performance, which naturally had a personal impact on me as a professional. Despite this, I refrained from reacting impulsively and instead responded to the parent by saying, "I understand your perspective. Allow me to showcase the progress made by your child this year and the advancements achieved. While I acknowledge that the results may not meet your expectations, it is important to acknowledge the milestones reached. Let us concentrate on these achievements and outline the objectives for the upcoming year." Consequently, I now insist that my process coordinator accompanies me in meetings with this particular parent as I aim to shield myself from personal attacks. On that day, I felt quite vulnerable when faced with such comments, but I managed to remain composed, which I consider a significant achievement. Given my profound dedication to my profession, such encounters do impact me considerably; however, I choose to focus on the positive aspects. Although I treat this parent with the same level of respect, I prefer to have a third party present during our conversations to ensure a neutral environment. Interestingly, following that single critical remark, there have been no further negative comments from this parent.

³⁵ A. T. Henderson, K. L. Mapp, V. R. Johnson, D. Davies, *Beyond the bake sale: The essential guide to family-school partnerships*, The New Press, New York, NY 2007.

The experience elucidated by Teacher 1 is scrutinized in greater detail within the Discussion section. The rationale behind closely analyzing her experience in the Discussion section is to tackle the necessity for enhanced conflict-resolution abilities and to comprehend the overarching influence of parent-teacher conflict on the evolution of family-school collaborations.

- *Challenging Parents*

Participants delineated challenging and uninvolved parents as posing additional obstacles to the development of family-school partnerships, as shown in Table 3. This particular observation pertains to the category of "challenging parents," exemplified by Parent 1: It is evident that specific parents exhibit an entitled mindset, insisting that certain accommodations be made for their disabled children without fostering a true sense of partnership. Consequently, the educators and support staff found themselves in a defensive position, unjustly criticized despite fulfilling their responsibilities. Moreover, a significant hindrance in establishing effective partnerships arises when educators invest substantial efforts in students' education but encounter minimal involvement from families.

Table 3. The coding utilized to delineate Challenging Parents

	Students			Teachers				Parents		
	1	2	3	1	2	3	4	1	2	3
Demanding parents	X		X	X	X	X	X		X	
Disengaged parents				X			X	X	X	

Teacher 1 also expressed the belief that parental adoption of an "entitlement" mindset poses a barrier to the development of effective family-school partnerships: It is increasingly evident that there is a shift towards a demanding attitude rather than a collaborative one, characterized by a sense of entitlement.

This sense of entitlement leads to a hostile environment, making it challenging to enforce school rules and communicate expectations effectively.

As per feedback from participants, conflicts tend to escalate when parents exhibit demanding or disengaged behaviors towards educational processes, making resolution even more challenging. Teacher 4

highlighted the significant difficulty in establishing successful partnerships with parents who prove to be exceptionally challenging to collaborate with: "For the select few 'high-flyer' parents who constantly assert their opinions, it seems that no effort is sufficient to meet their expectations." While "demanding" parents may have induced additional stress among teachers, responses from participants indicate that these parental efforts proved to be most efficacious in eliciting a response from teachers regarding concerns. Furthermore, Teacher 4 recounted a scenario where parental insistence on constant communication with the school led to an increase in meetings with school staff compared to what was typically offered to less demanding parents. Conversely, the advocacy endeavors of Parent 1 and Parent 2, who displayed less demanding behavior, yielded minimal success. Parent 1 revealed a recurring pattern of making identical requests to school personnel year after year without witnessing any tangible outcomes, while Parent 2 mentioned resorting to external agencies due to the school's lack of responsiveness to her inquiries and worries. Despite the fact that demanding parents can instigate stress and apprehension among teachers, feedback from participants implies that they are ultimately more effective in achieving desired outcomes for their offspring.

- *Ineffective teacher training*

In a subsequent telephone interview, educators were requested to address inquiries concerning their instruction and readiness in developing effective collaborations with families. They were tasked with outlining the training prospects within their educational programs and the professional growth provided by their respective school districts. The entirety of educators confirmed the absence of structured training in their educational programs pertaining to fostering family-school partnerships or effectively managing parental conflicts (refer to Table 4). One educator mentioned engaging in informal dialogues during an educational psychology course. Moreover, she acquired insights on family interactions from her supervising educator during the student-teaching phase. Another educator acknowledged receiving guidance solely from her supervising educator on family-school partnerships and conflict resolution. Three out of the four educators also disclosed that the school districts where they were employed did not offer any formal instruction or professional development on cultivating family-school partnerships. Among them, one educator was the sole individual who received training aimed at establishing collaborations with families; nevertheless, she

noted that the school district initially attempted to introduce partnership modifications, which were swiftly halted.

Table 4. The coding utilized to delineate Lack of Teacher Training

	Teachers			
	1	2	3	4
Preparation programs	X	X	X	X
On-site professional development	X		X	X

Discussion

The susceptibility of student attitudes to external influence implies that it is crucial for both parents and teachers to consciously choose to keep conflicts private from students whenever feasible. It is essential for parents and teachers to evaluate both their verbal and non-verbal interactions with each other. When conflicts arise, parents and teachers should pay attention to what they say about each other, how they communicate, and their nonverbal cues. Maintaining confidentiality during conflicts can be challenging, highlighting the importance of timely conflict resolution and restoration of positive relationships by both teachers and parents. Regrettably, responses from participants indicate that unresolved conflicts between parents and teachers are common, as highlighted by the theme of "failure to resolve conflicts," which directly impacts the family-school partnership. The scenario described by Teacher 1 in the Findings section offers valuable insights into the development of family-school partnerships in the presence of parent-teacher conflicts. A detailed analysis of her experience focuses on three key areas: the way she personalized the parent's feedback, her changes in attitude and behavior following the conflict, and her apprehension towards the parent post the initial confrontation. The objective of this in-depth examination of Teacher 1's experience is not to criticize her actions or methods, but rather to comprehend the obstacles that often hinder effective conflict resolution between parents and teachers. Understanding these obstacles could potentially illuminate new strategies for adequately equipping both teachers and parents to manage conflicts efficiently. First, Teacher 1 asserted that due to her professional status, she personally internalized the parent's comment; nevertheless, it is essential to acknowledge that teachers, as professionals, should not take parental feedback personally. For instance, professional counselors undergo training to expect

challenging, potentially hostile remarks from clients, a phenomenon known as "resistance," considered a natural facet of the therapeutic process³⁶. When clients question, confront, display rudeness, or express discontent with the counselor or counseling process, counselors are trained to accept it as a manageable aspect of therapy that must be addressed. As outlined by participants, parents frequently articulate their needs, desires, and concerns in a demanding manner. Although parents may react out of fear, stress, anxiety, frustration, or intimidation, it is plausible that they convey dissatisfaction with educational procedures akin to how resistant clients voice their discontent with counseling. Educating teachers to anticipate such responses from parents, similar to how counselors prepare for resistant clients, could assist teachers in handling conflicts when faced with challenging parental behaviors.

The second aspect of reflection from Teacher 1's encounter pertains to her reaction to the parent's feedback. Teacher 1 believed that she maintained unchanged behavior towards the parent post the initial critique; however, her actions suggest otherwise. Following the parent's inquiry about the teacher's performance, Teacher 1 consistently insisted on the presence of her process coordinator in meetings—a practice absent before the disagreement. Additionally, she avoided engaging in private discussions with the parent. Despite the absence of further negative remarks from the parent towards Teacher 1, the parent was permanently marked. Teacher 1's failure to acknowledge her shift in attitude and behavior towards the parent might also indicate an oversight in recognizing that the conflict was never fully resolved.

The final reflection concerns Teacher 1's apprehension towards parents, evident in her frequent reliance on the process coordinator. During the interview, Teacher 1 portrayed the process coordinator as a "neutral mediator" between herself and the parent. Nevertheless, throughout most of the interview, she depicted the process coordinator as someone primarily there to offer support and shield her. Teacher 1 leaned on the process coordinator when faced with challenging situations involving parents. This dependency on the process coordinator implies a fear of the parent and a lack of confidence in her ability to effectively manage conflicts and collaborate with families. Teacher 1's trepidation towards parents may stem partly from inadequate training in establishing school-family partnerships and handling conflicts with parents appropriately.

³⁶ C. Distefano, *Il pedagogista scolastico come figura strategica per la promozione del benessere individuale*, in «PEDAGOGIA OGGI», 2023, pp. 242-248. J. Sommers-Flanagan, R. Sommers-Flanagan, *Clinical interviewing* (4th ed.), Wiley & Sons, Hoboken, NJ 2012.

Epstein³⁷ also notes that educators and administrators shy away from engaging with families due to insufficient knowledge and skills to foster effective partnerships. Overall, the insights gained from all participants in the study underscore the necessity for enhanced conflict resolution skills for both teachers and parents.

The concepts of "challenging parents" and "deficiency in teacher training" signify significant obstacles to the creation of partnerships between families and schools. A teacher participant, when questioned about these partnerships, expressed uncertainty by asking, "family-school partnerships? Should I be familiar with this concept?" Despite assuming that the term pertained to open communication between parents and teachers, this teacher had never encountered it before and was unsure of its implications. Ultimately, teachers in the study revealed that they lacked the necessary training to establish connections with families or effectively address conflicts. The absence of emphasis on family-school partnerships in teacher education programs could indicate to novice educators that collaborating with families is not a priority. It may also imply that these programs mistakenly assume that future teachers already possess the essential skills for working with families. Irrespective of the reason, the inadequacy of training programs in preparing teachers to cultivate partnerships suggests that educators enter the workforce without the required knowledge and skills for engaging with families. Furthermore, the responses from participants indicate that school districts are making minimal efforts to address this deficiency. Teachers require additional training in effectively managing conflicts with parents; however, they are not the only ones in need of enhanced collaboration efforts. Individuals in the study outlined particular traits or actions exhibited by parents that further hindered the establishment of strong family-school partnerships. These parents were categorized as either being excessively demanding or disengaged. According to Baumrind (1991)³⁸, these polarizing parenting styles are referred to as over-involved and under-involved. Disengaged parents were noted to be uninvolved in any aspect of the educational process, while demanding parents resorted to commands, coercion, or threats to secure favorable outcomes for their children³⁹. Participants particularly observed that the manner in which parents engage with schools often poses challenges. They characterized parent behaviors as confrontational, impolite, and occurring at

³⁷ J. L. Epstein, *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.), Westview Press, Boulder, CO 2011.

³⁸ D. Baumrind, *The influence of parenting style on adolescent competence and substance use*, in «*The Journal of Early Adolescence*», 11, 1991, pp. 56-95.

³⁹ A. Priore, *Processi di orientamento e responsabilità educative delle famiglie*, in «*STUDIUM EDUCATIONIS*» *Rivista semestrale per le professioni educative*, (1), 2024, pp. 084-094.

inappropriate moments, leading teachers to experience feelings of anxiety, pressure, and unease. Teacher 4 expounded on the impact of demanding parents on teachers: It is perceived as a significant source of stress for them. Furthermore, teachers are often tasked with submitting complaints to the Office for Civil Rights (OCR) and engaging in similar activities, which may be overlooked by some. This situation can be particularly daunting for educators who lack prior experience with legal procedures. The stress induced by such circumstances has the potential to deter individuals from pursuing a career in teaching. Instances have been observed where teachers either exhibit visible signs of distress by crying or express heightened levels of anxiety. The departure of such parents from the school district is typically met with a sense of relief among the staff. It is ambiguous whether parents purposefully utilize "scare tactics" to achieve desired results for their children, yet it is evident that behaviors aimed at assisting their children further harm the family-school partnership. The approach of parents towards schools may indicate a lack of knowledge and skills to advocate more effectively for their children. While parents were frequently viewed by participants as assertive and confrontational, their interactions with teachers aimed to assist, support, and safeguard their children. Henderson et al.⁴⁰ posit that "problem parents" are attempting to advocate, but lack the skills to do so constructively. The readiness of teachers to perceive parent "demands" as well-intentioned advocacy could influence their capacity to address parent concerns without defensiveness and in a manner conducive to partnership development. Moreover, teacher responsiveness to demanding parents and lack of responsiveness to less demanding parents raises concerns and may perpetuate the cycle of strained parent-teacher relationships.

Conclusion

The study brought to light that modifications in practice and policy that could assist parents and educators in overcoming differing views on student abilities to establish effective family-school partnerships need to be considered. Already in 2011, Epstein (2011)⁴¹ proposed that teacher and administrator training programs at various academic levels should have incorporate explicit instruction on the development of family-school partnerships.

⁴⁰ A. T. Henderson, K. L. Mapp, V. R. Johnson, D. Davies, *Beyond the bake sale: The essential guide to family-school partnerships*, The New Press, New York, NY 2007.

⁴¹ J. L. Epstein, *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.), Westview Press, Boulder, CO 2011.

It is recommended that these programs include at least one course dedicated to family-school partnerships, offer precise guidelines on course content, and enhance the number of faculty in teacher education to accommodate additional courses and content.

In addition, providing teachers with training in attending, listening, and responding skills could be advantageous. These skills are utilized to engage fully with client dialogue, demonstrate comprehension of messages, and establish rapport with clients. They serve to enhance communication, build relationships, and often address client resistance. By offering teacher instruction on fundamental attending, listening, and responding skills, educators can acquire the necessary communication skills to establish rapport with parents, effectively address parental concerns, and foster a positive working relationship with parents. Considering that culture influences how families perceive and fulfill their role in educational processes, teacher training should also encompass education on cultural variances and their impact on the utilization of listening and responding skills. Moreover, acknowledging in training programs that teachers may encounter resistant or challenging parents can be instrumental in preventing potential conflicts. Viewing difficult parents not as personal attacks, but rather as expected components of educational processes, can lead to a more constructive approach. Further research is warranted to evaluate the effectiveness of such training for teachers.

Secondly, educational institutions should offer continuous professional development for teachers and all school personnel on effective collaboration with parents. Professional development plans should integrate subjects related to family-school partnerships, such as cultivating relationships with families, managing challenging family dynamics, and enhancing communication between families and schools. Given the evolving landscape of family structures and educational directives, ongoing research in family-school partnerships necessitates that teachers receive professional development opportunities post-employment. These opportunities will ensure that educators are equipped with the latest strategies for engaging with families that are in line with current family and school requirements.

Thirdly, it is imperative for school leaders to devise, implement, and enforce policies concerning school partnerships. Studies have shown that even when schools have policies related to family-school partnerships, enforcement efforts are often lacking. This failure to uphold policies implies to stakeholders that partnerships are merely superficially valued, rather than being a genuine priority. Participants in a recent study largely

overlooked the crucial role of policy in educational decision-making and reform, emphasizing the need for systemic changes to support partnership endeavors.

Lastly, there is a necessity for enhanced parent advocacy skills, with educators playing a pivotal role in equipping parents with such competencies. Schools must collaborate with families, teachers, and staff to ensure they comprehend the essence of advocacy, develop and employ advocacy skills, and learn how to address issues effectively. Without proper guidance, under-involved individuals wait for information while over-involved ones set their own agendas, regardless of their benefit to their children. Schools can facilitate parent advocacy by establishing a clear, proactive approach to resolving issues, engaging in monthly discussions with families regarding student progress, and conducting regular student-led conferences. Additionally, providing parental support in a friendly, non-judgmental manner is crucial⁴².

In conclusion, parents, students, and educators must collaborate in order to establish effective and sustainable family-school partnerships. Ideally, these partnerships would thrive without encountering any conflicts. However, as in any interpersonal relationship, conflict is bound to arise. Educators require proper guidance and resources to assist them in creating and maintaining successful partnerships despite the inevitability of conflict. Robust partnerships play a crucial role in ensuring that conflicts are effectively addressed and resolved. It is emphasized that effective partnerships are characterized by the encouragement of questions and debates, the ability to navigate disagreements, the provision of problem-solving structures and processes, and the ability to endure and even strengthen relationships post-conflict resolution. Ultimately, family-school partnerships aim to maximize opportunities for student success. By enhancing partnership efforts, both parents and teachers contribute to placing students at the core of all interactions, thus enabling the preservation of family-school partnerships even in the face of conflicts.

References

Auerbach S., *Conceptualizing leadership for authentic partnerships: A continuum to inspire practice*, in S. Auerbach (Ed.), *School leadership for*

⁴² A. T. Henderson, K. L. Mapp, V. R. Johnson, D. Davies, *Beyond the bake sale: The essential guide to family-school partnerships*, The New Press, New York, NY 2007. A. Priore, *Processi di orientamento e responsabilità educative delle famiglie*, in «STUDIUM EDUCATIONIS» Rivista semestrale per le professioni educative, (1), 2024, pp. 84-94.

- authentic family and community partnerships*, Routledge, New York, NY 2012, pp. 29–51.
- Bettinelli M., Cardarello R., *Alle origini del conflitto tra scuola e famiglia—le voci degli insegnanti*, in «*Lifelong Lifewide Learning*», 21(44), 2024, pp. 151-163.
- Bloomberg L. D., Volpe M., *Completing your qualitative dissertation: A roadmap from beginning to end*, Sage, Los Angeles CA 2008.
- Blue-Banning M., Summers J. A., Frankland H. C., Nelson L. L., Beegle G., *Dimensions of family and professional partnerships: Constructive guidelines for collaboration*, in «*Exceptional Children*», 70(2), 2004, pp. 167–184.
- Buonanno A., Dusi P., *Le relazioni tra scuola e famiglia: buone prassi di corresponsabilità educativa. Indagine in un istituto paritario trentino e prime azioni di intervento*, in «*Rivista Italiana di Educazione Familiare*», 23(2), 2023, pp. 91-104.
- Chiusaroli D., *L'alleanza co-educativa tra scuola e famiglia per un sistema inclusivo*, in «*Annali online della Didattica e della Formazione Docente*», 15(25), 2023, pp. 132-144.
- Christenson S. L., *The family–school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students*, in «*School Psychology Review*», 33(1), 2004, pp. 83–104.
- Cornille T. A., Pestle R. E., Vanwy R. W., *Teachers' conflict management styles with peers and students' parents*, in «*The International Journal of Conflict Management*», 10(1), 1999, pp. 69–79.
- Creswell J. W., *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*, Sage, Thousand Oaks, CA 2007.
- Distefano C., *Il pedagogo scolastico come figura strategica per la promozione del benessere individuale*, in «*PEDAGOGIA OGGI*», 2023, pp. 242-248.
- Englund M. M., Luckner A. E., Whaley G. J. L., Egeland B., *Children's achievement in early elementary school: Longitudinal effects of parental involvement, expectations, and quality of assistance*, in «*Journal of Educational Psychology*», 96, 2004, pp. 723–730.
- Epstein J. L., *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.), Westview Press, Boulder, CO 2011.
- Epstein J. L., Sheldon S. B., *Moving forward: Ideas for research on school, family, and community partnerships*, in J. L. Epstein (Ed.), *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.), Westview Press, Boulder, CO 2011, pp. 42–66.
- Ferlazzo L., *Involvement or engagement?* In «*Educational Leadership*», 68(8), 2011, pp.10–14.

- Gordon M. F., *Creating organizational cultures of family and community engagement: The impact of district policies and practices on school leaders*, in S. Auerbach (Ed.), *School leadership for authentic family and community partnerships*, Routledge, New York, NY 2012, pp. 29–51.
- Henderson A. T., Mapp K. L., *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*, SEDL, Austin, TX 2002.
- Henderson A. T., Mapp K. L., Johnson V. R., Davies D., *Beyond the bake sale: The essential guide to family–school partnerships*, The New Press, New York, NY 2007.
- Lake J. F., Billingsley B. S., *An analysis of factors that contribute to parent–school conflict in special education*, in «*Remedial and Special Education*», 21(4), 2000, pp. 240–251.
- Laosa L. M., *Intercultural considerations in school–family partnerships*, in E. N. Patrikakou, R. P. Weissberg, S. Redding, H. J. Walberg (Eds.), *School–family partnerships for children’s success*, Teachers College Press, New York, NY 2005, pp. 77–91.
- Luciano E., *Esercizi di democrazia nelle relazioni tra professionisti dell’educazione e figure familiari*, in «*Cultura pedagogica e scenari educativi*», 1(2), 2023, pp. 46–52.
- Moosa S., Karabenick S. A., Adams L., *Teacher perceptions of Arab parent involvement in elementary schools*, in «*School Community Journal*», 11(2), 2001, pp. 7–26.
- Olivos E. M., *Authentic engagement with bicultural parents and communities: The role of school leaders*, in S. Auerbach (Ed.), *School leadership for authentic family and community partnerships*, Routledge, New York, NY 2012, pp. 98–114.
- Patel N., Stevens S., *Parent–teacher–student discrepancies in academic ability beliefs: Influences on parent involvement*, in «*School Community Journal*», 20(2), 2010, pp. 115–136.
- Patrikakou E. N., Weissberg R. P., Redding S., Walberg H. J., *School–family partnerships: Enhancing the academic, social, and emotional learning of children*, in E. N. Patrikakou, R. P. Weissberg, S. Redding, H. J. Walberg (Eds.), *School–family partnerships for children’s success*, Teachers College Press, New York, NY 2005, pp. 1–17.
- Pizzi F., *Scuola e famiglie immigrate: quale relazione?*, in «*Cultura pedagogica e scenari educativi*», 2(1), 2024, pp. 59–72.
- Priore A., *Processi di orientamento e responsabilità educative delle famiglie*, in «*STUDIUM EDUCATIONIS*» *Rivista semestrale per le professioni educative*, (1), 2024, pp. 84–94.

- Romeo F. P., *Spunti teorico-metodologici per ri-fondare l'alleanza scuola-famiglia e territorio nel tempo della crisi multilivello*, in «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», 15(25), 2023, pp. 202-218.
- Rossman G. B., Rallis S. F., *Learning in the field: An introduction to qualitative research*, Sage, Thousand Oaks, CA 2003.
- Rubie-Davies C. M., Peterson E., Irving E., Widdowson D., Dixon R., *Expectations of achievement: Student, teacher, and parent perceptions*, in «Research in Education», 83, 2010, pp. 36-53.
- Saldaña J., *The coding manual for qualitative researchers*, Sage, Los Angeles, CA 2009.
- Shank G. D., *Qualitative research: A personal skills approach* (2nd ed.), Pearson, Upper Saddle River, NJ 2006.
- Sommers-Flanagan J., Sommers-Flanagan R., *Clinical interviewing* (4th ed.), Wiley & Sons, Hoboken, NJ 2012.
- Sy S. R., Schulenberg J. E., *Parent beliefs and children's achievement trajectories during the transition to school in Asian American and European American families*, in «International Journal of Behavioral Development», 29, 2005, pp. 505-515.
- Symeou L., Roussounidou E., Michaelides M., *"I feel much more confident now to talk with parents": An evaluation of in-service training on teacher-parent communication*, in «School Community Journal», 22(1), 2012, pp. 65-88.
- Trumbull E., Rothstein-Fisch C., Hernandez E., *Parent involvement in schooling: According to whose values?* In «School Community Journal», 13(2), 2003, pp. 45-72.
- U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, *Teacher attrition and mobility: Results from the 2008-09 teacher follow-up survey*, NCES 2010-353.
- Wanat C. L., *Challenges balancing collaboration and independence in home-school relationships: Analysis of parents' perceptions in one district*, in «School Community Journal», 20(1), 2010, pp. 159-186.

RECENSIONI

P. Bertuletti, L'educazione morale tra famiglia, istituzioni formative e società. Problemi e itinerari pedagogici, Marcianum Press, Venezia 2024, pp. 208.

Il pluralismo assiologico che caratterizza la società contemporanea e il timore di ritornare a forme precettistiche e dogmatiche di educazione sono oggi cagione di un certo imbarazzo quando si parla di educazione morale. Né, per la sensibilità odierna, è tollerabile che insegnanti ed educatori si pronuncino riguardo ai propri alunni in merito al 'bene' o alle forme raccomandabili di 'vita buona', concetti che appaiono relativi e la cui definizione parrebbe appannaggio dei singoli individui e, se minori, dei loro genitori. Per questi motivi, e non solo, nei contesti scolastici e dei servizi educativi per la fascia zero-sei, le resistenze ad utilizzare il lessico della morale sono molte.

Sfidando questa resistenza Paolo Bertuletti, ricercatore di Pedagogia sociale per l'età infantile e Istituzioni di pedagogia presso l'Università degli Studi di Bergamo, si rivolge principalmente ai futuri educatori/insegnanti richiamando l'attenzione sull'importanza, nonostante tutto, di ragionare ancora a proposito dell'educazione morale di bambini, partendo dal presupposto che la convivenza democratica rimanda comunque ad un set di valori e di norme che rispondono implicitamente al desiderio di «vivere con e per gli altri, all'interno di istituzioni giuste» e dunque esige implicitamente un'educazione morale. Competenze sociali che si conquistano gradualmente e con fatica, secondo ritmi che variano da persona a persona (p. 93).

Bertuletti affronta il tema individuando otto condizioni che dovrebbero propiziare la formazione morale dei più piccoli; ciascuna di esse corrisponde ad un capitolo del libro: le cure ricevute, una vita regolata, l'incoraggiamento, l'autonomia dei bambini, gli ammonimenti, l'esempio etico degli adulti, lo stimolo ad osservare e a controllare le proprie emozioni, la conversazione con i grandi quale occasione per avviare forme germinali di riflessione etica. Si sottolinea come tali condizioni siano tra loro interdipendenti: la mancanza di una indebolisce o altera l'effetto dell'altra (p. 193).

L'autore attinge nel suo lavoro agli studi della psicologia dell'età evolutiva che gli offrono numerosi spunti per mostrare, con sguardo più consapevole, ciò che i classici del pensiero pedagogico hanno sempre segnalato, ossia che nella relazione tra piccoli e grandi vengono scambiati messaggi di senso

capaci di orientare i primi ad un'ideale di vita buona, che i secondi, volenti o nolenti, possono solo testimoniare.

Leggendo il testo si comprende come la formazione morale si coltivi attraverso legami, modi di essere e luoghi che suggeriscono valori e norme attraverso l'agire e l'esempio concreto. Questi, però, non devono essere solo subiti, il bambino non deve rispettarli per paura, spirito di emulazione, suggestione. Come descritto nelle *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei*, la democrazia, con i suoi valori di rispetto, libertà, responsabilità, si declina nei processi di apprendimento dei bambini, improntati alla valorizzazione della soggettività e della molteplicità dei punti di vista, e nella professionalità degli educatori/insegnanti, che trova la sua piena realizzazione nell'ascolto proattivo dei bambini e nel dialogo con i colleghi, con i genitori e con il contesto sociale di riferimento. Libertà e autonomia del bambino che viene quindi guidata dall'adulto che ha il compito di fornire esempi concreti e 'chiavi di lettura' per comportamenti e vissuti emotivi, facendo leva sui sentimenti naturali di empatia. Forse, più dei discorsi, è la testimonianza etica degli adulti a sollecitare le disposizioni prosociali del bambino, trasformando la sua empatia spontanea nell'empatia 'amorevole' da cui discendono i sentimenti morali che ispireranno le azioni etiche dell'età matura, rispettose e consapevolmente orientate alla reciprocità, dunque alla giustizia (pp. 144-145).

Educatori e insegnanti, secondo l'autore, devono fornire al bambino i primi strumenti cognitivi per riconoscere ed accettare le proprie emozioni, imparando così a governarle in modo sempre più consapevole. Solo su questa base egli potrà maturare buone abitudini che gli consentiranno di vivere in pienezza e in modo etico la propria emotività (p 163).

Bertuletti, inoltre, sottolinea che tanta parte dell'educazione non avviene tramite un'interazione diretta con l'adulto, bensì grazie alla predisposizione da parte di quest'ultimo di un setting adeguato entro cui l'educando può operare in autonomia. In tale contesto i bambini, singolarmente o con i pari, possono sviluppare disposizioni e assumere abitudini indispensabili anche per la formazione morale (p.85).

Con questo libro, l'autore apporta un contributo significativo nell'inquadramento teorico di una tematica non molto esplorata, esplicitando suggerimenti operativi utili a chiunque debba costruire un percorso formativo attraverso proposte educative coerenti e adeguate alla fascia d'età che va da zero a sei anni.

Lisa Barni
Laureata in Scienze pedagogiche
Università degli Studi di Bergamo

A. Arsena, *Professione insegnante – Perché, per chi*, Edizioni Studium, Roma 2024, pp. 163

Perché insegnare? Perché farlo in un contesto sempre più complesso e sfidante? Perché esplorare in profondità la vocazione dell'insegnamento? Sono solo alcune delle domande a cui la docente e ricercatrice, Angela Arsena risponde nel suo libro *“Professione insegnante perché, per chi”*.

Il testo è una riflessione intima e autentica sul significato della professione del docente che non ha più il ruolo di semplice esecutore ma quello di «guidare gli studenti, valorizzare le loro abilità, favorire l'inclusione, essere flessibile e coinvolgere gli studenti in un dialogo educativo». Solo attraverso questo approccio «l'insegnamento diventa formativo anziché addestrativo, consentendo all'insegnante di svolgere il suo compito di guida e di essere un professionista che a sua volta impara in modo critico e riflessivo dalle proprie esperienze» (p.9).

Il libro si apre con una considerazione profonda sulla natura stessa dell'insegnamento. Secondo Arsena, infatti, nel cuore dell'educazione risiede un elemento fondamentale: la vocazione d'insegnare. Perché insegnare non è solo una scelta di carriera ma atto di passione, dedizione e responsabilità nei confronti degli studenti e della società. La vocazione «agisce come guida, spingendo gli individui a entrare nelle aule con uno spirito di servizio e un desiderio profondo di contribuire allo sviluppo degli altri ed è essa il motore che permette di esplorare e far venire alla luce il potenziale unico di ogni studente» (p.9).

Questo approccio alla vocazione insegnante si collega a un interrogativo fondamentale del libro: per chi insegniamo? L'autrice non si limita a dare risposte scontate ma invita il lettore a riflettere, pagina dopo pagina, su come ogni studente sia un individuo unico, con bisogni, talenti e difficoltà specifiche. In questa prospettiva, il compito del docente diventa quello di adattare la propria didattica ai singoli studenti, creando un ambiente di apprendimento inclusivo che rispetti e valorizzi le diversità. La scuola diventa quindi «una comunità educante che ha un solo scopo: creare individui consapevoli del mondo e in grado di abitarlo e magari anche trasformarlo nel miglior modo possibile e non nel migliore dei mondi possibili» (p.18).

E perché la scuola sia una comunità educante, molto importante è la relazione educativa tra docente e studente. Secondo Arsena, infatti, il concetto di empatia è una delle competenze fondamentali per un “buon” insegnante perché non deve essere solo un bravo comunicatore ma anche un ascoltatore attento, capace di riconoscere e rispondere alle esigenze emotive e psicologiche degli studenti. Arsena descrive come l'empatia

possa contribuire a creare un ambiente sicuro e stimolante, dove ogni studente si senta valorizzato e supportato. Tuttavia, le qualità relazionali, le attitudini psichiche ed empatiche di un educatore non devono essere separate dalla sua preparazione culturale perché «un docente che ama studiare saprà trasmettere meglio di chiunque altro l'amore per lo studio e la ricerca e perché questo sia possibile occorre che alle spalle ci sia una solida preparazione contenutistica» (p.22).

In merito alle metodologie didattiche, Angela Arsenà esplora diverse tecniche e approcci, ponendo enfasi sulla didattica attiva, partecipativa e soprattutto sulla pedagogia della cura come oggetto essenziale nell'insegnamento. Si tratta di un approccio che enfatizza due aspetti cruciali: «La comprensione globale dello studente che comprende insicurezze, punti di forza, risorse e competenze e l'attuazione pratica di tale comprensione tramite ascolto attivo, calore emotivo e disponibilità di aiutare» (p.25).

Arsenà discute anche l'utilizzo delle nuove tecnologie, riconoscendo il loro potenziale trasformativo. Tuttavia, mette in guardia contro un uso superficiale o poco mirato degli strumenti digitali, sottolineando che l'efficacia tecnologica dipende in gran parte dalla capacità dell'insegnante d'integrare queste risorse in modo consapevole e pedagogicamente fondato. Per rispondere alle esigenze specifiche di ogni contesto, l'insegnante, inteso come *magister* o educatore, si serve di tutta la sua *experientia* per modificare le sue strategie didattiche. E tutto ciò richiede competenze, capacità e attitudini progettuali, sensibilità, flessibilità e grande disponibilità verso il dialogo, l'ascolto e l'accoglienza. Secondo l'autrice, la vera sfida non è quindi imparare a usare la tecnologia, quanto comprendere come essa possa arricchire l'esperienza d'apprendimento e rispondere ai bisogni degli studenti.

Arsenà non nasconde le difficoltà che caratterizzano la professione del docente. Parla delle sfide quotidiane, come burocrazia, mancanza di risorse e rischio di *burnout*. Tuttavia, invita i docenti a riscoprire il senso profondo del loro lavoro e a trovare nuove fonti d'ispirazione e gratificazione. A riguardo sottolinea come la crescita personale e professionale sia fondamentale non solo per migliorare la qualità dell'insegnamento ma anche per mantenere alta la motivazione e il senso di realizzazione personale. «La pedagogia non è statica; si evolve costantemente. L'aggiornamento permanente consente agli insegnanti di rimanere al passo con le ultime ricerche e teorie educative, garantendo un insegnamento che sia contemporaneo ed efficace» (p.98).

Professione insegnante perché, per chi è un libro che riesce a unire riflessione teorica e approccio pratico in modo equilibrato ed efficace. È

un testo che parla non solo agli insegnanti ma anche a quelli che avvertono dentro di loro il desiderio di diventare insegnante. È un libro che invita a riflettere sulla propria missione educativa e a scoprire (o riscoprire) la passione per l'insegnamento in un mondo in continua evoluzione.

Andrea Garnero
Insegnante di Lettere – Scuola secondaria di II grado

E. Care, M. Giacomazzi, J. K. Mugo (eds.), *The Contextualisation of 21st Century Skills. Assessment in East Africa*, Springer 2024

The Springer publication on “*The Contextualisation of 21st Century Skills: Assessment in East Africa*” may prompt us to ponder a couple of questions: Are 21st century skills genuinely novel, or are we referring to competencies we have long considered crucial in Italian society? Furthermore, what relevance does the East African experience hold for us? Perhaps considering the inverse perspective may resonate better with many.

In regards to the first question, one of the primary reasons for the emergence of the concept of 21st century skills stems from the observation that labor markets in developed nations have undergone significant polarization in recent decades (Cortes et al., 2020). This polarization is characterized by a decrease in the proportion of jobs in middle-wage occupations, alongside an increase in both high- and low-wage employment. This phenomenon is closely associated with the diminishing prevalence of jobs requiring routine tasks—those activities that can be carried out by following well-defined procedures. The decline in employment opportunities in occupations reliant on routine tasks is largely attributed to the effectiveness of new technologies in performing such tasks (Cortes et al., 2020). In this scenario, the knowledge that young individuals must acquire to effectively enter the workforce should be defined in a broader sense. Economic literature has consistently emphasized the concept of “human capital” as a significant contributor to a country's productivity, among other factors (Agasisti, 2023; Kautz et al., 2017). Care (2024) highlights that research emphasizing the importance of a wider array of skills dates back to at least the beginning of this century when Heckman and colleagues demonstrated how ‘non-cognitive’ skills not only influence educational achievement but also income. The inclusion of competencies beyond language, mathematics, and science in the OECD's Programme for International Student Assessment (PISA) since 2003 underscores the acknowledgment by OECD members that education demands more than just these foundational skills. The OECD has increasingly shifted towards measuring ‘transferable’ or broader skills such as problem solving, collaborative problem solving, and global citizenship competence. These developments suggest a trend of countries integrating many of these competencies into their curricula, particularly through initiatives like global citizenship education.

The multifaceted challenges confronting the European and Italian economies and societies in the upcoming years—namely, demographic shifts, digital advancements, and ecological transitions—demand the

active involvement of the younger generation. The repercussions of a dwindling working-age populace and aging are already evident today. Despite recent improvements in employment rates, Italy lags behind in Europe, ranking last, while also holding the distinction (after Bulgaria) for the highest average age of its workforce (ISTAT, 2023). The most recent comparable data at the European level regarding students' proficiency dates to the 2018 PISA survey (Programme for International Student Assessment), revealing that in Italy, more than a quarter of fifteen-year-olds lack the necessary skills for entry into the workforce. Furthermore, INVALSI tests conducted in the 2021/22 academic year indicate that nearly one in ten (9.7 percent) of high school seniors are in a state of implicit dropout (ISTAT, 2023).

Given these factors, scholars across different fields, analysts, and policymakers concur that investing in education yields substantial economic, social, and cultural benefits for individuals and society at large. However, the notion of education and knowledge should extend beyond traditional subject areas (such as mathematics, literature, science, and art) to encompass the cultivation of broader and more profound aspects of personal development. This includes fostering life skills aimed at enhancing individuals' social and emotional growth and their interactions with others (Agasisti, 2023; Giacomazzi, 2024).

Coming to the second question, the Assessment of Life Skills and Values in East Africa (ALiVE) is an initiative of the Values and Life Skills (VaLi) thematic group of RELI, the Regional Education Learning Initiative, which latter comprises over 70 East African organisations, with the goal of ensuring learning for all. ALiVE's goals were to advocate for quality education by developing context-relevant, open-source tools for assessing life skills in East Africa; generating evidence on the level of life skills demonstrated by adolescents aged 13 to 17 years; and using evidence to raise public police awareness on the worth of these competencies. From 2020 onward, ALiVE, through its 47 team members, has undertaken studies to contextualise understandings of life skills and values (i.e., collaboration, problem solving, self-awareness, and respect), developed tools to measure these, and assessed over 45,000 adolescents through household-based assessment in East Africa (Care et al., 2024).

The ALiVE initiative has set a somewhat unconventional trend. The notion of the 'global south' and its associated 'great divide' is yielding unforeseen outcomes. As emerging economies assume greater control over their educational trajectories, they increasingly look inward for guidance. One manifestation of this shift is evident in research and practices that embrace a 'contextualisation' approach. This approach,

exemplified by initiatives like ALiVE, avoids heavy reliance on guidance from high-income countries' aid and development agencies. Another indication of this shift is the adoption of educational strategies aligned with local needs assessments, rather than adhering to the educational agendas set by aid providers. For instance, ALiVE's focus on life skills and values represents an educational perspective distinct from that of certain global agencies, which prioritize literacy and numeracy as the primary components of 'learning,' attributing 'learning poverty' to individuals unable to read and comprehend a basic narrative (Care, 2024).

ALiVE has pursued a unique approach by showcasing the relevance of knowledge, skills, attitudes, and values in everyday life. Utilizing the experiences of young individuals as a conduit for demonstrating life skills and values from one day to the next has been instrumental in bridging the gap between these two realms and gathering insights from one world to inform the other.

The initiative has centered its evidence-gathering efforts to inform policy around 'contextualisation' (Giacomazzi, 2022), delving into local understandings of socially defined traits and competencies (Giacomazzi, 2024). Subsequently, these contextual insights have shaped the development of assessment tools, drawing from 'authenticity' perspectives within the assessment field (Care, 2024). Contextualization and authenticity serve as complementary elements within ALiVE, with the former ensuring that targeted conceptualizations of human traits and abilities resonate with the participating populations, while the latter strives for realism in developing situation-based and performance-based tasks to assess proficiencies (Care, 2024).

The literature extensively discusses the challenge of assessing 21st century skills. Nevertheless, the ALiVE initiative has actively tackled the task of defining the specific characteristics or competencies to be assessed, as well as determining how these competencies can manifest and be acknowledged within the target populations. Furthermore, despite frequent criticism, assessment offers two essential benefits derived from its being a source of valuable information (Agasisti, 2023; Care, 2024). This information enables education providers at different levels to gain insights into achievements and areas needing improvement. Additionally, it facilitates learning at both individual and group levels, especially through formative assessment methodologies.

Mauro Giacomazzi
Global Manager Education Unit - AVSI ETS

References

- Agasisti, T. (Ed.). (2023). *Istituzioni scolastiche e sviluppo delle competenze socioemotive: Modelli di riferimento, esperienze italiane e prospettive*. Guerini Next.
- Care, E. (2024). Global to regional: From twenty-first century skills to life skills in East Africa. In E. Care, M. Giacomazzi, & J. K. Mugo (Eds.), *The contextualisation of 21st century skills: Assessment in East Africa* (pp. 1–16). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-51490-6_1
- Care, E., Giacomazzi, M., & Kabutha Mugo, J. (Eds.). (2024). *The contextualisation of 21st century skills: Assessment in East Africa* (Vol. 11). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-51490-6>
- Cortes, G. M., Nekarda, C. J., Jaimovich, N., & Siu, H. E. (2020). The dynamics of disappearing routine jobs: A flows approach. *Labour Economics*, 65(March), 101823. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2020.101823>
- Giacomazzi, M. (2022). Soft skills assessment and enhancement: A call for contextualisation. *GiLE Journal of Skills Development*, 2(1), 5–8. <https://doi.org/10.52398/gjsd.2022.v2.i1.pp5-8>
- Giacomazzi, M. (2024). The contextualisation of 21st century skills in East Africa. In E. Care, M. Giacomazzi, & J. K. Mugo (Eds.), *The contextualisation of 21st century skills: Assessment in East Africa* (pp. 31–45). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-51490-6_3
- ISTAT. (2023). *Rapporto annuale 2023. La situazione del paese*. <https://www.istat.it/storage/rapporto-annuale/2023/Rapporto-Annuale-2023.pdf>
- Kautz, T., Heckman, J. J., Doris, R., ter Weel, B., & Borghans, L. (2017). *Fostering and measuring skills: Improving cognitive and non-cognitive skills to promote lifetime success*. <https://doi.org/10.1787/19939019>

Frederick M. Hess, *The great school rethink*, Harvard Education Press, Cambridge 2023, pp. 158

Frederick Hess, esperto di sistemi educativi, ha spesso affrontato i molteplici aspetti riguardanti le politiche scolastiche statunitensi contribuendo a far luce sulle questioni relative all'istruzione primaria e secondaria, con l'obiettivo di trovare soluzioni alla deriva sempre più grave delle istituzioni educative americane. Nel corso degli anni ha insegnato presso diverse università statunitensi, tra cui Harvard, Georgetown e Johns Hopkins.

Nel libro "*The great school rethink*", Hess evidenzia le criticità della scuola americana, proponendo un nuovo modello e un punto di vista differente per modificare, almeno in parte, questa istituzione, che presenta molte difficoltà e problematiche.

L'autore, infatti, si propone di analizzare gli elementi di criticità della scuola, ai quali cerca di trovare rimedio utilizzando uno sguardo da "*rethinker*", termine che si riferisce a coloro che vivono la scuola in un'ottica di cambiamento e innovazione, da attuarsi con azioni mirate per renderla più adeguata per i suoi studenti. Questi ultimi, infatti, soprattutto dopo l'avvento della pandemia da COVID-19, si sono trovati di fronte a scuole poco accoglienti, poco attente ai loro bisogni e ognuna con modalità di educazione differenti e non comunicanti tra loro.

Il 2020 è stato uno spartiacque per ripensare il futuro della scuola americana, la quale, dalla sua nascita, non ha subito modifiche sostanziali, fino all'avvento della pandemia, che l'ha costretta a riconoscere le molteplici problematiche già esistenti.

La scuola, infatti, nata con l'obiettivo di educare la società, non ha subito un'evoluzione, a differenza della società stessa che, invece, appare in continuo mutamento. Proprio per questo, oggi la scuola fatica a svolgere il suo ruolo e ad ascoltare i bisogni degli alunni.

Le cause di questa stagnazione si ritrovano nel fatto che ci si muove ancora con troppa cautela, utilizzando le stesse pratiche che funzionavano in passato, senza di fatto attuare dei rinnovamenti.

Per questi motivi, i *rethinkers* cercano di porsi nuove domande e offrire risposte funzionali a promuovere dei miglioramenti: non cambiare completamente il curriculum degli studenti in difficoltà, ma mettere in pratica una didattica personalizzata che permetta a tutti di raggiungere gli obiettivi prefissati; non sostituire gli educatori presenti a scuola, ma proporre corsi di aggiornamento per aiutarli a cambiare prospettiva nel "fare" scuola, avvicinandosi alle attitudini, al pensiero critico e alle capacità degli studenti stessi.

Per fare ciò, un *rethinker* deve seguire un metodo di lavoro ben preciso: prima di agire su un determinato problema, deve porsi molte domande, per comprendere la situazione e maturare una visione più razionale che consenta di trovare, attraverso una riflessione attenta e attiva, nuove soluzioni.

Uno dei primi aspetti presi in esame è il tempo trascorso a scuola: durante la pandemia, infatti, il tempo per la scuola è stato ridotto da otto ore al giorno per sei giorni a sole tre ore al giorno online, con lezioni per lo più registrate.

Dopo la fine dell'emergenza sanitaria, molti Stati hanno cercato di migliorare i risultati scolastici degli studenti prevedendo per loro la possibilità di trascorrere a scuola un numero maggiore di ore. Tuttavia, dal momento che non è stata dedicata una maggiore attenzione allo sviluppo delle competenze, delle abilità e delle conoscenze degli studenti, questa non si è rivelata una strategia particolarmente valida.

Per questo è necessario che il tempo a scuola sia progettato e organizzato in maniera adeguata, prevedendo attività stimolanti e interessanti che consentano di valorizzare anche le potenzialità delle nuove tecnologie.

Per fare ciò, occorre che i docenti abbiano una preparazione adeguata, basata su un metodo di formazione definito «*medical model*» (p. 47), il quale prevede che, come l'infermiere e il medico, per imparare, devono essere seguiti da altri infermieri e medici più esperti, così anche gli insegnanti hanno bisogno di osservare altri docenti mentre insegnano ed essere guidati da loro per poter migliorare. In questo modo, il loro metodo di insegnamento viene costruito non solo attraverso gli studi teorici, ma anche grazie all'esempio dei colleghi e al loro affiancamento.

Questo aspetto è molto importante, per contrastare una visione «al ribasso» della figura del docente, verso la quale i *rethinkers* cercano delle soluzioni in alcuni aspetti organizzativi della scuola: un supporto dei tutor ai docenti più giovani, la presenza a scuola di una «*community educators*» (p. 53), che possa supportare gli insegnanti nelle scelte didattiche e nelle difficoltà che possono incontrare e un «*blended school model*» (p. 52), in cui si permette di seguire alcune lezioni a distanza, utili non solo per gli studenti, ma anche per i docenti stessi, attraverso le nuove tecnologie.

Anche la tecnologia, infatti, può essere fonte di miglioramento, soprattutto per tre aspetti principali: una migliore personalizzazione dell'apprendimento, l'opportunità di andare incontro ai bisogni degli studenti che possono così apprendere con approcci multimodali e la possibilità di rendere l'apprendimento maggiormente accessibile, attraverso l'utilizzo di tutorial online che gli studenti possono riprendere in ogni momento.

Valorizzando, dunque, le potenzialità delle nuove tecnologie è possibile favorire la creazione di nuovo modello di scuola che permetta di utilizzare in modo pienamente funzionale il tempo, sviluppando competenze e abilità sociali, cognitive e tecnologiche.

Un ulteriore elemento di attenzione è il rapporto famiglie-scuola, interessante in quanto le prime sono coinvolte nell'organizzazione scolastica, soprattutto per quanto riguarda le scelte nei confronti degli istituti per i propri figli, e ancora di più dopo la pandemia, durante la quale le famiglie hanno potuto osservare come essa funziona concretamente, attraverso le lezioni online che i figli svolgevano a casa. Questo, a volte, ha permesso di constatare le lacune che le scuole hanno, e ha attivato le famiglie a trovare soluzioni affinché i loro figli potessero stare al passo, come ad esempio i «*learning pods*» (p.86), ovvero gruppi di studio in cui gli studenti sono seguiti da tutor che li supportano al di fuori dell'orario scolastico, l'adesione a un tempo breve a scuola o, addirittura, l'*homeschooling*.

Hess, però, ammonisce sulla possibilità che i genitori possano sbagliare, situazione che può essere risolta grazie ad un dialogo attivo e proficuo con docenti, con il dirigente scolastico e con gli educatori, attraverso sportelli di ascolto o piattaforme di aiuto e dialogo online: questo permette, almeno in parte, di risolvere i problemi che la scuola dimostra di avere.

In conclusione, Hess e tutti i *rethinkers* hanno l'obiettivo di offrire consigli e indicazioni su come poter iniziare a ripensare la scuola e introdurre dei piccoli cambiamenti, attraverso un percorso semplice e preciso: trovare il problema, analizzare le sue caratteristiche e proporre un'azione concreta che tenga conto del tempo utilizzato, delle tecnologie coinvolte, delle risorse disponibili e del supporto che arriva da tutti gli attori scolastici, così da poter creare e proporre una soluzione adeguata, precisa e utile per ripensare l'istituzione scolastica nella quotidianità della didattica.

Alice Facchetti
Laureata in Scienze della Formazione Primaria
Università degli Studi di Bergamo

E. Elstad (Ed.), *Teacher Education in the Nordic Region. Challenges and Opportunities*, Oslo 2023, pp. 386

Teacher Education in the Nordic Region. Challenges and Opportunities è un libro collettaneo sui sistemi di formazione degli insegnanti nelle regioni scandinave a cura di Eyvind Elstad, professore norvegese di ricerca educativa presso l'Istituto per la ricerca e la formazione dell'Università di Oslo e presso il Dipartimento di formazione degli insegnanti e ricerca scolastica dell'Università di Oslo.

Il prof. Elstad ha raccolto diverse testimonianze e contributi, per ottenere un volume che raccontasse lo sviluppo dei sistemi di istruzione scandinavi con diverse letture di contesto: economica, sociale, pedagogica e storica. L'obiettivo del manuale è quello di «presentare intuizioni e ricerche che sono rilevanti sia per gli addetti ai lavori che per gli esterni in materia di comprensione della formazione degli insegnanti nella regione nordica» (Elstad, pp. 1-2).

Il volume si compone di un capitolo introduttivo (cap. 1) che fornisce la linea guida che l'editor consiglia di seguire per capire il testo, e tre sezioni, ognuna suddivisa in capitoli i quali affrontano vari aspetti dei sistemi di istruzione nordici.

La sezione 1 si intitola *The Evolution of Teacher Education in the North* ed è composta da due capitoli che raccontano l'evoluzione dei sistemi d'istruzione nordici, dal 1700 ad oggi, sia in chiave storico-culturale sia di ideologia di pensiero perseguita.

«Un'unione nordica non poteva essere attuata nello stesso modo in cui lo è stata in Germania e in Italia, ma la coesione tra i paesi nordici ha permesso di creare forme più profonde di co-gestione interparlamentare e intergovernativa» (Elstad, p. 18).

Per ottenere questa unione i Paesi nordici hanno seguito due premesse di politica dell'istruzione: «1. il sistema scolastico generale nei paesi nordici è stato progettato e ulteriormente sviluppato dagli anni '50 agli anni '70. Un periodo sperimentale di 13 anni è stato seguito da una riforma educativa svedese su larga scala nel 1962 [...] nella quale si cercavano nuovi modi di insegnamento che permettessero agli studenti di partecipare alle lezioni in aula e decidere, sulla base dei loro interessi, che cosa si sarebbe dovuto imparare. Tuttavia, queste nuove idee di insegnamento sono state accolte da una piccola frazione di insegnanti.

2. Il successo della Finlandia nelle indagini internazionali su larga scala negli anni 2000 ha fatto sì che i responsabili politici di altri paesi fossero ispirati dalla struttura della formazione degli insegnanti finlandesi, che comporta un corso di master quinquennale basato sulla ricerca, attuata

per la prima volta nel 1979. La Finlandia è diventata un precursore di una moderna formazione degli insegnanti orientata verso la professione (spesso situata nelle università)» (Elstand, p. 36).

Nella sezione 2 dal titolo *Teacher Education in Nordic Countries and Autonomous Areas*, composta da otto sezioni, si approfondisce il processo di insegnamento nei vari Paesi scandinavi – quindi Finlandia, Norvegia, Danimarca, Svezia e isole Faroe – facendo emergere anche alcuni punti di debolezza dei sistemi d'istruzione correlati a determinati periodi storici e di contesto.

«Portare gli studenti a diventare insegnanti implica la formazione di professionisti che possano lavorare in modo sistematico, metodico e innovativo per far sì che le scuole raggiungano i loro scopi» (Åstrand, p. 75).

A titolo di esempio, «la formazione degli insegnanti in Svezia è profondamente varia. Le ricorrenti riforme dall'alto verso il basso complicano la formazione degli insegnanti, poiché non è stata concordata né approvata una comprensione degli aspetti centrali della formazione degli insegnanti. La critica continua della formazione degli insegnanti, nonostante le numerose riforme e i cambiamenti di prassi, potrebbe indicare che le ricorrenti richieste politiche di riformare la formazione degli insegnanti si basano su motivi poco chiari o inadeguati o su informazioni incomplete; o potrebbero essere condizionati da motivazioni politiche generali» (Åstrand, p. 75).

«Una caratteristica particolare della struttura didattica [scandinava] è che la pedagogia speciale può essere studiata come corso di studi principale, che porta a un master. Gli insegnanti di pedagogia speciale rappresentano una competenza importante per l'identificazione precoce e il sostegno degli studenti con bisogni educativi speciali. In questo modo, gli insegnanti di sostegno contribuiscono anche a creare pari opportunità per gli alunni. La funzione preventiva della pedagogia speciale è integrata nel sistema scolastico e non si limita a misure di breve termine» (Hansén, Lavonen, Sjöberg, Aspfors, Wikman and Eriksson p. 161).

Nell'ultima sezione dal titolo *Crossnational and Comparative Studies of Teacher Education*, composta da quattro capitoli, si propone una comparazione tra i vari sistemi d'istruzione, confrontando alcune pratiche educative presenti in altri Paesi con la Scandinavia, come per esempio il c.d. modello *Teach For All*, ovvero un partenariato pubblico-privato per la formazione degli insegnanti che, non solo dovrebbe consentire una collaborazione tra la Pubblica Amministrazione e i privati, ma si lega al territorio con sinergia e la consapevolezza di costruire un futuro insieme; detto in altre parole un «[modello] che viene visto come parte di un

progetto di sviluppo personale in cui i candidati hanno la possibilità di “testare” l’insegnamento» (Nesje, p. 321).

In questa sezione del libro gli autori spiegano i risultati ottenuti da alcune «valutazioni degli studenti nordici della formazione degli insegnanti in corsi come la teoria e le pratiche dell’insegnamento (*pedagogikk*) e la didattica, insieme a dimensioni selezionate della qualità nella formazione pratica (esperienze pratiche) [da cui emerge che] una questione chiave è se i campioni rappresentano accuratamente ciascun paese e la conclusione centrale che si trae dai risultati è che tra i paesi nordici esistono modelli empirici sorprendentemente simili sia in termini di linee centrali che di diffusione; con poche eccezioni, le differenze sono relativamente piccole» (Elstad, Christophersen and Turmo, pp. 289-291).

In conclusione, è possibile dire che il manuale proposto da Elstad rappresenta una lettura utile, interdisciplinare e approfondita per conoscere meglio i sistemi d’istruzione del Nord Europa.

Alfonso Marrazzo
Laureato in Scienze Pedagogiche
Università degli Studi di Bergamo

David Labaree, *The Ironies of Schooling*, Kindle Direct Publishing, 2024

David Labaree, esperto e critico del sistema educativo statunitense, emerito alla Stanford University Graduate School of Education, con il suo libro *The Ironies of Schooling* esplora una serie di paradossi, contraddizioni ed “ironie” intrinseche nel sistema educativo, cercando di comprendere come la scuola, pur avendo come obiettivo la promozione dell’uguaglianza sociale e delle pari opportunità, spesso produca e riproduca disuguaglianze sociali alimentando domini di potere già esistenti.

La sua opera offre un’esplorazione critica del sistema scolastico americano, delle sue strutture, delle dinamiche politiche ed economiche che lo governano e delle sfide con cui si confrontano le istituzioni educative oggi. L’autore propone innanzitutto una cronologia degli eventi che hanno avuto maggiore influenza e ripercussioni sul sistema scolastico americano negli ultimi decenni (*PISA and NCLB - No Child Left Behind approach*, pandemia di Covid-19, etc...), analizzandone le conseguenze impattanti sulla scuola. Il libro è diviso in tre sezioni principali: *Educational Policy*, *Purpose of Schooling* e *Structure of Schooling*. Viene proposta una modalità di lettura alternativa tramite cui è possibile leggere i ventuno capitoli che compongono il libro senza un ordine prestabilito dall’autore, ma potendo iniziare dai contenuti maggiormente stimolanti per il lettore. Un leitmotiv dell’opera riguarda le tensioni tra le diverse finalità dell’educazione: preparare gli studenti per la vita civica, per il successo economico o per l’autosufficienza individuale, sottolineando come questi obiettivi siano spesso in conflitto tra loro.

L’autore mette in luce il tema del “consumismo educativo” secondo cui la scuola americana è diventata un sistema che favorisce l’avanzamento nella società, permette agli studenti di ottenere le credenziali necessarie per una posizione lavorativa migliore, rendendo così l’educazione un mero prodotto di consumo: «*This consumerism is turning public education into a private good and turning the pursuit of learning into a chase for credentials*» (p. 47). Il problema sorge quando vengono trascurate altre funzioni fondamentali che la scuola dovrebbe svolgere: creare una comunità in cui gli studenti imparino a diventare cittadini responsabili, uno spazio per la formazione di pensatori critici e membri attivi della società. Le politiche educative, infatti, sono spesso progettate per rispondere a pressioni politiche e sociali piuttosto che ai bisogni reali degli studenti. La mancanza di una visione chiara e coerente di cosa la scuola dovrebbe essere, secondo Labaree, è uno dei principali ostacoli al miglioramento del

sistema educativo: «No one constructed a coherent design for the system or assigned it a clear and consistent mission. Instead, the system evolved through the dynamic interplay of competing actors seeking accomplish contradictory social goals through a single organizational machinery» (p. 51).

Un altro dei temi centrali del libro è l'analisi della figura dell'insegnante come "target": delle riforme educative, delle attenzioni dei genitori, delle responsabilità nei confronti dei bambini. Labaree riflette su come i riformatori scolastici spesso concentrino le loro energie sull'efficienza dei docenti e sui risultati misurabili degli studenti, come i test e le verifiche, ignorando le complessità intrinseche del processo educativo. L'insegnamento, infatti, è un'attività che richiede non solo competenze tecniche, ma anche la capacità di ispirare, motivare e coinvolgere gli studenti. Labaree sottolinea la difficoltà di attribuire la responsabilità dei successi o fallimenti scolastici esclusivamente agli insegnanti, poiché l'educazione è un processo complesso che dipende da molteplici fattori sociali, economici e politici. «And like the grammar of language, the grammar of schooling operates at such a deep level that its rules become invisible, just part of the way things are» (p. 238). Inoltre, anche se le riforme sono spesso promosse con l'intento di ridurre le disuguaglianze e migliorare la qualità dell'educazione, l'autore osserva che queste iniziative hanno frequentemente fallito nel realizzare i loro obiettivi.

La continua insistenza nella ricerca di standard educativi rigidi e misurabili, secondo Labaree, perde il contatto con la realtà, distante dall'essere rigida e standard. Nel capitolo *Resisting Educational Standards- Form over Substance*, tale concetto viene espresso tramite numerosi esempi di contraddizioni presenti nel sistema educativo americano per sottolineare la scarsa efficacia degli standard in vigore: «Today's SAT I (Scholastic Aptitude Test) helps sort students by something similar to I.Q., but it does nothing to measure how much students have learned in their high school Courses» (p. 254). La ricerca di standard comuni si rivela complicata sia dal punto della loro funzionalità, ovvero essere adatti alle differenti personalità all'interno dei contesti scolastici, sia nella ricerca di "cosa" viene considerato come standard, e spesso i fattori quantitativi prevalgono su quelli qualitativi: «...our system's emphasis on measuring a educational achievement through seat time and credential rather , then through academic performance. That is, we measure success by the amount of time we spend seating in classroom (...) rather than by the amount of knowledge and skill that we actually acquire» (p. 253).

Un altro paradosso che Labaree esplora riguarda il fallimento della scuola come agente di cambiamento sociale. Nonostante l'educazione venga

spesso vista come la chiave per risolvere i problemi sociali, il sistema educativo americano ha dimostrato ripetutamente di essere incapace di affrontare le disuguaglianze e le tensioni che affliggono la società. Nel suo capitolo *The Winning Ways of a Losing Strategy: Educationalizing Social Problems in the U.S.*, Labaree critica la tendenza americana di “educare i problemi sociali”, cioè di cercare soluzioni educative per problemi che sono, invece, di natura sociale, economica e politica: “*Yet education has been remarkably unsuccessful at carrying out these mission. It has done very little to promote equality of race, class, and gender; to enhance public health, economic productivity, and good citizenship; or to reduce teenage sex, traffic deaths, obesity, and environmental destruction*” (p. 97). Proprio in questo clima di complessità diventa difficile trovare strategie comuni, standard, e soprattutto concretamente realizzabili su ampia scala. “*American system of education (...) is highly resistant to educational standards. Historically, Americans have been of mixed mind about the purposes of public education. Consider three such purposes – democratic equality, social efficiency, and social mobility. These goals have been in conflict over the years, and priorities have been shifted overtime from one to another and back again*” (p. 256).

Labaree riesce a stimolare una riflessione critica sui limiti e le possibilità dell’educazione come strumento di cambiamento sociale, suggerendo che, per fare progressi significativi, sia necessario riconsiderare gli obiettivi e le finalità dell’istruzione stessa. La chiave dell’intero libro è l’ironia che si può intendere come distanza che emerge dal confronto tra gli ideali educativi professati talvolta con una certa retorica e la concreta realtà del sistema scolastico contemporaneo.

Chiara Boccone
Laureata in Scienze dell’educazione
Università degli Studi di Bergamo

Hanno collaborato a questo numero:

Alessandra Altamura, Ricercatrice in Pedagogia generale e sociale, Università di Foggia.

Tommaso Agasisti, Professore ordinario di Ingegneria gestionale, Politecnico di Milano.

Rita Baldi, Dottoranda di ricerca in Health Promotion and Cognitive Sciences, Università degli Studi di Palermo.

Lisa Barni, Laureata in Scienze pedagogiche, Università degli studi di Bergamo.

Chiara Boccone, Laureata in Scienze dell'educazione, Università degli studi di Bergamo.

Emilio Conte, Ricercatore di Storia della pedagogia presso l'Università degli Studi di Bergamo.

Davide Di Palma, Professore associato di didattica e pedagogia speciale, Università della Campania - Luigi Vanvitelli.

Federica Badii Esposito, Laboratory of "Pedagogy and Didactics for Inclusion and Training in Formal and Non-Formal Contexts", Università della Campania - Luigi Vanvitelli.

Alice Facchetti, Laureata in Scienze della Formazione Primaria, Università degli studi di Bergamo.

Andrea Fedeli, Consigliere parlamentare del Senato della Repubblica.

Valerio Ferrero, Dottorando in Pedagogia Generale e Sociale, Università di Torino.

Andrea Garnero, Insegnante di Lettere, scuola secondaria di II grado

Mauro Giacomazzi, Global Manager Education Unit - AVSI ETS.

Gianluca Gravino, Laboratory of “Pedagogy and Didactics for Inclusion and Training in Formal and Non-Formal Contexts”, Università della Campania - Luigi Vanvitelli.

Silvia Maggiolini, Professoressa associata di Didattica e Pedagogia speciale, Università Cattolica del Sacro Cuore.

Francesco Magni, Professore associato di Pedagogia generale e sociale presso l’Università degli Studi di Bergamo.

Alfonso Marrazzo, Studente di Scienze Pedagogiche Università degli Studi di Bergamo.

Angelica Padalino, Dottoranda in Scienze della Formazione, dello Sviluppo e dell’Apprendimento, Università di Foggia.

Veronica Punzo, Dottoranda in Informatica, Università di Pisa.

Giovanna Scala, Laboratory of “Pedagogy and Didactics for Inclusion and Training in Formal and Non-Formal Contexts”, Università della Campania - Luigi Vanvitelli.

Maria Giovanna Tafuri, Researcher - Pegaso University.

Francesco Tafuri, Researcher – Niccolò Cusano Telematic University.

Alessandro Turano, Dirigente scolastico dell’Istituto comprensivo di Cariatì e cultore della materia di Diritto privato nella Facoltà di Giurisprudenza dell’Università Sapienza di Roma.

Maria Vinciguerra, Professoressa associata di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Palermo

Federico Zamengo, Professore associato, Università di Torino.

Elena Zanfroni, Professoressa associata di Didattica e Pedagogia speciale, Università Cattolica del Sacro Cuore.

Paola Zini, Professoressa Associata in Pedagogia Generale e Sociale, Università Cattolica del Sacro Cuore.

Paola Zonca, Ricercatrice, Università di Torino.