

Centro Studi per la Scuola Cattolica (CSSC)  
Circonvallazione Aurelia, 50  
00165 Roma

**DALLA RICERCA ALLA SPERIMENTAZIONE ALL'INNOVAZIONE  
SPERIMENTAZIONE DELLA CORRESPONSABILITÀ EDUCATIVA DEI GENITORI  
Una ricerca-azione  
Secondo anno 2005-06  
VERSO UN CONSOLIDAMENTO DELLE BUONE PRASSI**

Rapporto di ricerca redatto  
a cura di Guglielmo Malizia, Sergio Cicutelli, Vittorio Pieroni

Roma  
Gennaio 2007

**SOMMARIO****INTRODUZIONE**

3

**Capitolo 1 – IL PROGETTO DELLA RICERCA-AZIONE**  
*(Guglielmo Malizia – Sergio Cicutelli)*

**Capitolo 2 – LE SCUOLE, I DOCENTI E GLI ALUNNI  
DELLA RICERCA-AZIONE** *(Guglielmo Malizia)*

**Capitolo 3 – LE ATTIVITÀ SVOLTE** *(Sergio Cicutelli)*

**Capitolo 4 – LE RELAZIONI FINALI DELLE SCUOLE** *(Guglielmo Malizia)*

**Capitolo 5 – I RISULTATI DELLA SPERIMENTAZIONE**  
*(Guglielmo Malizia – Sergio Cicutelli – Vittorio Pieroni)*

**APPENDICE 1 - Schede**

**APPENDICE 2 – Glossario**

**APPENDICE 3 – Schema di relazione finale**

**APPENDICE 4 – Bibliografia essenziale**

## INTRODUZIONE

L'attuazione della *riforma Moratti* nelle scuole dell'infanzia e del primo ciclo richiede una attenzione particolare al ruolo dei genitori nell'elaborazione e realizzazione dell'intero percorso scolastico, in particolare per quanto riguarda il processo di elaborazione dei piani di studio personalizzati e del portfolio delle competenze, che sono probabilmente le novità principali con cui ci si è misurati nel primo anno di attuazione della riforma, l'anno scolastico 2004-05.

L'innovazione si combina con l'interesse *tradizionalmente* mostrato dalla scuola cattolica – per una precisa scelta di campo – alla presenza della famiglia nella comunità educativa come componente costitutiva della medesima.

In questi anni, a cura anche del CSSC, c'è stato un notevole *accumulo di idee* circa la presenza educativa dei genitori nella scuola cattolica. Era risultato ovvio che, se l'educazione di natura scolastica è educazione alla razionalità critica come strutturata nelle discipline e come organizzata nel momento curricolare, allora è soprattutto in questa fase che occorre strutturare e gestire una presenza culturale dei genitori che qualifichi più specificamente la stessa natura della scuola cattolica.

Dalla recente ricerca sul ruolo educativo dei genitori di scuola cattolica è emerso che per la maggioranza degli intervistati la presenza educativa dei genitori è un fattore costitutivo e indispensabile per l'esistenza di una scuola cattolica e che essi dovrebbero svolgere un ruolo specifico di *compartecipazione e di corresponsabilità diretta* al compito educativo della scuola, in particolare nella elaborazione del Pof (CSSC, 2003b).

Diventava quindi *necessario e urgente* tradurre questa esigenza oramai condivisa in una sperimentazione che coinvolgesse genitori, docenti, dirigenti e gestori. Si trattava insomma di cominciare ad abbozzare, strutturare, organizzare e gestire una qualche compresenza culturale-educativa di soggetti professionali e sociali ai fini di una più evidente specificità della scuola cattolica. Era pertanto urgente passare dalle proposte generali ad iniziative più mirate in cui il dato della ricerca si traduca più immediatamente in una sperimentazione parziale e poi diventi una messa a regime più completa e stabile.

Entro questo quadro il CSSC ha promosso la presente ricerca-azione. L'indagine ha inteso sperimentare le *modalità di cooperazione dei genitori nella prassi scolastica ordinaria*, secondo lo spirito e la lettera della legge 53/03. Lo studio è stato condotto tra il 2004 e il 2006 e si è articolato nei momenti fondamentali, tipici di una ricerca azione. Il campione, come d'altra parte la ricerca nel suo insieme, presenta una natura qualitativa.

*Nel 2004-05*, gli *istituti* che hanno partecipato alla ricerca-azione fino alla conclusione della investigazione sono in tutto 20 e si collocano nelle tre circoscrizioni geografiche tradizionali del nostro Paese. Il campione era comunque mirato, cioè formato solo da istituzioni scolastiche che hanno aderito volontariamente alla ricerca-azione. La distribuzione regionale vede 11 istituti nel Settentrione, 5 nelle Centro e 4 nel Meridione. Di questo campione qualitativo, 15 sono paritari e 5 statali.

Al fine di cogliere tutti i frutti di una iniziativa di grande valenza innovativa, è sembrato *opportuno continuare la ricerca-azione per un altro anno*, cioè anche per il 2005-06. Gli *obiettivi* sono rimasti sostanzialmente gli stessi (realizzare la corresponsabilità educativa dei genitori non solo nell'ambito extra-curricolare, ma anche in quello del processo di apprendimento-insegnamento, nel quadro dell'attuazione della Riforma Moratti, e in vista di far emergere delle buone prassi) ma con una *accentuazione particolare*, quella di consolidare i risultati del primo anno. Il *campione* è risultato composto di 14 istituti, 6 in meno rispetto all'anno precedente. Sul piano territoriale essi si distribuiscono tra 9 nel Settentrione, 4 nelle Centro e 1 nel Meridione: dai dati risulta evidente che la diminuzione si concentra soprattutto nel Sud (-3), seguito dal Nord (-2) e dal Centro (-1). Di questo campione qualitativo, 10 istituti sono paritari e 4 statali e in questo caso la riduzione è avvenuta principalmente tra i paritari (-5), mentre solo uno degli statali è venuto meno.

Passando ai risultati principali, va sottolineato anzitutto che l'iniziativa ha incontrato il *generale apprezzamento* delle due principali componenti coinvolte, genitori e insegnanti: va precisato che questo si è verificato *più nel primo anno* della ricerca-azione che non nel secondo. Soprattutto i docenti hanno espresso un giudizio largamente positivo sullo scambio di vedute e sulla collaborazione che sono stati chiamati ad attivare con le famiglie. Ovviamente non sono mancate le osservazioni critiche e le proposte di miglioramento, inevitabili in un processo sperimentale che necessita di una messa a punto, ma in generale è stata manifestata una notevole soddisfazione per le opportunità offerte dalla ricerca-azione. Quasi tutte le scuole hanno dichiarato di voler andare avanti sul sentiero tracciato da questa sperimentazione, pur avendo ognuna interpretato l'esperienza in maniera diversa ed originale.

Se si vuole individuare un denominatore comune nei documenti prodotti da ogni scuola, ci sembra di poterlo trovare nella positività del confronto comune tra insegnanti e genitori, nella scoperta reciproca di un universo talvolta sconosciuto o pregiudizialmente valutato. E proprio la *reciprocità* può essere considerata uno dei risultati implicitamente raggiunti dalla ricerca-azione, quantunque non programmato: non è stata solo la scuola ad attivare il dialogo con le famiglie, né solo i genitori a chiedere spazio nella scuola; ma entrambi si sono cercati, si sono incontrati per così dire a metà strada, sul terreno neutro o comune dell'interesse educativo per i figli-alunni.

La sperimentazione voleva essere principalmente un osservatorio delle prassi messe in atto da ogni scuola attraverso la sollecitazione promossa proprio dall'adesione al Progetto. Non c'era un prodotto predefinito da realizzare né una tesi da dimostrare. Forse proprio questa ampiezza di prospettiva ha impedito che si possano rilevare risultati immediati o evidenti prese di posizione. Il processo attivato sembra procedere con notevole lentezza, perfettamente comprensibile se si pensa che siamo di fronte a una trasformazione culturale che richiede anni di applicazione prima di essere compresa e resa efficace. Non è un caso che uno dei dati più significativi sia il gradimento ottenuto dalle occasioni offerte di formazione in comune tra insegnanti e genitori, prova di una fame di informazione e di confronto che si trova ancora a muovere i primi passi e che dunque non può ancora produrre grandi effetti.

Il coinvolgimento dei genitori si è mosso soprattutto nella direzione delle tematiche educative, sfiorando appena il curricolare che ancora viene riservato alla competenza quasi esclusiva dei docenti. Sembra di poter notare una concezione piuttosto "*tradizionale*" della scuola, con funzioni e competenze consolidate per ognuno dei membri della comunità scolastica. Forse il primo passo da compiere è proprio la rottura di una routine rassicurante nella sua consolidata ripetitività.

D'altra parte, il lento procedere delle trasformazioni sostenute dalla sperimentazione può essere garanzia di una maggiore tenuta sul lungo periodo. È il caso dell'ampliarsi a macchia d'olio delle attività formative, non sempre riservate alle sole classi direttamente coinvolte nella sperimentazione ma aperte a tutti i genitori e gli insegnanti della scuola. È il caso della maggiore attenzione riservata al Pof (che è un documento già da qualche anno metabolizzato nelle prassi scolastiche) rispetto alle novità costituite da Portfolio e Psp, che potevano denunciare un interesse dettato più da urgenze e mode del momento: non è male che la cooperazione dei genitori si metta alla prova su tematiche già sedimentate nel dibattito interno alle scuole. L'impressione è che si siano verificate ipotesi di lavoro già note ed assegnate piuttosto che tentare di costruirne di nuove. Ma è comprensibile una sorta di vertigine dovuta all'overdose di novità che ha investito la scuola in questi ultimi anni.

Soprattutto da questo punto di vista, ma non solo, è forte il legame della ricerca con la *riforma Moratti*, scoperta da molti come proposta interessante e meritevole di approfondimento. Si è riscontrato spesso l'apprezzamento per l'occasione avuta di un confronto aperto con la riforma, una messa alla prova delle sue potenzialità con la possibilità di verificarne tutti i pregi e i difetti. Va però subito precisato che nel secondo anno della ricerca-azione, per le incertezze politiche legate al destino della legge 53/03, l'interesse nei suoi confronti è sembrato affievolirsi un poco ed è stata riservata minore attenzione al Portfolio, ai Psp, alle UA, agli Osa e al Pecup.

Per quanto riguarda, infine, l'organizzazione della ricerca-azione in quanto tale, sono emersi, come è ovvio, aspetti positivi e negativi. Tra le cose che hanno avuto maggiore successo sembra esserci stata la proposta del *GOS*, il gruppo operativo di scuola, che costituiva un nucleo di azione istituzionalmente costituito da tre componenti diverse, il dirigente, un genitore e un insegnante. La necessità di lavorare insieme sembra aver mostrato nei fatti la possibilità di realizzare anche in piccolo quello scambio di vedute e quel coinvolgimento che si cercava di promuovere in grande.

Una sintesi efficace delle resistenze e difficoltà iniziali e degli sviluppi possibili nella direzione di *un più fiducioso scambio* di esperienze è stato offerto dal commento di una scuola che qui giova riportare per esteso: “A nostro parere tali risultati si sono raggiunti perché si sentiva la necessità di coinvolgere maggiormente i genitori alla vita della scuola, ma si aveva paura, paura delle loro interferenze, delle loro critiche, di voler troppo conoscere ciò che è monopolio dell'insegnante. Tali paure le abbiamo avute ed ogni anno, quando entravano nuove classi e quindi nuove famiglie, tutto si ripeteva; gli stessi consigli di classe si limitavano ad un lungo enunciato di pregi e difetti della classe. Ora invece si è notato che si cerca la soluzione ai problemi, i genitori aiutano gli insegnanti con semplici pareri, opinioni o consigli”. Questa nuova mentalità collaborativa può essere considerata il migliore risultato di tutta la ricerca.

Passando più specificamente ai *genitori*, che sono stati l'oggetto – anzi, il soggetto – principale di questa ricerca-azione, abbiamo già detto della *sostanziale soddisfazione* che hanno espresso, soprattutto perché si sono sentiti capaci di incidere realmente sull'ambiente e sulle esperienze scolastiche dei figli. Per molti di loro si trattava di un coinvolgimento già sperimentato in passato, per altri si è trattato di una prima volta. Per tutti si è trattato di un'occasione proficua, anche a prescindere dal numero dei contributi offerti o dalla qualità delle loro proposte.

Un indicatore del gradimento dei genitori può essere senz'altro il tasso *crescente* della loro partecipazione nel corso dell'anno: una partecipazione che li ha condotti in qualche caso a fornire suggerimenti non banali e, soprattutto, ad influire realmente sui processi educativi e didattici delle scuole. Il loro contributo alla comunità educativa non è stato di circostanza ma reale.

Gli insegnanti hanno lasciato spazio ai suggerimenti dei genitori, dimostrandosi *disposti ad accettarli nella maggioranza dei casi*, anche perché si sono sentiti apprezzati e riconosciuti nell'esercizio quotidiano della loro professionalità. Lavorare insieme, confrontarsi a lungo in posizione di parità, ha consentito ad ognuno di comprendere il punto di vista dell'altro e di recuperare un'immagine positiva del ruolo che l'altro svolge nel processo educativo dell'alunno-figlio, superando barriere e pregiudizi che a lungo hanno pesato sul dialogo scuola-famiglia.

Forse, il risultato principale che si deve registrare per i genitori è stato quello di cambiare posizione nel teatro della scuola, passando *dalla platea al palcoscenico*, trasformandosi da spettatori in attori. Ma senza invasioni di campo: la separazione tra palcoscenico e platea è stata attenuata ma non annullata; il sipario è stato aperto ma non eliminato. Più che di uno scambio di ruoli si deve parlare di un'integrazione: l'attore-insegnante non è diventato a sua volta spettatore ma ha trovato nel genitore una “spalla” che lo ha aiutato a dare la giusta intonazione alle battute, per rendere più efficace lo spettacolo.

Nell'insieme, se si vogliono formulare delle conclusioni sulla nuova condizione in cui i genitori si trovano ad agire nella scuola della riforma (o semplicemente nella scuola attuale), possiamo ribadire il percorso progressivo che si sta compiendo dalla iniziale *partecipazione* promossa dagli organi collegiali dei decreti delegati ad un più generale *coinvolgimento*, che già supera la partecipazione istituzionale avviata trent'anni fa. Se da questo coinvolgimento nasce una maggiore *condivisione*, allora si può ritenere di essere avviati sulla strada di una costruttiva *cooperazione* tra scuola e genitori. Solo a questo punto, se il lavorare insieme non si limita ad un fatto esteriore ma incide sulle motivazioni di ognuno, allora si può arrivare a parlare di una convinta *corresponsabilità* educativa che verrebbe a disegnare una nuova immagine di scuola in cui la partecipazione, il coinvolgimento, la condivisione e la cooperazione sono la naturale conseguenza di quella premessa che oggi individuiamo solo alla fine del percorso.

## CAPITOLO 1

### IL PROGETTO DELLA RICERCA-AZIONE

Guglielmo Malizia – Sergio Cicutelli

L'attuazione della riforma Moratti nelle scuole dell'infanzia e del primo ciclo richiede una attenzione particolare al ruolo dei genitori nell'elaborazione e realizzazione dell'intero percorso scolastico. In particolare, questa deve riguardare il processo di elaborazione dei piani di studio personalizzati e del portfolio delle competenze, che sono probabilmente le novità principali con cui ci si è misurati già nell'anno scolastico appena concluso.

L'innovazione si combina con l'interesse tradizionalmente mostrato dalla Scuola Cattolica – per una precisa scelta di campo – alla presenza della famiglia nella comunità educativa come componente costitutiva della medesima.

Negli ultimi tempi ci si è concentrati su una riflessione prevalentemente teorica, che ha condotto ad approfondire la natura del ruolo dei genitori nel contesto scolastico. Sembra opportuno passare ora ad *una prima applicazione sul piano operativo* delle conclusioni raggiunte con queste riflessioni.

Sulla base di tali premesse il CSSC ha promosso la presente ricerca-azione, che non si è aggiunta dall'esterno al lavoro ordinariamente richiesto dall'attuazione della riforma ma ne ha favorito la realizzazione, consentendo di sperimentare le modalità di cooperazione dei genitori nella prassi scolastica ordinaria, secondo lo spirito e la lettera della legge 53/03. Tale ricerca-azione ha costituito un primo passo per verificare la praticabilità dell'ipotesi teorica e sostenere i più generali processi di attuazione della riforma.

#### **1. Dalla partecipazione alla corresponsabilità educativa: il quadro teorico di riferimento**

In questi anni c'è stato un notevole *accumulo di idee* circa la presenza educativa dei genitori nella scuola. Era risultato ovvio che, se l'educazione di natura scolastica è educazione alla razionalità critica come strutturata nelle discipline e come organizzata nel momento curricolare, allora è soprattutto in questa fase che occorre strutturare e gestire una presenza culturale dei genitori che qualifichi più specificamente la stessa natura della scuola.

Prima di procedere a presentare le premesse teoriche dell'indagine, è comunque opportuno soffermarsi brevemente sulle condizioni della famiglia.

##### *1.1. Le trasformazioni della famiglia italiana*

Nella difficile transizione che sta caratterizzando il nostro paese, assistiamo ad un nuovo modo di fare famiglia e di vivere nella famiglia<sup>1</sup>. La coppia si forma attraverso processi decisionali (di scelta e di negoziazione) più lunghi di un tempo. I tassi di matrimonio diminuiscono sia perché il matrimonio viene dilazionato nel tempo, sia perché cambiano le aspettative al suo riguardo; infatti, accentuandosi le attese di una elevata soddisfazione dei propri bisogni, i giovani trovano maggiori difficoltà a lasciare la famiglia di origine sia per la carenza di opportunità economiche (lavoro e casa), sia assai più spesso per un mutamento nelle aspettative verso il matrimonio, per cui sempre più si suppone di iniziare a fare famiglia avendo già una condizione materiale di benessere e stabilità assicurata. L'isolamento della coppia dalla parentela più estesa si accentua e parallelamente

---

<sup>1</sup> R. MION, *Genitori e famiglia oggi in Italia*, in CSSC – CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Genitori: oltre la partecipazione. Scuola Cattolica in Italia. Quinto Rapporto*, La Scuola, Brescia 2003, pp. 17-41.

crece il carattere “marsupiale” della famiglia di origine, che mantiene, specie nelle classi più elevate, una forte incidenza sulle strategie e sui percorsi matrimoniali dei figli.

In sintesi, si può certamente dire che la formazione della famiglia avviene sempre più «a piccoli passi»: la coppia si mette insieme, cerca il miglior adattamento possibile e, specie se arriva ad attendere un bambino, è probabile che si orienti al matrimonio. Le scelte sono graduate nel tempo, piuttosto che essere fatte in un solo momento. Tutte le decisioni sono relativamente autonome invece di essere strettamente connesse fra loro. Pertanto, si può dire che, *in una società dell'incertezza, il matrimonio diventa l'evento che suggella la formazione della famiglia, piuttosto che essere l'atto progettuale che la fonda.*

Le strutture familiari stanno modificandosi verso nuove modalità: le famiglie estese si riducono a favore di quelle nucleari, che a loro volta tendono a slegarsi da vincoli troppo stretti e da reti troppo dense; altre si frammentano in relazioni più ridotte; altre ancora si spezzano in sottosistemi che oggi chiedono una loro legittimazione culturale ed un riconoscimento anche pubblico: la convivenza di prova, la madre sola per scelta, il padre separato che vive da “single”.

È però ancora tutto da dimostrare che le diverse tipologie abbiano la capacità di dar luogo a una più soddisfatta e serena umanità. D'altra parte in una società sempre più centrata sull'obiettivo dell'autorealizzazione individuale, in cui pressante si fa l'incertezza del proprio futuro ed in cui vengono a mancare molti punti di riferimento, anche di carattere ideale, riemerge con forza il “bisogno di famiglia”, come luogo del proprio mondo vitale: un ambito umano “protetto”, in cui sentirsi effettivamente radicati e accolti.

Con simili premesse si presenta sempre più problematico il ruolo del genitore, per il quale il figlio (sempre meno *i* figli) costituisce, al pari di altre circostanze di vita, un'occasione di autorealizzazione personale e non un impegno per provvedere alla realizzazione del figlio.

## 1.2. I rapporti scuola-famiglia in Italia

Storicamente la fase dello Stato liberale è caratterizzata nel nostro paese dalla marginalità della famiglia rispetto alla scuola<sup>2</sup>. Nel periodo fascista è la subordinazione alla scuola che distingue la situazione della famiglia. La concezione personalistica e comunitaria della società e il principio di sussidiarietà all'interno del campo educativo trovarono un forte riconoscimento nella Costituzione italiana e posero le basi per lo sviluppo di iniziative che coinvolgessero la famiglia non più in un ruolo subordinato, ma come componente di pari, se non di prioritaria dignità. Purtroppo il percorso per arrivare ad un riconoscimento istituzionale e di fatto della famiglia nella scuola è stato lungo ed incerto e possiamo dire non sia ancora concluso.

I *Decreti Delegati* del 1974 hanno rappresentato non tanto un punto di arrivo definitivo, quanto un momento di passaggio e di rottura con una tradizione, una cultura, una mentalità che identificava la scuola con gli insegnanti o con l'apparato amministrativo-burocratico, che al massimo poteva sollecitare la benevola collaborazione dei genitori. Questi hanno fatto il loro ingresso nella scuola e la novità è stata salutata come la transizione dalla scuola dello Stato alla scuola della comunità

Grandi sono state le speranze che questa riforma, seppur timida, accese presso tutti gli interessati<sup>3</sup>. Tuttavia, in breve tempo quei genitori che avevano accolto con entusiasmo l'innovazione e si erano mossi per attuarla pieni di buone intenzioni sono stati messi ai margini dell'attività educativa delle scuole, ridotti in parecchi casi a manifestare semplicemente un parere sull'acquisto di qualche attrezzatura scolastica o sulla organizzazione delle gite. Una parte anche

<sup>2</sup> R. S. DI POL, *La presenza dei genitori nella scuola italiana: un lungo e complesso cammino*, in CSSC – CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Genitori: oltre la partecipazione, o.c.*, pp. 43-58; S. VERSARI – P. DE GIORGI, *Nel sistema dell'autonomia delle istituzioni scolastiche: gli organi collegiali e la presenza educativa dei genitori*, in CSSC – CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Genitori: oltre la partecipazione, o.c.*, pp. 59-77.

<sup>3</sup> G. CHIOSSO, *Due parole sulle famiglie*, in “Scuola Italiana Moderna”, 111 (2004), n. 12, p. 5.

consistente dei dirigenti e dei docenti hanno visto i genitori come degli intrusi e degli incompetenti che presumevano di trattare questioni per le quali non erano preparati come l'impostazione educativa e didattica delle scuole. La *crisi degli organi collegiali* ed il calo di tensione che si è verificato in questi ultimi anni nella partecipazione, in particolare dei genitori, sono anche, ma non solo, il prodotto della persistenza di questa mentalità e del progressivo svuotamento di significato e di potere degli organismi partecipativi.

La scuola dell'*autonomia*, sia quella statale, sia quella paritaria, ha aperto nuovi spazi ed offerto molteplici potenzialità per riscoprire un nuovo modo di essere della famiglia all'interno della scuola intesa come comunità educativa. La riforma degli organi collegiali delle scuole statali e paritarie, ferma da alcuni anni in Parlamento, per evitare di ripetere esperienze fallimentari o che non hanno realizzato le attese sperate, dovrà tenere presente da un lato la priorità dei diritti e dei bisogni formativi dell'alunno rispetto ai pur legittimi interessi, anche economici, della società e delle componenti professionali della scuola e dall'altro lato non dimenticare che con una semplice norma legislativa è illusorio credere di poter superare una storia scolastica che ha considerato i genitori come semplici utenti, se non addirittura come una controparte.

In conclusione, la scuola ha bisogno, per assolvere il proprio compito educativo, di edificare se stessa. Perché questo possa avvenire è necessario costruire una democrazia qualitativa fra i soggetti della scuola, ovvero realizzare le condizioni di una partecipazione creativa (di opere e di senso). La democrazia qualitativa viene prodotta mediante luoghi simbolici: gli organi collegiali, come ambito di strutturazione formale del patto educativo tra famiglia e scuola, e le modalità di presenza educativa dei genitori, come realizzazione della capacità di iniziative autonome. Questi luoghi simbolici si realizzano e perfezionano se l'istituzione scolastica opera, e le è consentito di operare, in una logica di "*autonomia sussidiaria*", promuovendo la formazione dei genitori e l'associazionismo di genitori.

### 1.3. La riforma Moratti e il ruolo dei genitori

La legge delega 53/2003 si pone nel contesto dello sforzo che si è compiuto negli ultimi anni in Italia per adeguare il sistema educativo di istruzione e di formazione alle mutate condizioni di vita e di cultura<sup>4</sup>.

#### 1.3.1. Da un modello centralistico e gerarchico a uno "poliarchico"

La legge 53/03 (art. 1. c. 1) recepisce il passaggio da una impostazione basata sui poteri esclusivi dello Stato a uno che mette in relazione in maniera integrata tre diverse competenze: quelle dello Stato, quelle delle Regioni e degli Enti territoriali, quelle delle istituzioni scolastiche autonome. In base al nuovo dettato del Titolo V della Costituzione (art. 117), come si sa, lo Stato ha competenza esclusiva per quanto riguarda le norme generali sull'istruzione e i livelli essenziali delle prestazioni; lo Stato e le Regioni hanno competenza concorrente sull'istruzione, fatta salva l'autonomia delle scuole; a loro volta le Regioni hanno competenza esclusiva sull'istruzione e sulla formazione professionale. In questa linea la legge delega di riforma intende corrispondere alla volontà del Costituente che Stato e Regioni, da una parte, e Regioni ed Enti territoriali con le istituzioni scolastiche, dall'altra, cooperino insieme e, nel rispetto dei poteri propri di ciascuno, predispongano una politica formativa al servizio dei giovani e delle famiglie, rispondente alle esigenze del territorio, senza perdere in unitarietà e coordinamento.

Se il modello poliarchico segna certamente un progresso significativo rispetto alla formula tradizionale del governo del nostro sistema di istruzione e di formazione, tuttavia il suo vero

---

<sup>4</sup> G. MALIZIA – S. CICALTELLI, *Dirigere e coordinare nel nuovo sistema di istruzione e di formazione*, in CSSC – CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Dirigere e coordinare le scuole. Scuola Cattolica in Italia. Sesto Rapporto*, La Scuola, Brescia 2004, pp. 259-288; G. MALIZIA – C. NANNI, *Dalla delega ai decreti attuativi: il difficile percorso della 53/2003*, in «Orientamenti Pedagogici», 50 (2003), n. 5, pp. 873-904.



successo non dipende tanto dalla capacità di garantire il governo unitario e la gestione efficiente del sistema quanto dalla misura alta del suo contributo alla qualità educativa delle comunità di apprendimento, dei rapporti umani tra docenti e allievi, della personalizzazione dei processi di apprendimento. Inoltre, siccome esso costituisce uno strumento nuovo e delicato, la sua introduzione e il suo sviluppo richiederanno molta sperimentazione e flessibilità, per cui in corso d'opera si dovrà intervenire quando necessario per perfezionarne l'applicazione.

In seguito alla riforma del Titolo V, per la prima volta e in maniera formale, *le istituzioni scolastiche e formative sono riconosciute autonome dalla nostra Costituzione* e non solamente da una legge ordinaria, come la legge 57/97. Finora l'autonomia in materia di istruzione e di formazione era attribuita alle istituzioni di alta cultura, università e accademie; invece, nel nuovo art. 117 della Costituzione, sono dichiarate autonome anche le istituzioni scolastiche. In proposito una concezione adeguata implica il passaggio dell'attività scolastica e formativa da attività dello Stato-persona ad attività autonoma. Ne segue che le singole istituzioni scolastiche assumono la fisionomia di Enti pubblici a sé stanti, parti di un servizio pubblico a rete.

Gli articoli 117 e 118 della Costituzione permettono ulteriori precisazioni nella direzione soprattutto della *sussidiarietà*. Anzitutto, l'attività scolastica e formativa è soggetta alla libera iniziativa dei cittadini entro le norme generali di competenza dello Stato e le leggi ordinarie di iniziativa regionale. In secondo luogo, le scuole statali, che sono autonome, vengono disciplinate dai due gruppi di norme appena citate e risultano sussidiarie alla libera iniziativa dei cittadini, mentre le istituzioni scolastiche non statali godono di piena libertà entro le norme generali sull'istruzione. Infine, le norme generali sull'istruzione hanno come oggetto l'insieme del servizio erogato, non l'organizzazione degli insegnamenti, degli apprendimenti e dei processi in generale, che costituisce invece una competenza dell'istituzione scolastica o formativa.

In altre parole il riconoscimento dell'autonomia della scuola da parte della Costituzione non è primariamente il frutto di una logica di bilanciamento dei poteri pubblici quanto piuttosto l'accoglimento del principio dell'*autogoverno della comunità e della società civile*, cioè della sussidiarietà orizzontale. Essa è mirata in primo luogo a valorizzare le forze interne della scuola in un'ottica di responsabilizzazione e di autopromozione della comunità scolastica. Non si caratterizza per una impostazione autoreferenziale o aziendalistica, ma ritiene la scuola una istituzione aperta al contesto e integrata in esso, al servizio della società, agente di sviluppo socio-culturale e luogo di mediazione tra le istanze locali e le esigenze nazionali.

Certamente i decreti attuativi saranno decisivi per il successo della legge delega; tuttavia la loro influenza sarà nulla se le scuole non sapranno rielaborarli creativamente nei loro progetti e tradurli nella vita educativa di ogni giorno. In altre parole, *la sfida della riforma si gioca tutta nell'autonomia che, pertanto, va resa veramente operativa*.

### 1.3.2. Dai programmi ministeriali ai piani di studio personalizzati

Nel contesto di questi nuovi scenari di governo del sistema, la legge 53/03 ha inteso imprimere al sistema educativo di istruzione e formazione pubblica alcune particolari connotazioni.

Rispetto al regolamento dell'autonomia (DPR 275/99), che parlava di *curricoli* per l'organizzazione pedagogico-didattica del fare scuola, la legge 53/03 parla di *piani di studio* (e questi, come si dirà, "personalizzati").

In base alla lettera l) dell'art. 2 c. 1 della legge, i piani di studio si organizzano nel rispetto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche intorno a un nucleo fondamentale, omogeneo su base nazionale, che rispecchia la cultura, le tradizioni e l'identità nazionale. Il DLgs 59/04, attuativo della riforma nel primo ciclo di istruzione, lo ribadisce: l'obiettivo è la personalizzazione e lo strumento sono i piani di studio personalizzati. Inoltre è prevista una quota riservata alle Regioni, relativa agli aspetti di loro interesse specifico, anche in collegamento con le realtà locali.

In queste disposizioni trova compimento un'altra trasformazione significativa del nostro sistema educativo di istruzione e di formazione. La riforma Berlinguer/De Mauro aveva già

realizzato il passaggio dalla logica dei programmi a quella del curriculum, cioè dalla centralità del Ministero alla progettualità della scuola e dei docenti; la legge delega Moratti porta in primo piano il principio della *personale responsabilità educativa degli alunni e delle famiglie* mediante l'introduzione dei piani di studio personalizzati.

Il tratto distintivo dei *programmi* era l'idea dell'*applicazione*. Il Ministero emanava centralisticamente i suoi testi e alla scuola e ai docenti era attribuito il compito di svolgerli diligentemente e in maniera uniforme in tutte le classi, adeguandosi scrupolosamente alle loro indicazioni. L'atteggiamento che veniva richiesto agli insegnanti era quello impiegatizio dell'applicazione e dell'esecuzione. Le indicazioni dei programmi prevalevano sulle esigenze degli alunni.

Con il modello *curricolare*, fatto proprio dalla riforma Berlinguer/De Mauro ma già adottato a suo tempo dai programmi del 1979 per la scuola media, il Ministero forniva *valori e vincoli nazionali* e ad ogni scuola era attribuito il compito di interpretarli e adattarli (o forse meglio "ricrearli") autonomamente in rapporto alle esigenze specifiche del proprio contesto educativo. Pertanto, i docenti erano chiamati a concretizzare gli orientamenti nazionali in modo creativo attraverso la progettazione del Piano dell'Offerta Formativa (POF). In questa prospettiva, poteva (e può) capitare che gli insegnanti e le scuole non coinvolgano molto alunni e genitori, che pertanto restano dei "destinatari", senza diventare veri protagonisti della "co-costruzione" del curriculum.

Questo non dovrebbe essere più possibile con la riforma Moratti. I *piani di studio personalizzati* segnano una svolta di mentalità, il riconoscimento effettivo della centralità dell'allievo, della sua personale responsabilità educativa e di quella dei genitori, nel percorrerli e soprattutto nel costruirli insieme in un dialogo costante.

Il *Profilo educativo, culturale e professionale* (PECUP) precisa ciò che ciascun alunno deve sapere (le conoscenze disciplinari e interdisciplinari) e fare (le abilità operative o professionali) per essere l'uomo e il cittadino di 14 anni e di 18-19 anni. I profili sono due, uno per l'alunno che arriva alla fine del primo ciclo di istruzione (6-14 anni) e uno per lo studente al termine del secondo ciclo di istruzione (14-18/19 anni) e comprendono anche i livelli essenziali di prestazione per gli istituti dell'istruzione e della formazione professionale. Sono delineati a livello di sistema educativo nazionale, d'intesa tra Stato e Regioni, e hanno valore cogente. Rappresentano la bussola per la definizione degli obiettivi generali del processo formativo e degli obiettivi specifici di apprendimento; al tempo stesso costituiscono strumento e garanzia dell'unità e del coordinamento di tutti gli interventi educativi e didattici posti in essere dalle istituzioni formative.

A loro volta, le *Indicazioni nazionali* determinano gli obiettivi generali del processo formativo e precisano i livelli essenziali di prestazione che tutte le istituzioni del sistema educativo nazionale devono garantire allo scopo di realizzare il diritto personale, sociale e civile dei giovani a un'istruzione e a una formazione di qualità. Sono predisposte dagli esperti e dagli organi tecnici del Ministero dell'Istruzione, in cooperazione con quelli di altri Ministeri e, a regime, della Conferenza Stato-Regioni e hanno valore cogente. Esse derivano "per esplosione" dal Profilo e, allo stesso tempo, recepiscono le migliori esperienze realizzate nelle strutture scolastiche e formative.

A questi due documenti di riferimento normativo, il Ministero aveva aggiunto, per la sperimentazione promossa con DM 100/2002, anche alcune *Raccomandazioni*, che costituivano però un documento solo orientativo dei percorsi e delle scelte metodologiche e culturali.

Le singole scuole e le loro comunità educanti sono chiamate a tradurre creativamente e progettualmente il Profilo e le Indicazioni nazionali in competenze degli alunni.

È a questo punto che interviene il *piano di studio personalizzato*. Tale documento è il frutto delle *unità di apprendimento* preparate dai docenti per ogni alunno. Ciascuna unità di apprendimento abbraccia gli obiettivi formativi, le attività, i metodi e le soluzioni organizzative che si richiedono affinché gli obiettivi si trasformino in competenze del singolo studente; comprende pure le modalità per verificare e valutare tali competenze. La raccolta ordinata e riflessa delle unità di apprendimento costituisce il piano di studio personalizzato.

Uno strumento didattico innovativo, prospettato dal Ministero, è il *portfolio delle competenze individuali*, descritto principalmente nelle Indicazioni Nazionali allegate al DLgs 59/04 e richiamato nella CM 29/04. Esso dovrebbe essere costituito da una raccolta strutturata, selezionata e commentata/valutata di materiali esemplari prodotti dall'allievo, che permettono di rendersi conto della estensione e della qualità delle sue competenze e, allo stesso tempo, della maggiore o minore efficacia delle azioni formative intraprese. Accompagna l'alunno per l'intero arco dei 12 anni di istruzione e formazione obbligatoria, ma comincia ad essere elaborato fin dalla scuola dell'infanzia e con i necessari adattamenti può seguire il soggetto anche successivamente in fase di ricerca del lavoro, di riconversione professionale e di formazione continua. È articolato in due sezioni, una destinata alla valutazione e una all'orientamento.

Nell'attuazione dei piani di studio personalizzati e del portfolio delle competenze individuali svolgono un ruolo essenziale il docente *coordinatore-tutor* (altra novità introdotta espressamente dalle citate Indicazioni nazionali) e l'articolazione dell'attività di apprendimento in momenti di *gruppo-classe* e di *gruppo-laboratorio*. Il progetto prevede che siano potenziate le attività di *laboratorio* al fine di consentire l'effettiva formazione personalizzata e di ampliare l'offerta formativa nelle singole scuole o in una rete di più scuole.

L'enfasi sul laboratorio ha fatto parlare di “passaggio” da una scuola centrata sull'ascolto (*auditorium*) a una scuola centrata sull'azione (*laboratorium*), cioè sull'operare riflessivo, sul costruire insieme, sul negoziare e sul cooperare linguistico e relazionale.

In proposito si intende considerare come elemento primario e costitutivo della nuova organizzazione della scuola le persone e, nel caso specifico, i singoli alunni. Questi, nel numero richiesto per formare una classe, sono affidati alle cure di un tutor che insieme ai colleghi, nel quadro del Pof e tenendo conto dei vincoli e delle risorse presenti nelle Indicazioni nazionali, progetta un'organizzazione del percorso formativo degli allievi fondata su due modalità: quella che fa perno sul *gruppo-classe*, cioè su un numero consistente di allievi chiamati a svolgere insieme attività prevalentemente omogenee e unitarie e quella centrata sui *laboratori*, nella quale i ragazzi lavorano, invece, in gruppi di livello, di compito ed elettivi che possono coinvolgere non solo gli alunni affidati a un tutor ma anche quelli di altri tutor, sempre in un orizzonte di collegialità. I tutor compilano il portfolio in cooperazione con i docenti dei laboratori e anche con i genitori e con i medesimi alunni.

### 1.3.3. Il ruolo dei genitori

Al centro del sistema educativo di istruzione e di formazione della Riforma Moratti si colloca la persona umana, non però da sola, ma strettamente unita alla sua *famiglia*<sup>5</sup>. Infatti l'art. 1 al n. 1 della legge 53/03 recita che la crescita e la valorizzazione della persona umana deve avvenire nel rispetto delle scelte educative della famiglia e nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori; in altre parole ai genitori viene attribuito un ruolo insostituibile nelle decisioni che riguardano il bene dei loro figli. Tale normativa rispecchia lo spirito e la lettera della nostra Carta fondamentale che agli artt. 2, 29 e 30 riconosce nella famiglia una formazione sociale che è componente maggiore e costitutiva della Repubblica.

La riforma del Titolo V della Costituzione e quella del sistema educativo di istruzione e di formazione introdotta dalla legge 53/03 circoscrivono ulteriormente il terreno, offrendo altri fondamenti e specificazioni. In proposito vanno richiamati in primo luogo i principi ricchi di grande potenzialità innovativa della *sussidiarietà* verticale e orizzontale. Come si è visto sopra, il primo afferma che ai bisogni del cittadino deve rispondere anzitutto l'Ente a lui più prossimo; unicamente nel caso in cui questo non possa assicurare la soddisfazione delle esigenze in questione sul piano della adeguatezza e della diversificazione, si chiameranno in causa gli Enti successivi, sino allo

---

<sup>5</sup> G. CANNAROZZO, *La responsabilità educativa dei genitori*, in “Scuola Italiana Moderna”, 111 (2004), n. 13, pp.2-7; COMITATO PER LA SCUOLA DELLA SOCIETÀ CIVILE, *Percorsi. Genitori in una scuola che cambia: domande e risposte*, AGeSC, Roma 2004.

Stato, in modo da ovviare alla carenza emersa. In base, poi, al principio della sussidiarietà orizzontale, già citato, viene stabilito che gli interventi che possono essere assicurati dalla famiglia e via via dalle altre formazioni sociali non devono essere svolti dalle istituzioni territoriali per cui la famiglia diviene contigua delle istituzioni scolastiche e formative e assume un ruolo giuridico e democratico diverso e più rilevante rispetto al passato in quanto i genitori rientrano tra gli elettori degli Enti locali con cui condividono l'iter formativo dei figli. Per evitare il pericolo che l'applicazione della sussidiarietà e dell'autonomia creino disparità tra le scuole e separatezza sul piano territoriale, dovranno entrare in gioco i principi della equità per assicurare alle famiglie giustizia a scuola, della solidarietà fra i vari soggetti incaricati della attuazione dei processi scolastici e formativi e della responsabilità ultima da parte dello Stato nei confronti delle famiglie, delle istituzioni scolastiche e formative e degli Enti locali.

Dal complesso dei principi richiamati discende che *la famiglia ha assunto un ruolo protagonista* nel sistema di istruzione e di formazione in quanto i genitori vengono riconosciuti come attori al pari della scuola nelle attività educative delle istituzioni formative. Nel rispetto delle loro competenze, genitori e scuole dovranno cooperare in tutti gli ambiti della vita delle istituzioni scolastiche, cominciando dal processo di insegnamento-apprendimento. In particolare, le famiglie sono chiamate ad avanzare proposte e osservazioni che le scuole valorizzeranno e integreranno nel loro modello educativo e organizzativo attraverso nuove e concrete forme di collaborazione.

## 2. Il progetto della ricerca-azione

Diventa quindi necessario e urgente tradurre il ruolo protagonista della famiglia in una *sperimentazione* che coinvolga tutte le componenti della comunità scolastica. Si tratta insomma di cominciare ad abbozzare, strutturare, organizzare e gestire una qualche compresenza culturale-educativa di soggetti professionali e sociali ai fini del rinnovamento della scuola. Si deve passare dalle proposte generali ad iniziative più mirate in cui il dato della ricerca si traduca più immediatamente in una sperimentazione parziale per favorire una messa a regime più completa e stabile.

### 2.1. Genitori oltre la partecipazione

Dei risultati di una recente indagine nelle scuole cattoliche su temi rilevanti per il nostro studio riportiamo qui di seguito solo quelli significativi per l'elaborazione del nostro progetto di ricerca-azione<sup>6</sup>. Anzitutto, la maggioranza delle componenti (genitori, studenti, insegnanti, personale direttivo, gestori) sono favorevoli a una presenza costitutiva dei genitori, anche se poi divergono notevolmente sulle modalità attuative.

L'attribuzione ai genitori di un ruolo specifico di "*compartecipazione e corresponsabilità diretta al compito educativo della scuola*" è stato affermato dal 50-60% dei genitori e dal 60-80% dei rappresentanti dell'istituzione (docenti, personale direttivo e gestori). Al contrario, una posizione "gestionale" dei genitori all'interno della scuola non è voluta da nessuno, neppure dagli stessi genitori: ciò significa che la richiesta di compartecipazione non viene intesa come cogestione, ma come corresponsabilità educativa. Semmai, nei confronti delle linee strategiche gestionali più che un ruolo di indirizzo i genitori sembrano rivendicare un ruolo di verifica.

Circa due terzi di tutto il personale direttivo delle scuole primarie e secondarie di primo e secondo grado della Fidae (Federazione Istituti di Attività Educative) ammettono la presenza di un

---

<sup>6</sup> Il Centro Studi per la Scuola Cattolica (CSSC) ha condotto tra il dicembre 2001 e il giugno 2003 la *prima ricerca nazionale* sul ruolo educativo dei genitori nella Scuola Cattolica (Cfr. CSSC – CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Genitori: oltre la partecipazione. Scuola Cattolica in Italia. Quinto Rapporto*, La Scuola, Brescia 2003). L'indagine ha coinvolto un campione rappresentativo di quasi 6.000 persone tra genitori (2.475), insegnanti/formatori (1453), studenti/allievi (818), gestori (378) e personale direttivo (477) di Scuola Cattolica di ogni ordine e grado, dalle materne alle superiori, e dei Centri di Formazione Professionale (CFP) di ispirazione cristiana.

*ruolo dei genitori nella elaborazione del Pof* e ad essi si uniscono anche gli studenti (60.8%). Tuttavia, il dato viene parzialmente messo in discussione dai genitori e dai docenti dei tre livelli di questa Federazione, in quanto appena un 40% dei primi e un terzo circa dei secondi danno una risposta affermativa alla domanda. Da tale andamento si allontanano i genitori delle scuole dell'infanzia della Fism (Federazione Italiana Scuole Materne), la maggioranza dei quali dichiara di svolgere un ruolo nella elaborazione del POF. Invece nei Centri di Formazione Professionale di ispirazione cristiana della Confap (Confederazione Nazionale Formazione Aggiornamento Professionale) tutti o quasi concordano sul fatto che solo una minoranza di genitori esercita tale ruolo. In questi casi appare evidente che il suo svolgimento richiede a monte la presenza di determinate condizioni: queste vanno ricercate nella esistenza di forme di aggregazione per i genitori, nella promozione di attività rilevanti e nella diffusione di una mentalità di corresponsabilità e di compartecipazione al compito educativo delle scuole.

Genitori, docenti e personale direttivo condividono il parere che il ruolo dei genitori nella elaborazione del POF è “complementare” rispetto a quello degli insegnanti e dei formatori e non “subordinato”. Una tale complementarità a sua volta si coniuga prevalentemente con le funzioni “consultiva” e “propositiva” riconosciute ai genitori all'interno della scuola cattolica, piuttosto che di “controllo” e di “verifica”. Se dalla situazione di fatto si passa a quella di principio, emerge che *la grande maggioranza degli intervistati ritiene necessario il ruolo dei genitori nella elaborazione del Pof.*

Passando alle *iniziative delle scuole per favorire la partecipazione dei genitori*, a parte gli incontri e le feste, la loro presenza appare ridotta in tutte le altre occasioni. Inoltre, il coinvolgimento dei genitori nella vita della scuola avviene “spesso” durante la scuola materna, elementare e media, ma nelle superiori e nella Formazione Professionale scende verso il “qualche volta”; e comunque va anche osservato che quasi nessuno dichiara di non partecipare “mai”.

In ogni caso, il peso dei genitori nella vita della Scuola Cattolica appare piuttosto *ridimensionato*, contrariamente a quanto vorrebbero far sembrare i rappresentanti dell'istituzione in quanto le loro posizioni sembrano più affermazioni di principio che costruzione di situazioni idonee alla loro partecipazione. Infatti, il coinvolgimento dei genitori si riduce prevalentemente: ad incontrare insegnanti; a presenziare alle attività ricreative, a frequentare gli incontri per i genitori. In aggiunta, per quanto riguarda la loro partecipazione alle decisioni, essi sono “abbastanza spesso” coinvolti nell'organizzazione di attività extracurricolari, nella progettazione/realizzazione di manifestazioni e nelle attività religiose, invece solo “qualche volta” partecipano alla elaborazione dell'offerta formativa o alla definizione del *progetto educativo* e ai processi di innovazione, mentre non vengono quasi mai richiesti riguardo ad attività come: la determinazione degli orari, l'acquisto di strumenti/attrezzature, la scelta degli indirizzi e delle sperimentazioni, e in particolare tutto ciò che riguarda i problemi disciplinari.

È chiaro che si tratta di linee di tendenza talora sfumate, dato che le percentuali non descrivono mai schieramenti netti, ma si ricava l'impressione che il ruolo dei genitori continui ad essere *accessorio*: ricercati e coinvolti in tutto ciò che si aggiunge alla didattica ordinaria, esclusi o non richiesti nel determinare proprio ciò che è tipico della scuola come tale.

Le varie domande miravano a uno scopo ambizioso e cioè verificare se i genitori si ritenessero in qualche modo soggetti portatori di una *specifica cultura educativa nel momento curricolare* con particolare riferimento al Pof. Nei genitori ciò che risulta presente in maniera forse non sempre chiara, ma certamente abbastanza marcata, è la convinzione di essere portatori di giudizio sulla vita, sulla società, sulla storia, sulle emergenze e sugli eventi della convivenza umana e quindi di avere il diritto di intervenire sul “modo di ragionare” dei propri figli e perciò sul modo di educare della scuola. È pertanto ritenuto diritto-dovere dei genitori proporre criteri di giudizio critico e perciò criteri del fare cultura. La difficoltà di determinare il come si possa fare questo acuisce l'esigenza di momenti di co-formazione tra genitori e docenti e di sperimentazioni di compartecipazione alla elaborazione del curriculum.

Da una visione d'insieme si potrebbe dedurre che forse c'è sovrabbondanza di *buona volontà* da parte soprattutto del personale direttivo nell'accogliere la presenza genitoriale all'interno del sistema, anche se costa molta "fatica", ma che questa il più delle volte non è sufficiente a portare a degli sbocchi pratici nella vita della maggior parte delle scuole e soprattutto non trova se non rare conferme da parte della componente genitoriale più o meno interessata a gestire un tale ruolo.

Un'ultima considerazione va riservata *all'associazionismo dei genitori*. Il 50-60% del personale direttivo e dei gestori delle scuole elementari, medie e superiori ritiene che la partecipazione dei genitori sia da promuovere attraverso *un'associazione nazionale*, mentre tra i docenti ed i genitori degli stessi livelli la quota scende attorno al 40% e prevale leggermente un altro atteggiamento per cui la partecipazione dovrebbe avvenire su "richiesta della scuola" e "in determinate occasioni". Quest'ultima posizione a sua volta viene fortemente sostenuta, nel 60-70% dei casi, dalla FP e dalla materna. Pertanto, riguardo ai genitori della materna risulta possibile ciò che in teoria sembrerebbe non molto componibile, cioè un ruolo costitutivo, ma legato a forme di partecipazione "occasionale" e "a richiesta della scuola".

Almeno il 60% di tutti gli intervistati delle scuole della *FIDAE* afferma la *presenza di forme di organizzazione dei genitori all'interno della propria scuola*. Differente è invece la risposta dei vari campioni della FISM e della CONFAP. Nella materna, i genitori si dividono in tre gruppi, tra loro abbastanza proporzionati tra chi ammette la presenza di forme di organizzazione, chi nega e chi non sa. Nella FP la presenza di forme di organizzazione per genitori all'interno del Centro viene ammessa soltanto da circa il 25% delle diverse categorie di intervistati.

Se vogliamo osservare l'andamento degli *iscritti* alle varie forme organizzative dei genitori all'interno delle tre Federazioni, rapportandolo al totale di coloro che hanno risposto all'inchiesta, troviamo che su un totale di 2.475 genitori intervistati, appena uno su cinque (19.3%) ha dichiarato di appartenere ad un'associazione, di cui 14.2% all'AGeSC, 0.4% all'AGe e 3.4% ad altri gruppi.

Per quanto riguarda le *motivazioni sottese all'iscrizione* a forme di aggregazione di genitori, il non aver puntato direttamente sul voler "contare di più" nella scuola potrebbe apparentemente sembrare un atteggiamento di abdicazione del proprio ruolo; in realtà, la maturità dei genitori iscritti alle associazioni (connotati dalla disponibilità alla compartecipazione/corresponsabilità) non viene meno e va individuata nel fatto che attraverso le alternative più segnalate essi tendono a precisare che la loro appartenenza non va attribuita semplicemente all'esercizio di una incidenza a tutti i costi (tanto per dire che anch'essi contano) ma piuttosto alla volontà di saper assumersi le proprie responsabilità. A questo punto si insinua il dubbio se non sia proprio l'istituzione scolastico-formativa a non accorgersi di questa manifesta disponibilità dei genitori associati a coinvolgersi nella vita scolastica.

Quanto alla *incidenza di queste associazioni* per genitori all'interno della Scuola Cattolica, è emersa una linea comune secondo cui il loro influsso si esercita riguardo alla formazione dei genitori e alle relazioni con i docenti e con i propri figli, mentre tocca "poco" il settore della formazione offerta dalla scuola, la gestione delle attività e più in generale il suo funzionamento.

Nel prendere in considerazione le numerose domande sottese al sistema di valutazione i *genitori AGeSC*, seppure presenti in forze tra i soggetti "pienamente soddisfatti", tuttavia si caratterizzano per manifestare una qualche maggiore criticità rispetto a quanti appartengono ad altre forme di aggregazione e a quanti non vi appartengono. Questa valutazione più negativa si riferisce in particolar modo all'isolamento della scuola rispetto al territorio o al mondo del lavoro, a cui si aggiungono lamentele anche per lo scarso aggiornamento dei docenti, per la mancanza di figure specialistiche e, non ultimo, per i costi (considerati il principale punto di debolezza).

Il tratto che caratterizza più chiaramente i genitori AGeSC si manifesta in merito al diritto dei genitori di esercitare un proprio ruolo all'interno della scuola. Essi infatti intendono la propria presenza un "fattore costitutivo e indispensabile" per l'esistenza di una scuola cattolica e ne vedono la realizzazione in un'associazione nazionale. Ma perché tale caratteristica di "compartecipe e

corresponsabile diretto del compito educativo della scuola” si possa realizzare sembra indispensabile che si verifichino alcune condizioni di fondo:

- in primo luogo l’esistenza all’interno della scuola cattolica di forme di organizzazione dei genitori;
- e, contestualmente, la presenza nel corpo dei genitori associati di una disponibilità a farsi coinvolgere nella sua vita.

## 2.2. I genitori e la cooperazione educativa nella scuola

Un’altra ricerca significativa per il nostro tema può essere identificata nell’indagine sociologica quanto-qualitativa svolta all’interno del progetto “Genitori e Scuola – esperienze di partenariato”, promossa nel 2003 dal Ministero dell’Istruzione – Direzione Generale per lo status dello studente e sviluppato con il coordinamento della Direzione generale dell’Ufficio scolastico regionale per l’Emilia-Romagna<sup>7</sup>. Scopo della investigazione era quello di ricostruire e valorizzare le *esperienze di partenariato in atto tra i genitori e la scuola* nell’anno 2002-03. L’indagine ha potuto contare sulle risposte di oltre 400 scuole, tra statali e paritarie, delle Regioni Emilia-Romagna, Lombardia, Marche e Umbria.

Anzitutto, va segnalato che i progetti di partenariato non riguardano solo o principalmente il supporto alla genitorialità, ma si collocano anche nell’ambito dei *processi di insegnamento-apprendimento*. Più precisamente, la maggioranza relativa (44.3%) è focalizzata sul tema della famiglia e delle competenze educative dei genitori: in questo caso il *contenuto* principale consiste nel sostenere il ruolo formativo della famiglia a servizio della maturazione dell’adolescente sia in casa che a scuola. Al tempo stesso, come si è appena sottolineato, al secondo posto si situa una minoranza significativa di progetti (34%) che si occupano di didattica e di sperimentazione curricolare ed extracurricolare: l’interesse maggiore è quello di aiutare l’alunno a perfezionare la sua preparazione culturale e scientifica, umanistica e tecnologica, linguistica e informatica. I rimanenti due ambiti sono costituiti dalla prevenzione del disagio e della devianza e dall’orientamento scolastico e professionale che, però, comprendono percentuali di progetti inferiori ciascuno al 10% (9.4% e 6.2% rispettivamente).

L’*obiettivo* primo delle esperienze di partenariato consiste nel coinvolgimento dei genitori per una collaborazione più stretta con la scuola: più dei due terzi dei progetti (67.4%) è orientato alla *cooperazione* scuola-famiglia e non a una semplice partecipazione dei genitori alla vita della scuola. Un terzo (33.1%) è finalizzato al sostegno alla genitorialità, ma la collaborazione non è semplicemente unidirezionale dalla scuola alla famiglia in quanto in più del 30% dei casi (31.7%) è la famiglia a costituire una risorsa per la scuola nella lotta contro il disagio giovanile, in più di un quarto (25.5%) nella realizzazione delle attività extracurricolari e in quasi un quarto (24%) nella educazione scolastica della personalità degli alunni, un dato importante che ci riporta al tema della corresponsabilità dei genitori anche nei confronti dei processi di insegnamento-apprendimento, cioè dello specifico dell’educazione scolastica. Certamente meno positivo è il risultato secondo cui solo il 15.5% dei progetti era mirato a realizzare una sinergia tra docenti e genitori.

L’andamento favorevole dei dati viene confermato dalle valutazioni che sono state date a proposito della *realizzazione* dei progetti. Il risultato più atteso riguardava la sinergia genitori/scuola: la relativa percentuale tocca il 60% quasi (59.2%). Questo della cooperazione famiglia/scuola è pure il risultato che si pensa sia stato maggiormente raggiunto (44%), anche se si nota un certo scarto in meno rispetto alle aspettative iniziali. Tuttavia, il successo si può ritenere ancora più ampio se al dato richiamato sopra si aggiungono altre due indicazioni che a nostro avviso rientrano nel medesimo ambito: un quarto quasi (24.6%) giudica realizzato l’obiettivo di promuovere l’interesse per il coinvolgimento e un quinto circa (18.8%) segnala un accresciuto

<sup>7</sup> R. MION, *I genitori e la cooperazione educativa nella scuola*, in UFFICIO SCOLASTICO REGIONALE PER L’EMILIA ROMAGNA, *Emilia Romagna: Una scuola in...attesa*. Rapporto regionale 2004 sul sistema scolastico e formativo in Emilia-Romagna, IRRE Emilia-Romagna, Bologna 2004, pp. 177-190.

“gusto di stare insieme” che i genitori sperimentano nella realizzazione dei progetti di partenariato scuola-famiglia.

Altrettanto positive risultano le *conclusioni generali* della ricerca. L’analisi dei progetti mette in evidenza l’affermarsi di una forte corresponsabilità educativa della famiglia e questo andamento va attribuito anche all’associazionismo dei genitori. È convinzione diffusa che la scuola non è in grado da sola di realizzare la sua finalità educativa, ma deve poter contare su una cooperazione efficace dei genitori. Nella stessa linea è emerso che l’apertura da ampliare non riguarda solo la famiglia, ma tutte le strutture e le attività del territorio in modo da far uscire le istituzioni scolastiche e formative da una più o meno rilevante tendenza alla autoreferenzialità. I risultati positivi non devono però illuderci in quanto il cammino da compiere per realizzare una cooperazione efficace è ancora molto e non facile: da questo punto di vista possono aiutare tutte le iniziative che riescano a potenziare la cooperazione dei genitori.

### 2.3. *L’ipotesi della presente ricerca*

Il problema generale dovrebbe quindi sembrare abbastanza chiaro, almeno nelle sue finalità. Non si tratta solamente di consentire una generica presenza cooperativa dei genitori, ma di rendere efficace, nel momento creativo di cultura scolastica, il contributo dei criteri guida della *esperienzialità educativa dei genitori* in modo che possano coordinarsi con i criteri formativi derivati dalle discipline.

Si tratta insomma di porre in collaborazione educativa e nel momento curricolare la competenza dei soggetti professionali e la testimonianza di vita dei soggetti sociali, e questo ai fini di una più completa e complessa razionalità di natura scolastica affidandosi prevalentemente alla inventiva e alla creatività culturale dei docenti, ma anche alla esperienzialità empirica e settoriale dei genitori ripensata e ristrutturata come riflessione critica sulla vita, senza trascurare la mediazione pedagogica dei dirigenti. In altre parole, bisogna passare da una partecipazione solo formale negli organi collegiali, a una cooperazione attiva che, però, può essere limitata ad aree marginali, fino ad arrivare a una vera e propria corresponsabilità educativa anche nel cuore stesso delle attività della scuola, il processo di insegnamento-apprendimento.

Come si è osservato sopra, si va sempre più diffondendo la persuasione che la cooperazione tra i genitori e le scuole rappresenti un elemento decisivo del successo formativo dei ragazzi<sup>8</sup>. Pertanto, *sono le scuole le prime interessate ad innalzare il grado di corresponsabilità dei genitori* perché ciò consente di poter collaborare con interlocutori motivati ed efficaci nell’accompagnare la maturazione degli adolescenti. In altre parole quanto più intensi e condivisi diventeranno i rapporti tra scuola e famiglia, tanto maggiore risulterà il beneficio per la scuola in vista del raggiungimento delle sue finalità formative.

Le ricerche citate precedentemente hanno anche evidenziato come le esperienze di sinergia tra scuola e famiglia rappresentano un efficace supporto all’azione dei genitori nella realizzazione del loro difficile e impegnativo compito di aiutare la maturazione dei figli. *La cooperazione tra le due istituzioni si può tradurre in un miglioramento importante dello stile educativo delle famiglie*. Il sostegno alla genitorialità assume diverse forme che vengono migliorandosi e qualificandosi sempre più attraverso momenti collaborativi e corresponsabilizzanti.

Nonostante questi dati confortanti, i rapporti che di fatto si instaurano tra la scuola e la famiglia incontrano *notevoli difficoltà* a tradursi in una relazione di vera corresponsabilità educativa. Le ragioni di questa situazione possono essere sintetizzate nei seguenti fattori: “accentuazione dell’atteggiamento di delega della famiglia alla scuola; sottovalutazione dell’elemento educativo (sia familiare sia scolastico), a vantaggio dell’istruttivo; indifferenza delle famiglie verso l’elemento axiologico di cui la scuola [...] è portatrice; scarsa testimonianza dei

---

<sup>8</sup> R. MION, *I genitori e la cooperazione educativa nella scuola*, o.c.



valori da parte della scuola”<sup>9</sup>. Sono proprio questi nodi problematici che richiedono il passaggio dal momento delle dichiarazioni di principio o delle descrizioni pessimistiche a quello di una ricerca-azione per la costruzione di prassi efficaci.

### 2.3.1. La novità educativa della corresponsabilità educativa dei genitori

Richiamiamo alcune analogie per rendere più comprensibile la novità educativa introdotta nella Scuola Cattolica dalla corresponsabilità educativa dei genitori

Il lavoro umano non è solo strumento per procurarsi beni materiali, ma esprime anche criteri di giudizio sul modo di vivere e sulle strutture sociali che da questi sistemi di produzione derivano. Il nuovo canale introdotto dalla Riforma Moratti nel 2° ciclo e cioè la istruzione e formazione professionale rappresenta un progetto educativo fondato sulla capacità del lavoro di produrre cultura e, perciò, di diventare educativo di tutta la persona così come nel passato lo era stata la razionalità logica.

Il docente *religioso* realizza il significato supremo della sua esistenza mediante i tre voti e la comunità di vita. Questi elementi per incidere nella educazione di natura scolastica e perciò nella professionalità del proprio impegno nella scuola dovrebbero passare da criteri di appartenenza di una persona a una istituzione a criteri del fare cultura in una scuola e del produrre e gestire strutture nella stessa, e perciò a criteri dell’insegnare nelle proprie scuole. Si tratterebbe di strutturare una presenza educativa la quale, oltre che razionale, operi anche in direzione profetica.

Inoltre, c’è da chiedersi che cosa comporti l’accentuazione della tematica dei *nuovi ministeri laicali* per una istituzione scolastica di natura ecclesiale, in particolare quanto alla presenza di nuovi soggetti.

La esperienzialità coniugale, la genitorialità, i tre voti religiosi, il lavoro delle grandi masse umane, i nuovi ministeri laicali sono depositi di *cultura inespressa* e fonti di giudizio critico che attendono una loro strutturazione scientifica con tutti gli altri contributi educativi della scuola. È appunto alla valorizzazione di quanto sopra accennato che dovrebbe mirare questa prima ricerca-azione.

Ci sono in sostanza, risorse educative per la scuola cattolica, che già esistono e sarebbero disponibili, previa una riflessione adeguata e una organizzazione operativa sufficiente.

C’è in pratica l’eterno e fondamentale problema di come riguadagnare la comunità cristiana alle sue scuole e quindi c’è alla base sempre il problema generale del *recupero della esperienza di fede della comunità cristiana, come capace di ricaduta nel civile*, e in esso un problema più specifico attinente alla scuola come tale, ossia quello della *dimensione della razionalità trascendente, come capace di promuovere la razionalità immanente delle discipline scolastiche a maggiore completezza culturale perché più pienamente espressiva della razionalità umana*. *Si tratta insomma sempre di portare la comunità di fede, nel momento culturale-educativo-scolastico delle sue scuole*.

In questa prospettiva si possono selezionare alcuni *problemi più ristretti* e perciò più facilmente pensabili e più immediatamente gestibili.

1) Occorre saper realizzare una presenza specifica della *comunità*, che però sia in sintonia con la natura di scuola cattolica, e quindi sappia esprimere nella scuola la presenza dei nuovi ministeri laicali.

1.1) *Problema teoretico* su cui presentare una riflessione illuminante

Nella scuola cattolica, si tratta, non di organizzare una testimonianza di radicalità evangelica in una scuola che per i contenuti e le strutture si è già realizzata al di fuori degli stessi, ma di una “mediazione” tipicamente laicale tra elevatezza di principi da mantenere e realtà di situazioni a cui saper provvedere, a opera di soggetti “laici”, e perciò di una scuola in cui contenuti culturali

<sup>9</sup> L. PATI, *I genitori: un soggetto educativo della scuola*, in “Scuola Italiana Moderna”, 111 (2003), n. 1, p. 13; P. DUSI, *Famiglia e scuola oggi*, in “Scuola Italiana Moderna”, 111 (2003), n. 7, pp. 14-15; P. DUSI, *Una famiglia che coopera con la scuola*, in “Scuola Italiana Moderna”, 111 (2003), n. 13, pp.14-15; P. DUSI, *Scuola-famiglia. Formare alla «partnership»*, in “Scuola Italiana Moderna”, 111 (2004), n. 9, pp. 14-15; CSSC – CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Atti del seminario Il ruolo educativo dei genitori nella scuola cattolica*, Roma, 22-11-2002, Roma, 2003.

e strutture gestionali, devono esprimere la comunità di fede. Il problema di fondo è quindi capire i *nuovi ministeri laicali* e ripensare la scuola cattolica a partire da una scuola cattolica, come espressione specifica dei nuovi ministeri laicali.

In pratica, si deve riuscire a presentare un profilo professionale di scuola cattolica, in cui l'insegnare nella scuola cattolica, non sia solo scelta professionale del singolo, ma possa essere vissuto come vocazione da parte di Dio e ministero da parte della Chiesa.

#### 1.2) *Iniziative pratiche da proporre.*

Occorre realizzare momenti di incontro tra le forme organizzate del mondo cattolico e la scuola cattolica affinché ci sia una "misurazione reciproca dei propri criteri costitutivi", raffrontandoli con una più corretta e più completa comprensione delle problematiche educative di scuola cattolica.

*Si tratta insomma di un incontro tra vocazioni e ministeri diversi ma dello stesso mondo culturale.* Ad esempio, una realtà analoga viene vissuta nel campo sanitario.

- 2) Ricuperare alla educazione di scuola cattolica, alcuni mondi esperienziali, come ad esempio il mondo della *famiglia* e quello del *lavoro*, perché ancora risorse educative specifiche inesprese, della educazione di natura scolastica cattolica.

#### 2.1) *Problema teoretico da affrontare.*

- a. Ripensare le discipline scolastiche nei loro criteri di formalizzazione, rendendole capaci di passare da criteri conoscitivi di un settore della realtà a criteri capaci di aiutare l'alunno a capire, valutare, progettare e organizzare il proprio esistere, singolo e associato.
- b. Ripensare le esperienze di vita, della famiglia e del lavoro organizzato, rendendole capaci di produrre criteri di giudizio critico, sul momento storico, sulla situazione sociale, sulla stessa organizzazione della cultura, e in generale sui problemi dell'esistere umano.
- c. Calibrare in un progetto curricolare e specialmente nel momento della formazione di base lo statuto epistemologico delle discipline e i contributi epistemologici derivati dalle esperienze di vita, in un più generale statuto civile delle discipline scolastiche.

#### 2.2) *Iniziative pratiche da proporre.*

Valutazione e dilatazione dei corsi già in atto docenti-genitori. Organizzazione di un incontro tra CFP e Scuole del mondo cattolico, con coinvolgimento del mondo del lavoro e del mondo dell'Associazione familiare.

- 3) Mantenere nella scuola cattolica il *carisma della vita religiosa consacrata*, attraverso un ricupero alla educazione di natura scolastica, dei valori educativi rappresentati dai tre voti religiosi e dalla vita comune.

#### 3.1) *Riflessione teoretica (come dilatazione del momento commemorativo ...)*

La riduzione della presenza numerica dei religiosi, non può essere vissuta in maniera rassegnata come perdita anche del loro contributo educativo.

Si tratta allora di una riflessione che trasformi i tre voti da soli criteri di appartenenza a una istituzione a criteri del pensare critico e di un educare specifico e perciò di *trasformarli in criteri educativi usabili dai laici nella scuola cattolica*.

#### 3.2) *Iniziative pratiche da proporre.*

È troppo sognare qualche *momento di scambio di doni educativi* a favore della scuola cattolica tra esperienze coniugali di genitori, appartenenza istituzionale alla vita religiosa consacrata di religiosi docenti, e ministerialità educativa battesimale di docenti laici?

Si tratta insomma di liberare risorse educative inesprese ma già esistenti e individuarne percorsi di più immediata usabilità.

### 2.3.2. Il primo anno della ricerca-azione (2004-05)

Entro questo quadro il CSSC ha promosso la presente ricerca-azione. L'indagine ha inteso sperimentare le *modalità di cooperazione dei genitori nella prassi scolastica ordinaria*, secondo lo spirito e la lettera della legge 53/03. Più specificamente, la presente ricerca-azione ha inteso verificare la praticabilità del ruolo dei genitori in particolare con riferimento a questo genere di contributi, sul terreno:

- 1) del *POF*;
- 2) del *Profilo dello studente*;
- 3) del *Contratto formativo*;
- 4) del *Piano di studio personalizzato*;

### 5) del *Portfolio delle competenze individuali*.

Il *campione*, come d'altra parte la ricerca nel suo insieme, presenta una natura qualitativa. Gli *istituti* che hanno partecipato alla ricerca-azione fino alla conclusione della investigazione sono in tutto 20 e si collocano nelle tre circoscrizioni geografiche tradizionali del nostro Paese. Il campione era comunque mirato, cioè formato solo da istituzioni scolastiche che hanno aderito volontariamente alla ricerca-azione. La distribuzione regionale vede 11 istituti nel Settentrione, 5 nelle Centro e 4 nel Meridione. Di questo campione qualitativo, 15 sono paritari e 5 statali.

Dal punto di vista *organizzativo*, si è costituito un comitato tecnico-scientifico (CTS), composto da Aldo Basso, Giorgio Bocca<sup>10</sup>, Rosetta Caputi, Sergio Cicatelli, Maria Grazia Colombo, Pierino De Giorgi, Guglielmo Malizia (Direttore della ricerca), Enzo Meloni, Renato Mion, Leonilde Pagani, Luigi Pati, Antonio Perrone, Vittorio Pieroni, Bruno Stenco, Stefano Versari. Il CTS ha previsto al suo interno un Comitato Esecutivo, formato da Guglielmo Malizia, Sergio Cicatelli, Vittorio Pieroni, per la conduzione pratica di alcune fasi del progetto.

In ciascuna scuola si è prevista inoltre la costituzione di un gruppo operativo (GOS), formato dai dirigenti delle scuole interessate, da un docente referente e da un genitore coordinatore (quest'ultimo potrebbe provenire dall'AGeSC). Inoltre è stata scelta almeno una classe, che ha realizzato la ricerca-azione secondo le indicazioni del CTS. Nel complesso sono state coinvolte 38 classi, 877 allievi e 190 docenti.

Gli *strumenti di ricerca* sono consistiti in griglie di raccolta dati con domande chiuse e aperte<sup>11</sup>. Le schede sono state 6: la prima ha riguardato le informazioni identificative della scuola e la seconda quella delle classi scelte; la terza le attività di programmazione; la quarta e la quinta la rilevazione dei contributi offerti dai genitori; la sesta il riepilogo delle attività.

L'indagine è stata realizzata tra il 2004 e il 2005 e si è articolata nei seguenti momenti fondamentali:

- 1) fase preliminare (maggio-ottobre 2004): individuazione delle scuole, partecipazione del personale dirigente alla riunione di presentazione della ricerca-azione e adesione delle scuole e scelta della classe/sezione o delle classi/sezioni per farle partecipare alla sperimentazione;
- 2) fase preparatoria (ottobre-novembre 2004): presentazione del progetto di ricerca-azione nelle scuole, costituzione dei GOS, messa punto degli strumenti di ricerca da parte del CTS, incontri di formazione nelle scuole e stesura degli atti di programmazione;
- 3) fase applicativa (ottobre 2004-maggio 2005): applicazione della programmazione nell'anno scolastico 2004-05, conduzione da parte del GOS degli incontri di verifica periodica, restituzione delle schede al CTS, riunioni plenarie di tutte le scuole a Roma per le verifiche intermedie e incontro finale di ogni scuola per valutare i risultati della sperimentazione;
- 4) fase conclusiva (giugno-ottobre 2005): invio da parte dei GOS al CTS di una relazione finale, presentazione di almeno una buona prassi e riunione a Roma dei GOS per una valutazione comune dei risultati della sperimentazione<sup>12</sup>.

### 2.3.3. Il secondo anno della ricerca-azione (2005-06)

Al fine di cogliere tutti i frutti di una iniziativa di grande valenza innovativa, è sembrato *opportuno continuare la ricerca-azione per un altro anno*. Gli *obiettivi* sono rimasti sostanzialmente gli stessi (realizzare la corresponsabilità educativa dei genitori non solo nell'ambito extra-curricolare, ma anche in quello del processo di apprendimento-insegnamento, nel quadro dell'attuazione della Riforma Moratti, e in vista di far emergere delle buone prassi) ma con una *accentuazione particolare*, quella di consolidare i risultati del primo anno.

<sup>10</sup> Di cui lamentiamo la prematura scomparsa il 22.01.06.

<sup>11</sup> Cfr le appendici per una descrizione più dettagliata delle schede.

<sup>12</sup> Cfr le appendici per una descrizione più dettagliata del percorso.

Il *campione* è risultato composto di 14 istituti, 6 in meno rispetto all'anno precedente. Sul piano territoriale essi si distribuiscono tra 9 nel Settentrione, 4 nelle Centro e 1 nel Meridione: dai dati risulta evidente che la diminuzione si concentra soprattutto nel Sud (-3), seguito dal Nord (-2) e dal Centro (-1). Di questo campione qualitativo, 10 istituti sono paritari e 4 statali e in questo caso la riduzione è avvenuta principalmente tra i paritari (-5), mentre solo uno degli Statali è venuto meno.

Dal punto di vista *organizzativo*, è parso opportuno conservare sia il comitato tecnico scientifico (CTS) sia al suo interno il Comitato Esecutivo. Inoltre, nelle scuole hanno continuato a operare i GOS (gruppi operativi di scuola). Nel complesso sono state coinvolte 24 classi, 574 allievi e 120 docenti.

Quanto agli *strumenti di ricerca*, si è ridotto il numero delle *schede* perché talora si sono mostrate ripetitive e le si sono arricchite di *domande aperte* allo scopo di superare la loro rigidità<sup>13</sup>. Le relazioni finali sono state conservate con lo stesso schema perché sono risultate efficaci.

La ricerca-azione si è articolata nelle seguenti *fasi* che riprendono quelle del 2004-05 con alcune correzioni suggerite dalla esperienza dell'anno passato e dalle novità della investigazione che si intendeva avviare:

- 1) fase *preliminare* (settembre-ottobre 2005): presentazione dei risultati del primo anno di sperimentazione, definizione del progetto di prosecuzione dell'iniziativa e adesione delle scuole al secondo anno della investigazione, e scelta della classe/sezione o delle classi/sezioni per farle partecipare alla ricerca-azione;
- 2) fase *preparatoria* (novembre 2006): costituzione dei GOS, incontri di formazione nelle scuole e redazione dei documenti di programmazione;
- 3) fase *applicativa* (novembre-giugno 2006): realizzazione della programmazione nell'anno scolastico 2005-06, conduzione da parte del GOS degli incontri di verifica periodica, restituzione delle schede al CTS, riunione plenaria a Roma per la verifica intermedia (25 febbraio), invio della relazione al CTS;
- 4) fase *conclusiva* (giugno-ottobre 2006): invio da parte dei GOS al CTS di una relazione finale e riunione dei GOS a Roma per una valutazione comune dei risultati del biennio della ricerca-azione (27 ottobre)<sup>14</sup>.

---

<sup>13</sup> Cfr le appendici per una descrizione più dettagliata delle schede.

<sup>14</sup> Cfr le appendici per una descrizione più dettagliata del percorso.

## CAPITOLO 2

### LE SCUOLE, I DOCENTI E GLI ALUNNI DELLA RICERCA-AZIONE

Guglielmo Malizia

Come si è precisato sopra al capitolo 1 nel presentare il progetto della ricerca-azione, questa mira a verificare la praticabilità, nel concreto della vita delle scuole, del ruolo che la riforma Moratti affida ai genitori, di cooperazione cioè nei confronti delle comunità educanti. Tale compito non può essere identificato soltanto in una generica presenza collaborativa, ma consiste anche e soprattutto nel valorizzare l'apporto della loro esperienza nel cuore stesso delle attività formative e cioè nel processo di insegnamento-apprendimento. La conferma di questa ipotesi ha richiesto il coinvolgimento di un campione qualitativo di scuole di cui in questo capitolo si offre una *presentazione generale*, prima cioè di procedere ad analizzare lo svolgimento della ricerca-azione nei vari plessi. A questo scopo si sono utilizzati i dati contenuti nelle schede 1 e 2 predisposte appositamente per la raccolta delle informazioni di base rilevanti.

#### 1. Le scuole della ricerca-azione

Gli *istituti* che partecipano al secondo anno della ricerca-azione sono in tutto 14, (6 in meno di quelli che hanno concluso la ricerca-azione nel 2004-05), e si collocano nelle tre circoscrizioni geografiche tradizionali del nostro Paese. Più precisamente, per quanto riguarda l'*Italia Settentrionale*, essi sono:

- 1) l'Istituto Comprensivo Statale di Casazza (BG);
- 2) l'Istituto Caterina Cittadini di Bergamo;
- 3) l'Istituto Comprensivo di Tavernola Bergamasca (BG);
- 4) l'Istituto Comprensivo Statale Tiraboschi di Paladina (BG);
- 5) la Scuola Primaria Paritaria Sacra Famiglia di G.M.G. di Martinengo (BG);
- 6) il Centro Scolastico Integrato (sordi-udenti) Effeta' di Marola di Torri di Quartirolo (Vicenza);
- 7) la Scuola Primaria Paritaria Sacro Cuore di Monselice (Padova);
- 8) la Scuola Primaria Paritaria Collegio Dimesse di Padova;
- 9) la Scuola Secondaria di Primo Grado San Giorgio di Pavia;

A sua volta l'*Italia Centrale* comprende:

- 1) l'Istituto Cavanis di Roma;
- 2) l'Istituto De Vedruna di Roma;
- 3) la Scuola Primaria Anna Micheli di Roma;
- 4) la Scuola Statale Luigi Settembrini di Roma.

L'*Italia Meridionale* include solo:

- 1) l'Istituto Preziosissimo Sangue di Bari;

La distribuzione regionale vede 9 istituti nel Settentrione, 4 nel Centro e 1 nel Meridione. La diminuzione si è concentrata soprattutto nel Sud in quanto 3 su 4 hanno deciso di non proseguire la ricerca-azione nel 2005-06 e si tratta della Scuola Primaria Parificata/Paritaria Alberotanza di Bari, della Scuola Media Statale Amedeo d'Aosta di Bari e dell'Istituto Rocco De Simini di Noicattaro (Bari). Del Nord si sono ritirati solo 2 su 11 e più precisamente questa scelta è stata compiuta dalla Scuola Primaria Collegio Bianconi di Monza e dalla Scuola Secondaria di Primo Grado S. Giuseppe di Verona. Nell'Italia Centrale la decisione di non proseguire ha riguardato un istituto su 5 e si è trattato dell'Istituto Nostra Signora della Mercede di Cagliari.. Di questo campione qualitativo, 10

istituti sono paritari e 4 statali e in questo caso la riduzione è avvenuta principalmente tra i paritari (-5), mentre solo 1 degli Statali è venuto meno.

Ad essi corrispondono 8 scuole primarie, 4 secondarie di 1° grado e 4 istituti comprensivi. Pertanto, si può dire che sul piano strutturale sono presenti tutte le tipologie di situazioni che rientrano nella prima applicazione a regime della Riforma Moratti.

**Tav. 1 – Alunni e personale docente delle scuole primarie della ricerca-azione (2005-06; totale e per sesso; in VA e %)**

SCUOLE	ALUNNI				DOCENTI			
	TOTALE		SESSO %		TOTALE		SESSO %	
	VA	%	M	F	VA	%	M	F
P. Sanguè	130	5.0	48.5	51.5	11	4.3	9.1	90.9
S. Famiglia	405	15.4	52.8	47.2	28	10.9	10.7	89.3
C. Cittadini	270	10.3	47.8	52.2	19	7.4	100.0	0.0
Casazza	589	22.4	48.4	51.6	65	25.3	1.5	98.5
Tavernola	322	12.3	54.7	45.3	44	17.1	9.1	90.9
Dimesse	255	9.7	48.6	51.4	16	6.2	12.5	87.5
Effeta	139	5.3	51.8	48.2	16	6.2	100.0	0.0
De Vedruna	110	4.2	45.5	54.5	14	5.4	7.1	92.9
A. Frank	174	6.6	49.4	50.6	18	7.0	5.6	94.4
Giovanni XXIII	148	5.6	55.4	44.6	18	7.0	100.0	0.0
Monselice	83	3.2	66.3	33.7	8	3.1	12.5	87.5
Totale	2.625	100.0	50.9	49.1	257	100.0	5.4	94.6

Fonte: CSSC 2006

Le scuole *primarie* di cui si possiedono i dati sono 11 rispetto alle 16 del 2004-05 (cfr. Tav. 1). Infatti, 4 non hanno partecipato al secondo anno della ricerca-azione e di una<sup>1</sup> mancano i dati. Le scuole si suddividono quasi alla pari tra istituti comprensivi (54.7%) e primarie (45.3%), mentre la distribuzione è fortemente squilibrata verso il Nord (90.6%) rispetto al Centro (5%) e al Sud (4.5%).

All'interno, esse si articolano in 139 *classi*. Anche queste ultime registrano una diminuzione di 23 (14.2%) in paragone alle 162 del 2004-05 e il dato si spiega per la riduzione delle scuole da 16 a 11.

Gli *alunni* iscritti ai cinque anni del percorso formativo ammontano complessivamente a 2.625 con una media di 175 bambini per scuola (cfr. Tav.3). Anche in questo caso si riscontra una riduzione di 1.341, pari a circa un terzo (33.8%) rispetto al 2004-05 quando erano 3.966.

I *maschi* sopravanzano, anche se di poco, le femmine. Infatti, i primi assommano a 1.336, pari al 50.9% e le seconde a 1.289 o il 49.1% e l'andamento dei dati è sostanzialmente eguale a quello del 2004-05 (50.4% e 49.6% rispettivamente). La percentuale più alta di alunni si riscontra nel Settentrione (51.3%) e la più bassa nell'Italia Centrale (45.5%); ovviamente, la presenza delle femmine è speculare (48.7% e 54.5%).

Gli allievi che frequentano il *primo anno* raggiungono la cifra di 537, pari al 20.5% del totale, cioè leggermente più di un quinto e il dato potrebbe significare che il numero dei più giovani, anche se di poco, è superiore a quello dei più anziani, facendo pensare a una possibile tendenza alla crescita negli anni futuri; in proposito, va sottolineato che nel 2004-05 si era riscontrato il medesimo andamento (20.4%). Anche in questo caso la percentuale dei maschi rimane più elevata di quella delle femmine: anzi aumenta dal 50.9% al 53.4% ed è leggermente superiore anche a quella del 2004-05 (53.5%).

La *scuola* che annovera il maggior numero di iscritti è l'Istituto Comprensivo Statale di Casazza (BG) (589 alunni pari al 22.4%) (cfr. Tav. 1). Tra il 15% e il 10% circa si collocano: la Scuola Primaria Paritaria Sacra Famiglia di G.M.G. di Martinengo (BG) (405 o 15.4%); l'Istituto

<sup>1</sup> Si tratta della Scuola Primaria Anna Micheli di Roma di cui, da questo momento in poi, il commento non tiene più conto perché i relativi dati non sono arrivati in tempo per essere elaborati.

Comprensivo di Tavernola Bergamasca (BG) (322 o 12.3%); l'Istituto Caterina Cittadini di Bergamo (270 o 10.3%); la Scuola Primaria Paritaria Collegio Dimesse di Padova (255 o 9.7%). Le altre scuole primarie si collocano tra il 6.6% (174) della Scuola Primaria Statale Anna Frank di Valbrembo (BG) e il 3.2% (83) della Scuola Primaria Paritaria Sacro Cuore di Monselice (Padova)

**Tav. 2 – Alunni e docenti delle scuole della ricerca-azione secondo l'ordine e il grado (2005-06; totale e per sesso; in VA e %)**

ORDINE E GRADO DI SCUOLA	ALUNNI				DOCENTI			
	TOTALE		SESSO %		TOTALE		SESSO %	
	VA	%	M	F	VA	%	M	F
1. Primaria	2.625	60.3	50.9	49.1	257	53.0	5.4	94.6
2. Secondaria di 1° grado	1.727	39.7	49.9	50.1	228	47.0	28.5	71.5
Totale	4.352	100.0	50.5	49.5	485	100.0	16.3	83.7

Fonte: CSSC 2006

Nel complesso i *docenti* delle scuole primarie risultano essere 257 e registrano una diminuzione di 47 o del 15.5% rispetto al 2004-05 quando erano 304 (cfr. Tav. 2). Il rapporto insegnanti/alunni è di 1 a 10,2 ed è inferiore a quello del 2004-05, 1 a 13.

La stragrande maggioranza dei docenti è costituita da donne, 243, pari al 94.6%, e soltanto 14 o il 5.4% risultano maschi. Un rapporto simile si riscontra tra laici e religiosi: 229 o l'89.1% i primi e 28 o il 10.9% i secondi. Nel tempo il rapporto tra i generi rimane pressoché immutato (95.1% e 4.9% nel 2004-05), mentre quello tra laici e religiosi diventa ancora più squilibrato a favore dei primi (86.8% e 13.2%).

La *scuola* che può contare sul maggior numero di docenti è l'Istituto Comprensivo Statale di Casazza (BG) (65 insegnanti pari al 25.3%) (cfr. Tav. 1). A una notevole distanza si collocano: l'Istituto Comprensivo di Tavernola Bergamasca (BG) (44 o 17.1%) e la Scuola Primaria Paritaria Sacra Famiglia di G.M.G. di Martinengo (BG) (28 o 10.9%). Tutte le altre si situano tra il 7.4% (19) dell'Istituto Caterina Cittadini di Bergamo e il 3.1% (8) della Scuola Primaria Paritaria Sacro Cuore di Monselice (Padova).

**Tav. 3 – Alunni e personale docente delle scuole secondarie di 1° grado della ricerca-azione (2005-06; totale e per sesso; in VA e %)**

SCUOLE	ALUNNI				DOCENTI			
	TOTALE		SESSO %		TOTALE		SESSO %	
	VA	%	M	F	VA	%	M	F
S. Giorgio	96	5.5	57.3	42.7	26	11.4	57.7	42.3
Casazza	335	19.4	48.7	51.3	46	20.2	32.6	67.4
Tiraboschi	150	8.7	49.3	50.7	22	9.6	22.7	77.3
Tavernola	134	7.8	51.5	48.5	35	15.4	34.3	65.7
Dimesse	148	8.6	39.9	60.1	14	6.1	28.6	71.4
Cavanis	88	5.1	62.5	37.5	10	4.4	40.0	60.0
De Vedruna	27	1.6	55.6	44.4	8	3.5	12.5	87.5
Settembrini	749	43.4	49.7	50.3	67	29.4	13.4	86.6
Totale	1.727	39.7	49.9	50.1	228	47.0	28.5	71.5

Fonte: CSSC 2006

Le *secondarie di primo grado* costituiscono un gruppo meno numeroso del precedente: si tratta infatti di 8 scuole rispetto alle 11 primarie che hanno inviato i dati della scheda 1 (cfr. Tav. 3). Nel confronto tra il 2004-05 e il 2005-06, il numero diminuisce di 2 e si tratta di scuole che hanno deciso di non proseguire la ricerca-azione. In questo caso, la prevalenza degli istituti comprensivi sulle secondarie è più accentuata (58.2% rispetto al 41.8%).

Le *secondarie di primo grado* si distribuiscono in 79 classi. Tale numero è superiore a quello del 2004-05, 61, ma probabilmente tale cifra non era esatta.

Gli *alunni* iscritti alle scuole che partecipano alla ricerca-azione raggiungono globalmente la cifra di 1.727 con una media di 115,1 per scuola (cfr. Tav.3). Rispetto al 2004-05 il totale registra una diminuzione di 1.041, pari al 40% circa (37.6%) e il dato si giustifica principalmente per il calo del numero delle scuole.

Riguardo alla distinzione di *genere*, sono le femmine in questo caso a prevalere, anche se leggermente, 865 (50.1%), in confronto a 862 maschi (49.9%), mentre nel 2004-05 erano i maschi ad essere in maggioranza, benché di poco (50.8% rispetto a 49.2%). La percentuale più alta di alunni si registra al Centro (51.2%) e la più bassa al Nord (48.7%), mentre mancano completamente al Sud in quanto la ricerca-azione non includeva nessuna secondaria di 1° grado del Meridione; naturalmente, la consistenza quantitativa delle femmine è speculare (48.8% e 51.3%).

Gli iscritti al *primo anno* ammontano a meno di un terzo (548 o 31.7%), una cifra che, pur leggermente maggiore di quella del 2004-05 (30.1%), è inferiore alla distribuzione normalmente attesa, almeno un terzo cioè. In questo caso la ripartizione tra maschi e femmine vede i due generi alla pari (274 soggetti in entrambi i sottocampioni), mentre nel 2004-05 la superiorità numerica era delle femmine (50.2% contro 49.8%).

La *scuola* che annovera il maggior numero di iscritti è la Scuola Statale Luigi Settembrini di Roma (749 alunni pari al 43.4%), seguita a notevole distanza dall'Istituto Comprensivo Statale di Casazza (BG) (335 o 19.4%) (cfr. Tav. 3). Ad eccezione dell'Istituto De Vedruna di Roma (27 o 1.6%), tutte le altre scuole si collocano tra l'8.7% (150) dell'Istituto Comprensivo Statale Tiraboschi di Paladina (BG) e il 5.1% (88) dell'Istituto Cavanis di Roma.

Il personale docente assomma a 228 e rispetto al 2004-05, quando il totale era 298, si registra un calo di 70, pari a circa un quarto (24.5%) (cfr. Tav. 2). La più gran parte, 163 o il 71.5%, sono femmine, mentre i maschi sono 65, pari al 28.5%, e nel tempo cresce la presenza di questi ultimi e diminuisce quella delle donne (21.8% e 78.2%). Inoltre, i laici sono la quasi totalità, 215 o il 94.3%, mentre i religiosi raggiungono appena il 5.7% e i primi aumentano, anche se non di molto tra i due anni in quanto nel 2004-05 erano il 91.3% rispetto all'8.7%. Il rapporto insegnanti/alunni è di 1 a 7.6 e scende ancora in confronto all'anno precedente, 1 a 9,3.

La *scuola* che può contare il maggior numero di docenti è la Scuola Statale Luigi Settembrini di Roma (67 pari al 29.4%) (cfr. Tav. 3). Tra il 20% e il 10% circa si situano: l'Istituto Comprensivo Statale di Casazza (BG) (46 o 20.2%); l'Istituto Comprensivo di Tavernola Bergamasca (BG) (35 o 15.4%); la Scuola Secondaria di Primo Grado San Giorgio di Pavia (26 o 11,4%); l'Istituto Comprensivo Statale Tiraboschi di Paladina (BG) (22 o 9.6%). I docenti della Scuola Primaria Paritaria Collegio Dimesse di Padova ammontano a 14 (6.1%), quelli dell'Istituto Cavanis di Roma a 10 (4.4%) e quelli dell'Istituto De Vedruna di Roma a 8 (3.5%).

Venendo ad aspetti più qualitativi, l'*associazione genitori* esiste in 9 istituti, pari al 60% e si registra una diminuzione del 10% rispetto al 2004-05; tuttavia, la percentuale è di gran lunga più elevata di quella media delle scuole Fidae (46.2%)<sup>2</sup> e il dato attesta della speciale rilevanza che gli istituti attribuiscono alle relazioni tra la scuola e la famiglia e spiegano anche la ragione per cui hanno partecipato alla presente ricerca-azione. Le risposte positive si concentrano nel Nord e nelle primarie, quelle negative nel Centro e nel Sud e nella secondaria. Nella maggioranza degli istituti che segnalano la presenza di un'associazione genitori (6), si tratta dell'AGeSC, in 1 di un'altra associazione per genitori formalmente costituita diversa dall'AGeSC e dall'Age e in 2 da un'associazione informale e spontanea; tra i due anni scompare l'Age, mentre l'AGeSC rimane sostanzialmente stabile.

La maggioranza degli istituti, 9 pari al 60%, sta *attuando la riforma Moratti* in modo integrale e un terzo (33.3% o 5) in modo graduale e la gradualità consiste in un caso nel frazionamento dei compiti del tutor fra più docenti e in un altro nell'attribuzione di funzioni tutoriali al coordinatore del consiglio di classe; solo 1 istituto non ha risposto. Nessuno porta avanti

<sup>2</sup> Cfr. G. MALIZIA, *Le scuole primarie e secondarie di 1° e 2° grado della Fidae. I dati 2003-04 e 2004-05*, in G. MALIZIA – S. CICALTELLI – V. PIERONI (a cura di), *La scuola cattolica in cifre. Continua la crescita, ma rimane la disparità. Anni 2003-04 e 2004-05*, Roma, Centro Studi per la Scuola Cattolica, 2006, pp. 64-65.



la riforma con deroghe, mentre nel 2004-05 erano due gli istituti in questa situazione. La realizzazione piena è percentualmente più diffusa al Centro e al Sud e quella graduale al Nord.

Il GOS (gruppo operativo di scuola) è *composto* in tutti gli istituti dall'insegnante referente e dal genitore referente. Nel gruppo è presente anche il dirigente in 14 casi su 15, in 1 un suo delegato. Nel tempo aumenta la presenza sia del genitore referente che del dirigente ed è un trend positivo che attesta della considerazione crescente per la corresponsabilità educativa della famiglia e dell'interesse sempre più grande del personale direttivo per questa dimensione della vita delle scuole

## 2. L'identikit delle classi

Nella sperimentazione sono state coinvolte 24 *classi* in tutto, 14 in meno dell'anno precedente con un calo del 46.9%. Di queste, 15 sono della primaria e si articolano in 4 prime, 7 seconde, 2 terze e 2 quarte. Nella secondaria di primo grado si è trattato di 9 classi, 4 prime, 3 seconde e 2 terze.

**Tav. 4 – Alunni e docenti delle scuole della ricerca-azione coinvolti direttamente nella indagine (2005-06; totale e per sesso; in VA e %)**

SCUOLE	ALUNNI				DOCENTI	
	TOTALE		SESSO %		TOTALE	
	VA	%	M	F	VA	%
P. Sanguè	23	4.0	39.1	60.9	6	5.0
S. Giorgio	18	3.1	61.1	38.9	10	8.3
S. Famiglia	53	9.2	50.9	49.1	14	11.7
C. Cittadini	110	19.2	46.4	53.6	12	10.0
Casazza	55	9.6	41.8	58.2	0	0.0
Tiraboschi	50	8.7	44.0	56.0	18	15.0
Tavernola	21	3.7	47.6	52.4	0	0.0
Dimesse	27	4.7	55.6	44.4	5	4.2
Effeta	20	3.5	50.0	50.0	3	2.5
Cavanis	27	4.7	70.4	29.6	10	8.3
De Vedruna	27	4.7	33.3	66.7	6	5.0
Settembrini	28	4.9	39.3	60.7	0	0.0
A. Frank	40	7.0	57.5	42.5	12	10.0
Giovanni XXIII	58	10.1	58.6	41.4	20	16.7
Monselice	17	3.0	64.7	35.3	4	3.3
Totale	574	100.0	49.7	50.3	120	100.0

Fonte: CSSC 2006

Gli *alunni* che hanno partecipato alla sperimentazione sono 574, cioè il 13.2% di tutti gli allievi delle scuole in esame, che diventano il 17.2% nelle primarie e scendono al 7.1% nelle secondarie (cfr. Tav. 5). Rispetto al 2004-05 il calo è consistente: si tratta di 303, pari a più di un terzo (34.6%). Essi si distribuiscono per l'80% circa (451 pari al 78.6%) nella primaria e per l'altro quinto (123 o il 21.4%) nella secondaria di primo grado e in paragone all'anno precedente crescono i primi (71.1% nel 2004-05) e diminuiscono i secondi (28.9%). Inoltre, sono concentrati nel Nord (469 o 81.7%), mentre al Centro non arrivano al 15% (82 o 14.3%) e al Sud si fermano al 4% (23). I *maschi* sono leggermente di meno, 285 pari al 49.7%, delle femmine, 289 o 50.3%, mentre nel 2004-05 l'andamento era l'opposto (50.4% e 49.6% rispettivamente.. L'inferiorità dei primi si riscontra solo nella primaria (49.2%), mentre nella secondaria di primo grado essi sopravanzano le femmine (51.2% contro il 48.8%), anche se di poco; nel 2004-05 la prevalenza dei maschi si manteneva in ambedue i livelli.

La *scuola* che ha partecipato con il maggior numero di alunni è l'istituto Caterina Cittadini di Bergamo (110 o 19.2%) (cfr. Tav. 4). Si collocano tra il 10% e il 5%: la Scuola Primaria Statale Giovanni XXIII di Paladina (BG) (58 o 10.1%); l'Istituto Comprensivo Statale di Casazza (BG) (55

o 9.6%); la Scuola Primaria Paritaria Sacra Famiglia di G.M.G. di Martinengo (BG) (53 o 9.2%); l'Istituto Comprensivo Statale Tiraboschi di Paladina (BG) (50 o 8.7%); la Scuola Primaria Statale Anna Frank di Valbrembo (BG) (40 o 7%). Tutte le altre scuole si situano tra il 4.9% (28) della Scuola Statale Luigi Settembrini di Roma e il 3% (17) della Scuola Primaria Paritaria Sacro Cuore di Monselice (Padova).

I portatori di *handicap* sono 12 (2.1% del totale) e tra i due anni crescono di 3. Si riscontrano in 7 classi e la media per classe è di 1,7; inoltre, sono concentrati al Nord, tranne 1 al Centro, e frequentano tutti la primaria. Gli alunni *extracomunitari* sono 15 (2.6%) e in questo caso si registra un leggera flessione di 2. Si trovano in 6 classi e la media per classe è di 2,5; in aggiunta, risiedono tutti nel Settentrione e si concentrano nella primaria tranne 1 che è iscritto alla secondaria. Gli alunni di *religione* diversa dalla cattolica che frequentano le scuole paritarie cattoliche (le uniche per le quali è stata prevista la domanda) ammontano a 11 e nel tempo si registra un lieve calo di 1; sono presenti solo in 4 classi, tutte della primaria.

**Tav. 5 – Alunni e docenti delle scuole della ricerca-azione coinvolti direttamente nella indagine, secondo l'ordine e il grado delle scuole (2005-06; totale e per sesso; in VA e %)**

ORDINE E GRADO DI SCUOLE	ALUNNI				DOCENTI	
	TOTALE		SESSO %		TOTALE	
	VA	%	M	F	VA	%
1. Primaria	451	78.6	49.2	50.8	82	68.3
2. Secondaria di 1° grado	123	21.4	51.2	48.8	38	31.7
Totale	574	100.0	49.7	50.3	120	100.0

Fonte: CSSC 2006

Oltre un terzo dei padri (36.5%) ha conseguito la licenza media o il diploma secondario, più di un quinto la laurea (22.5%) e il 4.5% ha ottenuto un altro *titolo di studio*: mentre le percentuali cambiano di poco nella primaria, nella secondaria aumenta significativamente la presenza dei laureati che diventano un terzo, mentre diminuisce quella dei licenziati della media e soprattutto quella dei diplomati. Tra i due anni la presenza dei laureati diminuisce globalmente e nella primaria. L'andamento non è molto diverso tra le madri che sopravanzano di poco i padri quanto a diploma secondario (39.2%) mentre la percentuale di chi ha conseguito una laurea è inferiore, 22.5%, anche se non di molto, e pressappoco la stessa porzione dei padri possiede la licenza media, 36.9%, o ha ottenuto un altro titolo. Da ultimo la percentuale delle laureate cresce passando dalla scuola primaria alla secondaria di primo grado e dal Nord, al Sud e al Centro (e in questo caso anche delle diplomate). Tra il 2004-05 e il 2005-06, la situazione delle madri è leggermente peggiorata riguardo al diploma secondario e al possesso di una laurea.

Gli alunni delle classi successive alla prima primaria possono vantare nel 20% circa dei casi (19.8%) una *valutazione* di ottimo e nel 40% quasi (39.4%) di distinto. Oltre un quarto (26.1%) ha conseguito un giudizio di buono, mentre neppure il 15% (14.1%) ne ha ottenuta uno di sufficiente. Tra i due anni calano gli ottimi e aumentano i distinti e i sufficienti. Nel 2005-06 le valutazioni di ottimo diminuiscono, anche se leggermente, passando dalla primaria alla secondaria di primo grado, mentre crescono quelle di sufficiente. Una conferma di questo andamento viene dalla descrizione sintetica del livello iniziale delle classi sperimentali: nella quasi totalità dei casi il livello delle prestazioni degli alunni è buono e solo in meno della metà delle classi si parla di un numero ridotto di allievi con diffuse lacune. A questi risultati ha anche contribuito il dato secondo cui i ripetenti presenti nella classi della ricerca-azione sono solo 3 e tutti concentrati nella secondaria di primo grado.

Gli *insegnanti* coinvolti nella sperimentazione sono *in tutto* 120, 70 in meno (36.8%) rispetto al 2004-05 quando erano 190. Essi sono il 24.7% di tutto il corpo docente, una percentuale di molto superiore a quella degli alunni che partecipano alla ricerca: essa sale al 31.9% nella primaria e scende al 16.7% nella secondaria di primo grado. Il rapporto insegnanti alunni è di 1 a

4,8, cioè più favorevole di quello riguardante docenti e allievi nel loro complesso, mentre non muta sostanzialmente rispetto all'anno precedente (1 a 4,6) (cfr. Tav. 5).

Gli insegnanti della *primaria* sono 82 pari al 68.3% del totale, mentre quelli della *secondaria* sono 38 e la percentuale sul valore complessivo è di 31.7%; tra i due anni cresce la percentuale dei primi e diminuisce quella dei secondi (58.9% e 44.1% rispettivamente nel 2004-05). Come nel 2004-05, il rapporto insegnanti alunni è più favorevole nella primaria, 1 a 3,1, che non nella secondaria di primo grado, 1 a 6.

I docenti *laici* sono la grande maggioranza, 89.2%, mentre i religiosi risultano appena il 10.8%, e tra i due anni guadagnano i primi (85.8% e 14.2% rispettivamente nel 2004-05). Queste percentuali rimangono pressoché inalterate nella primaria e nella secondaria di 1° grado.

Le scuole che possono contare sul numero maggiore di insegnanti sono: la Scuola Primaria Statale Giovanni XXIII di Paladina (BG) (20 e 16.7%) e l'Istituto Comprensivo Statale Tiraboschi di Paladina (BG) (18 o 15%) (cfr. Tav. 4). Intorno al 10% si collocano: la Scuola Primaria Paritaria Sacra Famiglia di G.M.G. di Martinengo (BG) (14 o 11.7%); l'istituto Caterina Cittadini di Bergamo (12 o 10%); l'Istituto Cavanis di Roma e la Scuola Secondaria di Primo Grado San Giorgio di Pavia (10 o 8.3%). In tutte le altre scuole la percentuale di docenti impegnati si situa tra il 5% e il 2.5% e in 2 manca il dato.

Sono 20 su 24 le classi della sperimentazione che possono contare su un *tutor* e tra i due anni il rapporto migliora. In tutti i casi questo ruolo è svolto da donne e in 16 su 20 da laiche e tra il 2004-05 e il 2005-06 scompare la presenza dei maschi. La metà ha una età relativamente giovane in quanto non supera i 40 e l'altra metà si colloca tra i 41 e i 53 anni e i dati del 2005-06 confermano, rafforzandolo, l'andamento sull'età. Inoltre, il 60% può contare su una anzianità di servizio superiore ai 10 anni.

Il criterio che viene maggiormente usato nella *scelta* del tutor intende premiare la professionalità del docente, la capacità di relazionarsi con i genitori, le caratteristiche umane. In una minoranza di casi la scelta coincide con l'insegnante prevalente o con il coordinatore del consiglio di classe. In due occasioni viene dichiarato che la scelta spetta al collegio dei docenti o al consiglio di classe. Nel 2004-05 professionalità e preferenza dell'insegnante prevalente o del coordinatore ricevevano eguale attenzione

Il *ruolo* della figura in questione consiste anzitutto nel coordinare gli insegnanti o il gruppo di lavoro della ricerca-azione o l'équipe pedagogica di classe. Egli costituisce il referente dei genitori, che incontra a scadenze fisse. In relazione agli alunni svolge un compito di supporto nell'attività di apprendimento con particolare attenzione ai percorsi personalizzati. Come nel 2004-05, il lavoro del tutor si concentra nelle due funzioni di coordinamento e di guida.

Per quanto riguarda il suo *curricolo formativo*, alcune scuole richiamano genericamente la formazione in servizio, altre più precisamente elencano corsi specifici di aggiornamento e altre ancora fanno forza sulla esperienza pedagogica, educativa e organizzativa dell'insegnante designato. Nel 2004-05 si dava importanza anche alla formazione iniziale del docente.

Nella *scelta delle classi* per la sperimentazione hanno pesato soprattutto due *ragioni* e l'andamento era lo stesso nell'anno precedente. La prima fa riferimento alla disponibilità delle famiglie, dei docenti, di tutta la comunità educante ed è la più segnalata. La seconda si limita a sottolineare che erano le classi coinvolte nella sperimentazione dello scorso anno.

## CAPITOLO 3

### LE ATTIVITÀ SVOLTE

Sergio Cicatelli

#### 1. Programmazione e formazione: l'incidenza della ricerca

Nella fase iniziale della sperimentazione una specifica *scheda n. 3* ha censito le attività di programmazione svolte dalle scuole partecipanti alla ricerca-azione. Hanno fornito informazioni 14 scuole, per un totale di 15 schede perché una scuola (Cittadini) ha compilato due distinte schede per le due classi coinvolte nella ricerca mentre le altre scuole hanno inviato una sola scheda anche se riferita a più classi.

La tipologia delle *attività di programmazione* previste durante l'anno in corso rispecchia sostanzialmente quelle già rilevate l'anno scorso, evidenziando chiare linee di tendenza che confermano abitudini consolidate, dato che anche lo scorso anno si erano ricalcate le modalità degli anni precedenti. I dati della Tavola 1 permettono il confronto tra i due ultimi anni e documentano analiticamente le preferenze organizzative.

**Tav. 1 – Attività di programmazione previste nell'anno (2004-05 e 2005-06; in %)**

ATTIVITÀ	2004-05	2005-06
Una riunione del consiglio di classe prima dell'inizio delle lezioni	31.8	33.3
Più riunioni del consiglio di classe prima dell'inizio delle lezioni	36.4	60.0
Una riunione del consiglio di classe dopo l'inizio delle lezioni	22.7	6.7
Più riunioni del consiglio di classe dopo l'inizio delle lezioni	45.5	33.3
Riunioni periodiche del consiglio di classe nel corso dell'anno	68.2	80.0
Corsi di formazione sulla programmazione e/o sulla didattica	68.2	86.7
Altro	18.2	20.0

Fonte: CSSC 2006

È evidente come si preferisca una programmazione diluita nel corso dell'anno ed un ampio ricorso ad occasioni formative. Quanto al numero delle riunioni, solo poche scuole si sono limitate ad una. Il quinto item di risposta prevedeva peraltro anche un'ulteriore informazione proprio sul *numero delle riunioni di programmazione* e la loro *frequenza*: la metà di coloro che hanno risposto (14 su 15) ha previsto fino a 5 riunioni, mentre l'altra metà oscilla tra 6 e 14; la frequenza è prevalentemente mensile (46.7%), ma una scuola su quattro prevede riunioni quindicinali (26.7%) e solo una scuola le organizza trimestralmente.

Il coinvolgimento dei genitori sembra essere quasi totale: solo in una classe (6.7%) non sono state previste riunioni di *programmazione comune* tra insegnanti e genitori, consolidando così una linea di tendenza che era già emersa in misura meno accentuata nell'anno precedente. In genere il numero delle riunioni non è elevato: da una a quattro riunioni sono state previste nel 53.3% dei casi, con una distribuzione regolare di due scuole per ogni combinazione (una, due tre, quattro riunioni); in due casi (13.3%) si arriva a nove riunioni. Le ore di programmazione comune sono fino a 7 nel 46.7% dei casi e fino a 18 nel 40.0%. Le tematiche di queste riunioni di programmazione comune sono prevalentemente: il portfolio (7), il piano di studio personalizzato (5), il Pof (5) e gli obiettivi formativi (4).

L'impegno formativo delle scuole sembra essere cospicuo. Gli incontri programmati per la *formazione* dei soli docenti sono fino a 6 nel 46.7% dei casi; arrivano fino a 18 nel restante 53.3%; nel 40% dei casi durano fino a 16 ore, nel 60% vanno oltre. Gli incontri di formazione per soli geni-

tori presentano un livello di impegno esattamente pari alla metà: fino a 3 incontri nel 46.7% dei casi e fino a 9 per il 53.3%; fino a 10 ore nel 53.7% dei casi e oltre 10 ore per la parte restante. Pressoché identico il livello di impegno per incontri formativi destinati congiuntamente a genitori e insegnanti: fino a 3 incontri nel 53.3% dei casi e fino a 9 per il restante 46.7%, con un impegno fino a 10 ore nel 60% delle scuole e oltre le 10 ore per il resto.

Gli incontri di formazione vedono una discreta varietà di *soggetti formatori*, ma nel caso delle attività per soli genitori sono numerose le scuole che non hanno fornito risposta. Si può notare un discreto protagonismo dei dirigenti ed un ampio ricorso a soggetti esterni; solo per la formazione separata dei docenti si nota una percentuale significativa di autoformazione. La Tavola 2 riassume l'insieme dei dati, che rispecchiano sostanzialmente le linee di tendenza dell'anno precedente.

**Tav. 2 – Curatori degli incontri di formazione (2005-06; in %)**

<b>CURATORI</b>	<b>Solo docenti</b>	<b>Solo genitori</b>	<b>Docenti e genitori</b>
Dirigente	66.7	53.3	80.0
Docenti esterni	60.0	33.3	66.7
Università	13.3	--	6.7
Ordini/congregazioni religiose	26.7	20.0	13.3
Fidae	20.0	13.3	20.0
Agesc	6.7	26.7	6.7
Associazioni/enti di formazione	33.3	20.0	13.3
Autoformazione tra insegnanti	60.0	13.3	13.3
Altro	6.7	6.7	6.7
Nessuna risposta	--	46.7	13.3

Fonte: CSSC 2006

Quanto ai *contenuti* della formazione, è possibile notare ancora una volta che le attività riservate ai genitori sono documentate solo in misura parziale, visto l'alto numero di mancate risposte, e concentrano l'attenzione solo su alcuni temi comprensibilmente più significativi per loro. La Tavola 3 riassume un quadro comparativo delle tematiche trattate nei diversi tipi di incontri.

**Tav. 3 – Argomenti della formazione (2005-06; in %)**

<b>ARGOMENTI</b>	<b>solo docenti</b>	<b>solo genitori</b>	<b>docenti e genitori</b>
L'autonomia scolastica	--	6.7	
Il POF	26.7	33.3	53.3
Il DLgs 59/2004	6.7	6.7	13.3
La proposta pedagogica della riforma Moratti	33.3	33.3	33.3
Dal curriculum al piano di studio personalizzato	80.0	20.0	40.0
Dalle discipline alla sintesi (dai saperi essenziali al sapere globale)	20.0	--	6.7
Dalle conoscenze alle competenze (passando per conoscenze e abilità)	20.0	--	13.3
L'educazione alla convivenza civile	6.7	13.3	6.7
Il profilo educativo, culturale e professionale	20.0	6.7	26.7
Il contratto formativo	13.3	20.0	26.7
Il portfolio	73.3	20.0	66.7
Gli obiettivi specifici di apprendimento	40.0	--	20.0
Gli obiettivi formativi	26.7	13.3	53.3
Le unità di apprendimento	46.7	--	26.7
Il ruolo del tutor	20.0	--	13.3
Il ruolo del team didattico	26.7	13.3	13.3
La cooperazione/corresponsabilità dei genitori	46.7	53.3	66.7
Altro	6.7	6.7	--
Nessuna risposta	6.7	46.7	13.3

Fonte: CSSC 2006

Il *piano di studio personalizzato* e il *portfolio* sono presenti in misura massiccia nella formazione degli insegnanti, ma lo sono assai meno tra i genitori e tendono a risalire solo negli incontri comuni (verosimilmente condizionati più dagli interessi degli insegnanti che dei genitori). È da interpretare come un segnale decisamente positivo, invece, l'attenzione sistematicamente elevata nei confronti del tema della *corresponsabilità educativa* dei genitori, che del resto è il motivo ispiratore della sperimentazione e che risulta essere stato affrontato in un numero di casi oscillante tra la metà e i due terzi delle occasioni formative.

Nell'insieme, le attività di formazione sono state *rivolte a tutti i genitori* nella grande maggioranza dei casi (73.3%), volendo evidentemente sfruttare la sperimentazione come occasione formativa generalizzata. Solo nel 13.3% dei casi si è trattato di attività limitate ai soli genitori delle classi sperimentali e in un altro 13.3% si sono aggiunti alcuni altri genitori.

## 2. Il contributo dei genitori

Il percorso della sperimentazione prevedeva la compilazione di due distinte schede, nn. 4 e 5, destinate a rilevare e descrivere i contributi offerti dai genitori. Nel 2004-05 dette schede dovevano essere compilate due volte: una prima entro il 31 gennaio 2005, per documentare le attività svolte nella prima parte dell'anno, che si presumeva fossero più numerose in coincidenza con la programmazione iniziale, e per consentire una restituzione provvisoria di dati alle scuole nell'incontro di verifica che si è svolto in corso d'anno il 26 febbraio 2005 a Roma; una seconda volta alla fine dell'anno scolastico per un riepilogo completo delle attività svolte, comprensive anche dei contributi raccolti in maniera più continua e sistematica nel corso della seconda metà dell'anno scolastico. Per evitare inutili ripetizioni, nel 2005-06 le schede sono state compilate *una sola volta* al termine dell'anno scolastico

La *scheda n. 4* conteneva la rilevazione dei contributi offerti dai genitori. È stata compilata da 13 scuole per un totale di 18 schede.

In primo luogo veniva richiesto come fosse stata organizzata *la partecipazione dei genitori alla programmazione* didattica ed educativa. Le modalità più frequenti sono risultate essere la convocazione dei soli rappresentanti dei genitori nei consigli di classe, con oltre tre quarti delle preferenze, e la convocazione di apposite riunioni con tutti i genitori, che ha raccolto esattamente la metà delle scelte. Il prospetto analitico delle risposte è riportato nella Tavola 4, che consente di confrontare anche le risposte con quelle dell'anno precedente.

**Tav. 4 – Modalità di organizzazione della partecipazione dei genitori alla programmazione (2004-05 e 2005-06; in VA e %)**

MODALITÀ DI PARTECIPAZIONE	2004-05		2005-06	
	VA	%	VA	%
Con i soli rappresentanti dei genitori presenti nel consiglio di classe	17	65.4	14	77.8
Apprendo i consigli di classe alla partecipazione di tutti i genitori	3	11.5	5	27.8
Convocando apposite riunioni con tutti i genitori	23	88.5	9	50.0
Ascoltando le proposte di comitati dei genitori	6	23.1	5	27.8
Ascoltando le proposte di gruppi spontanei di genitori	4	15.4	4	22.2
Consultando le associazioni dei genitori	6	23.1	5	27.8
Somministrando questionari a tutti i genitori	12	46.1	7	38.9
Altro	2	7.7	-	-
NR	2	7.7	1	5.6

Legenda: VA=Valori assoluti; NR=Nessuna risposta

Fonte: CSSC 2006

La riduzione del numero di scuole partecipanti alla ricerca ha almeno in parte modificato i rapporti tra le diverse modalità di coinvolgimento. In genere, le scuole hanno continuato ad applicare le *modalità adottate lo scorso anno* ma la diversa composizione del campione ha inciso sui valori

percentuali. A prescindere da questa variazione contingente, però, sembra abbastanza chiara la linea di tendenza verso una consultazione attenta a favorire la massima partecipazione di tutti i genitori e al tempo stesso a rispettare le procedure istituzionali: la soluzione assembleare (convocare tutti i genitori) e quella mediata (questionari) prevalgono insieme a quella istituzionale (consigli di classe), mentre risultano meno praticate le procedure informali (consigli aperti, comitati, gruppi spontanei, associazioni).

Il numero di riunioni dei consigli di classe ristretti oscilla in genere tra 2 e 3, ma con una punta di 14 che sposta verso l'alto la media. Gli incontri di tutti i genitori sono in genere tra 1 e 3, con un paio di eccezioni su 5 e 7.

L'analisi dei contributi offerti dai genitori è stata distinta a seconda del tipo di documento sul quale essi intervenivano: piano di studio personalizzato, portfolio, POF. Altri documenti sono citati solo in un caso, consistente nella Carta programmatica orientativa dell'Istituto Cittadini di Bergamo. La distribuzione delle risposte è riassunta nella Tavola 5.

**Tavola 5 – Contributi dei genitori (2005-06; in VA e %)**

TIPOLOGIA DI CONTRIBUTI	PSP		Portfolio		POF	
	VA	%	VA	%	VA	%
Metodi	2	11.1	4	22.2	7	38.9
Contenuti	7	38.9	5	27.8	9	50.0
Conduzione didattica (principi generali)	6	33.3			5	27.8
Valutazione	2	11.1	7	38.9	5	27.8
Organizzazione scolastica	5	27.8	2	11.1	7	38.9
Attività extracurricolari	1	5.6	4	22.2	9	50.0
Dimensione educativa generale	3	16.7	4	22.2	14	77.8
Rivendicazione di diritti e spazi di partecipazione			1	5.6	1	5.6
Motivazione degli alunni			4	22.2	5	27.8
Richieste di chiarimenti	3	16.7	7	38.9	7	38.9
Altro	2	11.1	2	11.1		
NR	7	38.9	4	22.2	2	11.1

Legenda: VA=Valori assoluti; NR=Nessuna risposta

Fonte: CSSC 2006

**Tavola 6 – Contributi dei genitori (2004-05 e 2005-06; in %)**

TIPOLOGIA DI CONTRIBUTI	PSP		Portfolio		POF	
	2004-5	2005-6	2004-5	2005-6	2004-5	2005-6
Metodi	11.5	11.1	23.1	22.2	15.4	38.9
Contenuti	26.9	38.9	46.1	27.8	30.8	50.0
Conduzione didattica (principi generali)	15.4	33.3	11.5	-	3.8	27.8
Valutazione	11.5	11.1	30.8	38.9	11.5	27.8
Organizzazione scolastica	15.4	27.8	3.8	11.1	73.1	38.9
Attività extracurricolari	11.5	5.6	11.5	22.2	50.0	50.0
Dimensione educativa generale	15.4	16.7	11.5	22.2	38.5	77.8
Rivendicazione di diritti e spazi di partecipazione	3.8	-	3.8	5.6	11.5	5.6
Motivazione degli alunni	11.5	-	15.4	22.2	3.8	27.8
Richieste di chiarimenti	23.1	16.7	46.1	38.9	11.5	38.9
Altro	-	11.1	-	11.1	-	-
NR	50.0	38.9	30.8	22.2	15.4	11.1

Fonte: CSSC 2006

Come già lo scorso anno, il POF risulta essere il documento cui i genitori partecipano in misura maggiore, verosimilmente per la più lunga abitudine a misurarsi con esso negli ultimi anni. Nell'insieme prevalgono gli interventi sui contenuti e sulla dimensione educativa generale (anche se in quest'ultimo caso pesa il valore elevato degli interventi sul solo POF), ma anche le altre voci rac-

colgono una discreta quantità di contributi, con l'unica eccezione delle rivendicazioni, la cui assenza mostra come la partecipazione dei genitori sia generalmente un dato ormai acquisito.

Data la diversa composizione del campione, un confronto con lo scorso anno può essere fatto solo sui valori percentuali, riportati nella Tavola 6. Si può così notare come solo alcune voci mostrino una coincidenza pressoché perfetta tra i due anni, mentre in molti altri casi si deve segnalare una *certa divaricazione*. È stabile l'attenzione ai contenuti, mentre raddoppia l'attenzione alla dimensione educativa generale, che però sembra emergere quasi solo nei POF di quest'anno, dove si sostituisce ai contributi all'organizzazione scolastica; raddoppiano anche, ma in proporzioni minori, gli interventi sulla conduzione didattica (nonostante la completa assenza sul portfolio di quest'anno), mentre tutte le altre voci presentano andamenti complessivi sostanzialmente equivalenti da un anno all'altro. Si potrebbe quindi stilare una sorta di graduatoria tra i fattori che raccolgono la maggiore partecipazione dei genitori, cominciando con i contenuti e proseguendo con la dimensione educativa generale, le richieste di chiarimenti, l'organizzazione scolastica e, a seguire, le altre voci. I genitori non sembrano essere particolarmente invadenti e rispettano il ruolo degli insegnanti e della scuola, vogliono portare un loro contributo al processo educativo ma sembrano titubanti nell'avanzare proposte che entrino troppo nello specifico scolastico.

Conferma questa ipotesi interpretativa anche lo scarso numero di casi in cui è stato previsto un *intervento in classe dei genitori*: la percentuale del 27.8% riproduce quella dello scorso anno (26.9%), mostrando come sia ancora difficile immaginare una cooperazione che giunga alla presenza fisica dei genitori nelle aule scolastiche (senza ovviamente pretendere con ciò di esautorare gli insegnanti). D'altra parte gli argomenti prevalenti per gli interventi in classe sono relativi all'educazione alla convivenza civile e confermano la portata più largamente educativa del contributo che i genitori possono apportare al lavoro scolastico.

Quanto ai contenuti proposti dai genitori, il 72.2% delle scuole precisa la natura dei contributi. Trattandosi di risposte aperte si può cercare di raggruppare solo empiricamente i contenuti secondo alcune linee di tendenza. Più della metà dei contributi sembrano indirizzarsi verso la richiesta di *miglioramento dei servizi* offerti dalla scuola, puntando soprattutto ad ampliamenti o correzioni dell'offerta formativa. Circa un quarto sono invece richieste di miglioramenti organizzativi, dall'orario delle lezioni a quello degli incontri per i genitori. Poco meno sono i contributi di carattere più genericamente educativo, sollecitando l'attenzione ad alcune emergenze particolari. Infine, solo in pochissimi casi si richiedono percorsi formativi o informativi per gli stessi genitori. Le linee di tendenza rispecchiano in parte quelle già emerse lo scorso anno, forse con una maggiore attenzione alla concretezza e alla funzionalità.

**Tav. 7 – Contenuti proposti dai genitori (2004-05 e 2005-06; in VA e %)**

PROPOSTA	VA	%	VA	%
Contenuti specificamente disciplinari (area linguistico-espressiva)	4	23.5	1	5.6
Contenuti specificamente disciplinari (area storico-sociale)	1	5.9		
Contenuti specificamente disciplinari (area scientifico-tecnologica)	5	29.4	2	11.1
Educazione alla convivenza civile	13	76.5	9	50.0
L'educazione ai valori sociali e civili	14	82.3	7	38.9
L'orientamento scolastico e professionale, inteso come formazione e vocazione della persona	11	64.7	3	16.7
Il mondo del lavoro e le sue problematiche etiche	1	5.9	1	5.6
La dimensione della paternità/maternità	6	35.3	1	5.6
La solidarietà, la povertà e l'educazione allo sviluppo solidale	8	47.1	8	44.4
La dimensione religiosa legata all'esperienza di vita dell'uomo	8	47.1	5	27.8
L'educazione affettiva e sessuale	8	47.1	7	38.9
Altro	2	11.8		
NR			6	33.3

Legenda: VA=Valori assoluti; NR=Nessuna risposta

Fonte: CSSC 2006



Con specifico riguardo ai soli contenuti proposti, infine, il quadro dei contributi dei genitori è riassunto nella Tavola 7, che propone un confronto anche con le risposte dell'anno precedente.

La prima considerazione che si può fare osservando il confronto tra i due anni è la diminuzione nel numero di risposte e quindi nell'incidenza percentuale che non supera mai il 50%. Si può tuttavia confermare come l'attenzione dei genitori si indirizzi in prevalenza verso la *dimensione educativa*: convivenza civile, solidarietà, valori sociali, educazione affettiva e religiosa sono gli ambiti su cui si concentra il maggior numero di risposte, lasciando significativamente distanti le tematiche più caratterizzate scolasticamente ma anche la dimensione della paternità/maternità che è stata avvertita quest'anno come meno scolastica e quindi esclusa dagli interessi dei genitori.

Va però notato che un terzo delle scuole non ha risposto a questa domanda, mentre l'anno prima tutti l'avevano fatto. Solo sei questionari contengono osservazioni relative a questa domanda, mentre nessuno ha aggiunto commenti alle domande della scheda 4.

La *scheda 5* conteneva il riepilogo delle riunioni di programmazione e di revisione. È stata anch'essa compilata da 13 scuole per un totale di 18 schede.

La prima domanda intendeva censire le *riunioni di programmazione* svolte dai *soli docenti*. In proposito c'è stato qualche equivoco per alcune scuole primarie che hanno inteso di dover registrare tutte le riunioni istituzionali, pari a due ore settimanali per un totale di oltre 60 ore annue. Almeno tre scuole sembrano aver inteso la programmazione in questo senso e ciò impedisce di trattare i dati in termini statistici, poiché la media verrebbe decisamente falsata. Si può quindi rilevare solo grossolanamente che il numero delle riunioni oscilla in genere tra 3 e 10, con una distribuzione piuttosto ampia delle scelte.

Più preciso e quantificabile è il dato relativo alle riunioni di programmazione che hanno visto la *presenza anche dei genitori*, che oscillano in genere tra 1 e 6, con un paio di scuole che indicano 10 riunioni. La media è comunque di quasi quattro riunioni con i genitori (3,9), sostanzialmente confermata da una moda di tre riunioni.

Le caratteristiche di queste riunioni di programmazione (con e senza genitori) sono riassunte nella Tavola 8. Dall'andamento delle risposte sembra emergere una *forte domanda di partecipazione dei genitori*, cui non corrisponde sempre una risposta adeguata da parte degli insegnanti. Il dato più indicativo è infatti l'elevato numero di docenti che hanno partecipato alle riunioni di programmazione loro riservate (d'altra parte rientranti negli obblighi di servizio) a fronte della bassa percentuale di docenti che hanno preso parte alle riunioni con i genitori, evidentemente vissute o presentate come un impegno accessorio o comunque poco sentito. Dal canto loro i genitori tendono a partecipare in gran numero alle riunioni aperte a loro, intervenendo di solito con più della metà degli aventi diritto. In circa il 60% dei casi sono presenti almeno la metà o quasi tutti i genitori, mentre solo in un caso viene dichiarata la presenza di tutti gli insegnanti (ma va rilevato che in due terzi delle schede non è stato fornito questo dato).

Le riunioni dei soli insegnanti sono dedicate istituzionalmente in prevalenza alla *programmazione didattica*. Solo in una minoranza di casi gli insegnanti si dedicano a preparare gli incontri con i genitori e delude il fatto che in nessun caso ci si dedichi a preparare o attuare le proposte dei GOS: l'impressione è che il progetto non sia stato fatto proprio dall'intero corpo docente e che ci si sia limitati prevalentemente ad adempimenti istituzionali, con qualche cortese apertura ai genitori. Le riunioni con i genitori sono meno caratterizzate in termini di contenuti e può forse meravigliare che circa un quarto di esse siano dedicate alla valutazione: la presenza del portfolio comporta senz'altro il coinvolgimento dei genitori, ma ci si sarebbe potuta aspettare una presenza meno rilevante (va comunque notato che in un terzo dei casi non è stata fornita risposta).

Il dato forse più positivo sembra essere la *tempistica* di queste riunioni, dato che nella grande maggioranza dei casi esse si distribuiscono nel corso dell'anno: può essere normale per i soli docenti, in quanto è obbligo di servizio, ma è significativo che abbiano lo stesso andamento anche le riunioni con i genitori, che quindi risultano coinvolti in maniera abbastanza sistematica. Rispetto all'anno precedente si può osservare un sostanziale consolidamento di alcune linee di tendenza.

Tav. 8 – Caratteristiche delle riunioni di programmazione (2005-06; in %)

<b>Quando si sono svolte?</b>	solì docenti	congiunte
prima dell'inizio delle lezioni	55.6	5.6
durante le prime settimane di lezione	27.8	16.7
con cadenza periodica nel corso dell'anno	83.3	61.1
concentrate in alcuni periodi dell'anno scolastico	5.6	22.2
altro	5.6	11.1
NR	-	11.1
<b>A che cosa sono state dedicate le riunioni?</b>		
alla definizione della programmazione didattica	83.3	22.2
alla verifica della programmazione	33.3	27.8
alla valutazione degli alunni	33.3	27.8
alla preparazione delle riunioni con i genitori	27.8	5.6
Preparazione e attuazione proposte GOS	-	-
Altro	5.6	16.7
NR	-	33.3
<b>Quanti docenti hanno partecipato alle riunioni?</b>		
tutti	94.4	5.6
solo una parte del team didattico	-	22.2
il tutor con alcuni docenti alternativamente	5.6	5.6
altro	-	-
NR	-	66.7
<b>Quanti genitori hanno partecipato alle riunioni?</b>		
tutti o la maggior parte	-	38.9
circa la metà	-	22.2
solo una minoranza	-	11.1
molto pochi	-	22.2
nessuno	-	-
NR	-	5.6

Legenda: NR=Nessuna risposta

Fonte: CSSC 2006

Nell'insieme sembra che il cammino dalla partecipazione alla corresponsabilità educativa dei genitori sia *ancora piuttosto lungo*. Da un lato i genitori desiderano portare il loro contributo alla scuola, anche se talvolta la loro partecipazione può apparire goffa o impropria; d'altronde si tratta di primi passi e sono inevitabili errori di metodo e di merito. Dall'altro lato la scuola risponde in maniera piuttosto diversificata: se l'istituzione si sforza di procurare occasioni di confronto per l'esercizio di questa corresponsabilità, gli insegnanti sembrano ancora poco convinti della necessità o dell'efficacia del contributo dei genitori. Insomma, i genitori bussano insistentemente alle porte della scuola e questa si affretta ad aprire le sue porte, ma all'interno i genitori rischiano di trovare scarsa ospitalità: gli spazi ci sono ma non sono abitati. Sembra che ancora non sia del tutto superata la diffidenza degli insegnanti verso i genitori, forse visti come estranei in un rapporto educativo di natura esclusivamente scolastica (e forse c'è da chiedersi se tale diffidenza sia ricambiata anche dai genitori, che non hanno modo di esprimerla del tutto).

Ma il processo è ormai avviato e, lentamente, potrà giungere *a compimento*. Rimane il rammarico di una domanda che parte dal basso nei genitori e che trova per ora una risposta solo dall'alto dell'organizzazione scolastica, senza una sentita condivisione dal basso del corpo docente.

## CAPITOLO 4

### LE RELAZIONI FINALI DELLE SCUOLE

Guglielmo Malizia

Al fine di raccogliere dati, opinioni, interpretazioni e valutazioni, sullo svolgimento della ricerca-azione in modo da disporre di un ricco complesso di elementi che permettessero una valutazione adeguata dell'iniziativa, si è pensato di aggiungere all'ampia documentazione di base, allo svolgimento di molteplici riunioni nelle singole scuole, sia assembleari sia limitate ai partecipanti al progetto, e alle varie schede di analisi di cui si è trattato nei capitoli 2 e 3 anche la richiesta dell'elaborazione di una *relazione conclusiva* al termine della sperimentazione che doveva evidenziare tra l'altro i risultati del lavoro svolto in ogni plesso. Lo scopo consisteva nel ricondurre a unità le numerose informazioni che si erano ottenute durante la ricerca-azione e questo non solo e principalmente per facilitare il lavoro dei ricercatori, ma soprattutto per aiutare ciascun istituto a fare sintesi in vista di mettere a regime le indicazioni emerse dall'investigazione.

Il presente capitolo sulle relazioni finali raccoglie i risultati della ricerca-azione relativi a due anni scolastici, *il 2004-05 e il 2005-06*. Il punto di partenza temporale e logico è il 2004-05, non solo perché lo richiede il senso del progetto, ma anche perché i contributi sono stati più ricchi proprio nel 2004-05 per cui si è pensato di interpretare questo dato a significare che in mancanza di una relazione per il 2005-06 doveva essere presa come punto di riferimento quella che era stata consegnata l'anno precedente. Pertanto là dove non è detto altrimenti il periodo di riferimento è costituito dal rapporto del 2004-05.

Nel 2004-05, dei 20 istituti che avevano completato l'anno di sperimentazione, hanno inviato la relazione in 16 e costituiscono l'80% del totale<sup>1</sup>: inoltre, 9 degli istituti che hanno risposto (su un totale di 11) si trovano nell'Italia Settentrionale, 4 (su 5) nell'Italia Centrale e 3 (su 4) nell'Italia Meridionale; in aggiunta 12 risultano paritari e 4 statali in corrispondenza con le caratteristiche originarie del gruppo in esame che comprendeva prevalentemente istituti paritari; in terzo luogo le scuole primarie sono 12 e le secondarie di 1° grado 5: in sostanza si può dire che la rappresentanza dell'universo appare nel complesso soddisfacente.

Nel 2005-06, dei 14 istituti che hanno partecipato alla ricerca-azione hanno mandato il rapporto finale in 8 con una diminuzione evidente non solo nel numero, ma anche nella percentuale<sup>2</sup>. In aggiunta, 6 degli istituti che hanno risposto risiedono al Nord, 1 al Centro e 1 al Sud. Si può inoltre osservare che 6 sono paritari e 2 statali, anche in questo caso conformemente ai tratti propri

---

<sup>1</sup> Più precisamente hanno risposto: nell'Italia Settentrionale, l'Istituto Comprensivo Statale di Casazza (BG), l'Istituto Caterina Cittadini di Bergamo, il Centro Scolastico Integrato (sordi-udenti) Effeta' di Marola di Torri di Quartirolo (VI), la Scuola Primaria Paritaria Sacra Famiglia di G.M.G. di Martinengo (BG), la Scuola Primaria Paritaria Sacro Cuore di Monselice (PD), la Scuola Primaria Paritaria Collegio Dimesse di Padova, l'Istituto Comprensivo Statale Tiraboschi di Paladina (BG), la Scuola Secondaria di Primo Grado San Giorgio di Pavia, e la Scuola Secondaria di Primo Grado S. Giuseppe di Verona; nell'Italia Centrale, l'Istituto Cavanis, l'Istituto De Vedruna, la Scuola Primaria Anna Micheli, la Scuola Statale Luigi Settembrini, tutti di Roma; nell'Italia Meridionale, la Scuola Primaria Parificata/Paritaria Alberotanza di Bari, la Scuola Media Statale Amedeo d'Aosta di Bari, l'Istituto Preziosissimo Sangue di Bari.

<sup>2</sup> Più precisamente hanno risposto: nell'Italia Settentrionale, l'Istituto Comprensivo Statale di Casazza (BG), l'Istituto Caterina Cittadini di Bergamo la Scuola Primaria Paritaria Sacra Famiglia di G.M.G. di Martinengo (BG), l'Istituto Comprensivo di Tavernola Bergamasca (BG), la Scuola Primaria Paritaria Sacro Cuore di Monselice (PD), la Scuola Secondaria di Primo Grado San Giorgio di Pavia; nell'Italia Centrale, l'Istituto De Vedruna; nell'Italia Meridionale, l'Istituto Preziosissimo Sangue di Bari.

del campione in osservazione che includeva prevalentemente istituti paritari. Da ultimo, le primarie risultano 7 e le secondarie 4.

Nel 2004-05, il Comitato Esecutivo della ricerca-azione aveva esplicitamente proposto per la relazione uno *schema* di natura esemplificativa e di semplice guida che comprendeva 12 domande di ampio respiro, in aggiunta ai dati identificativi delle scuole e delle classi<sup>3</sup>. In esso si ricordava che la relazione finale doveva costituire un momento di riflessione conclusiva del percorso di ricerca-azione svolto durante l'anno e si suggeriva che in uno spazio di 4-5 pagine essa integrasse le schede già compilate e inviate durante l'anno con considerazioni discorsive ricavate dall'esperienza svolta. Nel 2005-06 tale schema non è stato riproposto esplicitamente perché lo si pensava già acquisito: di fatto esso non è stato adottato espressamente da nessuno degli istituti che hanno risposto, anche se è possibile riscontrare nelle relazioni vari dei nuclei della griglia. Per ragioni di comparabilità, la sintesi che segue si articola in base alle tematiche proposte dallo schema del 2004-05.

## 1. Modifiche rispetto alla situazione iniziale

In relazione al 2004-05, questa tematica è stata affrontata esplicitamente da 9 istituti su 15. La più gran parte, 6 cioè, afferma che *non* ci sono stati cambiamenti nel corso dell'anno, ma non dà ragioni di questa scelta. Solo 3 dichiarano che si sono registrate modifiche e su queste risposte ritornerò subito. A mio parere anche i 6 istituti che non hanno toccato l'argomento, non hanno riscontrato alcun cambiamento e questa, probabilmente, è stata la ragione per cui non si sono occupati affatto del tema: se avessero proceduto a introdurre delle novità, non avrebbero potuto trascurare la tematica.

Ma ritorniamo sui *tre casi* che si distinguono dalla maggioranza.

In due istituti le modifiche presentano una rilevanza *minore*. Più in particolare, una relazione sostiene che durante il corso dell'anno le attività di programmazione e di formazione previste sia per i docenti sia per i genitori sono state espletate ed arricchite da ulteriori proposte. L'altra afferma a sua volta che la situazione delle due classi prime presentata nelle schede n. 1-2, pur essendo rimasta invariata nel corso dell'anno scolastico, tuttavia è cambiata quanto alla composizione del team docente con l'avvicinarsi di insegnanti supplenti e, di conseguenza, la progettazione ha tenuto conto di alcune variabili che hanno influito sulla ricerca-azione e la praticabilità di determinati percorsi nel concreto della vita della scuola.

Nel terzo istituto la modifica è risultata più significativa soprattutto per gli effetti che ha prodotto. “Nella classe di sperimentazione il lavoro del tutor ha continuato ad essere svolto essenzialmente con le modalità descritte nella scheda 2. L'insegnante è stata, però, gradualmente supportata sempre più dai colleghi facenti parte dell'èquipe pedagogica di classe, che hanno cercato di distribuirsi i compiti relativi, soprattutto, al coordinamento del gruppo di lavoro. Si è finiti, dunque, per vivere un'azione di tutoraggio condivisa, con la forza dell'esperienza condotta sul campo da ormai 3 anni, dall'èquipe di docenti di classe che, per la particolare organizzazione del nostro Istituto, svolgono la loro attività trasversalmente tra le diverse classi (ed hanno quindi potuto svolgere il ruolo di ‘portatori’ degli elementi di novità anche a quei colleghi che avevano vissuto solo indirettamente le novità della Riforma scolastica). È stato questo, in fondo, il punto d'arrivo del nostro lavoro: la condivisione dell'azione di tutoraggio!”.

Nella prima riunione plenaria di tutti gli istituti partecipanti alla ricerca-azione, si era discusso se il progetto di ricerca e l'attuazione della riforma dovessero essere considerate come già definite all'inizio dell'anno scolastico o come un “work in progress”. Il dibattito era pervenuto a un consenso condiviso da tutti sull'opportunità di lasciare i vari istituti liberi di seguire l'una o l'altra impostazione. Le relazioni finali ci dicono che la grande maggioranza degli istituti ha preferito *verificare ipotesi già in sé precise* per poi eventualmente correggerle e arricchirle sulla base

<sup>3</sup> Si veda lo schema nell'appendice 3.

dell'andamento dei risultati piuttosto che incamminarsi su un percorso fluido da costruire e ricostruire continuamente<sup>4</sup>.

Nelle relazioni del 2005-06 non è stata affrontata la questione delle modifiche del progetto nel corso dell'anno, ma è stata trattata una problematica simile, anche se non coincidente, quella dei *cambiamenti intervenuti tra il 2004-05 e il 2005-06*. Sono 5 gli istituti che hanno sottolineato questo mutamento.

In due casi si è tratto di una semplice accentuazione: in uno si è curato particolarmente il passaggio dalla fase di sperimentazione a quella di messa a regime; nell'altro gli insegnanti si sono impegnati a riflettere e a confrontarsi sui temi della riforma con dubbi e qualche perplessità dato il rallentamento del processo.

Negli altri tre istituti il cambiamento è stato più consistente. Uno ha messo in rilievo sia una semplice sottolineatura, sia anche una novità maggiore ed è opportuno riferire le stesse parole della relazione: "L'elemento che ha caratterizzato il procedere del progetto in quest'anno scolastico, è stato quello di una qualificazione squisitamente pedagogica del rapporto tra famiglia e scuola per un cammino non soltanto operativo ma anche progettuale. La corresponsabilità ha interessato soprattutto il piano pedagogico-educativo, quindi l'elaborazione dell'offerta formativa con la quale promuovere lo sviluppo integrale dei figli/alunni. Il lavoro ha avuto un'attenzione costante e ripetuta, come emerge dai documenti della riforma, alla centralità della persona dell'alunno e alla sua valorizzazione da parte di tutti i soggetti personali e istituzionali chiamati a promuoverla. Durante il corrente anno scolastico, in particolare, nella classe terza [...], si è proseguito il progetto di ricerca-azione intrapreso lo scorso anno. Nel nostro caso, vi sono state delle novità didattico-educative ed organizzative notevoli che hanno richiesto un'intensificazione della comunicazione scuola famiglia che abbiamo cercato di realizzare in modi diversi. Nel progetto, in quest'anno scolastico, sono stati coinvolti anche i genitori di tutte le classi".

Nell'altro istituto i cambiamenti sono state di poca consistenza in tema di interventi didattici, mentre appaiono significativi quanto al cuore stesso della ricerca azione, la corresponsabilità educativa dei genitori. "[...] la variazione apportata nell'anno scolastico 2005/2006 [...] si è concentrata sulla acquisizione di una maggior partecipazione operativa di tutti i genitori nella progettazione e nello sviluppo delle attività".

Il terzo ha messo in rilievo sia una semplice sottolineatura (lavorare in modo più mirato su alcune tematiche), sia anche una novità maggiore che è consistita nel convocare un nuovo GOS, non più come comitato costituito solo da 3 rappresentanti del personale direttivo, dei docenti e dei genitori, ma come gruppo allargato e spontaneo di genitori appartenenti a tutte le classi della scuola, oltre ovviamente al dirigente, o a un suo vice, e al docente referente.

## 2. Il gradimento degli insegnanti

La valutazione che viene espressa in proposito dalle relazioni è generalmente *positiva* sia nel 2004-05 che nel 2005-06. Gli insegnanti si sono messi in gioco fin dall'inizio e dove c'era resistenza si è riusciti spesso a superarla, trasformandola nel tempo in consenso diffuso. I docenti hanno manifestato un forte interessamento: la condivisione di obiettivi comuni socializzati nella fase della progettazione e la chiara definizione dei ruoli e dei compiti di ciascuno hanno fatto sì che ognuno da subito assumesse le proprie responsabilità. La sperimentazione ha trovato buona accettazione sin dall'inizio nel corpo insegnante per cui il gradimento è risultato senz'altro notevole.

Cito il testo di una relazione di una relazione del 2004-05 che mi sembra rispecchiare la *valutazione della più gran parte degli istituti*: "Anche gli insegnanti coinvolti nella ricerca (in modo particolare i tutor che si sono accollati la maggior parte del lavoro) si sono mostrati da subito molto

---

<sup>4</sup> Le varie sezioni del capitolo hanno una lunghezza tra loro diversa. Anche se questo andamento può contravvenire a regole di simmetria, mi è sembrato più corretto in quanto segue l'articolazione della schema di relazione di cui i vari istituti si sono serviti come guida.

interessati. L'aver chiesto loro stessi di aderire con le loro classi, dopo che la presentazione della proposta è stata fatta a tutte le classi della scuola, era già un segno positivo del grado di adesione. Inoltre si è di molto rafforzato il rapporto tra i tutor e le rappresentanti dei genitori che hanno preso parte ai GOS, favorendo anche la risoluzione di molte altre questioni non inerenti il progetto”.

Per il 2005-06 si può menzionare questo altro testo. “Gli insegnanti coinvolti hanno avuto l'occasione di mettersi in gioco, di studiare metodi e approcci nuovi che hanno permesso di: abbattere pregiudizi nei confronti di alcuni genitori; avvicinarli alle problematiche e alle risorse della scuola; valorizzarli riscoprendo in loro potenzialità da coadiuvare nella didattica o nell'ambito educativo. Gli insegnanti hanno ascoltato le perplessità delle famiglie circa la nuova riforma, e grazie anche alla formazione del GOS, si è fondato un atteggiamento di ricerca, di decodifica degli obiettivi, di **cammino insieme**, di costruzione condivisa di una **corresponsabilità concreta in buone prassi, affinando quelle già esistenti e considerandone anche delle nuove**”.

In relazione al 2004-05 i rapporti segnalano anche alcune *problematiche* che è opportuno evidenziare. Il gradimento degli insegnanti, pur essendo stato elevato, ha comportato una notevole fatica per coinvolgere tutti i partecipanti al progetto. Così, non sempre gli insegnanti hanno aderito alle iniziative promosse in modo particolare per i genitori, mentre hanno sostenuto un impegno notevole nel preparare e organizzare operativamente la fase più didattica dell'attività. Inoltre, dal punto di vista del clima psicologico e dei sentimenti dei docenti e dei genitori si rileva che i momenti di incertezza e di disorientamento sono stati sostenuti da un esercizio continuo di riflessione e approfondimento e dall'acquisizione di nuove consapevolezza e competenze. Infine, in un istituto gli insegnanti, che compongono l'équipe pedagogica della classe sperimentale, hanno mostrato apprezzamento per l'iniziativa ma non hanno del tutto superato la preoccupazione per la possibile invadenza dei genitori che in buona fede sostengono di poter collaborare in tutto, compresa la metodologia didattica e i criteri di verifica e di valutazione degli alunni.

La medesima preoccupazione, anche se in forma più sfumata, compare anche in una relazione del 2005-06: “Le insegnanti sostengono che la corresponsabilità del genitore non deve necessariamente passare per la didattica, perché a loro non compete; ma in **proposte alternative, [...] differenziate per meglio incontrare i bisogni, le capacità e i modi di espressione di ciascun genitore, facendoli sentire a loro agio**. Con il rischio che qualche genitore passi per mero esecutore o puro consulente, ma con la speranza che qualcuno possa andare oltre, **aiutandoli a corresponsabilizzarli in un processo di crescita e formazione permanente**, per mezzo o in compagnia dell'insegnante di loro figlio, nella consapevolezza di uno scambio continuo e proficuo, **per lo stesso fine**”.

### 3. La partecipazione e il gradimento dei genitori

Incomincio con il riportare alla lettera un testo del 2005-06 che mi pare interessante perché descrive bene la tipologia delle *difficoltà* che la costruzione della corresponsabilità educativa dei genitori può trovare in una scuola statale. “Abbiamo famiglie che pensano:

- La scuola di base è una cosa seria che deve formare il carattere, che deve dare le basi culturali di tutta la vita, che deve dare regole certe di comportamento mi aspetto che lì riescano a dominare mio figlio.
- La scuola è un diritto, mi deve essere erogato un servizio a mia misura (orario, trattamento, contenuti dell'insegnamento): io lavoro e ho bisogno che mio figlio sia al sicuro.
- La scuola è, anche per gli alunni, un luogo formale, di ufficialità e di burocrazia, basta che tu esegua con puntualità i tuoi adempimenti, che i compiti siano eseguiti, i quaderni ordinati, la lezione imparata, gli insegnanti adeguatamente “riveriti” e tu sei a posto. Se non riusciremo ad eseguire i compiti troveremo una ragazza che glieli fa fare (glieli fa??).
- La scuola è un luogo dove i figli incontrano il mondo che è diverso dalla famiglia può essere un nemico. Mi ricordo che la mia maestra mi castigava spesso, mi mandava dietro la lavagna, non mi faceva mai fare l'intervallo.....).

- La scuola è un luogo dove i figli incontrano il mondo che è diverso dalla famiglia arricchisce e completa la formazione e l'educazione di mio figlio. Per non crescere passivamente conformisti i giovani di oggi devono vedere anche coetanei diversi per razza, cultura e capacità, impareremo anche noi genitori con loro.
- La scuola di questo strano paese che è l'Italia quanto è diversa dalla mia in [...] Romania, Marocco, Algeria, Brasile.
- Mio figlio ha un grosso problema che è certificato, chissà se troverà adeguata assistenza, se sarà isolato e segnato a dito, preso in giro [...]”.

Le relazioni sia del 2004-05 sia del 2005-06 esprimono un giudizio che è globalmente *favorevole* sia sul piano quantitativo che qualitativo. Nella maggioranza dei casi il coinvolgimento è *pieno* in quanto si è mantenuto regolare e propositivo sino alla fine dell'anno e in due casi si è anche riscontrata una crescita nel tempo. In un istituto la partecipazione e il gradimento elevato si sono manifestati mediante il contributo di una serie di proposte significative.

A questo punto credo che sia opportuno presentare degli *esempi* di come la partecipazione dei genitori si sia svolta concretamente.

“La partecipazione dei genitori non solo è stata costante, ma crescente nel corso dell'anno. Sono intervenuti numerosi a tutte le riunioni dando un prezioso apporto di idee. Si è potuto constatare in loro un crescente desiderio di partecipazione, una maturazione di spirito critico e una più chiara consapevolezza che l'interesse formativo dei figli esige condivisione e attiva collaborazione. I genitori coinvolti nella sperimentazione hanno dimostrato gradimento e soddisfazione poiché si sono resi conto di quanto sia importante conoscere e vivere dal di dentro l'esperienza della scuola; solo così i figli potranno apprezzare appieno e accogliere l'offerta formativa della scuola in una armonica continuità con quella della famiglia”.

“La partecipazione dei genitori alle riunioni è stata pressoché costante. Per una classe si è attestata all'85% per l'altra invece attorno al 70%. [...] La timida conoscenza dei genitori e la parcellizzata partecipazione agli incontri formativi in genere si è invece trasformata in una affettuosa disposizione ad incontrare gli altri e gli incontri predisposti per conoscere e sviluppare il progetto sono stati sia numericamente che qualitativamente significativi. [...] Circa il gradimento dei genitori si segnala che è stato caratterizzato da un discreto entusiasmo. Sicuramente decisiva la capacità del rappresentante di coinvolgerli nel progetto. [...] Riguardo ai genitori c'è da segnalare che la parte teorica progettuale della ricerca ha sì suscitato un certo interesse anche per i temi di fondo trattati, ma la difficoltà di articolare le riflessioni teoriche attorno a temi certo quotidiani ma impegnativi, ha a volte scoraggiato una partecipazione attiva. Decisamente diverso l'atteggiamento negli incontri dedicati alla stesura delle lezioni che essi, insieme alle insegnanti, dovevano tenere ai bambini. In questi ultimi, l'apporto dei genitori si è rivelato sorprendentemente brillante, suggerendo iniziative, attività e esperienze molto coinvolgenti per i bambini”.

“I genitori hanno partecipato in modo vivo; pur in presenza di un G.O.S. esplicito, gli incontri, sono stati aperti all'intero corpo dei genitori per l'ampiezza dell'interesse provocato dalla sperimentazione. [...] i genitori che affidano con fiducia i figli alla scuola hanno ritenuto trattarsi di un complemento nei rapporti ordinari, quelli invece che mantengono riserve e motivi critici hanno valorizzato la sperimentazione perché hanno compreso che c'erano spazi aperti e contributi da poter offrire”.

“La ricerca-azione ha incontrato il pieno gradimento dei genitori che hanno partecipato, contribuendo a promuovere l'approfondimento delle tematiche organizzative ed istituzionali più emergenti: [...]”. Ed è in questo istituto che il coinvolgimento è stato tanto profondo che i genitori si sono sentiti così partecipi della vita della scuola da avanzare una serie di suggerimenti quali:

- “l'uso di consulenza per arricchimento offerta formativa curricolare (soprattutto nelle aree disciplinari storico-sociale e tecnico-scientifica)
- l'intervento individualizzato di recupero o potenziamento
- l'attività socializzante tra genitori alunni e docenti.

Sul piano dei contenuti l'interesse condiviso di genitori e docenti si è centrato sull'educazione alla convivenza civile, mirata alla sollecitazione di un maggiore rispetto delle regole, all'educazione ai valori sociali e civili, all'orientamento scolastico e professionale, inteso come formazione e vocazione della persona, alla dimensione della paternità/maternità”.

Una relazione del 2005-06 ha fornito la seguente descrizione della situazione della partecipazione nell'Istituto: “Alcuni genitori hanno offerto il loro contributo sulla scorta della curiosità, dei dubbi, della volontà di conoscere e capire i cambiamenti in atto. Altri sono partiti con la voglia di essere parte integrante nel vissuto scolastico del proprio figlio, ma poi, si sono trovati investiti di un ruolo più alto: essere corresponsabili e **trovare dei mezzi per corresponsabilizzare in assoluto i genitori nella scuola**”.

In una minoranza di istituti sono state rilevate delle *criticità* che però non mi sembra abbiano messo in discussione l'andamento generale positivo. Talora, la partecipazione è stata decrescente nel tempo, anche se leggermente, oppure si è manifestata stabile quando si trattava di rapporti personali, mentre scendeva nel caso di assemblee o di lavori di gruppo, oppure era costante, ma non cospicua. Un esempio tipico di questa situazione ci è offerto da una relazione del 2005-06: “La percentuale di adesione dei genitori [...] si è differenziata a seconda del tipo di collaborazione richiesta. In genere non si è mai registrato il plenum se non alle manifestazioni-mostre di fine anno scolastico, riteniamo per via dell'interesse rappresentato dalla prevista esibizione dei figli. Minore (intorno al 30/40%) la partecipazione alle iniziative di formazione e di solidarietà, plenaria la partecipazione agli incontri pomeridiani con i Docenti, buona la partecipazione alle sessioni di programmazione dei Consigli di Classe”.

Una relazione del 2004-05 ha fatto notare che il successo della ricerca-azione nel suscitare la partecipazione non deve far dimenticare il rischio che la spinta al coinvolgimento possa portare i genitori a disattendere la complementarità di ruoli con la scuola, causando delle ingiustificate *invasioni di campo*. “Al di là dell'entusiasmo iniziale è opportuno ricordare che la famiglia non è la scuola e viceversa. Ciascuna entità occupa spazi e deve assumere responsabilità non coincidenti se si vuole che il percorso formativo degli alunni non sia travisato. La famiglia è prevalente nell'area emotivo-affettiva e in parte in quella relazionale, la scuola è eminente sul piano della strumentazione culturale e in ogni sua relazione e comunicazione deve tener fede a tale condizione specifica. La formazione è un percorso completo ma integrato di apporti sia familiari sia scolastici sia ampiamente sociali ed è allora opportuno che ciascun attore o collaboratore nella formazione delimiti il campo d'intervento e specifichi la propria metodologia per evitare sovrapposizioni o confusione di ruoli. È parsa evidente la difficoltà di molti genitori a comprendere le condizioni di specificità e di autolimitazione per evitare di non toccare la libertà che la norma riconosce agli insegnanti. Su basi di chiarezza la collaborazione rimane trasparente”. La preoccupazione è riemersa anche nel 2005-06: “[...] un coinvolgimento dei genitori nell'esercizio della corresponsabilità educativa può realizzarsi correttamente soltanto nel reciproco rispetto di ruoli, nella difesa rigorosa dell'autonomia delle scelte didattiche e della specificità della missione della scuola”.

Nel 2005-06 sono emersi due problemi che non erano stati segnalati nei rapporti del 2004-05, la stanchezza e le difficoltà nel coinvolgimento degli extracomunitari, sempre però in forma tale da non porre in questione la valutazione generale espressa sopra. Riporto qui di seguito due testi significativi. “I genitori sono stati, in generale, presenti, ma la loro partecipazione ha denunciato una certa stanchezza”. Sempre difficile il coinvolgimento dei genitori di alunni extracomunitari per difficoltà obiettive di comunicazione linguistica e culturali (ruolo della donna)”.

#### **4. Incidenza del contributo dei genitori sul modo di fare scuola**

Su questo aspetto della ricerca-azione si hanno testimonianze quasi unicamente nelle relazioni del 2004-05 e anche in questo caso non tutti gli istituti si sono pronunziati: in ogni caso si è raggiunto un numero cospicuo 9 su 15. Inoltre, la più gran parte delle relazioni che hanno preso posizione sull'argomento (6 su 9) sottolineano che l'apporto dei genitori *ha influito* sui processi



educativi e didattici in atto nelle scuole. In proposito vale la pena citare direttamente due testi significativi.

“L’apporto dei genitori si è pertanto mostrato molto significativo anche in ordine alla modalità di condurre l’attività scolastica. Il progetto prevedeva tre fasi: la prima aveva come obiettivo l’elaborazione concettuale della disciplina in oggetto, la seconda quello di progettare alcune lezioni sul tema, la terza la conduzione effettiva delle lezioni in classe. Proprio nella seconda e terza fase l’apporto dei genitori si è dimostrato particolarmente significativo in ordine ad una modificazione concreta della didattica utilizzata. L’apporto esperienziale, il carattere laboratoriale e alcune competenze specifiche hanno fatto assumere alle lezioni una dimensione decisamente stimolante, creando nei bambini un entusiasmo e una partecipazione molto positiva”.

“A nostro parere tali risultati si sono raggiunti perché si sentiva la necessità di coinvolgere maggiormente i genitori alla vita della scuola, ma si aveva paura, paura delle loro interferenze, delle loro critiche, di voler troppo conoscere ciò che è monopolio dell’insegnante. Tali paure le abbiamo avute ed ogni anno, quando entravano nuove classi e quindi nuove famiglie tutto si ripeteva; gli stessi consigli di classe si limitavano ad un lungo enunciato di pregi e difetti della classe. Ora invece si è notato che si cerca la soluzione ai problemi, i genitori aiutano gli insegnanti con semplici pareri, opinioni o consigli”.

A sua volta, una relazione del 2005-06 ha fatto notare come sia stato motivante per l’insegnante reinventare con i genitori alcuni modi di intendere e di fare scuola sentendosi compreso, incoraggiato, aiutato e stimato nel suo impegno quotidiano.

Quali sono *gli aspetti* del processo di insegnamento-apprendimento in cui si è manifestata l’incidenza del contributo dei genitori? Oltre a quanto specificato sopra, una relazione ha precisato che attraverso le loro puntuali osservazioni è stato possibile evidenziare non solo le luci ma anche le ombre nei confronti dell’operato della scuola: “Tutto ciò è risultato benefico, anche se a volte un po’ doloroso, e ha consentito di affrontare le difficoltà attraverso interventi rispettosi delle parti, ma altrettanto mirati e tempestivi”. In un altro caso l’apporto dei genitori è consistito nell’offrire opportunità di confronto ai fini di definire in maniera più adeguata i percorsi educativi degli alunni. Da ultimo, un’altra relazione ha messo in risalto che il loro contributo, pur se non in modalità formalizzate, è stato prezioso per migliorare l’aderenza dell’insegnamento alle attese dei ragazzi e definire strategie di contrasto in ordine alle distorsioni più manifeste del processo di crescita della personalità.

Sul lato *meno positivo*, va anzitutto evidenziato che talora il contributo dei genitori si è limitato a suggerimenti di carattere solo organizzativo. Una buona esemplificazione si riscontra in una relazione del 2005-06: “Si sono limitati a suggerimenti di carattere organizzativo, lasciando che gli aspetti più tipicamente legati sia alla didattica quanto all’apprendimento, fossero liberamente trattati dagli insegnanti”.

In aggiunta, un rapporto del 2004-05 si è pronunciato in un modo argomentato per cui vale la pena riportare alla lettera il testo: “Il contributo dei genitori non è ancora pervenuto alla capacità di modificare il ‘modo’ di essere e di fare della scuola anche perché molti di loro non hanno ancora chiaro il concetto di formazione integrale della persona e si lasciano guidare dall’entusiasmo o dal senso del dovere. Sarà necessario che gli stessi valutatori del progetto comprendano che si è svolta la fase di aratura ed è in atto la semina, che si spera buona. Quanto alla valutazione della crescita e della raccolta, chi conosce i termini pedagogici sa che i tempi saranno medio-lunghi”.

## **5. Aspetti della sperimentazione che hanno dato i migliori risultati**

Le relazioni del 2004-05 presentano un certo numero di aspetti che ritornano più volte negli scritti esaminati. Diversa è la situazione del 2005-06 in quanto di fatto ogni rapporto tende ad illustrare soltanto un aspetto specifico.

Al primo posto si colloca la redazione del *portfolio*. A questo proposito è opportuno citare direttamente due testi delle relazioni.

“Riguardo al **Portfolio**, la novità stessa ha destato molta più curiosità e partecipazione anche all’interno delle Assemblee di classe, probabilmente perché questo documento è sentito più vicino alla realtà quotidiana dei bambini e dei ragazzi. I principali dubbi dei genitori sono stati i seguenti:

- Privacy degli alunni
- Valore del Portfolio in un’ottica di continuità con il grado di studi successivo
- Significatività del documento finalizzata all’accrescimento dell’autostima e della crescita didattica ed educativa di tutti.

Risolte tali perplessità, sono emerse numerose proposte sulla stesura vera e propria del Portfolio e sulle modalità di raccolta dei lavori più significativi dei bambini. I partecipanti alla Sperimentazione hanno sentito forte la necessità di una collaborazione attiva delle famiglie, affinché si avesse una visione chiara e completa del percorso formativo di ogni alunno. È stato così stilato insieme un questionario nel quale i genitori potessero indicare i progressi e le peculiarità riguardanti la crescita del proprio figlio”.

“Tra le migliori esperienze adottate c’è stata quella determinata dalla necessità di definire il documento del Portfolio: nelle pagine dedicate alla ‘famiglia’, la rilevazione dei bisogni e delle aspettative nei confronti della scuola per il loro figlio/a, superata l’incertezza iniziale, ha dato i suoi frutti costringendo a riflettere sul bambino; il dover poi pronunciarsi sul grado di soddisfazione scolastica del bambino stesso, ha stimolato un’osservazione sistematica delle reazioni relativamente alle richieste scolastiche.

Insomma insieme si è compreso che una nuova cultura valutativa sta imponendosi nella scuola; per farla propria si sta cominciando a considerare, insieme ai tradizionali punti di vista (della scuola, dei docenti), anche quelli degli altri attori principali del processo formativo scarsamente o per nulla considerati fino al recente passato: genitori in particolare.

Quel che sta pian piano prendendo corpo è il metterne in evidenza il poco conosciuto *valore positivo*, valore di vera e propria risorsa aggiuntiva che la valutazione della e nella scuola può assumere quando, a tutti i livelli di responsabilità, si abbia a cuore e si voglia procedere al miglioramento continuo di prodotti educativi. [...]

La scuola è ancora, per molti di loro [dei genitori], il *banco di prova* per i loro figli e per il sistema formativo da loro adottato nei riguardi dei figli stessi. Ma con l’esperienza fatta si sono sentiti chiamati a valutare *ufficialmente*, in fondo proprio se stessi, per quanto sono e sono stati presenti, nel modo giusto, alla crescita dei loro figli”.

Delle due relazioni del 2005-06 che affrontano il tema del portfolio, una sottolinea l’andamento positivo della realizzazione, mentre l’altra accenna alle resistenze che sono state riscontrate. Vale la pena richiamare quest’ultimo testo: “Quando, infatti, l’attenzione è stata nuovamente posta sulla disposizione del Portfolio, la richiesta di più attenta e documentata partecipazione dei genitori, soprattutto nella ricerca di prove di competenze maturate in ambito extrascolastico, ha destato perplessità e talvolta tacito rifiuto: se considerano positivo il richiamo ad una riflessione attenta sul cammino di maturazione del proprio figlio/a, l’incertezza governa il ‘quanto’ dire/certificare per paura di dare l’impressione di volerlo/a sopravvalutare e sul ‘cosa’ considerare veramente dimostrativo del cammino di maturazione stesso”.

Al secondo posto, anche se a una certa distanza, viene il *coinvolgimento dei genitori* intorno ad aspetti significativi della maturazione dei figli. Infatti, “il sentirsi protagonisti nell’elaborazione di un tratto particolarmente significativo della educazione dei propri figli, attraverso un progetto propriamente scolastico, ha generato una fattiva compartecipazione e matura assunzione di responsabilità circa tematiche di notevole rilevanza”. In un istituto la realizzazione di due progetti, di educazione alla legalità e al consumo critico, e l’attivazione dello sportello CIC di ascolto è avvenuta con una elevata partecipazione dei genitori.

Alla pari si colloca la dimensione *anamnestica* del processo educativo, cioè della raccolta di informazioni sui bisogni educativi dei figli. “I genitori stanno comprendendo quanto sia essenziale avere buone informazioni sui tempi, gli stili, le tolleranze e gli strumenti a disposizione dei figli per la loro formazione e quanto tutto ciò condizioni l'impostazione e l'efficacia del progetto educativo e didattico”.

Un esempio interessante e molto articolato è stato fornito da una relazione del 2005-06: “Nel corso del corrente anno, sono stati utilizzati dei questionari periodici per la conoscenza e la riflessione sul percorso formativo degli alunni. Si tratta di un questionario per gli alunni, uno per i genitori ed uno per gli insegnanti dell'equipe docenti, che sono stati somministrati ad inizio anno, in un momento intermedio e a fine anno scolastico.

I questionari iniziali sono stati consegnati individualmente alle famiglie dopo che, a livello d'istituto, [...] si era spiegato il senso dei questionari e il motivo per cui si era deciso di procedere con la somministrazione degli stessi. Prima della consegna dei questionari, gli insegnanti hanno avuto un incontro con la psicopedagogista [...], che ha spiegato e suggerito modalità efficaci e adatte per la compilazione e per condurre il dialogo genitori-figli. [...]

I questionari degli insegnanti sono stati completati dall'insegnante tutor di classe con la collaborazione dell'intera équipe pedagogica.

Dopo la riconsegna dei questionari completati dai genitori e dagli alunni, c'è stato un incontro individuale con le famiglie, per confrontare le riflessioni emerse dai loro questionari con quelli dei docenti. Si è inoltre provveduto alla tabulazione di tutti i questionari per poter verificare l'andamento a livello d'istituto. È seguito un altro momento di incontro generale sull'andamento generale di tutti i questionari di inizio anno; durante l'incontro, sono stati presentati e consegnati i questionari intermedi per i genitori e gli alunni, con preghiera di riconsegna degli stessi entro due settimane; nello stesso periodo, anche i docenti hanno compilato un questionario intermedio, con le modalità precedenti.

Il passo successivo, è stato il confronto sui questionari da parte dei docenti e del dirigente scolastico.

Infine, si è tenuto un incontro tra l'insegnante tutor ed ogni singola famiglia per un confronto tra il questionario dei genitori, quello dell'alunno e quello dei docenti.

Dopo la somministrazione dei primi due questionari, si è sentita la necessità di rendere i questionari più schematici per agevolarne la tabulazione. Ma a fine anno, [...] sono emerse ulteriori osservazioni e perplessità: sono necessari tre questionari o può essere più utile presentare solo questionari intermedi e finali? Come presentare i questionari? Come offrire la restituzione dei dati individualmente o collettivamente? È utile tabulare i dati a livello statistico? Quesiti a cui si cercherà di dare risposte con il lavoro del prossimo anno”.

In tre istituti un aspetto della ricerca-azione che ha dato buoni risultati ha riguardato la *presenza diretta degli stessi genitori in classe*. Essa “ha creato una inedita relazione all'interno dell'aula. Gli alunni-figli guidati da insegnanti-genitori apprendevano nozioni assistite da tutor-docenti. Questa interazione ha davvero fatto scaturire dimensioni educative profonde che il Consiglio di Istituto ha ritenuto opportuno approfondire nel tentativo di salvaguardare i risultati raggiunti”.

Particolarmente significativa è stata anche la seguente esperienza che vale la pena riportare per la sua completezza. La finalità era di “coinvolgere i genitori, durante l'orario scolastico, nelle singole classi, mediante progetti che riguardano le educazioni previste nella Nuova Riforma Moratti. È stata composta la *'Mappature delle competenze dei genitori'*, attraverso un modulo si è chiesto ai papà e alle mamme della nostra scuola, quali capacità e abilità possedessero, circa questi ambiti: educazione alla cittadinanza, stradale, alla salute, ambientale, all'affettività, alimentare, tecnologica e altro (competenze artistico, teatrali, musicali, scientifiche, ...). L'intento è di far partecipi i genitori nella didattica dell'insegnante; per affinare, approfondire o semplicemente dare un aiuto concreto alla realizzazione di una attività. Questa proposta è ritenuta valida perché il genitore esperto può essere parte integrante della realtà scolastica, la famiglia può essere valorizzata e

uscirne arricchita da queste esperienze. Scopo: trasmettere l'entusiasmo, la passione, la cura, la dedizione per ciò che si conosce e si fa, ai bambini e agli insegnanti, senza scopi di guadagno e di lucro; arricchire e intrecciare un tessuto valoriale, astenendosi da qualsiasi interferenza di tipo didattico nel rispetto della professionalità degli insegnanti e in coerenza con la legge circa l'autonomia delle scuole.”

Sempre in due istituti si è fatto riferimento alla elaborazione dei *piani di studio personalizzati*. Una delle relazioni ha sottolineato che “si sono ottenuti buoni risultati soprattutto nel settore degli alunni handicappati. Anche in questo ambito il coinvolgimento è stato intenso e, pertanto, anche il risultato è stato positivo. Tutto ciò ha richiesto un notevole investimento di forze e di tempo per cui non è stato possibile abbracciare tutti gli altri settori con il medesimo impegno. Ciò che ci proponiamo è di allargare sempre di più l'esperienza fatta, utilizzando gli strumenti che abbiamo e migliorandoli con l'apporto di tutti”

Il progetto ha offerto anche altre *opportunità significative* che sono state menzionate solo da un istituto. Molti aspetti sono stati citati senza alcun commento: la comprensione della riforma, i gruppi di lavoro, l'introduzione del “cooperative learning”, la preparazione a saper studiare, la dimensione relazionale, la qualità della educazione impartita e la formazione. Alcuni presentano riflessioni specifiche che vale la pena citare:

“Un primo aspetto della ricerca che si è imposto da subito come elemento positivo e particolarmente efficace in ordine alla realizzazione dell'intera sperimentazione, è stata la creazione del GOS. Questo nucleo di lavoro è stato il fulcro progettuale e operativo che ha fatto funzionare tutta l'esperienza. In esso si sono create delle sinergie che hanno fatto scaturire e sviluppare un profondo senso di corresponsabilità educativa, primo e più significativo obiettivo di tutta la ricerca. L'aver individuato già da subito la promessa insita in questo nucleo ha permesso di coinvolgere tutte le persone implicate orientandole verso il pieno conseguimento di questo valore”. Su questo aspetto della *rilevanza del GOS* è tornata anche una relazione del 2005-06: “La ricostituzione del GOS all'inizio di settembre è stata salutata con favore sia da parte dell'équipe pedagogica e in modo particolare dai due tutor interessati, sia da parte dei genitori coinvolti. Per ragioni organizzative questi ultimi erano diversi rispetto a quelli del primo anno e pur tuttavia, l'entusiasmo e la novità, hanno stimolato ancor di più la voglia di costruire e attuare un progetto ritenuto significativo per le classi coinvolte e per l'intera scuola”.

“Rispetto al POF i genitori hanno portato il loro contributo relativamente alle possibili nuove attività da effettuare nel prossimo Anno Scolastico in quanto, conoscendo già tale documento, ne hanno confermato la stesura già visionata precedentemente”.

A questo punto si può inserire la lunga lista delle nuove iniziative del 2005-06, generalmente limitate ad uno istituto – è vero – ma in ogni caso significative.

Anzitutto, le relazioni sottolineano il *coinvolgimento di tutta la comunità educante*: citerò qui di seguito un testo esemplificativo del tipo di intervento. “Gli interventi coinvolgevano sempre tutta l'équipe docente, sia in seduta comune che in momenti individuali di lavoro e colloquio con le famiglie. In alcune occasioni ha partecipato ai colloqui anche la Dirigente Scolastica. Il dialogo scuola famiglia ha cercato di coinvolgere entrambi i genitori degli alunni, sia spiegando che la compilazione dei questionari è frutto di riflessione comune, sia invitando i genitori (i padri, in modo particolare) ad una presenza più frequente a scuola e nella vita scolastica dei bambini. Anche i bambini sono stati interpellati in modo attivo: con il dialogo quotidiano con i docenti e, in alcune situazioni, anche con la Dirigente; con la loro partecipazione ad alcuni colloqui docenti-genitori; con la somministrazione dei questionari che i bambini hanno compilato a casa, con la collaborazione dei genitori. Tale coinvolgimento di tutte i soggetti della comunità scolastica, anche se processo di lenta costruzione, pare efficace e opportuno per la costruzione di un rapporto educativo di fiducia reciproca e di stimolo positivo per la risoluzione di molte situazioni problematiche”.

Un istituto ha inteso valorizzare la *cultura sapienziale* depositata nei modi abituali e quotidiani dell'azione educativa dei genitori nelle aree di educazione alla convivenza civile e

dell'educazione ambientale. In particolare, “[...] carica di stupore è stata la fase di progettazione didattica dell’esperienza da attuare con i bambini da parte dei genitori. Idee originali ma profondamente pertinenti, coinvolgimento di enti e di associazioni territoriali, reinvestimento calibrato di professionalità esercitate da alcuni genitori sono alcune delle sorprendenti ricchezze emerse in questa fase progettuale. Più coinvolgente a livello di partecipazione numerica (fino al 85%) la fase attuativa. La partecipazione diretta dei genitori in questa fase ha riguardato tre sequenze:

1. lettura e aiuto alla comprensione di una storia, precedentemente concordata con gli insegnanti, relativa al tema in oggetto (inquinamento), realizzazione di disegni e cartelloni poi appesi in classe;
2. collaborazione con i figli al fine di aiutarli a produrre immagini fotografiche che rilevassero il degrado ambientale degli ambienti di vita quotidiani;
3. presenza a supporto di personale specializzato da loro coinvolto per ricreare all’interno del parco scolastico il processo di riciclo di alcune sostanze inquinanti”.

Un altro aspetto importante è consistito nella *riattivazione degli organismi* interni e in particolare delle assemblee: anche in questo caso citerò un esempio che mi è parso rilevante.

#### “Assemblee

##### **Due assemblee d’Istituto:**

Ad ottobre con la presentazione dell’impianto organizzativo generale della scuola e le novità didattico educative: laboratori, modalità di comunicazione scuola famiglia, novità e flessibilità organizzative. È intervenuto un esperto di comunicazione sugli aspetti da tener conto per una corretta inter-azione e anche su come utilizzare gli strumenti (questionari) tramite i quali questa inter-azione scuola/famiglia verrà avviata.

A febbraio per un confronto e una verifica dell’impianto organizzativo generale della scuola e le novità didattico educative: laboratori, modalità di comunicazione scuola famiglia.

##### **Due assemblee di classe:**

A settembre, in cui si sono definite in dettaglio le novità inerenti il cambio degli insegnanti di classe, l’impostazione didattica educativa (laboratori opzionali e facoltativi, Larsa, laboratorio di studio, testi e sussidi integrativi), l’iscrizione di nuovi alunni, le modalità di comunicazione e confronto docenti e genitori.

Nell’assemblea di dicembre, si è fatto il punto sul percorso svolto nei primi mesi dell’anno, sia spiegando in modo più dettagliato l’impianto della riforma e dell’organizzazione scolastica, sia fornendo delucidazioni sulle prassi di quotidiano lavoro scolastico e sulle metodologie attuate; è stato offerto uno spazio per le domande, l’espressione di dubbi, proposte, considerazioni. Si è inoltre aggiornato sulla partecipazione al progetto del CSSC e proposto il coinvolgimento più attivo di una rappresentanza dei genitori per l’anno in corso”.

Un altro istituto ha articolato il lavoro della comunità educante: in assemblee ed incontri di genitori, in assemblee e incontri tra i docenti della scuola dell’infanzia e della primaria, in assemblee e incontri tra i docenti dell’équipe pedagogica e in assemblee e incontri tra i docenti dell’équipe pedagogica e il plesso in relazione ai casi problematici. La natura dei gruppi è la più varia e si va da incontri plenari fino ai colloqui individuali e anche la partecipazione è diversificata e prevede pure momenti di riunione con esperti.

Due relazioni evidenziano la strategia della *formazione per i genitori*.

Anzitutto, richiamo un primo testo perché ha proposto lo stesso tema di aggiornamento a genitori e insegnanti: a mio parere l’iniziativa sarebbe stata ancora più efficace se il medesimo corso fosse stato frequentato insieme dalle due componenti.

“È stato proposto un laboratorio di formazione per i genitori [...] sul tema della comunicazione educativa. Con gli Obiettivi:

- Sostenere il genitore nella relazione con figli, approfondendo le caratteristiche di una buona interazione comunicativa.
- Aiutare gli adulti ad essere sofisticati ascoltatori delle emozioni proprie ed altrui.
- Abilitare le famiglie ad una migliore comprensione delle dinamiche dell’apprendimento.

Hanno partecipato un adeguato numero di persone che hanno valutato l'esperienza come molto positiva e stimolante.

La stessa tematica era stata affrontata anche in un corso di aggiornamento per i docenti; si ritiene che sia molto importante che scuola e famiglia posseggano strumenti e un linguaggio comune per poter costruire un percorso il più possibile coerente. La formazione permette tale riflessione e costruzione condivisa”.

Un altro testo significativo è il seguente: “Per quanto concerne i corsi di formazione per i genitori abbiamo apportato delle modifiche sorte (**obiettivi**) dall'esigenza di rendere i genitori sempre più consapevoli delle proprie risorse, rafforzare la corresponsabilità educativa e accrescere il senso di appartenenza ad un progetto educativo condiviso. Come sono stati impostati?

Innanzitutto si è cambiato il **metodo di conduzione**. I due incontri sono stati tenuti dalle insegnanti di classe, non con l'intento di offrire una ricetta magica alle questioni trattate, ma per testimoniare che le insegnanti vogliono condividere con i genitori, anche attraverso questo tipo di cammino, la stessa passione educativa, col risultato di una crescita reciproca.

I **temi trattati (contenuti)** sono stati scelti sulla base delle esigenze di ogni classe:

PER LA CLASSE PRIMA: il compito del genitore, famiglia/scuola: “presenze che si incontrano”,

PER LA CLASSE SECONDA: “Scuola/famiglia promuovono: il patto formativo e lo sviluppo affettivo/sociale/morale”;

(tutte le altre classi di riflesso hanno portato avanti questa scelta e questa buona prassi. PER ES: LE CLASSI TERZE.)

La **modalità di conduzione** ha seguito una particolare strutturazione:

- discorso di apertura introdotto dall'insegnante per stimolare i genitori e condurli in una riflessione mirata
- in alcuni casi ci si è serviti di supporti, come mezzi multimediali: cioè presentazioni in power point per invitare i genitori a focalizzare alcuni punti chiave mediante memoria visiva
- lavori in piccoli gruppi. I genitori si trovavano a discutere attraverso le domande stimolo desunte dalla relazione dell'insegnante e qui i componenti del GOS hanno avuto il ruolo di incentivare la discussione, raccogliere le impressioni e opinioni dei singoli gruppi, relazionarle poi al grande gruppo (ruolo che solitamente è garantito dai genitori rappresentanti di classe).
- La raccolta delle opinioni è stata seguita infine da un discorso di conclusione, tenuto dall'insegnante di classe, con la richiesta/invito esplicita di rielaborazione a casa: ‘Cosa mi porto a casa da questa esperienza?’

Interessante è stato evidenziare (**verifica**):

- il dinamismo nei singoli gruppi
- la formazione di gruppi spontanei di discussione (alcuni misti, altri di soli papà o mamme)
- le dinamiche relazionali creatasi nei singoli gruppi: conoscenza immediata fra i genitori, maggior coinvolgimento, attivismo, la voglia di raccontare e di raccontarsi, confrontarsi
- la richiesta di uno scambio e aiuto per l'approfondimento personale di alcune linee educative richiesta da parte di alcuni genitori verso le insegnanti in tempi/luoghi informali, durante i giorni seguiti agli incontri”.

Va anche messo in particolare risalto il tentativo di riattivare l'*associazione genitori*.

“Tra le iniziative che hanno visto coinvolti in modo stabile un buon numero di genitori va citata l'Associazione Genitori Scuola Arcobaleno. [...] La sua attuale azione nasce dalla rilevazione di alcuni bisogni familiari, bisogni vissuti in prima persona, e dal tentativo di dare loro una risposta. Le iniziative sono soprattutto pomeridiane, quando molti genitori, costretti dalle esigenze del lavoro, devono delegare la loro funzione educativa ad altre agenzie che spesso sono non coerenti, se non addirittura contrastanti, con la proposta educativa della famiglia. Ad esempio si è posta molta attenzione al ‘Fenomeno Calcio’[...] Nel luglio del 2000 è stata pertanto fondata una Società sportiva, ‘L'Esperienza Elementare’ (a onore delle nostre esigenze di felicità, bontà, verità e giustizia, iscritte nel nostro ‘cuore’ ma che normalmente censuriamo) con due scopi: quello di costituire un gruppo di bambini, gli alunni della scuola, che potessero giocare a calcio in un ambito coerente

con la famiglia e la scuola; quello di fondare un campionato (Campionato Serale) in cui anche i papà trovassero un ambito consono alle esigenze familiari (orari, frequenza, intensità di impegno, possibilità economiche), ma tenendo presente una passione che, all'insaputa di tutti, molti vorrebbero coltivare. [...] In questi anni è sorta anche la richiesta di impegno in altri sport, per questo l'Associazione Genitori Scuola Arcobaleno ha anche avviato corsi di minibasket, minivolley e nuoto.

Accanto a queste iniziative sono stati organizzati corsi di informatica, di approfondimento delle lingue straniere (Inglese e Spagnolo), di musica e laboratori di introduzione alla fiaba e al teatro. Tutte queste attività sono sempre concordate, collaterali e collaboranti con la scuola, perché la proposta educativa possa essere coerente nei vari ambiti.

Le due conseguenze più imprevedute di questo tentativo di rifondazione 'dal basso' di vecchi percorsi educativi sono state: il coinvolgimento dei genitori, in prima persona, come volontari, nell'attuazione delle iniziative; la possibilità di gratificare economicamente le famiglie in maggiore difficoltà".

Un istituto si è impegnato specialmente per realizzare la novità dell'introduzione del *tutor*. "Particolare rilevanza positiva è riconosciuta alla figura del tutor, che è stato scelto per la sua elevata professionalità, le sue capacità di accompagnamento, sostegno, aiuto [...] nei confronti degli alunni nonché di attenzione e disponibilità nelle relazioni con le famiglie. Il clima collaborativo, che ha saputo e sa stimolare nell'ambito dell'équipe pedagogica di classe, ha dato e dà i suoi frutti positivi, che vengono riconosciuti dai genitori, i quali, quindi, si sono definitivamente posti in un sereno atteggiamento di cooperazione (mai di mancato rispetto dei ruoli) con il team docente".

Tra le buone pratiche che si sono ritenute più motivanti per i genitori, per il loro coinvolgimento nel percorso educativo, va annoverata anche la convocazione di *ricevimenti generali periodici*, con colloqui individuali. "Tali ricevimenti hanno avuto una cadenza bimestrale e si sono tenuti a fine ottobre, a metà dicembre, ad inizio febbraio, ad inizio aprile e a metà giugno. In questi incontri, oggetto del dialogo è stata la situazione educativa e didattica del percorso formativo degli alunni, con particolare riferimento al comportamento, all'apprendimento, alle relazioni interpersonali. Ad ogni incontro, gli insegnanti compilavano una scheda agenda dei colloqui, annotando la data, l'oggetto della conversazione, le problematiche emerse e gli accordi presi con le famiglie per eventuali interventi di supporto, successivi incontri di verifica, modalità relazionali. I ricevimenti di febbraio e giugno erano in concomitanza con la consegna del documento di valutazione, e a giugno è anche stato presentato ai genitori il portfolio dell'alunno. Si ritiene che la convocazione delle singole famiglie sia stato un buon stimolo per coinvolgerle ed aggiornarsi reciprocamente maggiormente sull'andamento formativo dei bambini. In alcuni casi, quelli bisognosi di maggiore attenzione, tali occasioni di dialogo si sono comunque moltiplicate in altri ricevimenti occasionali. [...]. Nel corso dell'anno, ogni insegnante era disponibile a ricevere i genitori, sia su appuntamento, sia per brevi colloqui all'inizio e al termine delle lezioni. Si ritiene che questa disponibilità di colloquio frequente sia molto proficua per interventi costanti e immediati; per la maggioranza dei genitori, tale prassi è stata una piacevole novità di cui hanno approfittato positivamente costruendo rapporti di apertura e di fiducia reciproca; per pochi, invece, la disponibilità dimostrata non è stata comunque sufficiente per instaurare un dialogo sincero e fiducioso per affrontare insieme le novità".

Il coinvolgimento genitori passa anche attraverso l'*organizzazione di feste, di momenti di preghiera, di attività sportive e ricreative, del volontariato*. In pratica si è trattato di: feste dello sport, castagnate, gite sulla neve, camminate AGESC, uscite con le famiglie di inizio o fine anno, gestione della biblioteca scolastica e dei corsi per l'apprendimento di attività sportive. Inoltre, è stato chiesto alle famiglie di affiancare e motivare i bambini nell'attenzione per l'altro, attraverso anche azioni concrete come la raccolta di fondi, adozioni a distanza o altro. I genitori sono anche invitati a partecipare a momenti di riflessione durante i periodi forti dell'anno liturgico.

Un istituto ha menzionato anche le attività svolte intorno alla *carta orientativa dei genitori*, preparata dal Centro Studi per la Scuola Cattolica. "Proprio la stimolazione sorta dopo questo in-

contro di febbraio a Roma ha messo in moto all'interno della scuola un vero e proprio laboratorio di riflessione sui capisaldi della carta e sulle eventuali possibilità che la scuola ha per attuare tali risorse".

## 6. Le difficoltà principali

Un problema è consistito nella *comprensione della riforma* Moratti. I genitori hanno manifestato in proposito un ricorrente bisogno di chiarimenti, una istanza che si può illustrare con il seguente esempio.

"Relativamente alla dimensione conoscitiva delle questioni poste in essere dalla sperimentazione e dalla riforma della scuola, si è riscontrato una pressoché totale mancanza di informazione in quasi tutti i genitori. Fatta eccezione per alcuni argomenti trattati dai mass media (tutor, portfolio) pochissimi genitori sapevano destreggiarsi nella nuova terminologia introdotta dalla riforma. Anche gli incontri promossi dalla scuola e da altre istituzioni parallele nei mesi precedenti all'introduzione non sono bastati a favorire un miglioramento delle conoscenze. Dovendo elaborare il progetto specifico della sperimentazione, il GOS ha ritenuto opportuno fornire ai genitori coinvolti un alfabeto della riforma insistendo in modo particolare sulla fattiva partecipazione della famiglia nella nuova scuola".

Il problema è emerso anche nel 2005-06. "L'applicazione della Riforma in forma integrale è ormai prassi nel nostro Istituto e i genitori hanno preso dimestichezza con la sua filosofia di fondo, ma, comunque, non sempre accettandola per quel che riguarda i suoi aspetti organizzativi (ambito nel quale hanno espresso le loro proposte) e soprattutto con una certa ambivalenza relativamente al principio della 'personalizzazione'. Questa infatti costa un loro intervento diretto nell'individuazione degli aspetti particolari (competenze, attitudini, interessi...) del loro figlio/a; insomma un loro certo tipo di coinvolgimento nella vita della scuola a cui non si sentono 'tradizionalmente' predisposti".

Un'altra difficoltà ha riguardato la *gestione dei tempi* della sperimentazione che dovevano combinarsi con quelli della consueta organizzazione e programmazione della scuola. In particolare, ciò è dovuto ai molteplici impegni delle famiglie e degli insegnanti per cui sono stati necessari accorgimenti di carattere organizzativo a sostegno della ricerca-azione, dalla compensazione oraria al reperimento del budget attraverso l'adesione a progetti europei.

Un problema è consistito nella *interazione* con i genitori e nella loro partecipazione, un tema su cui è opportuno riportare alla lettera il testo di una relazione. "Se da una parte i genitori che scelgono la nostra scuola si possono definire sicuramente attenti e interessati all'iter scolastico dei figli, in quanto scelgono espressamente una scuola cattolica che comporta anche una retta di frequenza, scuola che si connota per un progetto educativo ben preciso e per delle scelte anche impopolari (settimana di scuola sui sei giorni, carico di studio pomeridiano impegnativo), dall'altra fatica ancora a passare l'idea che i genitori siano chiamati ad una reale corresponsabilità educativa e di programmazione. L'avvio della riforma ha comportato un lungo lavoro di ripensamento da parte degli insegnanti, lavoro che è giunto ad alcuni punti fermi solo alla fine del corrente anno scolastico: questo non ha favorito il dialogo con i genitori, poiché le energie dei docenti erano rivolte in primo luogo a capire i cambiamenti che più direttamente li coinvolgevano e pertanto solo in parte si sono indirizzate verso il coinvolgimento dei genitori. D'altra parte l'aver aderito alla fine dello scorso anno alla sperimentazione-genitori ci ha costretto a tener presente fin dall'inizio che la riforma non può essere attuata senza i genitori e quindi va almeno tenuta aperta una porta che si spera possa negli anni prossimi indicare con più chiarezza una direzione di lavoro". Sulle problematiche relative all'interazione hanno pesato anche il mancato rispetto della diversità di ruolo tra insegnanti e genitori, come anche l'atteggiamento ansioso dei secondi che pretendono garanzie per il successo dei propri figli, pur rimanendo poco sensibili ad una autentica collaborazione sulle scelte educative.



Un'altra difficoltà ha riguardato l'azione di *coordinamento* nelle sue varie sfaccettature. Anzitutto, essa si è posta a riguardo del tutor e in riferimento all'équipe pedagogica che lo contorna. "Da parte loro i docenti hanno notato qualche perplessità iniziale dei genitori nel riconoscere la figura del tutor come punto di riferimento a cui far capo nell'affrontare qualsiasi tipo di problema scolastico e/o familiare del bambino. Solo a metà anno scolastico si è notata più fiducia nei confronti del docente-tutor e, di conseguenza più collaborazione e compartecipazione di problemi e necessità". Comunque, la problematica è più ampia e consiste nel coordinamento di tutte le componenti della scuola, dirigenti, insegnanti e genitori.

Un altro tipo di difficoltà è stato di tipo *attuativo*. "Le famiglie chiamate a interagire più attivamente con il sistema scolastico hanno evidenziato una notevole resistenza. Un caso su tutti è stato il portfolio in cui si chiedeva ai genitori di raccontare la crescita dei loro figli attraverso la selezione di una esperienza significativa. Diversi genitori hanno manifestato esplicitamente la loro difficoltà a cimentarsi in una simile impresa, altri hanno sbrigativamente risolto il compito selezionando un lavoro scolastico, solo alcuni hanno approfittato dell'occasione per interrogarsi e condividere insieme alle insegnanti il tratto di crescita individuato". Un problema analogo si è posto a riguardo dei docenti: "Si sono incontrate difficoltà di vario genere, ma le più forti da superare sono state quelle provocate dall'incomprensione tra i docenti della classe, dalla resistenza ad accogliere le proposte altrui, e infine, dalla poca disponibilità a concordare i tempi per l'incontro e il confronto".

Alle difficoltà connesse con la redazione del *portfolio* si è appena accennato sopra. Il problema comunque si è manifestato anche in un altro istituto.

Una difficoltà aggiuntiva ha riguardato nel 2005-06 le *attività laboratoriali*. "Particolare attenzione si è dovuta porgere all'organizzazione delle attività laboratoriali per 'gruppo': i genitori preferiscono dichiaratamente un'organizzazione delle attività scolastiche per 'classe'. Il principio del marciare tutti insieme, per raggiungere gli stessi livelli, la fa ancora da padrone!".

## 7. Una valutazione in prospettiva di futuro

In tutti gli istituti che hanno preparato la relazione finale il *Collegio dei Docenti* ha esaminato attentamente al termine dell'anno i risultati della ricerca e ha espresso un giudizio motivato sia sul percorso compiuto durante il 2004-05 sia soprattutto in relazione al futuro dell'iniziativa. Le valutazioni espresse si presentano *globalmente positive e favorevoli*; ne riportiamo tre a titolo di esempio, due per il 2004-05 e una per il 2005-06.

"Il Collegio Docenti ha seguito con particolare attenzione la ricerca-sperimentazione attraverso le relazioni che i tutor interessati hanno via via presentato. Dopo una giustificata perplessità nel prendersi carico di questo progetto a motivo dell'onere di lavoro conseguente, gli insegnanti si sono lasciati coinvolgere positivamente nell'esperienza. [...] Complessivamente tutto il Collegio Docenti ha espresso un parere favorevole [...]"

"A tal proposito il Collegio dei Docenti, che alla fine dello scorso anno aveva espresso parere favorevole circa la Ricerca-Azione proposta dal CSSC, ha cercato durante l'anno di favorire nella pianificazione delle attività gli incontri utili alla sperimentazione, valutando l'esperienza stessa in maniera positiva. È stato, infatti, rilevato che, rispetto alle altre classi, i genitori della classe I partecipante a questo progetto hanno manifestato un coinvolgimento maggiore e più consapevole nell'attività educativa e didattica degli alunni".

"Come riflessione generale, gli strumenti approntati paiono utili ed interessanti, ma nella misura in cui siano animati dalla consapevolezza e dalla condivisione degli scopi degli stessi. Gli sforzi messi in atto da parte della scuola sono stati notevoli e pare abbiano costituito un primo passo nella ricostruzione di una classe rinnovata, sia negli alunni e nei genitori, sia nel corpo docente. Il tempo e le energie spese nel dialogo sono stati uno sforzo costante e considerevole durante tutto il corso dell'anno. Le assemblee di classe, partecipate da un buon numero di genitori (madri), sono state sì fonte di delucidazione e di conoscenza reciproca, ma non sempre di dialogo e di confron-

to. I colloqui individuali sono stati accolti positivamente da tutti come un momento di riflessione periodica sulla situazione formativa dei bambini, ma anche come uno spazio di maggiore libertà di espressione con i docenti; paiono pertanto una buona prassi di coinvolgimento delle famiglie”.

Nelle relazioni del 2004-05 la quasi totalità degli istituti ha dichiarato che intendeva *proseguire il progetto* nell'anno successivo. Solo un rapporto del 2005-06 riprende il tema, adattandolo alla nuova situazione della fine della ricerca-azione: “L'ultima fase della sperimentazione ha riguardato la verifica e la progettazione per il prossimo anno. Pur consapevoli che la partecipazione alla ricerca-azione avrà termine con l'incontro di ottobre, la scuola ritiene, visti i favorevoli esiti delle esperienze attuate, di impegnarsi a proseguire nella ricerca e nell'approfondimento di percorsi didattici tesi a rafforzare la corresponsabilità educativa dei genitori all'interno della scuola. Inoltre ha deciso di avviare dei tavoli di confronto su temi relativi all'educazione e alla metodologia di insegnamento e apprendimento tra genitori e insegnanti”.

La maggioranza degli istituti che nel 2004-05 si sono espressi per la prosecuzione del progetto ha *confermato* le modalità di lavoro emerse e non pensava di apportare modifiche. Una minoranza riteneva opportuno *introdurre correzioni o integrazioni* ed è conveniente presentare le proposte più significative alla lettera.

“Si prevede di continuare, apportando gli opportuni miglioramenti, la modalità di lavoro adottata nella sperimentazione. Nelle proposte didattiche si dovrà tener maggiormente conto del Profilo in uscita elaborato collegialmente per l'ambito logico-matematico e per la lingua italiana secondo le scansioni della scuola Primaria di 1° grado”.

“Vista la positività dei lavori di gruppo, essi costituiranno un itinerario formativo anche per il prossimo anno. Dovrà essere completata l'elaborazione del Portfolio come strumento agile e utile nell'ambito della continuità. Proseguirà il corso di formazione rivolto a genitori e docenti sull'apprendimento e sul Portfolio”.

Una relazione del 2005-06 allarga ancora di più l'orizzonte. “Un più stretto coinvolgimento dei Genitori nella corresponsabilità educativa non può essere infatti pensato né realizzato senza l'apporto delle strutture pastorali della Chiesa diocesana e parrocchiale, dell'Associazionismo e dei Movimenti ecclesiali. Si impone quindi la definizione di un vero e proprio Progetto Pastorale per la Scuola cattolica in Italia, necessario a conferire unità di obiettivi e coerenza di metodo agli interventi finora frammentari e spontanei”.

“In conclusione, il punto di forza di questi tentativi è la consapevolezza che la famiglia non cresce e non si può assumere pienamente la sua responsabilità educativa se è lasciata sola: è in una trama di rapporti che l'avventura dell'educazione riprende ogni giorno, nella disponibilità ad accettare la sfida che i giovani con il loro desiderio di verità e di libertà continuamente ripropongono, in modo imprevedibile ma sempre arricchente.

Una famiglia può educare se a sua volta si lascia educare, non in modo paternalistico, da sedicenti esperti, ma da esperienze in atto, dove la presenza dei genitori, degli insegnanti, del preside o del gestore si confrontano direttamente.

Altra acquisizione è che la responsabilità si gioca quando ci sono spazi effettivi da gestire, tentativi di cui render conto, iniziative da sostenere nel concreto perché in questo modo ci si rende conto che la propria opera è importante per sé e per gli altri e si è valorizzati con le proprie capacità e il proprio impegno.

Questo protagonismo sostiene il singolo genitore e lo rende più presente anche nel dialogo con gli insegnanti, un dialogo che non si limiti ai canali formali (pure necessari in un'istituzione come quella scolastica) ma sia un vero incontro tra persone che insieme lavorano per il bene del ragazzo e proprio”.

## I RISULTATI DELLA SPERIMENTAZIONE

Guglielmo Malizia – Sergio Cicutelli – Vittorio Pieroni

La ricerca-azione è caratterizzata da una natura *idiografica* che poco si adatta alla generalizzazione o alla facile esportabilità delle cosiddette buone prassi. Le soluzioni vengono trovate o costruite nel corso del lavoro quotidiano che è oggetto di riflessione critica da parte dei suoi stessi attori: a scuola gli insegnanti si trasformano in ricercatori non perché abbandonino momentaneamente il loro ruolo di insegnanti ma proprio perché appartiene alla professionalità docente la capacità di riflettere criticamente sul proprio operato per individuare le soluzioni più adatte al contesto in cui ci si trova ad agire. Del resto, tutta l'azione educativa (per gli insegnanti come per i genitori) è una continua sperimentazione, un procedere per tentativi, per prove ed errori, con la consapevolezza che non esistono ricette valide sempre ed ovunque.

La sperimentazione condotta sulla cooperazione dei genitori nel sistema educativo di istruzione e formazione ha condiviso, ovviamente, tutte le caratteristiche della ricerca-azione e le ha manifestate in maniera *paradigmatica*: il campione ristretto di scuole e di classi, la specifica motivazione dei gruppi coinvolti nell'iniziativa, la discussione ripetuta sulle proprie pratiche educative, lo scambio di esperienze, la capacità di disporsi in atteggiamento di formazione permanente...

È tuttavia necessario, al termine dell'esperienza condotta nel corso degli ultimi due anni scolastici 2004-05 e 2005-06, tentare di *fare sintesi* del lavoro compiuto, per giungere a conclusioni almeno provvisorie sul senso del percorso compiuto, che aveva l'obiettivo di mettere alla prova le scuole e i genitori di fronte alla sfida della cooperazione enunciata dalla riforma appena entrata in vigore.

**1. Il progetto di ricerca**

Sintetizziamo qui quanto già espresso più compiutamente nel capitolo 1.

In questi anni c'è stato un notevole *accumulo di idee* circa la presenza educativa dei genitori nella scuola. Era risultato ovvio che, se l'educazione di natura scolastica è educazione alla razionalità critica come strutturata nelle discipline e come organizzata nel momento curricolare, allora è soprattutto in questa fase che occorre strutturare e gestire una presenza culturale dei genitori che qualifichi più specificamente la stessa natura della scuola.

Il problema generale dovrebbe quindi sembrare abbastanza chiaro, almeno nelle sue finalità. Non si tratta solamente di consentire una generica presenza cooperativa dei genitori, ma di rendere efficace, nel momento creativo di cultura scolastica, il contributo dei criteri guida della esperienza educativa dei genitori in modo che possano coordinarsi con i criteri formativi derivati dalle discipline. Si tratta insomma di porre in *collaborazione educativa e nel momento curricolare* la competenza dei soggetti professionali e la testimonianza di vita dei soggetti sociali, e questo ai fini di una più completa e complessa razionalità di natura scolastica, affidandosi prevalentemente alla inventiva e alla creatività culturale dei docenti ma anche alla esperienza empirica e settoriale dei genitori ripensata e ristrutturata come riflessione critica sulla vita, senza trascurare la mediazione pedagogica dei dirigenti. In altre parole, bisogna passare da una partecipazione solo formale negli organi collegiali, a una cooperazione attiva che, però, può essere limitata ad aree marginali, fino ad arrivare a una vera e propria corresponsabilità educativa anche nel cuore stesso delle attività della scuola, il processo di insegnamento-apprendimento.

Come si è osservato più volte, si va sempre più diffondendo la persuasione che la cooperazione tra i genitori e le scuole rappresenti un elemento decisivo del successo formativo dei ragazzi. Pertanto, *sono le scuole le prime interessate ad innalzare il grado di corresponsabilità dei genitori*

perché ciò consente di poter collaborare con interlocutori motivati ed efficaci nell'accompagnare la maturazione degli adolescenti. In altre parole quanto più intensi e condivisi diventeranno i rapporti tra scuola e famiglia, tanto maggiore risulterà il beneficio per la scuola in vista del raggiungimento delle sue finalità formative.

Le ricerche citate nel capitolo 1 hanno anche evidenziato come le esperienze di sinergia tra scuola e famiglia rappresentano un efficace supporto all'azione dei genitori nella realizzazione del loro difficile e impegnativo compito di aiutare la maturazione dei figli. *La cooperazione tra le due istituzioni si può tradurre in un miglioramento importante dello stile educativo delle famiglie*. Il sostegno alla genitorialità assume diverse forme che vengono migliorandosi e qualificandosi sempre più attraverso momenti collaborativi e corresponsabilizzanti.

Nonostante questi dati confortanti, i rapporti che di fatto si instaurano tra la scuola e la famiglia incontrano *notevoli difficoltà* a tradursi in una relazione di vera corresponsabilità educativa. Le ragioni di questa situazione possono essere sintetizzate nei seguenti fattori: “accentuazione dell'atteggiamento di delega della famiglia alla scuola; sottovalutazione dell'elemento educativo (sia familiare sia scolastico), a vantaggio dell'istruttivo; indifferenza delle famiglie verso l'elemento axiologico di cui la scuola [...] è portatrice; scarsa testimonianza dei valori da parte della scuola”<sup>1</sup>. Sono proprio questi nodi problematici che richiedono il passaggio dal momento delle dichiarazioni di principio o delle descrizioni pessimistiche a quello di una ricerca-azione per la costruzione di prassi efficaci.

Richiamiamo alcune analogie per rendere più comprensibile la novità educativa introdotta nella scuola cattolica dalla corresponsabilità educativa dei genitori

Il lavoro umano non è solo strumento per procurarsi beni materiali, ma esprime anche criteri di giudizio sul modo di vivere e sulle strutture sociali che da questi sistemi di produzione derivano. Il nuovo canale introdotto dalla Riforma Moratti nel 2° ciclo e cioè la istruzione e formazione professionale rappresenta un progetto educativo fondato sulla capacità del lavoro di produrre cultura e, perciò, di diventare educativo di tutta la persona così come nel passato lo era stata la razionalità logica.

Il docente *religioso* realizza il significato supremo della sua esistenza mediante i tre voti e la comunità di vita. Questi elementi per incidere nella educazione di natura scolastica e perciò nella professionalità del proprio impegno nella scuola dovrebbero passare da criteri di appartenenza di una persona a una istituzione a criteri del fare cultura in una scuola e del produrre e gestire strutture nella stessa, e perciò a criteri dell'insegnare nelle proprie scuole. Si tratterebbe di strutturare una presenza educativa la quale, oltre che razionale, operi anche in direzione profetica.

Inoltre, c'è da chiedersi che cosa comporti l'accentuazione della tematica dei *nuovi ministeri laicali* per una istituzione scolastica di natura ecclesiale, in particolare quanto alla presenza di nuovi soggetti.

La esperienzialità coniugale, la genitorialità, i tre voti religiosi, il lavoro delle grandi masse umane, i nuovi ministeri laicali sono depositi di *cultura inespressa* e fonti di giudizio critico che attendono una loro strutturazione scientifica con tutti gli altri contributi educativi della scuola. È appunto alla valorizzazione di quanto sopra accennato che dovrebbe mirare questa prima ricerca-azione.

Entro questo quadro il CSSC ha promosso la presente ricerca-azione di *durata biennale*. L'indagine ha inteso sperimentare le *modalità di cooperazione dei genitori nella prassi scolastica ordinaria*, secondo lo spirito e la lettera della legge 53/03. Più specificamente, la presente ricerca-azione ha inteso verificare la praticabilità del ruolo dei genitori in particolare con riferimento a questo genere di contributi, sul terreno:

- 1) del *POF*;
- 2) del *Profilo dello studente*;
- 3) del *Contratto formativo*;

---

<sup>1</sup> L. PATI, *I genitori: un soggetto educativo della scuola*, in “Scuola Italiana Moderna”, 111 (2003), n. 1, p. 13.

- 4) del *Piano di studio personalizzato*;  
 5) del *Portfolio delle competenze individuali*.

Il campione, come d'altra parte la ricerca nel suo insieme, presenta una natura qualitativa. Nel 2004-05, gli istituti che hanno partecipato alla ricerca-azione fino alla conclusione della investigazione sono in tutto 20 e si collocano nelle tre circoscrizioni geografiche tradizionali del nostro Paese. Il campione era comunque mirato, cioè formato solo da istituzioni scolastiche che hanno aderito volontariamente alla ricerca-azione. La distribuzione regionale vede 11 istituti nel Settentrione, 5 nelle Centro e 4 nel Meridione. Di questo campione qualitativo, 15 sono paritari e 5 statali.

Gli *strumenti di ricerca* sono consistiti in griglie di raccolta dati con domande chiuse e aperte<sup>2</sup>. Le schede sono state 6: la prima ha riguardato le informazioni identificative della scuola e la seconda quella delle classi scelte; la terza le attività di programmazione; la quarta e la quinta la rilevazione dei contributi offerti dai genitori; la sesta il riepilogo delle attività.

Al fine di cogliere tutti i frutti di una iniziativa di grande valenza innovativa, è sembrato *opportuno continuare la ricerca-azione per un altro anno*, cioè anche per il 2005-06. Gli *obiettivi* sono rimasti sostanzialmente gli stessi (realizzare la corresponsabilità educativa dei genitori non solo nell'ambito extra-curricolare, ma anche in quello del processo di apprendimento-insegnamento, nel quadro dell'attuazione della Riforma Moratti, e in vista di far emergere delle buone prassi) ma con una *accentuazione particolare*, quella di consolidare i risultati del primo anno.

Il campione è risultato composto di 14 istituti, 6 in meno rispetto all'anno precedente. Sul piano territoriale essi si distribuiscono tra 9 nel Settentrione, 4 nelle Centro e 1 nel Meridione: dai dati risulta evidente che la diminuzione si concentra soprattutto nel Sud (-3), seguito dal Nord (-2) e dal Centro (-1). Di questo campione qualitativo, 10 istituti sono paritari e 4 statali e in questo caso la riduzione è avvenuta principalmente tra i paritari (-5), mentre solo uno degli Statali è venuto meno.

Quanto agli *strumenti di ricerca*, si è ridotto il numero delle schede perché talora si sono mostrate ripetitive e le si sono arricchite di *domande aperte* allo scopo di superare la loro rigidità<sup>3</sup>. Le relazioni finali sono state conservate con lo stesso schema perché sono risultate efficaci.

Oggetto di questa valutazione conclusiva sono le azioni condotte dalle scuole, ma anche la qualità della presenza dei genitori e l'idea stessa di far incontrare queste due realtà non sempre comunicanti. Ci muoveremo quindi in *tre direzioni* essenziali: 1) una valutazione della sperimentazione in quanto tale, 2) una valutazione delle scuole di fronte alle prospettive che si aprono in questo campo, 3) una valutazione dei genitori di fronte alle responsabilità nuove che sono sollecitati ad assumere.

## 2. Un'esperienza positiva

L'iniziativa ha incontrato il *generale apprezzamento* delle due principali componenti coinvolte, genitori e insegnanti: va precisato che questo si è verificato *più nel primo anno* della ricerca-azione che non nel secondo. Soprattutto i docenti hanno espresso un giudizio largamente positivo sullo scambio di vedute e sulla collaborazione che sono stati chiamati ad attivare con le famiglie. Ovviamente non sono mancate le osservazioni critiche e qualche segno di stanchezza, inevitabili in un processo sperimentale che necessita di una messa a punto e costa indubbiamente una certa fatica, ma in generale è stata manifestata una buona soddisfazione per le opportunità offerte dalla ricerca-azione.

Se si vuole individuare un denominatore comune nei documenti prodotti da ogni scuola, ci sembra di poterlo trovare nella positività del confronto comune tra insegnanti e genitori, nella scoperta reciproca di un universo talvolta sconosciuto o pregiudizialmente valutato. E proprio la *reciprocità* può essere considerata uno dei risultati implicitamente raggiunti dalla ricerca-azione, quantunque non programmato: non è stata solo la scuola ad attivare il dialogo con le famiglie, né solo i

<sup>2</sup> Cfr le appendici per una descrizione più dettagliata delle schede.

<sup>3</sup> Cfr le appendici per una descrizione più dettagliata delle schede.

genitori a chiedere spazio nella scuola; ma entrambi si sono cercati, si sono incontrati per così dire a metà strada, sul terreno neutro o comune dell'interesse educativo per i figli-alunni.

La sperimentazione voleva essere principalmente un osservatorio delle prassi messe in atto da ogni scuola attraverso la sollecitazione promossa proprio dall'adesione al Progetto. Non c'era un prodotto predefinito da realizzare né una tesi da dimostrare. Forse proprio questa ampiezza di prospettiva ha impedito che si possano rilevare risultati immediati o evidenti prese di posizione. Il processo attivato sembra procedere con *notevole lentezza*, perfettamente comprensibile se si pensa che siamo di fronte a una trasformazione culturale che richiede anni di applicazione prima di essere compresa e resa efficace. Non è un caso che uno dei dati più significativi sia il gradimento ottenuto dalle occasioni offerte di formazione in comune tra insegnanti e genitori, prova di una fame di informazione e di confronto che si trova ancora a muovere i primi passi e che dunque non può ancora produrre grandi effetti. Proprio in previsione di questa situazione era stato predisposto quel *Glossario* delle riforme che ha consentito di fissare un primo terreno di incontro sul linguaggio adoperato consapevolmente non solo dagli insegnanti (che in quanto addetti ai lavori erano tenuti a padroneggiare gli aspetti tecnici della riforma) ma anche dai genitori (che si sono sentiti ammessi ad un confronto, se non ad armi pari, almeno lealmente aperto ed accogliente).

Il coinvolgimento dei genitori si è mosso soprattutto nella direzione delle tematiche educative, *sfiorando appena il curricolare* che ancora viene riservato alla competenza quasi esclusiva dei docenti. Sembra di poter notare una concezione piuttosto "*tradizionale*" della scuola, con funzioni e competenze consolidate per ognuno dei membri della comunità scolastica. Forse il primo passo da compiere è proprio la rottura di una routine rassicurante nella sua consolidata ripetitività.

D'altra parte, il lento procedere delle trasformazioni sostenute dalla sperimentazione può essere garanzia di una *maggiore tenuta sul lungo periodo*. È il caso dell'ampliarsi a macchia d'olio delle attività formative, non sempre riservate alle sole classi direttamente coinvolte nella sperimentazione ma aperte a tutti i genitori e gli insegnanti della scuola. È il caso della maggiore attenzione riservata al Pof (che è un documento già da qualche anno metabolizzato nelle prassi scolastiche) rispetto alle novità costituite da Portfolio e Psp, che potevano denunciare un interesse dettato più da urgenze e mode del momento: non è male che la cooperazione dei genitori si metta alla prova su tematiche già sedimentate nel dibattito interno alle scuole. L'impressione è che si siano verificate ipotesi di lavoro già note ed assegnate piuttosto che tentare di costruirne di nuove. Ma è comprensibile una sorta di vertigine dovuta all'overdose di novità che ha investito la scuola in questi ultimi anni.

Soprattutto da questo punto di vista, ma non solo, è forte il legame della ricerca con la *riforma Moratti*, scoperta da molti come proposta interessante e meritevole di approfondimento. Si è riscontrato spesso l'apprezzamento per l'occasione avuta di un confronto aperto con la riforma, una messa alla prova delle sue potenzialità con la possibilità di verificarne tutti i pregi e i difetti. Va però subito precisato che nel secondo anno, per le incertezze politiche legate al destino della legge 53/03, l'interesse nei suoi confronti è sembrato affievolirsi un poco ed è stata riservata minore attenzione al Portfolio, ai Psp, alle UA, agli Osa e al Pecup.

Insomma, il successo della sperimentazione si accompagna ad un *moderato coinvolgimento dei genitori* e ad un'apparentemente *scarsa vitalità propositiva delle scuole*, che forse deve essere letta soprattutto come ridotta capacità di documentare le proprie azioni.

Per quanto riguarda, infine, l'organizzazione della ricerca-azione in quanto tale, sono emersi, come è ovvio, aspetti positivi e negativi. Tra le cose che hanno avuto maggiore successo sembra esserci stata la proposta del *GOS*, il gruppo operativo di scuola, che costituiva un nucleo di azione istituzionalmente costituito da tre componenti diverse, il dirigente, un genitore e un insegnante. La necessità di lavorare insieme sembra aver mostrato nei fatti la possibilità di realizzare anche in piccolo quello scambio di vedute e quel coinvolgimento che si cercava di promuovere in grande.

Tra le cose che hanno funzionato meno ci sono state alcune schede di rilevazione, che forse sono potute apparire inutilmente analitiche o sono state vissute come una fatica supplementare da parte di scuole già impegnate a tempo pieno in tante attività; in ogni caso, la difficoltà è emersa alla

fine del primo anno per cui si è potuto ovviare al problema già dall'inizio del 2005-06. La puntualità nella restituzione delle schede e nell'invio dei materiali richiesti non è sempre stata esemplare: si sa che le scuole hanno mille attività da svolgere contemporaneamente e spesso le attività elettive si scaricano sulle spalle delle stesse persone, ma sembra che la capacità di documentare il proprio lavoro, spesso pregevole, sia una dote ancora da sviluppare nelle nostre scuole. Il secondo anno della ricerca ha messo in evidenza anche fenomeni di stanchezza e di minore produttività.

### 3. Dal punto di vista delle scuole

Per ogni scuola questa ricerca è stata comunque un'occasione di mettersi alla prova; e si deve riconoscere che le scuole hanno *superato l'esame*. C'è una diffusa abitudine alla ricerca-azione e un'indubbia volontà di confrontarsi con le proposte della riforma o con una didattica aperta a forme di innovazione e responsabile creatività.

Il primo dato che si può mettere in evidenza è la ricerca condivisa di un confronto a tutto campo con la componente genitori, superando la formula limitata della rappresentanza negli organi collegiali. Quando le scuole hanno avviato il loro dialogo con le famiglie si sono rivolte in genere alla *totalità dei genitori*, invitandoli ad incontri o assemblee aperte. D'altra parte, la cooperazione educativa dei genitori non può realizzarsi attraverso una delega formale, che è per sua natura proprio il contrario del risultato che si vuole raggiungere. Emerge qui con una certa chiarezza *l'insufficienza degli attuali organi collegiali e del modello partecipativo*, non più a misura della fase della cooperazione e del coinvolgimento più pieno delle componenti che costituiscono la comunità scolastica (peraltro ormai diventata più ampiamente comunità educativa). I consigli di classe sembrano essere l'anello debole della catena, ma le scuole hanno mostrato di saper superare già da sole le pastoie della vecchia legislazione, avviandosi verso forme di confronto allargato.

L'obiettivo principale è stato quello di stabilire un canale di *comunicazione*. Un tempo, quando aveva ancora senso accusare la scuola di nozionismo, ci si preoccupava solo o prevalentemente di trasmettere informazioni ed anche nei rapporti con le famiglie si cercava di raccogliere ugualmente informazioni. Oggi, che la domanda educativa si è fatta più complessa e non si accontenta più dei contenuti ma presta attenzione anche alla forma del comunicare, ciò che conta è anche riuscire a stabilire una *relazione*, cioè un rapporto umanamente soddisfacente.

Emerge qui, pur in un contesto solo in parte appropriato, il tema della *relazione educativa* che costituisce il motivo ricorrente di tante riflessioni interne alla componente docente. Sempre più spesso ci si sente ripetere, infatti, da psicologi e pedagogisti, che gli alunni rivolgono alla scuola una domanda di affetto un tempo inesprimibile e inespressa. Una volta le relazioni affettive erano più ricche all'interno della famiglia e la scuola non doveva supplire le carenze dei genitori; una volta la scuola non dava la propria disponibilità ad un coinvolgimento affettivo che appariva estraneo ai suoi fini istituzionali. Oggi, se la domanda educativa degli alunni e delle famiglie (non solo quelle che avvertono la propria inadeguatezza) abbraccia tutte le dimensioni della persona, insinuandosi anche nella sfera familiare al di là di barriere dettate dalla privacy o dalla semplice consuetudine, la scuola si sente chiamata a dare un senso globale al suo compito educativo, accettando la sfida proveniente dalla crisi culturale attraversata dall'istituto familiare e non solo. E se il problema si pone in termini di relazione, allora non è più la scuola come entità astratta ad essere tirata in ballo ma la persona dell'insegnante, perché è sul piano della relazione interpersonale che si gioca la partita dell'educazione e della formazione delle nuove generazioni.

Insomma, *il paradigma scolastico sta cambiando* e le scuole se ne stanno rendendo conto. Certo, si avvertono i segni del disagio di fronte alle nuove sollecitazioni. Alcune delle scuole hanno giustamente rivendicato la specificità della funzione docente rispetto ad un'incerta mescolanza di insegnanti e genitori talvolta sollecitati ad essere compresenti in classe. Indubbiamente non ha senso trasformare gli insegnanti in genitori ed i genitori in maestri, producendo una confusione di ruoli che disorienterebbe gli alunni e snaturerebbe la scuola stessa. Questa infatti non deve, per sviluppare la propria dimensione comunitaria, trasformarsi in una grande famiglia con tutti gli equivoci che

ne deriverebbero per l'identità della famiglia e della scuola. È dunque necessario che gli insegnanti conservino la loro specifica professionalità e funzione, ma con la consapevolezza di non muoversi in un universo separato bensì di costituire uno dei mondi vitali in cui gli alunni conducono la loro esistenza e di dover assicurare una continuità orizzontale tra sistema formale, informale e non formale.

Una sintesi efficace delle resistenze e difficoltà iniziali e degli sviluppi possibili nella direzione di *un più fiducioso scambio* di esperienze si trova nel commento di una scuola che qui giova riportare per esteso: “A nostro parere tali risultati si sono raggiunti perché si sentiva la necessità di coinvolgere maggiormente i genitori alla vita della scuola, ma si aveva paura, paura delle loro interferenze, delle loro critiche, di voler troppo conoscere ciò che è monopolio dell'insegnante. Tali paure le abbiamo avute ed ogni anno, quando entravano nuove classi e quindi nuove famiglie, tutto si ripeteva; gli stessi consigli di classe si limitavano ad un lungo enunciato di pregi e difetti della classe. Ora invece si è notato che si cerca la soluzione ai problemi, i genitori aiutano gli insegnanti con semplici pareri, opinioni o consigli”. Questa nuova mentalità collaborativa può essere considerata il migliore risultato di tutta la ricerca.

Ancora più in generale ci sembra di poter poi attribuire alle scuole la capacità di essere una *learning organization*, di essere capaci di imparare dalle proprie esperienze e farne tesoro nel progettare il proprio futuro. Troppo spesso capita di vedere che le organizzazioni collettive cadono continuamente negli stessi errori del passato perché prive di memoria. L'abitudine a lavorare in gruppo, a confrontare opinioni, ad aprirsi a componenti esterne, a documentare la propria attività, ha condotto le scuole del gruppo sperimentale a diventare capaci di apprendere (oltre che di insegnare) e dunque capaci di programmare le proprie attività sulla base di una esperienza condivisa del passato. Ci sembra di poter dire che il contributo offerto dai genitori abbia costretto le scuole ad uscire dal proprio guscio e trovare una nuova e più forte identità proprio nel confronto con altre realtà.

#### **4. Il protagonismo dei genitori non sempre corrisposto dagli insegnanti**

Le ultime considerazioni devono essere dedicate ai genitori, che sono stati l'oggetto – anzi, il soggetto – principale di questa ricerca-azione.

Non è facile trovare uno stile unitario o comune nel modo in cui i genitori si sono lasciati coinvolgere nella sperimentazione. Abbiamo già detto della *sostanziale soddisfazione* che hanno espresso, soprattutto perché si sono sentiti capaci di incidere realmente sull'ambiente e sulle esperienze scolastiche dei figli. Per molti di loro si trattava di un coinvolgimento già sperimentato in passato, per altri si è trattato di una prima volta. Per tutti si è trattato di un'occasione proficua, anche a prescindere dal numero dei contributi offerti o dalla qualità delle loro proposte.

Un indicatore del gradimento dei genitori può essere senz'altro il tasso *crescente* della loro partecipazione nel corso dell'anno: una partecipazione che li ha condotti in qualche caso a fornire suggerimenti non banali e, soprattutto, ad influire realmente sui processi educativi e didattici delle scuole. Il loro contributo alla comunità educativa non è stato di circostanza, ma reale.

Gli insegnanti hanno lasciato spazio ai suggerimenti dei genitori, dimostrandosi *disposti ad accettarli nella maggioranza dei casi*, anche perché si sono sentiti apprezzati e riconosciuti nell'esercizio quotidiano della loro professionalità. Lavorare insieme, confrontarsi a lungo in posizione di parità, ha consentito ad ognuno di comprendere il punto di vista dell'altro e di recuperare un'immagine positiva del ruolo che l'altro svolge nel processo educativo dell'alunno-figlio, superando barriere e pregiudizi che a lungo hanno pesato sul dialogo scuola-famiglia.

Forse, il risultato principale che si deve registrare per i genitori è stato quello di cambiare posizione nel teatro della scuola, passando *dalla platea al palcoscenico*, trasformandosi da spettatori in attori. Ma senza invasioni di campo: la separazione tra palcoscenico e platea è stata attenuata ma non annullata; il sipario è stato aperto ma non eliminato. Più che di uno scambio di ruoli si deve parlare di un'integrazione: l'attore-insegnante non è diventato a sua volta spettatore ma ha trovato



nel genitore una “spalla” che lo ha aiutato a dare la giusta intonazione alle battute, per rendere più efficace lo spettacolo.

Nell'insieme, se si vogliono formulare delle conclusioni sulla nuova condizione in cui i genitori si trovano ad agire nella scuola della riforma (o semplicemente nella scuola attuale), possiamo ribadire il percorso progressivo che si sta compiendo dalla iniziale *partecipazione* promossa dagli organi collegiali dei decreti delegati ad un più generale *coinvolgimento*, che già supera la partecipazione istituzionale avviata trent'anni fa. Se da questo coinvolgimento nasce una maggiore *condivisione*, allora si può ritenere di essere avviati sulla strada di una costruttiva *cooperazione* tra scuola e genitori. Solo a questo punto, se il lavorare insieme non si limita ad un fatto esteriore ma incide sulle motivazioni di ognuno, allora si può arrivare a parlare di una convinta *corresponsabilità* educativa che verrebbe a disegnare una nuova immagine di scuola in cui la partecipazione, il coinvolgimento, la condivisione e la cooperazione sono la naturale conseguenza di quella premessa che oggi individuiamo solo alla fine del percorso.

Il *secondo anno della ricerca-azione* ha messo maggiormente in risalto alcuni limiti della realizzazione della evoluzione appena accennata che però non mettono in discussione la valutazione globalmente positiva del primo anno. Da un lato i genitori desiderano portare il loro contributo alla scuola, anche se talvolta la loro partecipazione può apparire goffa o impropria; d'altronde si tratta di primi passi e sono inevitabili errori di metodo e di merito. Dall'altro lato la scuola risponde in maniera piuttosto diversificata: se l'istituzione si sforza di procurare occasioni di confronto per l'esercizio di questa corresponsabilità, gli insegnanti sembrano ancora poco convinti della necessità o dell'efficacia del contributo dei genitori. Insomma, i genitori bussano insistentemente alle porte della scuola e questa si affretta ad aprire le sue porte, ma all'interno i genitori rischiano di non trovare grande ospitalità: gli spazi ci sono ma non sono ancora molto abitati. Sembra che ancora non sia del tutto superata la diffidenza degli insegnanti verso i genitori, forse visti come estranei in un rapporto educativo di natura esclusivamente scolastica (e forse c'è da chiedersi se tale diffidenza sia ricambiata anche dai genitori, che non hanno modo di esprimerla del tutto).

Le considerazioni teoriche da svolgere a questo punto vanno ben oltre i limiti della presente ricerca-azione, che tuttavia ha offerto un importante spunto per approfondire le potenzialità del contributo dei genitori all'educazione di natura scolastica. Il cammino da fare è ancora lungo, ma un *primo passo significativo* è stato mosso nella direzione giusta.

## Percorso della Sperimentazione Genitori Anno scolastico 2005-06

<b>Fase preliminare</b>	
<b>A.S. 2004-05</b>	- Primo anno di sperimentazione sulla cooperazione educativa dei genitori.
<b>22 ottobre 2005</b>	- Presentazione dei risultati del primo anno di sperimentazione e definizione della prosecuzione dell'iniziativa.
<b>Fase preparatoria</b>	
<b>Ottobre 2005</b>	- Il dirigente convoca tutti i genitori e gli insegnanti per illustrare il progetto. - Il dirigente costituisce il gruppo operativo di scuola (GOS = dirigente, un insegnante e un genitore).
<b>Novembre 2005</b>	- Il GOS fissa un calendario di incontri di insegnanti e genitori. - Il GOS prevede eventuali riunioni per componenti (genitori e insegnanti separatamente) anche allo scopo di attivare percorsi formativi sulle innovazioni introdotte dalla riforma. - Si svolgono riunioni congiunte di insegnanti e genitori della/e classe/i sperimentale/i per procedere alla programmazione*. - Il GOS elabora una prima stesura degli atti di programmazione sulla base delle proposte raccolte in plenaria. - Le riunioni plenarie di insegnanti e genitori della classe sperimentale verificano la coerenza degli atti di programmazione.
<b>30 Novembre 2005</b>	- Restituire al Comitato Esecutivo le schede 1-2-3 compilate.
<b>Fase applicativa</b>	
<b>Novembre 2005 – Maggio 2006</b>	- Il team didattico applica la programmazione nell'anno scolastico 2005-06. - Il GOS conduce nel corso dell'anno incontri di verifica periodica.
<b>25 Febbraio 2006</b>	- Riunione plenaria di tutti i GOS a Roma, per una verifica intermedia del progetto (analisi delle schede 1-2-3). Tavola rotonda con esperti.
<b>30 Aprile 2006</b>	- Restituire al Comitato Esecutivo le schede 4-5 compilate.
<b>Giugno 2006</b>	- La riunione plenaria di insegnanti e genitori della scuola valuta i risultati della sperimentazione condotta durante l'anno.
<b>Fase conclusiva</b>	
<b>30 Giugno 2006</b>	- Il GOS invia al Comitato Esecutivo una relazione finale perché siano trasmessi al Comitato Tecnico Scientifico (CTS) i risultati del lavoro svolto.
<b>Ottobre 2006</b>	- Riunione a Roma dei GOS per una valutazione comune dei risultati della sperimentazione. - Il CTS cura la pubblicazione dei risultati della sperimentazione.

\* Per programmazione si intende la stesura o la discussione dei diversi documenti previsti dalla riforma (POF, Profilo, PSP, OSA, OF, CF, Portfolio). In tale programmazione dovrebbero essere toccati tutti questi documenti.



**5. Classi, alunni e insegnanti della scuola secondaria di I grado nell'anno scolastico 2005-2006**

NUMERO CLASSI	TOTALE ALUNNI		ISCRITTI AL I ANNO		PERSONALE DOCENTE			
	M	F	M	F	LAICO		RELIGIOSO*	
					M	F	M	F

\* Solo per le scuole cattoliche.

**6. Nell'anno scolastico in corso la scuola sta attuando la riforma in maniera integrale o in maniera graduale (per esempio con il frazionamento del tutor tra più docenti) o con qualche deroga (per esempio in relazione al monte ore annuo o all'organico degli insegnanti)? (una sola risposta)**

- in forma integrale  
 con gradualità (*specificare i motivi* \_\_\_\_\_ )  
 con qualche deroga (*specificare i motivi* \_\_\_\_\_ )

**Il GOS di istituto è composto da**

- Dirigente     Delegato del dirigente    Nome \_\_\_\_\_  
 Insegnante referente    Nome \_\_\_\_\_  
 Genitore referente    Nome \_\_\_\_\_  
Iscritto Agesc  SI     NO

**Spazio a disposizione per eventuali ulteriori commenti alle domande di questa scheda:**

---

---

---



## Scheda 2

(da restituire entro il 30 novembre 2005)

### Dati identificativi della/e classe/i scelta/e per la sperimentazione 2005-06

(compilare una scheda per ogni classe)

Nome della scuola \_\_\_\_\_

8. Scuola  primaria  secondaria di I grado

9. Classe \_\_\_\_\_ 10. Numero di alunni \_\_\_\_\_ 11. M \_\_\_\_\_ F \_\_\_\_\_

12. Portatori di handicap n. \_\_\_\_\_ 13. Extracomunitari n. \_\_\_\_\_ 14. \*Non cattolici n. \_\_\_\_\_

15. Numero degli insegnanti \_\_\_\_\_ (15.1 \*di cui: laici \_\_\_\_\_ religiosi \_\_\_\_\_)

\* Solo per le scuole cattoliche

#### 16. Titolo di studio del padre degli alunni

Laurea n. \_\_\_\_\_

Diploma secondario n. \_\_\_\_\_

Licenza media n. \_\_\_\_\_

Altro n. \_\_\_\_\_

#### 17. Titolo di studio della madre degli alunni

Laurea n. \_\_\_\_\_

Diploma secondario n. \_\_\_\_\_

Licenza media n. \_\_\_\_\_

Altro n. \_\_\_\_\_

#### 18. Tutor

laico  religioso\* età \_\_\_\_\_ anzianità di servizio \_\_\_\_\_ M  F

\* Solo per le scuole cattoliche

19. Come è stato scelto il tutor? \_\_\_\_\_

20. Come è stato organizzato il lavoro del tutor? \_\_\_\_\_

21. Qual è il curriculum formativo del tutor? \_\_\_\_\_



**22. Descrizione sintetica del livello iniziale della classe sperimentale (p.es. sulla base delle prove d'ingresso, ecc.)**

---

---

---

**23. In caso di classi successive alla prima primaria, si indichi il numero di alunni che al termine dell'anno precedente si sono collocati nelle seguenti fasce di merito, in base ai giudizi sintetici di valutazione.**

Ottimo n. \_\_\_\_  
Distinto n. \_\_\_\_  
Buono n. \_\_\_\_  
Sufficiente n. \_\_\_\_  
Ripetenti n. \_\_\_\_

**24. Perché e come è stata scelta questa classe?**

---

---

---

**Spazio a disposizione per eventuali ulteriori commenti alle domande di questa scheda:**

---

---

---

**Scheda 3**

(da restituire entro il 30 novembre 2005)

**Attività di programmazione**

Nome della scuola \_\_\_\_\_

Scuola  primaria  secondaria di I grado Classe \_\_\_\_\_**25. Quali attività di programmazione sono state previste per l'anno in corso?** (sono possibili più risposte, barrando le caselle o compilando gli spazi corrispondenti)

1. una riunione del consiglio di classe prima dell'inizio delle lezioni	<input type="checkbox"/>
2. più riunioni del consiglio di classe prima dell'inizio delle lezioni	<input type="checkbox"/>
3. una riunione del consiglio di classe dopo l'inizio delle lezioni	<input type="checkbox"/>
4. più riunioni del consiglio di classe dopo l'inizio delle lezioni	<input type="checkbox"/>
5. riunioni periodiche del consiglio di classe nel corso dell'anno	<input type="checkbox"/>
a. quante?	_____
b. con quale periodicità?	_____
6. corsi di formazione sulla programmazione e/o sulla didattica	<input type="checkbox"/>
7. Altro (specificare _____)	<input type="checkbox"/>

**26. Quanti incontri di formazione sono stati previsti quest'anno, indicando anche il monte ore complessivo e i destinatari**

INCONTRI di FORMAZIONE	DESTINATARI		
	solo per DOCENTI	solo per GENITORI	DOCENTI e GENI- TORI insieme
n. INCONTRI			
MONTE ORE			

**27. A cura di chi?**

A CURA di:	DESTINATARI		
	solo per DOCENTI	solo per GENITORI	DOCENTI e GENITORI insieme
Dirigente			
Docenti esterni			
Università			
Ordini/congregazioni religiose			
Fidae			
Agesc			
Associazioni/enti di formazione			
Autoformazione tra insegnanti			
Altro			

### 28. Su quali argomenti?

ARGOMENTI:	DESTINATARI		
	solo per DOCENTI	solo per GENITORI	DOCENTI e GENITORI insieme
L'autonomia scolastica			
Il POF			
Il DLgs 59/2004			
La proposta pedagogica della riforma Moratti			
Dal curriculum al Piano di studio personalizzato			
Dalle discipline alla sintesi (dai saperi essenziali al sapere globale)			
Dalle conoscenze alle competenze (passando per conoscenze e abilità)			
L'educazione alla convivenza civile			
Il Profilo educativo, culturale e professionale			
Il contratto formativo			
Il Portfolio			
Gli obiettivi specifici di apprendimento			
Gli obiettivi formativi			
Le UdA			
Il ruolo del tutor			
Il ruolo del team didattico			
La cooperazione/corresponsabilità dei genitori			
altro			

### 29. Le attività di formazione sono state rivolte: (una sola risposta)

- solo ai genitori della/e classe/i sperimentale/i  
 ai genitori della/e classe/i sperimentale/i più alcuni genitori di altre classi  
 a tutti i genitori della scuola

### 30. Sono state previste riunioni di programmazione\* comune tra insegnanti e genitori?

- SI  
 NO

30.1. Se SI, quante riunioni? \_\_\_\_\_

30.2. Per quante ore complessivamente? \_\_\_\_\_

30.3. su quali tematiche/problematiche? \_\_\_\_\_

\* Si ricorda che per programmazione si intende la discussione e il confronto su tutti i documenti che la scuola è chiamata ad elaborare o a discutere (POF, PSP, Pecup, OF, CF, Portfolio, ecc.)





**Spazio a disposizione per eventuali ulteriori commenti alle domande di questa scheda:**

---

---

---



#### Scheda 4

(da restituire entro il 30-4-2006)

### Rilevazione dei contributi offerti dai genitori

Nome della scuola \_\_\_\_\_

Scuola  primaria  secondaria di I grado Classe \_\_\_\_\_

**31. Come è stata organizzata la partecipazione dei genitori alla programmazione didattica ed educativa? (sono possibili più risposte)**

- Con i soli rappresentanti dei genitori presenti nel consiglio di classe (n. riunioni \_\_\_\_)
- Aprendo i consigli di classe alla partecipazione di tutti i genitori (n. riunioni \_\_\_\_)
- Convocando apposite riunioni con tutti i genitori (n. riunioni \_\_\_\_)
- Ascoltando le proposte di comitati dei genitori (n. riunioni \_\_\_\_)
- Ascoltando le proposte di gruppi spontanei di genitori (n. riunioni \_\_\_\_)
- Consultando le associazioni dei genitori (n. riunioni \_\_\_\_)
- Somministrando questionari a tutti i genitori
- Altro (specificare \_\_\_\_\_)

**32. Nel corso degli incontri sopra elencati, quali sono stati i contributi offerti dai genitori e in relazione a quale documento di progettazione scolastica? (Barrare le caselle corrispondenti).**

Nella scheda 5 potranno essere fornite indicazioni relative al tipo e alla qualità dei contributi.

	PSP	Portfolio	POF	Altro (specificare _____)
Metodi				
Contenuti				
Conduzione didattica (principi generali)				
Valutazione				
Organizzazione scolastica				
Attività extracurricolari				
Dimensione educativa generale				
Rivendicazione di diritti e spazi di partecipazione				
Motivazioni degli alunni				
Richieste di chiarimenti				
Altro (specificare)				



Legenda: POF = Piano dell'offerta formativa; PSP = Piano di studio personalizzato; Portfolio = Portfolio delle competenze

### 33. Sono stati previsti interventi in classe dei genitori?

- SI  
 NO

### 34. Se sì, su quali argomenti?

---

---

### 35. Che cosa hanno proposto i genitori?

	Vanno riportate tutte le proposte provenienti dai genitori, a prescindere dal loro effettivo accoglimento e dalla loro natura (curricolare, extracurricolare, organizzativa, ecc.).	35.1. Quanti genitori lo hanno proposto?	35.2. Proposta accolta?	
Proposta 1			SI	NO
Proposta 2			SI	NO
Proposta 3			SI	NO

### 36. Quali contenuti sono stati proposti dai genitori?

In questa seconda griglia vanno invece indicate solo le eventuali proposte presentate in relazione ai contenuti didattici o educativi.	36.1. Quanti genitori lo hanno proposto?	36.2. Proposta accolta?	
1. contenuti specificamente disciplinari (area linguistico-espressiva)		SI	NO
2. contenuti specificamente disciplinari (area storico-sociale)		SI	NO
3. contenuti specificamente disciplinari (area scientifico-tecnologica)		SI	NO
4. educazione alla convivenza civile		SI	NO
5. l'educazione ai valori sociali e civili		SI	NO
6. l'orientamento scolastico e professionale, inteso come formazione e vocazione della persona		SI	NO
7. il mondo del lavoro e le sue problematiche etiche		SI	NO
8. la dimensione della paternità/maternità		SI	NO
9. la solidarietà, la povertà e l'educazione allo sviluppo solidale		SI	NO
10. la dimensione religiosa legata all'esperienza di vita dell'uomo		SI	NO
11. l'educazione affettiva e sessuale		SI	NO
12. altro		SI	NO

### 37. Eventuali osservazioni (indicando il numero della/e proposta/e)

---

---

---

---



**Spazio a disposizione per eventuali ulteriori commenti alle domande di questa scheda:**

---

---

---



**Scheda 5**  
(da restituire entro il 30 aprile 2006)

**Riepilogo delle riunioni di programmazione e di revisione della programmazione**

Nome della scuola \_\_\_\_\_

Scuola  primaria  secondaria di I grado Classe \_\_\_\_\_

N.B. Per programmazione si intende la stesura o la discussione dei diversi documenti previsti dalla riforma (POF, Pecup, PSP, OSA, OF, CF, Portfolio).

**38. Quante riunioni dei soli docenti sono state dedicate alla programmazione?** \_\_\_\_\_

**39. Quante riunioni di programmazione si sono svolte congiuntamente con i genitori?** \_\_\_\_\_

<b>40. Quando si sono svolte? (una risposta per colonna)</b>	<b>soli docenti</b>	<b>congiunte</b>
prima dell'inizio delle lezioni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
durante le prime settimane di lezione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
con cadenza periodica nel corso dell'anno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
concentrate in alcuni periodi dell'anno scolastico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
altro _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>41. A che cosa sono state dedicate le riunioni? (una risposta per colonna)</b>		
alla definizione della programmazione didattica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
alla verifica della programmazione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
alla valutazione degli alunni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
alla preparazione delle riunioni con i genitori	<input type="checkbox"/>	
altro _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>42. Quanti docenti hanno partecipato alle riunioni? (una risposta per colonna)</b>		
tutti o quasi tutti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
solo una parte del team didattico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
il tutor con alcuni docenti alternativamente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
altro _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>43. Quanti genitori hanno partecipato alle riunioni? (una risposta per colonna)</b>		
tutti o la maggior parte		<input type="checkbox"/>
circa la metà		<input type="checkbox"/>
solo una minoranza		<input type="checkbox"/>
molto pochi		<input type="checkbox"/>
nessuno		<input type="checkbox"/>



**Spazio a disposizione per eventuali ulteriori commenti alle domande di questa scheda:**

---

---

---

## APPENDICE 2

### Glossario

*N.B. Si evita di documentare la complessità del dibattito in corso su molti dei concetti seguenti e per ogni termine si propone solo una sintetica definizione funzionale al significato o all'uso che se ne fa prevalentemente nel contesto delle riforme scolastiche in corso.*

**Abilità** – Capacità di applicare e adoperare correttamente le conoscenze (v.) acquisite, cioè i contenuti appresi. È un *saper fare*, ma anche sapere le ragioni e le procedure di questo fare, in vista della maturazione di autonome competenze (v.).

**Alternanza scuola-lavoro** – L'art. 4 della riforma Moratti (legge 53/03) prevede che, dopo il compimento dei quindici anni, i corsi liceali o del sistema di istruzione e formazione professionale possano essere svolti in alternanza con esperienze lavorative progettate, attuate e valutate dall'istituzione scolastica o formativa in collaborazione con le imprese, per meglio realizzare il percorso formativo e far acquisire agli studenti competenze spendibili nel mercato del lavoro.

**Autoanalisi di istituto** – Riflessione critica che ogni scuola (soprattutto nella componente docente) svolge sul proprio operato per migliorarne progressivamente la qualità attraverso la raccolta sistematica di dati e indicatori.

**Autonomia** – L'art. 21 della legge 59/97 ha introdotto nell'ordinamento italiano l'autonomia delle istituzioni scolastiche, successivamente accolta anche nel testo della Costituzione dopo la riforma del suo Titolo V (2001). Ogni istituzione scolastica ha una propria personalità giuridica e gode di autonomia didattica, organizzativa e di ricerca, sperimentazione e sviluppo, entro i limiti fissati dalla legge. Si supera così la precedente impostazione verticistica della scuola come sistema gerarchico che gestisce la periferia sulla base di decisioni prese centralmente dal Ministero. Il regolamento dell'autonomia è il DPR 275/99.

**Autovalutazione** – *A livello di scuola* è il processo con cui ciascuna istituzione scolastica valuta il proprio operato (basandosi sulle premesse costituite dall'autoanalisi di istituto). È questa una valutazione interna da considerare complementare alla valutazione esterna che può essere condotta da terzi (p. es. Invalsi) sulla qualità del servizio scolastico. L'obiettivo è comunque il miglioramento del servizio. *A livello didattico* l'autovalutazione è l'obiettivo dell'intero processo di insegnamento/apprendimento, che mira a far maturare in ogni studente la capacità di valutare criticamente se stesso e le proprie prestazioni scolastiche.

**Campo di esperienza** – Nella scuola dell'infanzia sono i settori in cui si articola l'attività educativa che, per l'età dei bambini, non può ancora rivolgersi a distinte discipline. Le Indicazioni Nazionali per la scuola dell'infanzia individuano quattro campi di esperienza: il sé e l'altro; corpo, movimento, salute; fruizione e produzione di messaggi; esplorare, conoscere e progettare.

**Capacità** – È la potenzialità insita in ogni alunno di realizzare determinati obiettivi o raggiungere certi traguardi attraverso gli stimoli offerti dalla scuola e dal processo educativo. Le capacità, diverse in ogni individuo, costituiscono perciò la premessa e la base di ogni intervento educativo che, attraverso l'acquisizione di conoscenze (v.) e abilità (v.), intende produrre delle competenze (v.).

**Carta dei servizi** – Ogni servizio pubblico deve comunicare ai propri utenti criteri e modalità di erogazione del servizio. Anche il mondo della scuola ha adottato, in questo contesto di rinnovamen-

to nei rapporti tra la pubblica amministrazione ed il cittadino, una propria Carta dei servizi, che ciascuna istituzione scolastica ha il compito di rendere espressiva degli standard di qualità offerti.

**Competenza** – È il risultato derivante dalla realizzazione delle capacità (v.) iniziali attraverso l'acquisizione di conoscenze (v.) e abilità (v.), e costituisce la condizione finale del processo formativo, che mette in grado la persona di comportarsi con libertà e consapevolezza nelle diverse situazioni, sapendo intervenire con soluzioni appropriate e originali.

**Comportamento** – È il modo di agire di una persona. Ai sensi dell'art. 3 della legge 53/03, è oggetto della valutazione scolastica insieme agli apprendimenti acquisiti.

**Comunità educativa** – Già con i decreti delegati del 1974 la scuola era stata definita una comunità che interagisce con la più vasta comunità sociale e civica. Il carattere proprio di questa comunità è la finalità educativa, che si esplica attraverso tutte le attività scolastiche ed extrascolastiche promosse congiuntamente dalle componenti di questa comunità.

**Conoscenza** – Le diverse conoscenze sono l'oggetto dell'insegnamento e dell'apprendimento, sono cioè le singole nozioni da apprendere in quanto a loro volta risultato della sistematizzazione operata dalle diverse scienze teoriche e pratiche. Devono essere accompagnate da corrispondenti abilità (v.) per tradursi in competenze (v.).

**Continuità** – Le attività scolastiche non devono svolgersi separatamente dal resto della vita dell'allunno ma devono collegarsi con le sue esperienze extrascolastiche, familiari, sociali (continuità orizzontale) e con i percorsi scolastico/formativi precedenti e successivi (continuità verticale), per assicurare l'unitarietà dell'azione educativa.

**Contratto formativo** – È il patto, generalmente non esplicitato, che si stabilisce tra l'allunno e gli insegnanti, o tra la famiglia e la scuola, circa gli obiettivi da raggiungere, le cose da fare e i criteri da applicare nel lavoro scolastico. Dovrebbe essere compito delle scuole esplicitare i termini del contratto formativo, come richiesto anche dallo schema di Carta dei servizi della scuola.

**Corresponsabilità educativa** – Il compito di educare spetta primariamente alla famiglia (cfr. Costituzione, art. 30, e *Gravissimum educationis*, 3), che si avvale della collaborazione della scuola. La delega che le scuole ricevono dalle famiglie non deve essere completa ma deve prevedere il permanere di una responsabilità comune, che impegna entrambe le parti – scuola e famiglia – ad operare per un coerente e unitario processo educativo.

**Crediti** – Ogni attività ed ogni competenza acquisita all'interno o all'esterno del sistema educativo formale può costituire per l'allunno un credito che la scuola può riconoscere per il suo valore formativo come complemento utile all'interno dell'unico processo di crescita e di formazione della persona.

**Curricolo** – È il percorso che l'allunno deve compiere per raggiungere gli obiettivi didattici ed educativi che gli vengono proposti. L'adozione di una programmazione (v.) curricolare supera la didattica tradizionale basata sullo svolgimento del programma (v.) e affida agli insegnanti il compito di progettare l'intero percorso scegliendo liberamente e coerentemente le modalità più efficaci per il raggiungimento di quegli obiettivi. Al curricolo disciplinare, che sintetizza le operazioni previste dall'insegnante per l'apprendimento dell'allunno, si può affiancare per estensione il curricolo di istituto, che descrive l'offerta formativa della singola scuola sul piano disciplinare, o il curricolo di indirizzo, che descrive le caratteristiche di un determinato indirizzo di studi, fatto di una quota obbligatoria ed una opzionale sulla base di quanto ora consente l'autonomia (v.) scolastica.



**Debiti** – La promozione alla classe o al periodo didattico successivo può essere determinata anche in presenza di qualche lieve insufficienza che il Consiglio di classe ritiene tale da non compromettere il proseguimento degli studi. Dette lacune costituiscono un debito che deve essere recuperato entro l'anno successivo.

**Diritto-dovere di istruzione e formazione** – Il tradizionale obbligo scolastico, già contemplato anche dall'art. 34 della Costituzione per almeno otto anni di scuola, è stato trasformato dalla riforma Moratti in diritto-dovere di istruzione e formazione, reinterprestando in tal senso anche l'obbligo formativo già introdotto dall'art. 68 della legge 144/99. Tale diritto-dovere dura almeno dodici anni o comunque fino al conseguimento di un diploma di qualifica entro i 18 anni di età e può essere soddisfatto, all'interno del secondo ciclo, sia nel sistema di istruzione che in quello di istruzione e formazione professionale.

**Discipline** – Sono le tradizionali "materie" di studio: mentre però le materie rinviano nella stessa denominazione alla disposizione organica dei contenuti di un settore scientifico, le discipline insistono più sulla finalità didattica di tali contenuti (dal latino *discere* = imparare). I confini tra una disciplina e l'altra appaiono oggi sempre più difficili da tracciare e spesso, soprattutto nei gradi scolastici inferiori, si preferisce accorpate più discipline in pochi ambiti omogenei oppure puntare a raccordi interdisciplinari che cercano di far convergere più discipline su un unico settore o problema.

**Educazione** – È da considerare il concetto più ampio che contiene al suo interno le più specifiche forme dell'istruzione e della formazione (cfr. nella legge 53/03 l'istituzione del sistema educativo di istruzione e di formazione). Allo stesso modo l'educazione, in quanto rivolta a promuovere lo sviluppo complessivo della persona in tutte le sue dimensioni cognitive, affettive, comportamentali e sociali, può costituire il fine rispetto al quale si identificano i mezzi scolastici, didattici o formativi. Talvolta è usata come sinonimo di formazione nel senso di azione rivolta alla crescita guidata delle capacità personali: da un punto di vista etimologico l'educazione descrive un processo di generazione dall'interno della persona (dal latino *e-ducere* = tirar fuori), mentre la formazione rinvia ad un'azione che, pur con le stesse finalità di crescita integrale, tende a plasmare dall'esterno il soggetto, sottolineando il ruolo dell'educatore/formatore.

**Educazione alla convivenza civile** – Nella riforma Moratti è l'insieme di sei diverse "educazioni" (alla cittadinanza, stradale, ambientale, alla salute, alimentare e all'affettività), che non si identificano e non appartengono ad alcuna disciplina particolare ma costituiscono un interesse e un impegno educativo trasversale per tutta la scuola.

**Educazioni** – Già a partire dalla fine degli anni Ottanta il Ministero della Pubblica Istruzione aveva promosso una serie di campagne o progetti per promuovere l'attenzione della scuola ad alcune dimensioni della crescita personale degli alunni che solitamente rimanevano trascurate dall'impianto rigidamente disciplinare e intellettuale della scuola italiana: a puro titolo esemplificativo si ricorda l'educazione alla salute, alla pace, alla democrazia, ai diritti umani, alla legalità, all'ambiente, alla sicurezza, all'alimentazione, alla sessualità, alla mondialità, ecc. Questo impegno "educativo" della scuola (inteso come superamento di una scuola della sola "istruzione") è poi confluito nell'educazione alla convivenza civile (v.) della riforma Moratti.

**Flessibilità** – È una delle parole d'ordine dell'autonomia (v.) scolastica e mira a rendere ciascuna scuola sempre più adeguata alle esigenze del territorio e dei suoi singoli alunni, superando l'opposta rigidità del tradizionale sistema scolastico centralistico. La legislazione parla di flessibilità soprattutto sul piano organizzativo e didattico, rimettendo alle singole scuole, nell'esercizio responsabile

della loro autonomia, l'adozione di tutte le forme di flessibilità compatibili con i vincoli nazionali fissati dalla legge.

**Formazione** – Sono sostanzialmente due i significati della formazione. 1) Da una parte è il contenitore generico di tutte le azioni compiute dalla scuola per raggiungere i suoi fini formativi, cioè rivolti alla crescita dell'alunno in tutte le sue dimensioni; documenta questo significato il Piano dell'offerta *formativa*, in cui è raccolta l'intera proposta curricolare ed extracurricolare di una scuola, o l'*obbligo formativo*, che comprendeva i percorsi svolti in diversi sistemi; in questo senso è da considerare sinonimo di educazione (v.). 2) Dall'altra parte indica il settore della formazione professionale anche se l'aggettivo che la qualifica è spesso omesso; si pensi al sistema educativo di istruzione e di formazione, istituito dalla riforma Moratti e così denominato proprio per la presenza nel secondo ciclo dei due sottosistemi dei licei e dell'istruzione e formazione professionale; in questo senso, quindi, costituisce solo una parte dell'intero processo educativo e mira a far acquisire soprattutto competenze (v.) più o meno direttamente spendibili nel mondo del lavoro.

**Indicazioni Nazionali** – Rispetto ai tradizionali programmi (v.) didattici, la riforma Moratti ha scelto di proporre alle scuole delle meno prescrittive Indicazioni Nazionali, che tocca ai singoli docenti tradurre liberamente e responsabilmente in attività didattiche particolari. Per ciascuna disciplina e per ciascun periodo didattico le indicazioni nazionali individuano le principali conoscenze (v.) e abilità (v.) che concorrono a definire gli obiettivi specifici di apprendimento (v.).

**Individualizzazione** – Uno degli obiettivi della pedagogia contemporanea è la realizzazione di una "scuola su misura", cioè di forme di insegnamento individualizzato che sappiano incontrare le specifiche capacità e preferenze di ogni singolo alunno. Fermo restando che andrebbe perseguita nei confronti di tutti gli alunni, il caso più tipico e necessario di individualizzazione dell'insegnamento è quello che si attua nei confronti dei portatori di handicap. Il concetto di individualizzazione va distinto da quello di personalizzazione (v.) in quanto concentrato sul ruolo centrale del docente come regista dei percorsi individuali degli alunni.

**Istruzione** – Con il termine istruzione si designa uno dei due sottosistemi del secondo ciclo, quello dei licei, in quanto l'istruzione coincide con il mondo della scuola tradizionale, a differenza dalla formazione professionale che si pratica in appositi centri distinti dalle scuole. In quanto processo educativo o di apprendimento, l'istruzione è rivolta a sviluppare prevalentemente la dimensione cognitiva e intellettuale, ed in passato è stata contrapposta all'educazione come attività più "neutrale" (proprio perché caratterizzata da un'impostazione razionale) rispetto a un'educazione (v.) che, occupandosi dell'intera formazione (v.) personale, ha interessi anche relazionali ed emotivi oltre che intellettivi.

**Istruzione e formazione professionale (IFP)** – Il nuovo art. 117 della Costituzione ha attribuito alle regioni competenza esclusiva in materia di IFP, dando vita ad un settore nuovo del sistema scolastico-educativo, in cui dovrebbero confluire sia i centri di formazione professionale in precedenza affidati alle regioni, sia gli istituti professionali e tecnici (almeno gran parte di essi) in precedenza affidati alla gestione statale. La legge 53/03, prendendo atto della riforma costituzionale, ha inserito l'IFP nel secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione, come sottosistema autonomo accanto ai licei e dunque come una realtà nuova rispetto alle istituzioni preesistenti.

**Laboratorio di recupero e sviluppo degli apprendimenti (LARSA)** – Le attività laboratoriali sono quelle che prevedono un'azione concreta (anche, ma non necessariamente, manuale) da parte degli alunni. Nella riforma Moratti si prevede il ricorso a queste forme di didattica attiva per azioni di recupero di apprendimenti non ancora realizzati o per l'approfondimento e lo sviluppo di altri settori culturali in cui lo studente manifesti particolari propensioni. I LARSA possono rivelarsi utili soprat-

tutto per facilitare i passaggi da un indirizzo all'altro o per attivare particolari modalità di lavoro in alcuni ambiti disciplinari. La dinamica laboratoriale richiede che si superi la dimensione della classe scolastica e che si vadano a costituire gruppi più omogenei per livello o per scelta individuale.

**Livelli essenziali di prestazione (LEP)** – Dopo la riforma del Titolo V, l'art. 117 della Costituzione italiana ha attribuito allo stato competenza esclusiva sui LEP concernenti i diritti civili e sociali che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale: la legge 53/03 ha proprio il compito di fissare, almeno in relazione all'IFP (v.), degli specifici LEP che non vanno confusi con gli standard di qualità delle singole scuole né con i livelli di apprendimento che ci si attendono dagli alunni. I LEP definiscono infatti solo ciò che le istituzioni scolastiche devono offrire, senza entrare nel merito dei risultati da raggiungere: sono in questione le prestazioni delle scuole, non degli alunni.

**Obbligo formativo** – L'art. 68 della legge 144/99 ha istituito l'obbligo formativo, in base al quale ognuno deve proseguire gli studi fino ai 18 anni nel sistema scolastico, o nel sistema della formazione professionale o nel sistema dell'apprendistato. Con l'entrata in vigore della legge 53/03 l'obbligo formativo è stato ridefinito nei termini di diritto-dovere di istruzione e formazione (v.).

**Obiettivi formativi** – Spetta alle singole scuole e dunque principalmente agli insegnanti, con il contributo delle famiglie e degli alunni, definire obiettivi formativi coerenti da un lato con il PECUP (v.) e dall'altro con gli OSA (v.), nonché riferiti intrinsecamente all'esperienza dell'alunno secondo la logica della sintesi e dell'ologramma (v.). Gli obiettivi formativi hanno pertanto un carattere educativo trasversale ed una dimensione sostanzialmente interdisciplinare.

**Obiettivi generali del processo formativo** – Come prescritto dall'art. 8 del DPR 275/99, spetta al Ministro dell'istruzione fissare gli obiettivi generali del processo formativo. Essi sono identificati nelle Indicazioni Nazionali (v.) per ciascun tipo di scuola e costituiscono dimensioni o finalità educative cui si deve conformare la progettualità autonoma di ogni scuola.

**Obiettivi specifici di apprendimento (OSA)** – A partire dal PECUP e con lo scopo di giungere a definire le singole unità di apprendimento (v.), le Indicazioni Nazionali (v.) forniscono OSA (v.) per ciascuna disciplina e periodo didattico (anno o biennio). Gli OSA sono articolati per distinte conoscenze (v.) e abilità (v.).

**Ologramma** – Tecnica fotografica che usa la luce laser per produrre immagini tridimensionali mediante lastre in cui ogni singola parte racchiude l'intera immagine. È la metafora scelta dalla riforma Moratti per sottolineare la necessità che in ogni singolo apprendimento sia sempre presente la totalità e complessità della persona che apprende.

**Orientamento** – È una delle finalità istituzionali della scuola in ogni suo ordine e grado. Non deve essere considerato come semplice sostegno alle decisioni da prendere al termine di alcuni cicli di studi, ma come formazione globale alla responsabilità e alla scelta in qualsiasi contesto di studio o di vita. Il passaggio da una concezione informativa a una concezione formativa dell'orientamento è documentato dalla Direttiva Ministeriale 487/97.

**Partecipazione** – I decreti delegati del 1974 hanno istituito gli organi collegiali della scuola con l'obiettivo di favorire la partecipazione delle diverse componenti costitutive della comunità scolastica alla gestione della stessa. Soprattutto i genitori hanno mostrato negli anni un crescente distacco da questa forma di coinvolgimento, sia per la burocratizzazione della formula, sia per lo scarso ruolo loro affidato. La riforma Moratti intende superare la semplice partecipazione chiedendo ai genitori una cooperazione che tenderebbe a renderli in qualche modo corresponsabili (v.) dell'educazione dei figli.

**Personalizzazione** – È l'operazione fondamentale che la scuola intende fare con la riforma Moratti, consentendo a studenti e famiglie di costruirsi un percorso scolastico/formativo su misura delle proprie esigenze e capacità. Si distingue dalla individualizzazione (v.) perché confida nella responsabilità attiva degli studenti e delle famiglie anziché attribuire solo all'insegnante il compito di costruire un percorso su misura dell'alunno. L'operazione si realizza principalmente attraverso i PSP (v.).

**Piano dell'offerta formativa (POF)** – È il documento costitutivo dell'identità di una scuola, introdotto dall'art. 3 del DPR 275/99 come conseguenza dell'autonomia scolastica. Esso raccoglie la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa e organizzativa di ogni scuola ed è elaborato dal Collegio dei docenti sulla base dei criteri formulati dal Consiglio di circolo o di istituto e delle proposte provenienti anche da gruppi informali di genitori e – nella scuola superiore – di studenti. L'approvazione definitiva spetta al Consiglio di circolo o di istituto.

**Piano di studio personalizzato (PSP)** – È l'oggetto della programmazione delle scuole e si caratterizza per una costruzione personalizzata in stretto rapporto con famiglie e studenti che sono corresponsabili (v.) delle scelte operate. Materialmente i PSP sono costituiti dall'insieme delle unità di apprendimento (v.) predisposte dagli insegnanti per ciascun alunno o gruppo di alunni.

**Portfolio delle competenze** – È uno degli strumenti con cui si intendono rinnovare alcune tipiche procedure scolastiche nei documenti attuativi della riforma Moratti. Diviso in due parti, rispettivamente dedicate alla valutazione (v.) e all'orientamento (v.), raccoglierà i materiali più significativi per documentare il processo di crescita dell'alunno e sarà redatto dal docente tutor (v.) in collaborazione con la famiglia e lo stesso alunno, consentendo così di superare un modello di valutazione finale affidata esclusivamente agli insegnanti e promuovendo un processo di autovalutazione (v.) e di confronto costruttivo tra tutti gli attori del processo educativo.

**Profilo culturale, educativo e professionale (PECUP)** – La centralità dell'alunno è formalmente assicurata dal PECUP, che descrive quali competenze sono richieste allo studente al termine di ciascuno dei due cicli di istruzione e formazione. Di conseguenza, la progettazione didattica deve fare costante riferimento proprio a tale Profilo, per realizzare gli obiettivi in esso raccolti, che non disegnano un modello parziale di alunno ideale ma l'insieme delle prospettive che devono essere curate nella formazione della persona.

**Programma** – È il documento con cui il Ministero prescrive centralmente i contenuti dell'insegnamento e che ogni docente deve applicare nello svolgimento del proprio lavoro didattico. Questa concezione esecutiva dell'azione docente è stata superata fin dagli anni Settanta con l'introduzione della programmazione (v.), ed oggi è stata ulteriormente superata dal passaggio ai PSP (v.).

**Programmazione** – È l'atto del programmare con cui i docenti – singolarmente e collegialmente – definiscono i passaggi della propria azione didattica con lo scopo di far raggiungere agli alunni gli obiettivi educativi e didattici prestabiliti. Implica una certa responsabilità e creatività del docente che deve saper interpretare coerentemente gli obiettivi e formulare una proposta didattica adeguata agli alunni che gli sono affidati. La programmazione costituisce il superamento della logica del programma (v.), che implicava solo un atteggiamento esecutivo da parte del docente nei confronti delle disposizioni ministeriali.

**Qualità** – Negli ultimi tempi la scuola italiana ha rivolto la propria attenzione alla qualità del proprio servizio, superando una concezione soltanto quantitativa ed uniforme del servizio scolastico. Nell'intento di migliorare detto servizio sono stati attivati o sollecitati processi di analisi degli standard di prestazione del servizio e di valutazione della soddisfazione dell'utenza, secondo un modello

in parte mutuato dal mondo produttivo, che ha scoperto di recente i vantaggi derivanti dalla costruzione del servizio intorno alle esigenze del cliente/utente.

**Rete** – Vista l'autonomia delle singole istituzioni scolastiche rispetto alla burocrazia centrale, è prevista dall'art. 7 del DPR 275/99 la costituzione di reti di scuole per cooperare dal basso e in una logica di sussidiarietà (v.) in alcuni settori di reciproco interesse. A un'organizzazione verticale e verticistica del sistema si sostituisce quindi un'organizzazione orizzontale e reticolare.

**Sapere** – È l'insieme delle conoscenze e abilità possedute da ognuno. Secondo la concezione unitaria e sintetica della persona rilevabile nella riforma Moratti, i diversi saperi in cui si va articolando lo sviluppo delle conoscenze contemporanee devono unificarsi in una sintesi personale, dotata di senso e di efficacia.

**Sistema** – La riforma Moratti, come già in precedenza la riforma Berlinguer, ha istituito il sistema educativo di istruzione e di formazione, cioè una struttura complessa e composita che vede il mondo della scuola non più come organizzazione lineare e gerarchica, ma come risultato dell'interconnessione di più elementi diversi (istruzione e formazione, stato e regioni, scuole e famiglie, formale e non formale, ecc.).

**Standard** – Nel quadro dell'attenzione alla qualità della scuola, sono individuati standard nazionali per garantire un livello di prestazione omogeneo tra le istituzioni scolastiche autonome.

**Sussidiarietà** – Il principio di sussidiarietà appartiene da tempo alla dottrina sociale della Chiesa ma solo di recente è stato fatto proprio dall'ordinamento amministrativo (legge 59/97) e dalla stessa Costituzione (riforma del Titolo V). Esso prevede che l'organizzazione sociale debba procedere dal basso, a partire dalle singole persone e dalle loro prime aggregazioni sociali, e non discendere dalle strutture superiori ai singoli. A livello amministrativo ciò significa attribuire le responsabilità in primo luogo agli enti e istituzioni che si trovano più vicino ai cittadini, salendo ai livelli superiori solo in caso di necessità.

**Tutor** – È il docente che dovrebbe coordinare il lavoro degli altri insegnanti nel team didattico di una classe (ed avere un orario settimanale prevalente nei primi tre anni di scuola primaria), accompagnando personalmente il processo di crescita degli alunni affidatigli e curando in particolare le relazioni con la famiglia e la compilazione del portfolio (v.).

**Unità di apprendimento** – A partire dagli obiettivi formativi (v.) predefiniti e con lo scopo di costruire i PSP (v.), gli insegnanti elaborano unità di apprendimento in cui fissano contenuti, metodi, modalità organizzative e di valutazione degli apprendimenti che gli studenti devono realizzare. Si distinguono dalle tradizionali unità didattiche perché queste descrivono soprattutto l'azione dell'insegnante mentre l'unità di apprendimento intende porre l'accento sul risultato di quell'azione, cioè sull'apprendimento realizzato da ciascun alunno.

**Valutazione** – Processo volto ad attribuire valore a qualcosa sulla base di criteri quantitativi e/o qualitativi. Nella scuola può trattarsi della valutazione didattica, che giunge al termine di un percorso di apprendimento per esprimere sinteticamente il livello di competenza (v.) raggiunto, o di valutazione di sistema, che tende ad esprimere un giudizio sul livello di prestazione offerto dalla scuola ai suoi alunni. In entrambi i casi può trattarsi di valutazione intermedia o formativa (con lo scopo di produrre una correzione ed un miglioramento) oppure finale (con lo scopo di esprimere un giudizio definitivo sul processo preso in esame).

## APPENDICE 3

**Dalla Ricerca alla Sperimentazione all'Innovazione  
Sperimentazione della Corresponsabilità Educativa dei Genitori  
(Ricerca-Azione)**

**Schema di Relazione finale**

Dati identificativi della scuola (nome, sede, recapiti)

Classi coinvolte nella sperimentazione (tipologia della/e classe/i e numero di alunni)

**La relazione finale costituisce un momento di riflessione conclusiva del percorso di ricerca-azione svolto nel corso dell'anno. Essa, in uno spazio di 4-5 pagine, integra le schede già compilate e inviate durante l'anno con considerazioni discorsive ricavate dall'esperienza svolta. A titolo esemplificativo e di guida si propone di rispondere alle seguenti domande.**

1. Ci sono state modifiche durante l'anno rispetto alla situazione descritta nelle schede 2 e 3? Perché?
2. Quale è stato il gradimento mostrato dagli insegnanti che hanno partecipato alla sperimentazione?
3. La partecipazione dei genitori è stata costante nel corso dell'anno? Sono intervenuti a tutte le riunioni o hanno partecipato solo all'inizio? O c'è stata una partecipazione crescente?
4. Quale è stato il gradimento mostrato dai genitori che hanno partecipato alla sperimentazione?
5. Il contributo dei genitori ha inciso sul modo di fare scuola? O si è limitato a suggerimenti di carattere organizzativo?
6. Quali aspetti della sperimentazione hanno dato i migliori risultati? Quali suggerimenti metodologici si prevede di generalizzare?
7. Perché si sono ottenuti buoni risultati in questi settori?
8. Quali difficoltà sono state principalmente incontrate? In relazione ai piani di studio personalizzati, al tutor, al portfolio, alla gestione dell'équipe didattica, all'interazione con i genitori, ....
9. Perché si sono incontrate queste difficoltà?
10. Quale valutazione ha dato della sperimentazione il Collegio dei docenti?
11. Si prevede di confermare le modalità di lavoro emerse nella sperimentazione? Quali correzioni o integrazioni si vogliono proporre?
12. Ulteriori commenti .....

Firma (il GOS)

N.B. Si raccomanda di inserire nella relazione almeno una "buona prassi" che si ritiene di proporre all'attenzione di tutti per un'eventuale generalizzazione in più scuole. Nella descrizione è opportuno precisare:

1. obiettivi,
2. contenuti,
3. metodologie,
4. risultati,

allegando i materiali necessari a documentare la proposta.

## APPENDICE 4

**Bibliografia essenziale**

- CANNAROZZO G., *La responsabilità educativa dei genitori*, in «Scuola Italiana Moderna», 2004, 13, pp. 2-7.
- CANNAROZZO G., *Il ruolo dei genitori nella scuola*, in «Docete», 2006, 589, pp. 66-76.
- CHIOSSO G., *Due parole sulla famiglia*, in «Scuola Italiana Moderna», 2004, 12, p. 5.
- COMITATO PER LA SCUOLA DELLA SOCIETÀ CIVILE, *Percorsi. Genitori in una scuola che cambia: domande e risposte*, AGeSC, Roma, 2004.
- CSSC – CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Atti del seminario Il ruolo educativo dei genitori nella scuola cattolica*, Roma, 22-11-202, Roma, 2003a.
- CSSC – CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Genitori: oltre la partecipazione. Scuola Cattolica in Italia. Quinto Rapporto*, La Scuola, Brescia, 2003b.
- DI POL R. S., *La presenza dei genitori nella scuola italiana: un lungo e complesso cammino*, in CSSC – CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Genitori: oltre la partecipazione. Scuola Cattolica in Italia. Quinto Rapporto*, La Scuola, Brescia, 2003, pp. 43-58.
- DUSI P., *Famiglia e scuola oggi*, in «Scuola Italiana Moderna», 2003, 7, pp. 14-15.
- DUSI P., *Una famiglia che coopera con la scuola* in «Scuola Italiana Moderna», 2003, 13, pp.14-15.
- DUSI P., *Scuola-famiglia. Formare alla «partnership»*, in «Scuola Italiana Moderna», 2003, 9, pp. 14-15.
- MALIZIA G. – C. NANNI, *Dalla delega ai decreti attuativi: il difficile percorso della 53/2003*, in «Orientamenti Pedagogici», 2003, 5, pp. 873-904.
- MALIZIA G. – S. CICALTELLI, *Dirigere e coordinare nel nuovo sistema di istruzione e di formazione*, in CSSC – CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Dirigere e coordinare le scuole. Scuola Cattolica in Italia. Sesto Rapporto*, La Scuola, Brescia, 2004, pp. 259-288.
- MALIZIA G. – S. CICALTELLI – P. DE GIORGI – V. PIERONI – B. STENCO, *Conclusioni*, CSSC – CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Genitori: oltre la partecipazione. Scuola Cattolica in Italia. Quinto Rapporto*, La Scuola, Brescia, 2003, pp. 259-297.
- MALIZIA G. – S. CICALTELLI – V. PIERONI, *La partecipazione dei genitori: da spettatori ad attori*, in USR – IRRE – REGIONE EMILIA-ROMAGNA, *Una scuola tra autonomia ed equità*, Tecnodid, Napoli, 2006, pp. 268-279.
- MALIZIA G. – S. CICALTELLI – V. PIERONI, *Una ricerca-sperimentazione sulla corresponsabilità educativa dei genitori*, in VERSARI S. (a cura di), *Genitori nella scuola della società civile*, Tecnodid, Napoli, 2006, pp. 128-186.
- MION R., *Genitori e famiglia oggi in Italia*, in CSSC – CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Genitori: oltre la partecipazione. Scuola Cattolica in Italia. Quinto Rapporto*, La Scuola, Brescia, 2003, pp. 17-41.
- MIUR, *Guida alla lettura. Il quadro teorico della sperimentazione e il significato dei documenti che l'accompagnano*, allegato al DM 18-9-2002, n. 100.
- PATI L., *I genitori: un soggetto educativo della scuola*, in «Scuola Italiana Moderna», 2002, 13, pp. 12-14.
- USR – IRRE – REGIONE EMILIA-ROMAGNA, *Emilia-Romagna. Una scuola alla prova. Rapporto regionale 2005 sul sistema di istruzione e formazione*, Tecnodid, Napoli, 2005.
- USR – IRRE – REGIONE EMILIA-ROMAGNA, *Una scuola tra autonomia ed equità*, Tecnodid, Tecnodid, 2006.
- VERSARI S. (a cura di), *Genitori nella scuola della società civile*, Tecnodid, Napoli, 2006.

VERSARI S. – P. DE GIORGI, *Nel sistema dell'autonomia delle istituzioni scolastiche: gli organi collegiali e la presenza educativa dei genitori*, in CSSC – CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Genitori: oltre la partecipazione. Scuola Cattolica in Italia. Quinto Rapporto*, La Scuola, Brescia, 2003, pp. 59-77.