

INDICE

SOMMARIO	2
INTRODUZIONE	3
Capitolo 1 – IL PROGETTO DELLA RICERCA-AZIONE <i>(Guglielmo Malizia – Sergio Cicutelli)</i>	7
1. Dalla partecipazione alla corresponsabilità educativa: il quadro teorico di riferimento	7
1.1. Le trasformazioni della famiglia italiana	7
1.2. I rapporti scuola-famiglia in Italia	8
1.3. La riforma Moratti e il ruolo dei genitori	9
2. Il progetto della ricerca-azione	13
2.1. Genitori oltre la partecipazione	13
2.2. I genitori e la cooperazione educativa nella scuola	16
2.3. L'ipotesi della presente ricerca	17
Capitolo 2 – LE FASI DELLA SPERIMENTAZIONE <i>(Sergio Cicutelli)</i>	21
1. La fase preliminare	21
2. La fase preparatoria	22
3. La fase applicativa	22
4. La fase conclusiva	23
Capitolo 3 – LE SCUOLE, I DOCENTI E GLI ALUNNI DELLA RICERCA-AZIONE <i>(Guglielmo Malizia)</i>	25
1. Le scuole della ricerca-azione	25
2. L'identikit delle classi	29
Capitolo 4 – LE ATTIVITÀ SVOLTE <i>(Sergio Cicutelli – Guglielmo Malizia)</i>	33
1. Programmazione e formazione: l'incidenza della ricerca	33
2. Il contributo dei genitori	37
3. I contenuti proposti dai genitori	40
4. Le attività di programmazione	42
Capitolo 5 – LE RELAZIONI FINALI DELLE SCUOLE <i>(Guglielmo Malizia)</i>	45
1. Modifiche rispetto alla situazione iniziale	45
2. Il gradimento degli insegnanti	46
3. La partecipazione e il gradimento dei genitori	47
4. Incidenza del contributo dei genitori sul modo di fare scuola	48
5. Aspetti della sperimentazione che hanno dato i migliori risultati	49
6. Le difficoltà principali	50
7. Una valutazione in prospettiva di futuro	52

Capitolo 6 – LE “BUONE PRASSI” NELLA RELAZIONE SCUOLA-FAMIGLIA	
<i>(Vittorio Pieroni)</i>	53
1. Fondamenti della relazione scuola-famiglia	53
1.1. La svolta: dai Decreti delegati alla Legge 53/02	53
1.2. Contestualizzazione dei processi relazionali scuola-famiglia	54
2. Modalità di attuazione di “buone prassi” nella relazione scuola-famiglia	56
2.1. Tipologie d’intervento e finalità al seguito	56
2.2. Metodologie sottese all’attuazione di “buone pratiche” a sostegno del rapporto scuola-famiglia	59
2.3. Valutazione dei progetti scuola-famiglia e punti di forza/criticità	63
3. Esempi di “buone prassi” presi dalle scuole del territorio in osservazione	64
3.1. “Come dare attuazione al POF”	64
3.2. “Scuola-famiglia-territorio: come stimolare la cooperazione”	65
Capitolo 7 – I RISULTATI DELLA SPERIMENTAZIONE	
<i>(Sergio Cicutelli – Guglielmo Malizia – Vittorio Pieroni)</i>	67
1. Il progetto di ricerca	67
2. Un’esperienza positiva	69
3. Dal punto di vista delle scuole	70
4. Il protagonismo dei genitori	72
APPENDICE 1	73
Percorso: dalla ricerca, alla sperimentazione, all’innovazione. Sperimentazione Della corresponsabilità educativa dei genitori	73
Scheda 1	74
Scheda 2	76
Scheda 3	78
Scheda 4	81
Scheda 5	83
Scheda 6	84
APPENDICE 2 – Glossario	85
APPENDICE 3 – Schema di relazione finale	93
APPENDICE 4 – Bibliografia essenziale	95

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
Primo anno**

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

Roma
Ottobre 2005

SOMMARIO

INTRODUZIONE	3
Capitolo 1 – IL PROGETTO DELLA RICERCA-AZIONE <i>(Guglielmo Malizia – Sergio Cicutelli)</i>	7
Capitolo 2 – LE FASI DELLA SPERIMENTAZIONE <i>(Sergio Cicutelli)</i>	21
Capitolo 3 – LE SCUOLE, I DOCENTI E GLI ALUNNI DELLA RICERCA-AZIONE <i>(Guglielmo Malizia)</i>	25
Capitolo 4 – LE ATTIVITÀ SVOLTE <i>(Sergio Cicutelli – Guglielmo Malizia)</i>	33
Capitolo 5 – LE RELAZIONI FINALI DELLE SCUOLE <i>(Guglielmo Malizia)</i>	45
Capitolo 6 – LE “BUONE PRASSI” NELLA RELAZIONE SCUOLA-FAMIGLIA <i>(Vittorio Pieroni)</i>	53
Capitolo 7 – I RISULTATI DELLA SPERIMENTAZIONE <i>(Sergio Cicutelli – Guglielmo Malizia – Vittorio Pieroni)</i>	67
APPENDICE 1 - Schede	73
APPENDICE 2 – Glossario	85
APPENDICE 3 – Schema di relazione finale	93
APPENDICE 4 – Bibliografia essenziale	95

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.

Diventa quindi *necessario e urgente* tradurre questa esigenza oramai condivisa in una sperimentazione che coinvolga genitori, docenti, dirigenti e gestori. Si tratta 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. È 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 2005 e si è articolata nei momenti fondamentali, tipici di una ricerca azione. 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 e cioè 11 nel Settentrione, 5 nel Centro e 4 nel Meridione; di questo campione qualitativo, 15 istituti sono paritari e 5 statali. Ad essi corrispondono 15 scuole primarie, 11 secondarie di 1° grado e 3 istituti comprensivi. In ogni scuola è stata scelta almeno una classe, che ha realizzato la ricerca-azione secondo le indicazioni del progetto di investigazione. Nel complesso sono state coinvolti 38 classi, 877 allievi e 190 docenti.

Passando ai risultati principali, va sottolineato anzitutto che l'iniziativa ha incontrato il *generale apprezzamento* delle due principali componenti coinvolte, genitori e insegnanti. Soprattutto questi ultimi hanno espresso un giudizio largamente positivo sullo scambio di vedute e sulla collaborazione che sono stati chiamati ad attivare con le famiglie. Ovviamente non sono mancate le osservazioni critiche e le proposte di miglioramento, inevitabili in un processo sperimentale che necessita di una messa a punto, ma in generale è stata manifestata una notevole soddisfazione per le opportunità offerte dalla ricerca-azione. Quasi tutte le scuole hanno dichiarato

di voler andare avanti sul sentiero tracciato da questa sperimentazione, pur avendo ognuna interpretato l'esperienza in maniera diversa ed originale.

Se si vuole individuare un denominatore comune nei documenti prodotti da ogni scuola, ci sembra di poterlo trovare nella positività del confronto comune tra insegnanti e genitori, nella scoperta reciproca di un universo talvolta sconosciuto o pregiudizialmente valutato. E proprio la *reciprocità* può essere considerata uno dei risultati implicitamente raggiunti dalla ricerca-azione, 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.

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 praticamente sempre*, 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 famiglia¹. 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

¹ 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 scuola². 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 interessati³. 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

² 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.

³ 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 cultura⁴.

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

⁴ 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*⁵. 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

⁵ 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-azione⁶. 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

⁶ 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 possono sembrare 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-Romagna⁷. 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

⁷ 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 ragazzi⁸. 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

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

valori da parte della scuola”⁹. 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.

Ci sono in sostanza, risorse educative per la scuola cattolica, che già esistono e sarebbero disponibili, previo 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 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

⁹ 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.

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 inespresse, 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. (è il portfolio e la personalizzazione dei programmi).
- 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 rassegnatamente vissuta 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 inespresse ma già esistenti e individuarne percorsi di più immediata usabilità.

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, 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 ed 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 aperte¹⁰. 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 sperimentazione¹¹.

¹⁰ Cfr capitolo 2 e l'appendice 2 per una descrizione più dettagliata delle schede.

¹¹ Cfr capitolo 2 per una descrizione più dettagliata del percorso .

CAPITOLO 2

LE FASI DELLA SPERIMENTAZIONE

Sergio Cicatelli

Il progetto della sperimentazione è stato inizialmente elaborato e discusso dal Comitato Tecnico-Scientifico in alcune riunioni tra la primavera e l'estate del 2004. Presupposti teorici erano le ricerche già ricordate nel precedente capitolo ed in particolare la ricerca sulla partecipazione dei genitori alla vita della scuola cattolica confluita nel Quinto Rapporto sulla Scuola Cattolica¹.

Il progetto, pur circoscritto originariamente a un'azione da svolgere nei limiti del solo anno scolastico 2004-05, si è articolato, come si è spiegato nel capitolo precedente, in quattro distinte fasi:

- 1) una fase preliminare, che si è sviluppata tra la primavera e l'estate 2004 ed è stata volta a favorire la condivisione del progetto fra i partecipanti alla ricerca e ad individuare i soggetti che materialmente avrebbero condotto l'iniziativa;
- 2) una fase preparatoria, che ha interessato i mesi di settembre e ottobre 2004 ed ha visto la pianificazione della ricerca-azione all'interno di ogni scuola;
- 3) una fase applicativa, che si è svolta nel corso di tutto l'anno scolastico 2004-05, articolata in incontri di programmazione, attività didattica ordinaria e compilazione di periodici rapporti di monitoraggio;
- 4) una fase conclusiva, al termine dell'anno scolastico, destinata a raccogliere i risultati della ricerca-azione e a socializzarli fra tutti i partecipanti.

1. La fase preliminare

Una volta messo a punto il progetto da parte del Comitato tecnico-scientifico nei primi mesi del 2004, la prima fase è consistita nell'individuazione delle scuole interessate a partecipare alla sperimentazione sulla base di una ricerca condotta con l'aiuto dell'Agesc per riuscire a costituire un campione qualitativo ma distribuito su tutto il territorio nazionale. I dirigenti di queste scuole, insieme a un insegnante e un genitore, sono stati convocati a Roma l'8 maggio 2004 per un primo incontro di presentazione e messa a punto del progetto. Immediatamente dopo, i partecipanti a questo incontro hanno proceduto a presentare il progetto nelle rispettive scuole e ad individuare la classe o le classi che intendevano partecipare all'iniziativa.

L'intento originario era quello di coinvolgere nella ricerca-azione principalmente delle classi prime. La scelta era obbligata per la scuola secondaria di I grado, in quanto nell'anno scolastico 2004-05 era prevista l'attuazione della riforma solo in questa classe. Pure nella scuola primaria l'idea era quella di puntare sulle classi prime per coinvolgere un gruppo di genitori e un team didattico non ancora condizionati da precedenti esperienze, mentre la classe seconda primaria poteva contare su un previo contatto con la riforma, avendo eventualmente partecipato alla sperimentazione promossa con DM 61/03 e ancora prima, per le classi terze, con DM 100/02. Di fatto, da parte delle scuole è venuta subito la proposta di non circoscrivere la ricerca alle sole classi iniziali, potendo valorizzare la disponibilità e l'interesse anche di altre classi all'interno delle rispettive scuole. Si è pertanto modificata l'idea iniziale accogliendo in tal senso la richiesta della maggior parte delle scuole primarie.

Nel capitolo 4 si può rilevare nel dettaglio la composizione del campione di classi e scuole.

¹ CSSC, *Genitori oltre la partecipazione. Scuola cattolica in Italia. Quinto Rapporto*, La Scuola, Brescia 2003.

2. La fase preparatoria

Il lavoro progettuale più intenso è coinciso con i mesi di settembre e ottobre, durante i quali le singole scuole hanno avviato al loro interno la ricerca-azione sulla base delle indicazioni ricevute nel primo incontro collettivo e della consulenza a distanza che è stata fornita dal comitato esecutivo² presso l'Università salesiana.

Strumento strategico di questa fase e di tutto il progetto è stato il cosiddetto GOS (Gruppo Operativo di Scuola), formato generalmente dal dirigente scolastico, da un insegnante referente ed un genitore. A questo nucleo è stato infatti affidato il compito di animare il lavoro all'interno di ogni singola scuola, tenendo i rapporti con i team didattici impegnati in prima persona nell'attività educativa e compilando i rapporti periodici che hanno scandito le diverse fasi del progetto.

È al GOS che spettava fissare il calendario degli incontri di insegnanti e genitori per illustrare il progetto, prevedendo riunioni congiunte o separate per singole componenti. In questa fase erano ipotizzati momenti di formazione per docenti e genitori sulla riforma scolastica e in genere sulle problematiche educative inerenti il tipo di scuola. A tale scopo era stato predisposto dal Comitato esecutivo un Glossario dei principali termini e concetti della riforma, per aiutare tutte le comunità scolastiche a familiarizzare con un linguaggio comune; il Glossario è allegato in appendice.

In questa fase si provvedeva sostanzialmente a mettere a punto la programmazione di classe, intendendo per programmazione il fatto di misurarsi con tutti i documenti e le azioni che competono alla scuola sia in termini di elaborazione (POF, piani di studio personalizzati, unità di apprendimento, ecc.), sia in termini di semplice confronto in quanto si tratta di testi predisposti centralmente dal Ministero (Profilo, Indicazioni nazionali, Obiettivi specifici di apprendimento, ecc.).

Inizialmente era previsto che il GOS raccogliesse le proposte provenienti dalle riunioni programmatiche ed elaborasse materialmente gli atti riguardanti la sperimentazione, sottoponendo a verifica in riunioni plenarie il proprio lavoro. Di fatto, le scuole hanno adottato modalità di lavoro più flessibili, svolgendo talora una quantità di riunioni di programmazione, anche oltre le previsioni del progetto.

Al termine di questa fase preparatoria era previsto, entro il 15 ottobre, l'invio delle prime due schede informative con i dati relativi alla scuola, alle classi coinvolte nella ricerca-azione, alle modalità della loro scelta, allo stato di attuazione della riforma nella scuola e alla composizione dello stesso GOS.

3. La fase applicativa

Esaurite le prime due fasi, il progetto poteva entrare nel vivo con la pratica didattica quotidiana, che peraltro era già stata avviata fin dall'inizio dell'anno scolastico e veniva progressivamente messa a punto con gli interventi della sperimentazione. Nel corso di questa fase erano previsti incontri di verifica periodica che ogni scuola ha svolto con modalità autonome.

La rendicontazione delle attività è stata garantita dalla compilazione di una terza scheda entro il 30 novembre, con l'analisi delle attività di programmazione e formazione svolte fino a quel momento, e di due ulteriori schede da restituire entro il 15 gennaio con la rilevazione analitica dei contributi offerti dai genitori nel corso degli incontri svolti fino a quel momento.

Questa documentazione precoce serviva innanzitutto a predisporre una prima relazione di sintesi sull'andamento del progetto in tutte le scuole, che era stata programmata a metà anno scolastico e si è svolta di fatto il 26 febbraio 2005 a Roma. In quell'occasione sono intervenuti anche i proff. Luigi Pati (Università Cattolica di Brescia) e Loredana Perla (Università di Bari) con due relazioni sulle prospettive aperte dalla riforma scolastica, ed è stato illustrato il modello di relazione finale che sarebbe stato richiesto a tutte le scuole alla fine dell'anno.

² Costituito da G. Malizia, S. Cicatelli e V. Pieroni.

Le attività didattiche sono quindi proseguite fino al termine delle lezioni, che è stato segnato da una seconda compilazione entro il 31 maggio delle due schede già inviate a metà gennaio sui contributi offerti dai genitori. Questa volta la rilevazione doveva essere completa e riepilogativa di tutte le proposte raccolte e ad essa si aggiungeva una sesta ed ultima scheda sulle modalità di svolgimento di tutte le riunioni e sulla figura del tutor.

Una assemblea plenaria di tutti i genitori e gli insegnanti partecipanti alla ricerca-azione avrebbe poi concluso le attività alla fine dell'anno scolastico prima delle vacanze estive per giungere ad una valutazione interna del progetto svolto.

4. La fase conclusiva

La fase conclusiva è stata dedicata a tirare le somme del lavoro compiuto. Entro la fine del mese di giugno i GOS hanno inviato la loro relazione finale, compilata anche sulla base delle indicazioni raccolte nelle assemblee conclusive. Quindi il Comitato esecutivo ha raccolto tutto il materiale pervenuto ed ha avviato un lavoro di riflessione ed elaborazione per la stesura del rapporto finale. Il materiale pervenuto è costituito non solo dalle schede di monitoraggio ma anche dai documenti autonomamente predisposti e inviati dalle scuole: POF, Psp, Ua, ecc. Nonostante il numero limitato di questi ultimi materiali, si è cercato di esaminarli e ricavarne indicazioni utili ai fini della ricerca.

L'ultimo atto di questo percorso è infine la presentazione dei risultati nell'assemblea di tutti i GOS che si è svolta il prevista per il 22 ottobre a Roma per socializzare i risultati della ricerca-azione e valutarne l'efficacia.

Nell'insieme, si può osservare che le scuole sono state semplicemente accompagnate nella loro azione interna di promozione della corresponsabilità educativa dei genitori, costituendo un laboratorio di progettualità e sperimentazione. Alle scuole si è cercato di chiedere uno sforzo minimo in termini di attività aggiuntive, per non gravare sulle attività ordinarie già ampiamente impegnative. La disponibilità delle scuole può essere misurata anche dalla risposta offerta con la partecipazione alle iniziative richieste: non tutte hanno puntualmente compilato le schede di informazione o presenziato alle riunioni di coordinamento, ma per un'iniziativa svolta principalmente a distanza i risultati possono essere considerati soddisfacenti.

CAPITOLO 3

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 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. Più precisamente, per quanto riguarda l'*Italia Settentrionale*, essi sono:

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

A sua volta l'*Italia Centrale* comprende:

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

L'*Italia Meridionale* include:

- 1) la Scuola Primaria Parificata/Paritaria Alberotanza di Bari;
- 2) la Scuola Media Statale Amedeo d'Aosta di Bari;
- 3) l'Istituto Preziosissimo Sangue di Bari;
- 4) l'Istituto Rocco De Simini di Noicattaro (Bari).

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.

Ad essi corrispondono 15 scuole primarie, 11 secondarie di 1° grado e 3 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.

Gli *istituti* che hanno iniziato la ricerca-azione sono in tutto 22¹ e si collocano 12 al Nord, 5 al Centro e 5 al Sud. La maggioranza è costituita da scuole paritarie, 17 in tutto o il 77.3%, mentre le statali rappresentano un quarto quasi (5 o 22.7%). Essi abbracciano 16 *scuole* primarie e 12 secondarie di 1° grado; inoltre, 3, tutti statali, sono istituti comprensivi.

**Tav. 1 – Alunni delle scuole primarie della ricerca-azione
(2004-05; totale e per sesso; in VA e %)**

Scuole	Alunni			
	Totale		Sesso %	
	VA	%	M	F
De Simini	128	3.2	50.8	49.2
Alberotanza	163	4.1	55.8	44.2
S. Famiglia	366	9.2	51.6	48.4
Bianconi	239	6.0	39.3	60.7
M. Ausiliatrice*	428	10.7	59.9	40.1
C. Cittadini	276	7.0	46.4	53.6
Casazza	558	14.1	48.2	51.8
Tiraboschi	148	3.7	54.1	45.8
Tavernola	291	7.3	47.4	52.6
S. Giuseppe	236	6.0	47.5	52.5
Sacro Cuore PD	86	2.2	65.1	34.9
Dimesse	261	6.6	50.6	49.4
Effeta	134	3.4	53.7	46.9
Micheli	333	8.4	47.4	52.6
De Vedruna	118	3.0	46.6	53.4
Mercede	203	5.1	52.2	47.8
Totale	3.966	100.0	50.4	49.6

Legenda: VA=Valori assoluti; *L'Istituto non ha partecipato fino al termine della ricerca-azione

Fonte: CSSC 2005

Venendo in particolare alle scuole *primarie*, si fa anzitutto presente che esse si articolano in 162 *classi*: 7 scuole ne hanno da 5 a 9, 5 da 10 a 12 e 4 da 15 a 20.

Gli *alunni* iscritti ai cinque anni del percorso formativo ammontano complessivamente a 3.966 con una media 248 bambini per scuola (Cfr. Tav.1).

I *maschi* sopravanzano, anche se di poco, le femmine. Infatti, i primi assommano a 2.000, pari al 50.4% e le seconde a 1.966 o il 49.6%. La percentuale più alta di alunni si riscontra a Padova nella scuola Sacro Cuore di Padova (65.1%) e la più bassa nell'istituto Caterina Cittadini di Bergamo (46.4%); ovviamente, la presenza delle femmine è speculare.

Gli allievi che frequentano il *primo anno* raggiungono la cifra di 808, pari al 20.4% 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. Anche in questo caso la percentuale dei maschi rimane più elevata di quella delle femmine: anzi aumenta dal 50.4% al 53.2%.

La *scuola* che annovera il maggior numero di iscritti è l'istituto comprensivo di Casazza (558 alunni pari al 14.1%), seguito dalla scuola Maria Ausiliatrice di San Donato Milanese (426 o 10.7%) e dalla scuola elementare Sacra Famiglia di Martinengo (366 o 9.2%). Tra l'8.4% e il 6% si situano

¹ Oltre ai 20, indicati sopra, che hanno partecipato sino al termine della ricerca-azione, altri 2 hanno condiviso una parte consistente del percorso per cui si è deciso di includerli nell'analisi dei dati fino al momento in cui hanno mandato le informazioni richieste. Essi sono: la Scuola Maria Ausiliatrice di S. Donato Milanese (Milano) e l'Istituto Sacro Cuore di Salerno.

l'istituto Anna Micheli di Roma (333 o 8.4%), l'istituto comprensivo di Tavernola Bergamasca (291 o 7.3%), l'istituto Caterina Cittadini di Bergamo (276 o 7%), l'istituto collegio Dimesse (261 o 6.6%), il collegio Bianconi di Monza (239 o 6%) e l'istituto San Giuseppe di Verona (236 o 6%). Le altre scuole primarie si collocano tra il 6% e il 2%.

Nel complesso i *docenti* delle scuole primarie risultano essere 304 (cfr. Tav. 2). Il rapporto insegnanti/alunni è di 1 a 13.

La stragrande maggioranza dei docenti è costituita da donne, 289, pari al 95.1%, e soltanto 15 o il 4.9% risultano maschi. Un rapporto simile si riscontra tra laici e religiosi: 264 o l'86.4% i primi e 40 o il 15.2% i secondi.

La *scuola* che può contare sul numero maggiore di docenti è l'istituto comprensivo di Casazza con 60 docente pari al 19.7%. Tra il 10% e il 5% si collocano 8 scuole: la scuola Maria Ausiliatrice di San Donato Milanese (28 o 9.2%), la scuola elementare Sacra Famiglia di Martinengo (24 o 7.9%), l'istituto Anna Micheli di Roma (21 o 6.9%), l'istituto Caterina Cittadini di Bergamo (20 o 6.6%), il collegio Bianconi di Monza (19 o 6.2%), l'Istituto S. Giuseppe di Verona (18 o 5.9%), l'istituto comprensivo Tiraboschi di Bergamo (16 o 5.3%) e il centro scolastico integrato Effeta di Marola di Torre Quartesolo (16 o 5.3%). Le alte scuole si collocano al di sotto del 5%.

Tav. 2 – Personale docente delle scuole primarie della ricerca-azione (2004-05; totale; in VA e %)

SCUOLE	DOCENTI	
	TOTALE	
	VA	%
De Simini	10	3.3
Alberotanza	14	4.6
S. Famiglia	24	7.9
Bianconi	19	6.2
M. Ausiliatrice*	28	9.2
C. Cittadini	20	6.6
Casazza	60	19.7
Tiraboschi	16	5.3
Tavernola	8	2.6
S. Giuseppe	18	5.9
Sacro Cuore PD	8	2.6
Dimesse	14	4.6
Effeta	16	5.3
Micheli	21	6.9
De Vedruna	14	4.6
Mercede	14	4.6
Totale	304	100.0

Legenda: VA=Valori assoluti; *L'Istituto non ha partecipato fino al termine della ricerca-azione

Fonte: CSSC 2005

Le *secondarie di primo grado* costituiscono un gruppo meno numeroso delle primarie: 12 contro 16. Queste si distribuiscono in 61 classi: 1 scuola ne ha solo 2 e la maggioranza da 3 a 6.

Gli *alunni* iscritti alle scuole che partecipano alla ricerca-azione raggiungono globalmente la cifra di 2.768 (cfr. Tav.3).

Riguardo alla distinzione di *genere* gli allievi si articolano ancora una volta in una maggioranza di maschi (1.406 pari al 50.8%) e in una minoranza di femmine (1.362 o 49.2%) e anche in questo caso la differenza è minima. La percentuale più alta di alunni si registra a Verona nell'istituto San Giuseppe (65.6%) e la più bassa a Bari nell'istituto Preziosissimo Sangue (39.1%); naturalmente, la consistenza quantitativa delle femmine è speculare.

Gli iscritti al *primo anno* ammontano a meno di un terzo circa (834 o 30.1%), una cifra che è inferiore alla distribuzione normalmente attesa, almeno un terzo cioè. In questo caso la superiorità

numerica passa alle femmine (50.2% contro 49.8%), ma lo scarto è quasi nullo, come nelle primarie.

La scuola secondaria di primo grado che annovera il maggior numero di iscritti è la scuola media Settembrini di Roma con 782 alunni, pari al 28.3% del totale; seguono l'istituto Amedeo d'Aosta di Bari, con 564 (20.4%) e l'istituto Comprensivo di Casazza con 365 o il 13.2%. Tra l'8% e il 5% si situano 3 secondarie di primo grado: la scuola Maria Ausiliatrice di S. Donato Milanese (210 o 7.8%), l'istituto collegio Dimesse di Padova (150 o 5.4%) e l'istituto Sacro Cuore di Salerno (145 o 5.2%). Tutte le altre secondarie di primo grado si collocano tra il 5% e l'1%.

**Tav. 3 – Alunni delle scuole secondarie di 1° grado della ricerca azione
(2004-05; totale e per sesso; in VA e %)**

Scuole	Alunni			
	Totale		Sesso %	
	VA	%	M	F
P. Sanguè	69	2.5	39.1	60.9
S. Cuore Salerno*	145	5.2	49.7	50.3
A. D'Aosta	564	20.4	48.8	51.2
S. Giorgio	100	3.6	59.0	41.0
M. Ausiliatrice	210	7.8	60.0	40.0
Casazza	365	13.2	46.3	53.7
Tavernola	133	4.8	52.6	47.4
S.Giuseppe	122	4.4	65.6	34.4
Dimesse	150	5.4	44.0	56.0
Cavanis	88	3.2	62.5	37.5
De Vedruna	40	1.4	47.5	52.5
Settembrini	782	28.3	49.6	50.4
Totale	2.768	100.0	50.4	49.2

Legenda: VA=Valori assoluti; *L'Istituto non ha partecipato fino al termine della ricerca-azione

Fonte: CSSC 2005

**Tav. 4 – Personale docente delle scuole secondarie di 1° grado della ricerca-azione
(2004-05; totale; in VA e %)**

SCUOLE	DOCENTI	
	TOTALE	
	VA	%
P. Sanguè	14	4.7
S. Cuore Salerno*	13	4.4
A. D'Aosta	61	20.5
S. Giorgio	15	5.0
M. Ausiliatrice	11	3.7
Casazza	47	15.8
Tavernola	20	6.7
S.Giuseppe	18	6.0
Dimesse	15	5.0
Cavanis	10	3.4
De Vedruna	9	3.0
Settembrini	65	21.8
Totale	298	100.0

Legenda: VA=Valori assoluti; *L'Istituto non ha partecipato fino al termine della ricerca-azione

Fonte: CSSC 2005

Il personale docente assomma a 298: la più gran parte, 233 o il 78.2%, sono femmine, mentre i maschi sono 65, pari al 21.8% (cfr. Tav. 4). Inoltre, i laici sono la quasi totalità, 272 o il 91.3%, mentre i religiosi raggiungono appena l'8.7%. Il rapporto insegnanti/alunni è di 1 a 9,3. Le scuole che possono contare sul maggior numero di docenti sono: la scuola media Settembrini di Roma con 65 insegnanti pari al 21.8% del totale, l'istituto Amedeo d'Aosta di Bari (61 o 20.5%) e l'istituto comprensivo di Casazza (47 o 15.8%). Distanziati tra il 7% e il 5% si situano: l'istituto comprensivo di Tavernola Bergamasca (20 o 6.7%), l'istituto S. Giuseppe di Verona (18 o 6%), l'istituto San Giorgio di Pavia e il collegio Dimesse (15 o 5%). Il corpo docente di tutte le altre scuole si colloca al di sotto del 5%.

Venendo ad aspetti più qualitativi, l'*associazione genitori* esiste in 15 istituti, pari al 70% circa (68.8%); la percentuale è di gran lunga più elevata di quella media delle scuole Fidae (44.8%) 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-sperimentazione. Nella maggioranza degli istituti che segnalano la presenza di un'associazione genitori (7), si tratta dell'AGeSC, in 2 dell'AGe e 2 indicano altre associazioni.

Il 40.8% degli istituti ha *sperimentato la riforma Moratti* negli anni precedenti: in valori assoluti assommano a 9 di cui 1 dichiara di aver fatto tale esperienza solo parzialmente. Più della metà, 12 o il 55%, sono sulla negativa, mentre 1 non risponde. Pertanto, si può concludere che una porzione consistente delle scuole era pronta per affrontare le innovazioni della legge n. 53/2003.

La più gran parte degli istituti, 15 pari al 68.2%, stanno *attuando la riforma Moratti*: 8 in modo integrale e 7 in forma graduale e la gradualità consiste prevalentemente nel frazionamento dei compiti del tutor fra più docenti, almeno in alcune classi e fino a quando la scuola non abbia preparato adeguatamente i propri tutor. Inoltre, 2 la portano avanti con qualche deroga e 5 non hanno risposto: le deroghe riguardano il monte ore annuo e l'organico degli insegnanti o si riferiscono alle questioni sindacali connesse con l'introduzione del tutor.

Il *GOS* (gruppo operativo di scuola) è *composto* in 21 casi su 22 dall'insegnante referente e in 19 dal genitore referente. Nel gruppo è presente anche il dirigente in 15 istituti, in 4 un suo delegato e in 2 il dirigente e il delegato.

2. L'identikit delle classi

Nella sperimentazione sono state coinvolte 38 *classi* in tutto. Di queste, 27 sono della primaria e si articolano in 13 prime, 6 seconde, 4 terze, 1 quarta e 3 quinte. Nella secondaria di primo grado si è trattato di 11 classi, ovviamente solo della prima.

Tav. 5 – Alunni e docenti della sperimentazione secondo il livello della scuola (2004-05; totale e per sesso; in VA e %)

LIVELLO SCUOLE	ALUNNI				DOCENTI	
	TOTALE		SESSO %		TOTALE	
	VA	%	M	F	VA	%
2. Primaria	611	69.7	50.2	49.8	112	58.9
3. Secondaria di 1° grado	266	30.3	50.8	49.2	78	41.1
Totale	877	100.0	50.4	49.6	190	100.0

Legenda: VA=Valori assoluti

Fonte: CSSC 2005

Gli *alunni* che hanno partecipato alla sperimentazione sono 877, cioè il 13% di tutti gli allievi delle scuole in esame, che diventano il 15.4% nelle primarie e scendono al 9.6% nelle secondarie (cfr. Tav. 5). Essi si distribuiscono per poco più del 70% (611 pari al 71.1%) nella primaria e per l'altro 30% quasi (266 o il 28.9%) nella secondaria di primo grado.

I *maschi* sono leggermente di più, 442 pari al 50.4%, delle femmine, 435 o 49.6%. La superiorità dei primi si mantiene in ambedue i livelli: nella primaria il rapporto è 50.2% e 48.8% e nella secondaria di primo grado 50.8% e 49.2%.

Le *scuole* che hanno partecipato con il maggior numero di alunni sono: la scuola Maria Ausiliatrice di S. Donato Milanese (131 o 14.9%) e l'istituto Caterina Cittadini di Bergamo (114 o 13%). Si collocano tra il 10% e il 5%: l'istituto Anna Micheli (67 o 8.9%), l'istituto comprensivo di Casazza (65 o 7.4%), l'istituto Sacro Cuore di Salerno (63 o 7.2%) e la scuola elementare Sacra Famiglia di Martinengo (51 o 5.8%). Tutte le altre scuole si situano al di sotto del 5%.

I portatori di *handicap* sono 9 (1% del totale) e si riscontrano in 6 classi e la media per classe è di 1,5; inoltre frequentano 8 la primaria e 1 la secondaria di primo grado. Gli alunni *extracomunitari* sono 17 (1.9%), si trovano in 10 classi e la media per classe è di 1,7; inoltre, si distribuiscono tra l'82.4% nella primaria e il 17.6% nella secondaria. Gli alunni di *religione* diversa dalla cattolica ammontano a 12 (1.7% degli alunni delle scuole paritarie cattoliche) e frequentano 12 classi tutte della primaria.

La maggioranza relativa dei padri (44.4%) ha conseguito il diploma secondario, più di un quarto la laurea (27.7%), un altro quarto quasi la licenza media (23.7%) 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 che scende a meno di un quinto. L'andamento non è molto diverso tra le madri che sopravanzano di poco i padri quanto a diploma secondario (48.2%) mentre la percentuale di chi ha conseguito una laurea è leggermente inferiore, 24.4%, e una porzione di poco minore possiede solo la licenza media 21.1%. Da ultimo la percentuale delle laureate cresce passando dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di primo grado.

Gli alunni delle classi successive alla prima primaria possono vantare nel 30% circa dei casi (29.5%) una *valutazione* di ottimo e in poco più del 30% (31.1%) di distinto. Oltre un quarto (26.9%) ha conseguito un giudizio di buono, mentre appena il 10% (11.8%) ne ha ottenuta uno di sufficiente. Va sottolineato che non si notano differenze significative tra primaria e secondaria di primo grado. Una conferma di questo andamento, anche se forse più spostata sul positivo rispetto al quadro appena delineato viene dalla descrizione sintetica del livello iniziale delle classi sperimentali: i termini che più ricorrono sono "buono" e "soddisfacente" e la descrizione che è offerta suffraga questi giudizi; solo in alcuni casi e per qualche ragazzo vengono segnalate lacune e difficoltà per il cui superamento sono state in genere previste strategie adeguate; va sottolineato che le valutazioni sono generalmente fondate sull'applicazione di prove di ingresso di varia natura e che pertanto appaiono affidabili. A questi risultati ha anche contribuito il dato secondo cui i ripetenti presenti nella classi della sperimentazione sono solo 3 e tutti concentrati nella secondaria di primo grado.

Gli *insegnanti* coinvolti nella sperimentazione sono *in tutto* 190, cioè il 31.6% di tutto il corpo docente, una percentuale di molto superiore a quella degli alunni che partecipano alla ricerca; il rapporto insegnanti alunni è di uno 4,6, cioè più favorevole di quello riguardante docenti e allievi nel loro complesso (cfr. Tav. 5).

Gli insegnanti della *primaria* sono 112 pari al 36.8% del totale, mentre quelli della *secondaria* sono 78 e la percentuale sul valore complessivo è di 26.2%. Comunque, il rapporto insegnanti alunni è più favorevole nella secondaria, 1 a 3,4, che non nella primaria, 1 a 5,5.

I docenti *laici* sono la grande maggioranza, 85.8%, mentre i religiosi risultano appena il 14.2%. Quest'ultima percentuale sale a 17.9% nella secondaria, mentre scende a 11.6% nella primaria.

Le scuole che possono contare sul numero maggiore di insegnanti sono: la scuola Maria Ausiliatrice di San Donato Milanese con 27 docenti pari al 14.2% del totale e l'istituto Sacro Cuore di Bari (23 o 12.1%). Tra il 10% e il 5% si collocano ben 9 scuole: l'istituto Anna Micheli di Roma (18 o 8.5%), l'istituto Caterina Cittadini di Bergamo (13 o 6.8%), l'istituto San Giuseppe di Verona (12 o 6.3%) e sei scuole con 10 insegnanti ciascuna corrispondente al 5.3% del totale e cioè a partire dal Nord l'istituto San Giorgio di Pavia, la scuola elementare Sacra Famiglia di Monza, l'istituto

comprensivo Tiraboschi di Bergamo, l'istituto Nostra Signora della Mercede di Cagliari e gli istituti Preziosissimo Sangue e Rocco De Simini di Bari. In tutte le altre scuole la percentuale di docenti impegnati si situa tra il 5% e il 2%.

Sono 31 su 38 le classi della sperimentazione che possono contare su un *tutor*. In più dell'80% dei casi questo ruolo è svolto da donne e da laiche (26 o 83.9%); i maschi sono 5 e di status religioso. L'età è relativamente giovane perché, tranne uno, nessuno supera i 48 anni, i due terzi quasi (63%) ne hanno meno di 40 e un terzo esatto 31 o un numero inferiore.

Nella maggioranza relativa dei casi la *scelta* del tutor coincide con l'insegnante prevalente, o il referente della classe o il coordinatore del consiglio di classe. L'altro criterio che viene maggiormente usato intende premiare la professionalità, l'autorevolezza e l'anzianità di servizio del docente che è destinato a questo incarico. Solo una volta viene dichiarato che la scelta spetta al dirigente e in due scuole si è sentito il parere del collegio dei docenti.

Il lavoro della figura in questione si concentra sulle due *funzioni* del coordinamento e di guida. Nel primo caso si tratta di essere punto di riferimento, di raccordare, di mediare in relazione al progetto di ricerca-azione, al gruppo di lavoro, agli insegnanti, tra scuola e famiglia, in rapporto ai laboratori, riguardo alla valutazione e alla verifica, in particolare in sede di portfolio. La guida viene esercitata nei confronti dei genitori, che incontra a scadenze fisse, e in relazione agli alunni che aiuta nell'attività di apprendimento. Poche indicazioni sono offerte riguardo al carico orario: 21 ore di lezione frontale e 3 di compresenza; 20 ore settimanali nel gruppo classe oltre alla responsabilità nei laboratori; 18 ore di insegnamento e 6 di preparazione; 60 ore per l'assistenza tutoriale del singolo alunno e per la documentazione, 20 per il coordinamento e 20 per il rapporto con le famiglie; infine 1 ora settimanale fissa e ritagliando tempo dalle ore di insegnamento.

Per quanto riguarda il suo *curricolo formativo*, alcune scuole richiamano genericamente la formazione iniziale, altre più precisamente elencano corsi specifici di aggiornamento e altre ancora fanno forza sulla esperienza pedagogica, educativa e organizzativa dell'insegnante designato.

Nella *scelta delle classi* per la sperimentazione hanno pesato soprattutto due *ragioni*. La prima fa riferimento alla disponibilità delle famiglie, dei docenti, di tutta la comunità educante ed è la più segnalata. La seconda si limita a sottolineare che erano le classi coinvolte nella riforma e in qualche caso l'avevano anche anticipata. Alcune scuole si occupano anche della procedura seguita per arrivare alla scelta: in tutti i casi considerati la competenza è attribuita al collegio dei docenti.

CAPITOLO 4

LE ATTIVITÀ SVOLTE

Sergio Cicatelli – Guglielmo Malizia

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. Nel 70% circa dei casi¹ le *attività di programmazione* previste *in passato* per i docenti comprendevano riunioni periodiche del consiglio di classe durante l'anno (68.2%) e corsi di formazione sulla programmazione e sulla didattica (68.2%) (cfr. Tav. 1). Nella metà quasi (45.5%) si trattava di più riunioni del consiglio di classe dopo l'inizio delle lezioni e in più di un terzo (36.4%) di più riunioni prima dell'inizio delle lezioni. Poco più del 30% (31.8%) parla di una riunione dopo l'inizio delle lezioni e oltre un quinto (22,7%) prima dell'inizio delle lezioni. Le percentuali che si riferiscono alla convocazione di più riunioni e alla partecipazione a corsi di formazione tendono ad alzarsi nella primaria e nel Centro e a scendere nella secondaria e al Sud; viceversa, nella secondaria crescono quelle relative alla convocazione di una riunione.

Tav. 1 – Attività di programmazione previste per gli anni precedenti e per quello in corso (2004-05; totale, per circoscrizione geografica e per livello scolastico; in %)

Programmazione	Totale		Circoscrizione geografica						Livello di scuola			
			Nord		Centro		Sud		Primaria		Secondaria	
	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)
Riunioni periodiche del CdC nel corso dell'anno	*68.2	*68.2	*66.7	*58.3	*80.0	*100.0	*60.0	*60.0	*71.4	*71.4	*62.5	*62.5
Corsi di formazione	68.2	68.2	66.7	58.3	80.0	100.0	60.0	60.0	71.4	71.4	62.5	62.5
Più riunioni del CdC dopo l'inizio delle lezioni	45.5	50.0	50.0	50.0	80.0	100.0	0.0	0.0	50.0	50.0	37.5	50.0
Più riunioni del CdC prima dell'inizio delle lezioni	36.4	45.4	41.7	41.7	40.0	80.0	20.0	20.0	42.9	42.9	25.0	50.0
Una riunione di classe prima dell'inizio delle lezioni	31.8	31.8	41.7	41.7	20.0	20.0	20.0	20.0	28.6	28.6	37.5	37.5
Una riunione del CdC dopo l'inizio delle lezioni	22.7	27.3	16.7	16.7	20.0	40.0	40.0	40.0	21.4	28.6	25.0	25.0
Altro	18.2	27.3	16.7	25.0	40.0	60.0	0.0	0.0	14.3	28.6	25.0	25.0

Legenda:

CdC=Consiglio di Classe

(1) =Anni precedenti; (2)=Anno in corso (2004-05)

* I totali di colonna possono superare il 100% dato che sono ammesse più risposte.

Fonte: CSSC 2005

Nell'anno scolastico 2004-05 tende a crescere, anche se non di molto, il numero degli istituti che segnalano riunioni; tuttavia, l'ordine delle alternative rimane lo stesso (cfr. Tav. 1). Le riunioni

¹ Si sono ricevute 22 schede, una per ogni istituto che in quel momento partecipava ancora alla ricerca azione; come si è detto nel capitolo 1, due istituti si sono ritirati a metà anno, ma, avendo mandato la scheda 3, si è preferito tenere conto anche di queste informazioni, trattandosi di una indagine di carattere qualitativo. Le classi erano 38 e la differenza rispetto alle schede si spiega per il fatto che gli istituti con più classi hanno preferito inviare un dato medio di tutte le classi coinvolte.

periodiche del consiglio di classe nel corso dell'anno sono segnalate dal 68.2% e i corsi di formazione sulla programmazione e sulla didattica da una cifra analoga, due percentuali che comunque restano identiche agli anni precedenti. Nel tempo aumentano invece le indicazioni relative all'ipotesi di più riunioni del consiglio di classe dopo l'inizio delle lezioni (50% rispetto al 45.5%), di più riunioni prima dell'inizio delle lezioni (45.4% in paragone al 36.4%) e di una dopo l'inizio delle lezioni (27.3% in confronto al 22.7%), mentre il numero rimane inalterato riguardo al caso di una riunione prima dell'inizio dell'anno (31.8%). Inoltre nell'anno scolastico in esame si osserva un aumento nelle primarie rispetto al totale e nell'Italia Centrale e una diminuzione al Sud.

Più specificamente, nel confronto tra gli anni precedenti e il 2004-05 *cresce il numero delle riunioni periodiche del consiglio di classe nel corso dell'anno*: naturalmente il paragone è compiuto tra incontri realmente effettuati e quelli soltanto programmati. Sale infatti a più di un terzo la percentuale degli istituti che hanno previsto tra 9 e 18 riunioni (36.4%), mentre negli anni precedenti si fermava a poco più di un quarto (27.3%); inoltre, il dato del 2004-05 aumenta passando dal Nord (16.7%) al Centro-Sud, dove si colloca al 60%, e dalla primaria (21.4%) alla secondaria (62.5%). Se ci si riferisce alla frequenza degli incontri, nel tempo aumentano la percentuale delle frequenze inferiori a quella mensile (dal 9% al 18.2%) e quella bimestrale (dal 9,1% al 18.2%), mentre diminuisce quella mensile (dal 50% al 45.5%).

Tav. 2 – Previsione di formazione in comune per insegnanti e genitori (2004-05; totale, per circoscrizione geografica e per livello scolastico; in VA e %)

Formazione comune	Totale		Circoscrizione geografica						Livello di scuola			
			Nord		Centro		Sud		Primaria		Secondaria	
	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%
NR	1	4.5	1	8.3	0	0.0	0	0.0	1	7.1	0	0.0
Sì	19	86.4	10	83.3	5	100.0	4	80.0	12	85.7	7	87.5
No	2	9.1	1	8.3	0	0.0	1	20.0	1	7.1	1	12.5
Totale	22	100.0	12	100.0	5	100.0	5	100.0	14	100.0	8	100.0

Legenda: VA=Valori assoluti; NR= Nessuna risposta

Fonte: CSSC 2005

Nella più gran parte dei casi (86.4%) sono state previste *attività di formazione in comune per insegnanti e genitori*; solo poco più del 10% (13.6%) non ha programmato tali iniziative (9.1%) o non risponde (4.5%) (cfr. Tav. 2). In questo caso l'offerta cresce al Centro e diminuisce al Sud.

Passando allo specifico delle *attività di formazione per gli insegnanti*, le risposte delle scuole permettono di delineare le caratteristiche salienti della loro *organizzazione* della relativa offerta (cfr. Tav. 3). Il 45.5% ha previsto fino a 9 riunioni e il 36.4% da 10 a 40. L'offerta cresce nella secondaria e diminuisce nella primaria ed è più alta al Centro che al Sud e al Nord.

Il 60% quasi (59.1%) ha programmato riunioni da 10 a 30 ore e più di un terzo (36.4%) oltre 30) (cfr. Tav. 3). L'andamento tra i livelli scolastici e le circoscrizioni somiglia a quello appena segnalato.

Nel 70% circa dei casi la formazione viene *affidata* a docenti esterni (68.2%), in quasi il 60% (59.1%) è curata dal dirigente, in più del 50% (54.5%) consiste in autoformazione tra insegnanti (57.7%) e nel 50% circa (45.5%) provvede la Fidae. Fra un terzo e un quinto sono segnalati le università (31.8%), le Associazioni o gli Enti di formazione e l'AGeSC (37.3%). L'apporto degli Ordini/Congregazioni religiose è limitato al 9.1%. Nella primaria la Fidae riceve maggiore rilevanza rispetto al totale e meno le Associazione e gli Enti di formazione, mentre nella secondaria sono i docenti esterni, l'autoformazione, l'università e le Associazione e gli Enti di formazione a guadagnare, e al contrario scende la Fidae. L'Italia Settentrionale si affida maggiormente ai docenti esterni e agli Ordini/Congregazioni religiose e meno all'autoformazione, alla Fidae e alle università; il Centro esalta l'apporto del dirigente, dell'autoformazione, delle università, della Fidae e degli Ordini/Congregazioni e attribuisce minore importanza ai docenti esterni, all'AGeSC e alle Associazioni/Enti di formazione; il Meridione mette al primo posto la Fidae e sottolinea anche il ruolo

dell'autoformazione, dell'AGeSC, delle Associazioni e degli Enti di formazione e delle università, mentre si affida di meno ai docenti esterni e soprattutto ai dirigenti e per nulla agli Ordini/Congregazioni religiose.

Tav. 3 – Attività di formazione previste nel 2004-05 per gli insegnanti e i genitori (2004-05; totale; in VA e %)

Attività di formazione	Insegnanti		Genitori	
	VA	%	VA	%
<i>Numero riunioni</i>				
NR	4	18.2	3	13.6
Fino a 4	---	---	10	45.5
Fino a 9	10	45.5	---	---
5-17	---	---	9	40.9
10-40	8	36.4	---	---
Totale	22	100.0	22	100.0
<i>Ore riunioni</i>				
NR	1	4.5	1	4.5
Fino a 10 ore	---	---	13	59.1
10-30	13	59.1	---	---
Oltre 30	8	36.4	8	36.4
Totale	22	100.0	22	100.0
<i>Chi cura le riunioni</i>				
NR	0	*0.0	1	*4.5
Dirigente	13	59.1	13	59.1
Docenti esterni	15	68.2	13	59.1
Università	7	31.8	2	9.1
Ordini/Congregazioni religiose	2	9.1	2	9.1
Fidae	10	45.5	1	4.5
Agesc	6	27.3	8	36.4
Associazioni/Enti di formazione	6	27.3	2	9.1
Autoformazione	12	54.5	4	18.2
Altro	7	31.8	4	18.2
<i>Argomenti</i>				
NR	0	*0.0	1	*4.5
L'autonomia scolastica	6	27.3	5	22.7
Il POF	10	45.5	8	36.4
Il Dlgs 59/2004	12	54.5	10	49.5
La Proposta pedagogica della riforma Moratti	20	90.9	17	77.3
Dal curriculum al PSP	19	86.4	12	54.5
Dalle discipline alla sintesi	2	9.1	1	4.5
Dalle conoscenze alle competenze	14	63.6	4	18.2
L'educazione alla Convivenza Civile	6	27.3	10	45.5
Il Profilo educativo, culturale e professionale	16	72.7	10	45.5
Il contratto formativo	5	22.7	6	27.3
Gli obiettivi specifici di apprendimento	18	81.8	2	9.1
Gli obiettivi formativi	14	63.6	2	9.1
Le unità di apprendimento	20	90.9	6	27.3
Il ruolo del tutor	12	54.5	10	45.5
Il ruolo del team didattico	8	36.4	5	22.7
Il portfolio	21	95.5	17	77.3
La cooperazione dei genitori	15	68.2	16	72.7
Altro	5	22.7	1	4.5

Legenda: VA=Valori assoluti; NR= Nessuna risposta.

* I totali di colonna possono superare il 100% dato che sono ammesse più risposte.

Fonte: CSSC 2005

Nella gran maggioranza dei casi la formazione per gli insegnanti ha, come *argomento*, il portfolio (95.5%), la proposta pedagogica della riforma Moratti e le unità di apprendimento (90.9%), i piani di studio personalizzati (86.4%) e gli obiettivi specifici di apprendimento (81.8%). Intorno al 70% sono segnalati il profilo educativo, culturale e professionale (72.7%) e la cooperazione dei genitori (68.2%). La maggioranza assoluta menziona gli obiettivi formativi, le conoscenze, le abilità e le competenze (63.6%), il ruolo del tutor e il decreto attuativo del primo ciclo (54.5%). Oltre il 40% fa riferimento al Pof (45.5%), più di un terzo al ruolo del team didattico (36.4%), oltre un quarto all'autonomia scolastica e all'educazione alla convivenza civile (27.3%) e più di un quinto al contratto formativo (22.7%). Da ultimo meno del 10% (9.1%) indica il passaggio dai saperi essenziali al sapere globale. La scuola primaria sottolinea di più gli obiettivi formativi, il Pof e l'educazione alla convivenza civile e meno le unità di apprendimento, il ruolo del tutor e il decreto di attuazione del 1° ciclo; la secondaria è su posizioni opposte in quanto mette maggiormente in risalto le unità di apprendimento, gli obiettivi di apprendimento, il ruolo del tutor e il decreto di attuazione del primo ciclo e in misura inferiore il POF, gli obiettivi formativi, la cooperazione dei genitori, l'educazione alla convivenza civile, il contratto formativo. Nell'Italia settentrionale i valori tendono ad abbassarsi e in quella Centrale e Meridionale ad elevarsi.

Una domanda analoga permette di ricostruire l'organizzazione delle *attività di formazione previste per i genitori* (cfr. Tav. 3).

Il 45.5% ha programmato da 1 a 4 *riunioni* e il 40.9% da 5 a 17, mentre appena poco più del 10% (13.6%) non ha dato risposta. Nella secondaria cresce rispetto al totale il numero degli istituti che rientra nella prima categoria (1-4 incontri), mentre diminuisce il dato di quanti hanno progettato un numero maggiore di incontri (5-17); l'andamento opposto si riscontra nella primaria. Inoltre, l'offerta è più alta al Centro, in particolare, e anche al Sud, ma inferiore al Nord.

Il 60% quasi (59.1%) ha programmato fino a 10 ore di riunioni e il 36.4% da 11 a 30. Le due percentuali aumentano nella secondaria, dove tutte le scuole sembrano impegnate a organizzare attività di formazione, e scendono nella primaria. L'offerta sembra generalizzata nell'Italia Centrale e Meridionale e la prima prevede più ore della seconda; nel Settentrione ci sono 4 casi di assenza dati e la previsione di ore è inferiore rispetto al Centro.

Nel 60% circa dei casi la formazione è *curata* dal dirigente o da docenti esterni (59.1%) e nel 36.4% dall'AGeSC. Riguardo a tutte le altre alternative la percentuale risulta inferiore a un quinto: l'autoformazione si colloca vicino al 20% (18.2%), mentre si situano al di sotto del 10% le università, gli Ordini/Congregazioni religiose, e Associazioni/Enti di formazione (9.1%) e la Fidae (4.5%). La primaria attribuisce minore rilevanza rispetto al totale al dirigente, ma rivaluta l'autoformazione, mentre la secondaria si affida principalmente al dirigente e per nulla all'autoformazione e alla Fidae. Nell'Italia Settentrionale le percentuali tendono a scendere o a rimanere stabili, tranne che riguardo all'AGeSC e alla Fidae che si pongono al di sopra del dato globale; il Centro esalta l'apporto del dirigente, dell'autoformazione, delle università, degli Ordini/Congregazioni religiose e delle Associazioni/Enti di formazione, ma attribuisce minore importanza all'AGeSC e ignora la Fidae; il Meridione sottolinea il ruolo dei docenti esterni, delle università, degli Ordini/Congregazioni religiose e dell'AGeSC, mentre trascura totalmente la Fidae e le Associazioni/Enti di formazione.

Tra l'80% e il 70% dei casi la formazione ha, come *argomento*, la proposta pedagogica della riforma Moratti e il portfolio (77.3%) e la cooperazione dei genitori (72.3%), mentre una percentuale intorno al 50% segnala i piani di studio personalizzati e il decreto attuativo del primo ciclo. Tre argomenti sono indicati dal 45.5% e cioè: l'educazione alla convivenza civile, il ruolo del tutor e il profilo educativo, culturale e professionale; inoltre, il 40% quasi fa riferimento al POF (36.4%). Il 30% circa menziona il contratto formativo e le unità di apprendimento (27.3%), più di un quinto (22.7%) indica l'autonomia scolastica e meno del 20% (18.2%) la tematica delle conoscenze, abilità e competenze. Al di sotto del 10% si collocano gli obiettivi specifici di apprendimento e gli obiettivi formativi (9.1%) e il passaggio dai saperi essenziali al sapere globale (4.5%).

La scuola primaria attribuisce minore importanza al portfolio, al contratto formativo e alle unità di apprendimento, ma sottolinea maggiormente la proposta pedagogica della riforma Moratti, l'autonomia scolastica e gli obiettivi formativi; a sua volta la secondaria conferisce una rilevanza più grande al portfolio, al decreto attuativo del primo ciclo, all'educazione alla convivenza civile, al profilo educativo, culturale e professionale, al ruolo del tutor e alle unità di apprendimento, ma menziona di meno la proposta pedagogica della Riforma Moratti e l'autonomia scolastica. Nell'Italia Settentrionale le percentuali tendono ad abbassarsi rispetto al totale tranne che riguardo alla proposta pedagogica della Riforma Moratti e al contratto formativo che tendono a crescere; l'andamento contrario si riscontra al Centro eccetto che per il ruolo del tutor e per il contratto formativo; il Meridione dà maggiore rilevanza al portfolio, al decreto attuativo del primo ciclo, all'educazione alla convivenza civile, al ruolo del tutor e alle unità di apprendimento e meno alla proposta pedagogica della Riforma Moratti, alla cooperazione dei genitori, ai piani di studio personalizzati, al profilo educativo, culturale e professionale e al contratto formativo.

Le attività formative sono state rivolte nei tre quarti quasi dei casi (72.7%) a *tutti i genitori* della scuola e solo nel 13.6% unicamente ai genitori delle classi sperimentali. La destinazione all'insieme dei genitori è maggiormente praticata nella secondaria che nella primaria, anche se di poco, e nell'Italia Meridionale piuttosto che in quella Centrale e Settentrionale.

Tav. 4 – Riunioni di programmazione in comune per insegnanti e genitori (2004-05; totale, per circoscrizione geografica e per livello scolastico; in VA e %)

Programmazione comune	Totale		Circoscrizione geografica						Livello di scuola			
			Nord		Centro		Sud		Primaria		Secondaria	
	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%
NR	1	4.5	1	8.3	0	0.0	0	0.0	1	7.1	0	0.0
Sì	15	68.2	6	50.0	5	100.0	4	80.0	10	71.4	5	62.5
No	6	27.3	5	41.7	0	0.0	1	20.0	3	21.4	3	37.5
Totale	22	100.0	12	100.0	5	100.0	5	100.0	14	100.0	8	100.0

Legenda: VA=Valori assoluti; NR= Nessuna risposta.

Fonte: CSSC 2005

Nel 70% circa dei casi (68.2%) sono state previste o svolte *riunioni di programmazione comune tra insegnanti e genitori*, una percentuale buona ma non esaltante tenuto conto che tutte le scuole avevano scommesso sulla partecipazione dei genitori (cfr. Tav. 4). La percentuale cresce nella primaria e soprattutto diminuisce nella secondaria; inoltre, aumenta al Sud e al Centro, dove tutte le scuole hanno risposto positivamente, e si abbassa al Nord. Nel 45.5% circa dei casi le riunioni di programmazione sono state fra una e tre e in un quarto quasi (22.7%) 4 e più; nella primaria sono stati organizzati più incontri e anche nel Nord, mentre la percentuale delle scuole che li offrono è superiore nel Centro e nel Sud. Le ore di riunioni si sono mantenute entro le 6 in più di un quarto dei casi (27.3%), mentre nel 40.9% sono state 7 e più. In questa ultima categoria si distinguono la primaria e il Meridione.

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. Dette schede dovevano essere compilate due volte: una prima volta 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. Dal

momento che la seconda volta dovevano essere riportati i dati relativi all'intero anno scolastico e non solo quelli della seconda parte dell'anno, vengono qui discussi solo i dati forniti nella seconda compilazione, anche se un confronto con quelli prodotti nella prima compilazione lascia perplessi sulla possibilità che qualche scuola abbia fornito informazioni non coerenti, perché i valori della prima scheda sono diversi o più elevati di quelli della seconda.

Le risposte fornite con queste schede sono in parte di carattere qualitativo e dunque si prestano poco ad un trattamento statistico, peraltro poco significativo per il ridotto numero di scuole partecipanti. Tuttavia una minima elaborazione statistica è stata condotta anche su queste schede, per consentire una più rapida sintesi dei dati.

Hanno risposto 18 scuole, inviando complessivamente 26 schede n. 4, corrispondenti a 26 classi o sezioni coinvolte nella sperimentazione. Quasi tutte le scuole hanno inviato una sola scheda; due scuole ne hanno inviate due e due scuole ne hanno inviate quattro.

Il primo quesito riguardava la modalità organizzativa adottata per consentire la partecipazione dei genitori alla programmazione didattica ed educativa. La distribuzione delle risposte è riassunta nella tavola 5.

Tavola 5 – Modalità di organizzazione della partecipazione dei genitori alla programmazione (2004-05; in VA e %)

Risposte	VA	%
Con i soli rappresentanti dei genitori presenti nel consiglio di classe	17	65.4
Apprendo i consigli di classe alla partecipazione di tutti i genitori	3	11.5
Convocando apposite riunioni con tutti i genitori	23	88.5
Ascoltando le proposte di comitati dei genitori	6	23.1
Ascoltando le proposte di gruppi spontanei di genitori	4	15.4
Consultando le associazioni dei genitori	6	23.1
Somministrando questionari a tutti i genitori	12	46.1
Altro	2	7.7
NR	2	7.7

Legenda: VA=Valori assoluti; NR=Nessuna risposta

Fonte: CSSC 2005

È netta la preferenza per le riunioni con tutti i genitori, seguite con un certo distacco da riunioni con i soli rappresentanti dei genitori e, a livello ancora minore, dalla somministrazione di un questionario a tutti i genitori. Modalità meno utilizzate ma ancora rilevanti (circa un quarto dei casi) sono state la consultazione di comitati e associazioni di genitori. Se si vuole fare un confronto con l'analoga ricerca-azione condotta per il Miur tra scuole prevalentemente statali di Emilia Romagna, Lombardia e Marche, si notano almeno due dati interessanti: 1) la coincidenza nel primato delle riunioni con tutti i genitori, che può essere indicativa della volontà generale di superare forme di rappresentanza (anche se la consultazione dei rappresentanti si colloca qui al secondo posto) per raggiungere effettivamente *tutti* i genitori; 2) la divergenza nel ricorso a comitati e associazioni dei genitori, che nell'altra ricerca assume un rilievo del tutto trascurabile, segno che l'associazionismo dei genitori è più forte nelle scuole cattoliche, verosimilmente per la natura stessa della scuola cattolica.

In ogni caso, la rilevazione compiuta con la scheda di fine anno conferma perfettamente le linee di tendenza già emerse dalla scheda pervenuta a fine gennaio. Rispetto alla rilevazione intermedia solo l'ascolto di gruppi spontanei di genitori riduce la sua incidenza, ma ciò è probabilmente spiegabile con il fatto che i genitori hanno partecipato informalmente alla fase iniziale per poi lasciare il posto ad organizzazioni più strutturate dei genitori, anche semplici comitati. Emerge pertanto la volontà di raggiungere tutti i genitori ma anche di poter contare su una qualche loro forma di organizzazione. Mentre nella scuola statale sembra emergere una sempre maggiore crisi delle rappresentanze istituzionali, che sono state la forma con cui si è fino ad oggi favorita la partecipazione dei genitori alla comunità scolastica, nella scuola cattolica si cerca invece di avere una parte-

cipazione organizzata forse perché il coinvolgimento generalizzato è già assicurato dalla vita della comunità educativa.

Il numero di riunioni svolte mostra una volontà di coinvolgimento che in qualche caso arriva fino a sette o otto riunioni, ma in genere ci si attesta su un numero inferiore di incontri. Nel caso delle riunioni di tutti i genitori la maggioranza (circa tre quarti) si è fermata a due o tre incontri; nel caso delle riunioni con i soli rappresentanti prevalgono i due o quattro incontri.

Entrando nello specifico dei contributi offerti dai genitori, uno specifico quesito chiedeva di segnalare il tipo di intervento in relazione ai documenti oggetto prevedibilmente di maggiore attenzione da parte dei genitori: Psp, Portfolio e Pof. Originariamente si pensava di raccogliere risposte in relazione a tutti i possibili documenti che la riforma chiede di elaborare o di prendere in considerazione (unità di apprendimento, obiettivi formativi, Profilo educativo, culturale e professionale dello studente, obiettivi specifici di apprendimento, ecc.). Alla fine si è preferito concentrare l'attenzione solo su portfolio e Psp, aggiungendo anche il Pof quale documento riassuntivo dell'attività delle scuole. Di fatto, sono state compilate solo le caselle predisposte per i tre documenti citati e solo in due casi si è aggiunto il contributo in relazione ad altri settori, cioè alla formazione e agli obiettivi formativi. La tavola 6 riassume la tipologia del contributo offerto dai genitori per ciascuno dei documenti previsti.

Tavola 6 – Contributi dei genitori (2004-05; in VA e %)

Tipologia di contributi	PSP		Portfolio		POF	
	VA	%	VA.	%	VA.	%
Metodi	3	11.5	6	23.1	4	15.4
Contenuti	7	26.9	12	46.1	8	30.8
Conduzione didattica (principi generali)	4	15.4	3	11.5	1	3.8
Valutazione	3	11.5	8	30.8	3	11.5
Organizzazione scolastica	4	15.4	1	3.8	19	73.1
Attività extracurricolari	3	11.5	3	11.5	13	50.0
Dimensione educativa generale	4	15.4	3	11.5	10	38.5
Rivendicazione di diritti e spazi di partecipazione	1	3.8	1	3.8	3	11.5
Motivazione degli alunni	3	11.5	4	15.4	1	3.8
Richieste di chiarimenti	6	23.1	12	46.1	3	11.5
Altro	-	-	-	-	-	-
NR	13	50.0	8	30.8	4	15.4

Legenda: VA=Valori assoluti; NR=Nessuna risposta

Fonte: CSSC 2005

Con lo sguardo alle risposte non date, si può stilare *un'ipotetica graduatoria dei documenti più partecipati, che vede in testa il Pof* (cui si è dedicata la quasi totalità delle classi), seguito dal Portfolio (oltre due terzi del campione) e dal Psp (esattamente la metà). I dati della ricerca analoga condotta sulle scuole statali mostravano una netta prevalenza del portfolio. Qui emerge invece una forte attenzione al Pof che può essere letta in due modi diversi, indicativi di una maggiore o minore propensione all'innovazione: da un lato può essere il risultato di un timore a lasciarsi coinvolgere dai documenti più nuovi della riforma (Psp e portfolio), rifugiandosi nel più rassicurante Pof; dall'altro potrebbe essere l'indice di un coinvolgimento che si è consolidato nel cuore della vita scolastica, rappresentato appunto dal Pof. Per capire quale delle due interpretazioni debba prevalere, occorre entrare nel merito dei contributi offerti dai genitori, che nel caso del Pof si concentrano su aspetti organizzativi, su attività extracurricolari e sulla dimensione educativa generale, lasciando del tutto da parte fattori più coinvolgenti come la conduzione didattica o i metodi. Ci sembra perciò di poter vedere soprattutto una fase di transizione, che poggia le sue radici su un consolidato contesto partecipativo e si avvia solo lentamente verso un maggiore coinvolgimento educativo (documentato dal terzo posto occupato dalla dimensione educativa generale).

Questo atteggiamento di cautela nell'accostarsi alle novità della riforma e nell'accettare la sfida della corresponsabilità è confermato dalle risposte relative al Psp e al portfolio. Su quest'ultimo prevalgono di gran lunga le richieste di chiarimenti e le proposte di ordine contenutistico; sul Psp prevalgono soprattutto le risposte non date, mentre quelle fornite si distribuiscono in maniera diffusa mostrando un certo comprensibile disorientamento di fronte alla proposta forse più innovativa della riforma.

L'ultimo quesito della scheda 4 chiedeva se si fossero avuti *interventi in classe dei genitori*: nelle risposte i no prevalgono di gran lunga con quasi tre quarti delle risposte (73.1%). Si tratta di uno degli indicatori più controversi, poiché la presenza dei genitori in classe può essere considerata una sorta di usurpazione di spazi istituzionalmente affidati alla responsabilità e competenza tecnica degli insegnanti, ma un coinvolgimento che arrivi alla presenza fisica dei genitori negli orari scolastici potrebbe anche essere letto come uno sforzo di realizzare forme di continuità orizzontale e di effettiva corresponsabilità educativa (senza per questo esautorare o sfiduciare gli insegnanti, ma anzi affiancandoli e sostenendoli nel loro ruolo istituzionale).

D'altra parte, la tipologia degli interventi dei genitori, quale emerge dalle precisazioni fornite da quella minoranza di classi in cui si è avuta tale presenza, consente almeno in parte di precisare il senso e le potenzialità di questa esperienza. Nella maggior parte dei casi si è trattato di interventi che possono essere ricondotti ad alcune dimensioni della educazione alla convivenza civile (educazione stradale, affettiva, alimentare, alla salute); in qualche altro caso si è trattato di una collaborazione specifica su alcune attività prevalentemente laboratoriali. Anche se numericamente ridotte, queste esperienze documentano *la possibilità di riportare nella scuola l'esperienza umana e di vita dei genitori nel quadro di una continuità reale tra comunità scolastica e familiare*.

3. I contenuti proposti dai genitori

La scheda n. 5 presenta una quantità ridotta di informazioni in quanto è stata compilata solo da 13 scuole per un totale di 17 classi. La sua prima domanda prevedeva una risposta aperta che non si è potuta elaborare statisticamente: alla domanda su cosa avessero proposto i genitori sono state fornite 23 risposte, in gran parte diverse, tutte accolte dalla scuola. A formulare le proposte sono stati un numero variabile di genitori, da 3 a 30 o una generica assemblea di classe; in 3 schede non è stata fornita l'informazione. La partecipazione dei genitori è dunque significativa e in genere incontra la disponibilità o l'approvazione della componente docente, ma prima di trarre conclusioni affrettate è necessario tentare una valutazione di sintesi entrando nel merito delle proposte.

In primo luogo si deve osservare qualche discrepanza tra la scheda finale (che avrebbe dovuto riepilogare tutte le proposte raccolte nel corso dell'anno) e quella intermedia (che aveva registrato le proposte presentate nella prima metà dell'anno scolastico): alcune proposte documentate nella prima scheda non figurano più nella seconda, che invece avrebbe dovuto ancora riportarle. Probabilmente la duplice compilazione della scheda ha creato qualche difficoltà, per cui sembra opportuno ripensare questa modalità di raccolta dati. La presente analisi è stata comunque condotta solo sulle proposte registrate nella seconda scheda.

In secondo luogo, non è facile raggruppare le diverse proposte in categorie, dato che le indicazioni fornite con la scheda sono piuttosto essenziali. Tentiamo ugualmente una classificazione cercando di ricavare dalle indicazioni essenziali della scheda informazioni sufficienti per interpretare correttamente le proposte.

In genere si può dire che venga confermata la classificazione operata sulla base della prima compilazione della scheda, confermando peraltro la grande varietà delle proposte. Da un lato compare una richiesta di ampliamento dell'offerta formativa attraverso il potenziamento di attività curricolari già previste o l'avvio di altre attività extracurricolari; dall'altro c'è una forte richiesta di comprendere gli strumenti didattico-valutativi adottati dalla scuola (con una prevedibile curiosità verso il portfolio); inoltre, compare una domanda (invero piuttosto limitata) di dialogo e conoscenza tra le componenti scolastiche; infine, c'è una richiesta mirata su aspetti organizzativi.

1) Un primo gruppo di 8 proposte si muove nella direzione della proposta di attività integrative, generalmente non identificabili, tra le quali ricorre più volte la richiesta di potenziare le attività di gruppo.

2) Un secondo gruppo di altre 8 proposte concentra l'attenzione sugli strumenti didattico-valutativi, in particolare sul portfolio, per il quale sono chiesti approfondimenti e forme varie di miglioramento. Più isolata, con una sola occorrenza, l'attenzione verso il profilo e verso la convivenza civile.

3) Un terzo gruppo può essere costituito dalle 3 sole richieste di modifiche organizzative, che arrivano fino alla richiesta del sabato libero.

4) In 4 proposte, infine, sembra di poter leggere una richiesta di maggiore continuità e confronto tra scuola e famiglia.

Se questa classificazione è un tentativo di ricostruire a posteriori gli orientamenti dei genitori, nella scheda 5 era già contenuta una successiva domanda, che chiedeva alle stesse scuole di classificare le proposte dei genitori dal punto di vista del loro contenuto. La domanda proponeva di raccogliere i contenuti proposti, ripartendoli fra le tre classiche aree disciplinari (linguistico-espressiva, storico-sociale, scientifico-tecnologica) e fra alcune tematiche trasversali di maggiore rilevanza educativa, quali erano state identificate dal comitato tecnico scientifico della sperimentazione come significative per ricostruire la sensibilità educativa dei genitori. La distribuzione delle risposte è riportata nella Tav. 7.

Tavola 7 – Contenuti proposti dai genitori (2004-05; in VA e %)

Proposta	VA	%
1. contenuti specificamente disciplinari (area linguistico-espressiva)	4	23.5
2. contenuti specificamente disciplinari (area storico-sociale)	1	5.9
3. contenuti specificamente disciplinari (area scientifico-tecnologica)	5	29.4
4. educazione alla convivenza civile	13	76.5
5. l'educazione ai valori sociali e civili	14	82.3
6. l'orientamento scolastico e professionale, inteso come formazione e vocazione della persona	11	64.7
7. il mondo del lavoro e le sue problematiche etiche	1	5.9
8. la dimensione della paternità/maternità	6	35.3
9. la solidarietà, la povertà e l'educazione allo sviluppo solidale	8	47.1
10. la dimensione religiosa legata all'esperienza di vita dell'uomo	8	47.1
11. l'educazione affettiva e sessuale	8	47.1
12. altro	2	11.8

Legenda: VA=Valori assoluti

Fonte: CSSC 2005

Come è facile notare, *l'attenzione dei genitori si è concentrata soprattutto sulle tematiche di carattere educativo più generale*: l'educazione alla convivenza civile e quella ai valori sociali e civili (oltre tre quarti), in misura minore l'orientamento (circa due terzi) e dimensione religiosa, solidarietà, educazione affettiva (poco meno di metà). Va notato che alcune tematiche educative sono già presenti nell'educazione alla convivenza civile, ma si è voluto tenerle separate per renderle più identificabili. Tra le tematiche disciplinari è del tutto trascurabile l'area storico-sociale mentre c'è maggiore attenzione a quella linguistico espressiva e scientifico-tecnologica. È singolare la totale diversità che si deve registrare rispetto all'analogica ricerca nelle scuole statali, dove emergeva un più coerente interesse umanistico-formativo.

La scheda di rilevazione chiedeva di indicare anche il numero di genitori fautori della proposta e l'accettazione da parte della scuola. Su questo secondo aspetto è facile rintracciare un chiaro orientamento, dato che quasi tutte le scuole hanno accolto le proposte dei genitori (una sola scuola presenta una risposta negativa). Quanto al numero dei proponenti, si va da poche unità a 28 genitori

o a meno precisate assemblee di classe; d'altra parte il numero dei genitori dipende anche dalle modalità di consultazione adottate.

Alla fine della scheda 5 era possibile aggiungere osservazioni per chiarire il senso delle risposte fornite. Le osservazioni sono pervenute in soli tre casi e consistono in brevi commenti o precisazioni sulle modalità di raccolta dati.

4. Le attività di programmazione

La scheda n. 6 chiedeva di riepilogare a fine anno tutte le attività di programmazione svolte. È stata compilata da 28 classi delle 20 istituzioni scolastiche, consentendo così di avere un quadro finalmente completo del lavoro compiuto.

La prima informazione richiesta era il numero di riunioni dei soli docenti dedicate alla *programmazione*. In proposito le risposte sono state piuttosto varie, in alcuni casi con indicazione precisa del numero di riunioni, in altri con formulazioni generiche delle frequenza (molte, settimanali). In media sarebbero state effettuate quasi 10 riunioni di programmazione in un anno, ma in realtà, dato che la domanda successiva chiedeva il numero delle riunioni destinate alla revisione della programmazione, doveva essere evidente che nel primo caso si trattava solo della programmazione preventiva, anche se una prassi consolidata nelle scuole fa parlare genericamente di programmazione in relazione a tutte le attività di coordinamento didattico.

La seconda domanda, sul numero delle riunioni di *revisione*, sembra perciò essere più significativa per descrivere un impegno più mirato delle scuole. Solo 19 classi hanno risposto alla domanda, dichiarando nell'insieme 86 riunioni con una media di circa quattro riunioni e mezza per scuola.

Più specifico e interessante è il dato fornito dalle due ulteriori domande, che chiedevano il numero di *riunioni di programmazione e di revisione svolte anche con la presenza dei genitori*. Mentre in 21 casi sono state previste riunioni di programmazione congiunte, solo in 18 casi sono stati coinvolti i genitori in riunioni di revisione. Le riunioni congiunte di programmazione sono state nell'insieme 76, con una media di 3,6 per classe; le riunioni di revisione sono state in tutto 26, con una media di 1,4 per classe. Nel confronto con la scuola statale, risultano essere stati svolti qui meno incontri per tutti i tipi di riunione.

Di tutte queste riunioni sono stati poi registrati i tempi di svolgimento, i contenuti e il numero di docenti e genitori partecipanti. Tutte queste informazioni sono riassunte nella tavola 8.

Tavola 8 – Riunioni di programmazione e revisione (2004-05; in VA e %)

	Programmazione				Revisione				
	solo docenti		riunioni congiunte		solo docenti		riunioni congiunte		
	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%	
Quando si sono svolte le riunioni?									
prima dell'inizio delle lezioni	20	71.4	2	7.1	4	14.3	-	-	
durante le prime settimane di lezione	12	42.9	12	42.9	2	7.1	1	3.6	
con cadenza periodica nel corso dell'anno	18	64.3	13	46.4	16	57.1	9	32.1	
concentrate in alcuni periodi dell'anno scolastico	4	14.3	7	25.0	4	14.3	8	28.6	
altro	-	-	-	-	1	3.6	1	3.6	
NR	1	3.6	6	21.4	8	28.6	12	42.9	
A che cosa sono state dedicate le riunioni?									
alla definizione della programmazione didattica	27	96.4	10	35.7	2	7.1	3	10.7	
alla verifica della programmazione	7	25.0	5	17.9	16	57.1	11	39.3	
alla valutazione degli alunni	19	67.9	4	14.3	7	25.0	2	7.1	
alla preparazione delle riunioni con i genitori	16	57.1			5	17.9			
altro	1	3.6	2	7.1	-	-	3	10.7	

NR	-	-	13	46.4	9	32.1	12	42.9
Quanti docenti hanno partecipato alle riunioni?								
tutti o quasi tutti	24	85.7	9	32.1	14	50.0	4	14.3
solo una parte del team didattico	2	7.1	6	21.4	2	7.1	5	17.9
il tutor con alcuni docenti alternativamente	2	7.1	2	7.1	2	7.1	4	14.3
altro	-	-	-	-	-	-	-	-
NR	-	-	11	39.3	10	35.7	15	53.6
Quanti genitori hanno partecipato alle riunioni?								
tutti o la maggior parte			13	46.4			11	39.3
circa la metà			3	10.7			4	14.3
solo una minoranza			1	3.6			1	3.6
molto pochi			5	17.9			-	-
Nessuno			2	7.1			1	3.6
NR			4	14.3			11	39.3

Legenda: VA=Valori assoluti; NR=Nessuna risposta

Fonte: CSSC 2005

Dall'insieme di tutti questi dati è possibile ricavare alcune indicazioni interessanti sulle dinamiche che hanno caratterizzato la partecipazione dei genitori. Un primo fattore di rilievo è la presenza di un *numero elevato di mancate risposte*: mentre quasi tutti hanno risposto sulle riunioni di programmazione dei soli docenti (che sono le attività più collaudate, cui sembra impossibile sottrarsi), un certo numero di classi non hanno risposto sulle riunioni di revisione dei soli docenti (che forse sono apparse una inutile precisazione, non riuscendo a distinguerle dalla programmazione in genere); ma la maggiore assenza di risposte (che in qualche caso si aggira intorno alla metà) si registra sulle riunioni congiunte, i cui dati devono quindi essere presi con una certa cautela.

Le riunioni che hanno visto la partecipazione dei soli docenti hanno un andamento abbastanza istituzionale e prevedibile nella sua sistematicità: le riunioni si sono svolte con la partecipazione di quasi tutti i docenti in gran parte prima dell'inizio delle lezioni e sono state dedicate a definire la programmazione; circa due terzi delle riunioni si sono svolte con cadenza periodica nel corso dell'anno e sono state dedicate anche alla valutazione. Ma il dato più interessante è forse il discreto numero di riunioni che in più della metà dei casi sono state dedicate a preparare le ulteriori riunioni dei genitori, segno dell'importanza che questo coinvolgimento dei genitori ha avuto per l'attività della scuola.

Le riunioni congiunte tra genitori e insegnanti sono invece il fattore qualificante di questa ricerca-azione e mostrano *un discreto ma parziale coinvolgimento dei genitori*. Nella maggioranza dei casi (comunque inferiore alla metà) sono stati presenti quasi tutti i genitori, ma se si sommano le mancate risposte con quelle relative alla presenza di pochi o nessun genitore si arriva a oltre il 40% di scarsa partecipazione.

Queste indicazioni consentono di affermare che *la ricerca-azione ha avuto un certo successo*, ma è riuscita a coinvolgere solo una parte dei genitori su argomenti qualificanti della vita scolastica. Mentre i docenti sono usciti dal loro possibile isolamento, dando vita ad un significativo rinnovamento globale della prassi scolastica, i genitori hanno risposto con misura all'offerta della scuola, segnalando quanto meno una difficoltà a lasciarsi coinvolgere nella corresponsabilità educativa. Senza azzardare ipotesi interpretative frettolose, si deve però notare che l'analoga proposta fatta alle scuole statali ha incontrato maggiore adesione, quasi a indicare una diversità nella tipologia di famiglie che si rivolgono alla scuola cattolica. Ma a giustificazione di questa tepidezza si può anche notare che la dimensione comunitaria della scuola cattolica può già in parte surrogare le più specifiche proposte di coinvolgimento dei genitori.

È difficile dire, sulla base di questi soli dati, se si siano realizzati risultati evidenti, poiché la fase di sperimentazione è stata troppo breve e la portata circoscritta per poter individuare con certezza effetti rilevanti. D'altra parte, non è in un prodotto particolare che si deve trovare la finalità di

questa ricerca-azione ma nella *diffusione di uno stile di lavoro e di una concezione della comunità scolastica che sappia tenere conto del determinante ruolo educativo dei genitori*.

Le ultime domande della scheda 6 avevano per oggetto la figura del *tutor*, che ugualmente costituisce una novità qualificante della riforma con il suo ruolo, tra gli altri, di interfaccia tra famiglia e scuola per favorire la comunicazione e la cooperazione.

Purtroppo, forse anche per le resistenze e le incertezze che hanno caratterizzato in alcuni casi l'introduzione di questa nuova figura, *le risposte sul tutor sono state pochissime* e tali da non consentire di delinearne in alcun modo la figura: la quasi totalità delle scuole non ha risposto e le uniche risposte pervenute (un paio per domanda) non consentono di tracciare alcun profilo.

CAPITOLO 5

LE RELAZIONI FINALI DELLE SCUOLE Una Sintesi

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 4 e 5 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.

La relazione doveva essere preparata dai GOS e avrebbe dovuto pervenire al Centro Studi per la Scuola Cattolica entro il 30 giugno. Dei 20 istituti che hanno completato l'anno di sperimentazione 16 hanno rispettato questo impegno e costituiscono il 80% del totale¹: 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.

Il Comitato Esecutivo della ricerca-azione aveva 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 classi². In esso si ricordava che la relazione finale doveva costituire un momento di riflessione conclusiva del percorso di ricerca-azione svolto durante l'anno e si suggeriva che in uno spazio di 4-5 pagine essa integrasse le schede già compilate e inviate durante l'anno con considerazioni discorsive ricavate dall'esperienza svolta. La sintesi che segue si articola in base alle tematiche proposte dallo schema di relazione.

1. Modifiche rispetto alla situazione iniziale

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

¹ 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.

² Si veda lo schema nell'appendice 3.

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'equipe 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'equipe 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 dell'andamento dei risultati piuttosto che incamminarsi su un percorso fluido da costruire e ricostruire continuamente³.

2. Il gradimento degli insegnanti

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

Cito il testo di una relazione 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 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”.

³ 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.

Le relazioni 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 verso i genitori, mentre hanno sostenuto un impegno notevole nel preparare e organizzare operativamente la fase più didattica dell'iniziativa. 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.

3. La partecipazione e il gradimento dei genitori

Le relazioni 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 al 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 emergen-

ti: [...]”. 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”.

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.

Una relazione 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 di 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”.

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

Su questo aspetto della ricerca-azione 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”.

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 relazione si è pronunciata in un modo più 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

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”.

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 partecipazione e matura assunzione di responsabilità circa tematiche di notevole rilevanza”.

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”.

In due 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 assistiti 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”.

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 brevi commenti 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”.

“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”.

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”.

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 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.

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 due a titolo di esempio.

“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”.

La quasi totalità degli istituti intende *proseguire il progetto* nell'anno successivo. La maggioranza di quelli che si sono espressi *conferma* le modalità di lavoro emerse e non pensa di apportare modifiche. Una minoranza ritiene 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”.

CAPITOLO 6

LE “BUONE PRASSI” NELLA RELAZIONE SCUOLA-FAMIGLIA¹

Vittorio Pieroni

La cooperazione tra scuola e famiglia ha origine nella presa di coscienza prima e poi nel bisogno di arrivare ad individuare e promuovere insieme quelle azioni in grado di favorire la crescita dei figli-allievi. A questo scopo sono state ideate varie iniziative, dove scuola e famiglia si affiancano ed assumono un ruolo attivo nella formazione dei figli-allievi attraverso azioni mirate ad attribuire un senso alle esperienze di vita immaginando percorsi educativi ideali, liberi da ansie e preoccupazioni.

Prima di passare ad analizzare come vengono realizzate queste esperienze pare opportuno premettere brevemente il “perché”, cos’è che fonda questo bisogno di mantenere uno stretto rapporto tra le due istituzioni educative.

Occorre cioè indicare quali sono gli obiettivi sottesi a tale relazione, o meglio quali fattori chiamano in causa la necessità di coinvolgere i genitori nelle attività educative della scuola. L’obiettivo primario riguarda l’urgenza di arrivare ad una progressiva corresponsabilizzazione educativa dei genitori in modo da rafforzare l’idea di fondo di una loro naturale capacità anche in questo ambito, in applicazione del principio della democrazia culturale, che prevede che le due istituzioni possano lavorare insieme per il pieno sviluppo della personalità dell’alunno considerato nella fase di crescita evolutiva.

Questo richiede la nascita e la realizzazione di una “comunità educativa” finalizzata alla collaborazione tra agenzie formative in modo da arrivare a una gestione che non si chiuda a riccio all’interno della singola scuola ma possa allargarsi al più ampio contesto sociale.

1. Fondamenti della relazione scuola-famiglia

La “cooperazione” tra scuola e famiglia significa, ai sensi della riforma, arrivare a stabilire una “alleanza educativa” tra le due istituzioni (legge 53/02, art. 1). In questo il significato di “cooperare” supera abbondantemente i Decreti delegati del ’74, in quanto il termine non richiama semplicemente al senso di collaborazione alla vita della scuola da parte dell’istituto familiare, ma viene implementato piuttosto su un rapporto di *partnership* che si concretizza poi in un impegno armonico e continuativo tra l’educazione impartita a scuola e quella ricevuta in famiglia.

1.1. La svolta: dai Decreti delegati alla legge 53/02

La riforma Moratti richiede un cambio di prospettiva a 360° tra i diversi protagonisti di questa alleanza educativa, dal momento che essa viene a caratterizzarsi come una strategia mirata ad arginare la frammentazione del soggetto-in-educazione dovuto a quella separatezza e talora alla competitività che è un po’ sempre esistita tra i due mondi istituzionali deputati all’educazione, dan-

¹ Nella relazione finale ogni GOS avrebbe dovuto inserire almeno una buona prassi e inviarla all’Usrer entro il 30 giugno. Di 20 ne sono pervenute 2: più precisamente hanno risposto la Scuola Primaria Paritaria Sacra Famiglia di G.M.G. di Martinengo (BG) e l’Istituto De Vedruna di Roma. Data la situazione, si è ritenuto opportuno per il momento presentare un gruppo di buone prassi provenienti da altre indagini compiute dai ricercatori in modo che potessero offrire alle scuole sia un punto di riferimento per l’impianto delle attività del secondo anno della ricerca-azione, sia un esempio di come documentare le loro buone prassi che in ogni caso si intende raccogliere al termine del 2005-06.

do così luogo ad una certa incongruenza nelle esperienze che il figlio-alunno fa in questa particolare fascia della vita.

La scuola infatti viene ancora oggi interpretata per lo più come il luogo della trasmissione culturale, degli apprendimenti cognitivi, degli addestramenti professionali..., mentre in realtà essa serve prima di tutto ad un ruolo educativo in forza del fatto stesso che entra in rapporto con le fasce d'età più direttamente coinvolte nel processo evolutivo, ossia là dove “si costruisce la personalità” di un individuo. In quanto tale, la scuola perde di significatività se viene separata dal contributo che essa ha il dovere di dare ai processi educativi.

Il focus della relazione scuola-famiglia sta quindi nella centralità del compito di educare la persona “cittadino-in-formazione”. Di conseguenza, l'alleanza tra i soggetti-educanti prende consistenza in base ai seguenti diritti-doveri:

- da parte della scuola, quello di farsi “veicolo nella costruzione della personalità/cittadinanza attiva”;
- da parte della famiglia, nel diritto ad educare ed istruire i figli.

Tutto questo comporta che venga promossa:

- la funzione genitoriale, affinché entri in relazione significativa con l'istituzione scolastica così da prendersi cura del proprio figlio-alunno;
- la funzione della scuola, per la formazione dell'alunno alla cittadinanza.

1.2. Contestualizzazione dei processi relazionali scuola-famiglia

Passando ad analizzare le modalità con cui ancora oggi solitamente si verificano le relazioni della famiglia nei confronti della scuola, esse possono essere ricondotte essenzialmente a tre.

1.2.1. Relazioni in cui appare manifesta la volontà di integrarsi, coinvolgersi, collaborare alla vita della scuola

In questi casi la famiglia appare disponibile e coinvolta, nutre ambizioni sul percorso educativo del figlio e si dimostra interessata a collaborare, ma il più delle volte ciò avviene in modo discontinuo e limitatamente ai propri interessi. Le esperienze analizzate in questo ambito si possono suddividere in due diverse tipologie:

a) per quanto riguarda le iniziative mirate prettamente alle famiglie, sono riscontrabili le seguenti tipologie:

- analisi dei bisogni dei genitori;
- verificare il grado di consapevolezza dei genitori rispetto al loro ruolo educativo all'interno della scuola;
- aiutare i genitori a (ri)scoprire la loro vocazione specifica in ordine al compito educativo offrendo loro un preciso spazio all'interno della vita della scuola;
- assecondare il bisogno dei genitori di operare una “formazione su di sé”;
- favorire forme di associazionismo come risposta al bisogno di mutuo-aiuto nell'educazione;

b) per quanto riguarda le iniziative mirate ai figli-alunni con l'apporto diretto anche dei genitori, sono possibili progetti finalizzati:

- a venire incontro alle mutate esigenze formative dei giovani (come l'educazione alla salute, all'affettività, all'ambiente...);
- a favorire il raccordo tra attività curricolari ed extracurricolari, articolate in una strategia preventiva unitaria;
- a promuovere incontri/interscambi tra l'agenzia educativa e le altre strutture scolastico-formative presenti nel territorio;
- a intraprendere attività mirate a favorire il dialogo e la costruzione di rapporti positivi tra personale docente e genitori, operatori extrascolastici (educatori, animatori,...) e figli-alunni.

1.2.2. Relazioni improntate alla delega e al disimpegno, spesso prodotto di un atteggiamento rinunciatario, di abdicazione dal proprio compito educativo

Quando certe condizioni di disagio delle famiglie con figli nelle agenzie educative approdano, talora assommate ad una serie di altri svantaggi, alle soglie della scuola al momento dell'iscrizione, è possibile che si verifichino dinamiche settorializzate, all'insegna dello stigma:

- da parte della scuola le famiglie vengono generalmente vissute come gruppo sociale chiuso nel proprio guscio di problematiche di cui sono portatrici;
- le famiglie stesse credono di aver trovato finalmente una soluzione-tappabuchi alle problematiche educative del figlio (spesso combinate tra deficit di apprendimento e stili di vita a rischio), e di conseguenza il più delle volte abdicano volentieri ai propri compiti educativi nella speranza di essere meglio sostituiti dal personale e dalle attività promosse nella/dalla scuola.

Una tale dinamica poi è spesso all'origine di una serie di interazioni tra famiglia e scuola, variabili a seconda del grado di "equivocità" del rapporto che si è instaurato, e che in genere portano le famiglie ad intrattenere con l'agenzia educativa rapporti di ripiego/subordinazione, controbilanciati al tempo stesso da forti attese di riscatto e di emancipazione nei confronti della condizione di svantaggio del figlio-alunno. Attese che a loro volta danno adito ad atteggiamenti/comportamenti diversificati:

- famiglia svalutante/repressiva: a fronte di reali difficoltà manifestate dal figlio, piuttosto che sostenere e indirizzare le sue scelte, tende a svilire/svalutare le possibili capacità e inclinazioni che egli possiede ("sei un incapace", "non combinerai mai nulla di buono nella vita"...), tarpando così le ali allo sviluppo di eventuali potenzialità di crescita, e ostacolando in tal modo il percorso formativo avviato nella scuola;
- famiglia che non dimostra il minimo interesse all'educazione del figlio: la presenza nella scuola viene vissuta come un momentaneo "tappabuchi", il più delle volte in concomitanza con precedenti/ripetuti insuccessi scolastici e assoggettata al bisogno di ottenere quel minimo di titolarità sufficiente a trovare lavoro;
- famiglia che delega la formazione e la crescita del proprio figlio: un tale atteggiamento può scaturire o da un complesso di inferiorità, a sua volta prodotto di uno svantaggio culturale, oppure da un manifesto atteggiamento di resa/abdicazione, a fronte di reiterati tentativi di richiamo all'ordine andati a vuoto;
- famiglia iperprotettiva/anestetizzante: riguarda la dinamica, oggi sempre più in vigore, del genitore-materasso, che "si sostituisce" al figlio di fronte alle prove/difficoltà della vita (atteggiamento talora dovuto alla paura di una perdita del ruolo), a cui corrisponde una inevitabile ricaduta su un mancato processo di crescita e di maturazione di quest'ultimo;
- famiglia che assume un atteggiamento difensivo: si verifica quando un eventuale interesse da parte della scuola verso le problematiche circoscritte al nucleo familiare vengono vissute con sospetto e come ingerenza da parte di uno o entrambi i coniugi, specialmente quando ogni richiamo ai comportamenti del figlio viene interpretato come un giudizio sulla famiglia;
- famiglia collusiva: quando uno o entrambi i genitori si alleano con il figlio per mascherare/negare di fronte agli insegnanti e/o ad altro personale della scuola i manifesti comportamenti problematici di quest'ultimo e le mancanze da esso commesse.

1.2.3. Relazioni caratterizzate da e/o che danno adito a possibili conflitti/problemi.

Possono essere ricondotte a:

- rivalità tra genitori e insegnanti nella rivendicazione del ruolo educativo del figlio-alunno;
- difficoltà di integrazione nella vita della scuola di particolari soggetti-problema (a rischio, portatori di handicap, extracomunitari...);
- negato coinvolgimento e/o problematica/conflittuale presenza delle associazioni di genitori nella vita della scuola;

- aperto contrasto nella gestione in comune di determinate attività tra genitori e scuola, con particolare riferimento a quelle in cui ha il sopravvento una posizione di conflitto spesso a causa dell'adozione di modelli valoriali e comportamentali contrapposti.

2. Modalità di attuazione di “buone prassi” nella relazione scuola-famiglia

Dopo queste premesse possiamo adesso a delineare un modello di rapporto scuola-famiglia sulla base delle esperienze osservate e delle indicazioni della letteratura.

È necessario partire anzitutto dall'evidenziare “chi” sono gli attori di questa relazione. Chiaramente gli attori principali di queste dinamiche relazionali sono fondamentalmente tre:

- i genitori e, là dove esistono, le associazioni dei genitori;
- i dirigenti delle scuole;
- i docenti ed altre figure operative all'interno della scuola.

Ad essi si aggiungono necessariamente altri protagonisti non direttamente coinvolti nella vita della scuola ma chiamati in causa di volta in volta per la gestione di strategie d'intervento a sostegno di progettualità finalizzate alla soluzione di particolari problematiche, ossia:

- educatori;
- animatori;
- medici;
- psicologi;
- operatori/membri di associazioni (culturali, espressive, sportivo-ricreative);
- mediatori culturali;
- altre figure specialistiche provenienti da istituzioni/associazioni a carattere formativo-educativo (altre agenzie formative) e socio-assistenziali (servizi socio-sanitari, ASL, SeRT, ...).

Passando quindi alle relazioni inviate dalle varie scuole che hanno collaborato all'inchiesta è possibile arrivare a ricostruire le linee portanti che sottostanno a una qualsiasi azione/progettualità mirata a coinvolgere i genitori nella scuola e definibile come “buona prassi”. Tali linee a loro volta servono a mettere a punto un modello flessibile/adattabile a differenti forme d'intervento, il quale può essere sintetizzato nel seguente schema:

- 1) tipologie d'intervento messe a punto dalla/nella scuola;
- 2) finalità;
- 3) metodologia di realizzazione;
- 4) sistemi di verifica;
- 5) implementazione e diffusione delle esperienze realizzate.

2.1. Tipologie d'intervento e finalità al seguito

Il rapporto scuola-famiglia ed il contributo che i genitori possono offrire cooperando attivamente a fianco degli insegnanti in quelle progettualità/azioni che di comune accordo si intendono promuovere, possono essere suddivise in varie categorie. Limitatamente alle buone prassi emerse dal materiale (cartaceo ma anche informatizzato) messo a disposizione dalle singole scuole, troviamo che esse sono state progettate e realizzate a scopo:

- conoscitivo/informativo;
- relazionale;
- organizzativo;
- di ricerca di nuova formazione;
- di autovalutazione di scuola/istituto.

Ovviamente a ciascuna di queste tipologie fanno riscontro altrettante finalità. Mettendo a confronto le tipologie d'azione con le relative finalità è possibile arrivare a ricostruire il seguente quadro sinottico:

2.1.1. *Azioni mirate alla conoscenza/informazione*

Tipologia	Finalità
<ul style="list-style-type: none"> - riforma scolastica; - analisi, comprensione di documenti nazionali/regionali e loro traduzione in azioni di scuola (nel PECUP, nel POF...); - riservare spazi/tempi per incontri finalizzati all'analisi dei bisogni dei genitori e più in generale del territorio; - ascoltare le proposte delle famiglie nella progettazione del POF; - favorire il rapporto e la comunicazione attraverso l'utilizzo di tecniche multimediali (giornali della scuola, sito web della scuola, posta elettronica...); - permettere l'accesso dei genitori ad una serie di strutture scolastiche (biblioteca/sala lettura, laboratori, computer, palestra, altri spazi operativi...); - allestire laboratori dove i genitori esperti in qualche ramo professionale possano offrire il proprio contributo (lingue, informatica, teatro, musica, massmedia...); - collaborare con le istituzioni locali per l'utilizzo di strutture del territorio; - ricostruire la storia del proprio territorio attraverso l'esposizione di oggetti antichi, racconti, poesie, foto d'epoca...; - visite guidate a scopo culturale (musei, biblioteche, zone archeologiche...) e professionale (fabbriche, laboratori...); - offrire una mappa territoriale informativa dei servizi e delle opportunità presenti attivamente nel territorio. 	<ul style="list-style-type: none"> - aprire una collaborazione attiva con il territorio; - coinvolgere altre istituzioni nella definizione e attuazione di percorsi comuni a uno stesso fine educativo; - potenziare il senso di appartenenza al territorio promuovendone la conoscenza e la valorizzazione; - conoscere e conoscersi attraverso la storia delle proprie radici; - offrire l'opportunità di conoscere le potenzialità culturali e produttive del territorio; - creare una sinergia per far nascere un rapporto significativo tra la scuola, il territorio ed il sistema produttivo; - attivare forme di integrazione e scambio con altre realtà educative; - coinvolgere la comunità locale nelle iniziative promosse dalla scuola, per istaurare un processo di "community care"; - promuovere occasioni di dialogo e confronto sui problemi dell'educazione, a partire dalle problematiche del contesto sociale in cui opera la scuola; - rafforzare l'immagine della scuola quale comunità educante; - aprire la scuola al territorio in funzione di prevenzione del disagio; - creare nuovi territori d'incontro e di reciproca cooperazione tra genitori e insegnanti per mettere a profitto programmi e metodologie da investire poi nella crescita e nella maturazione della personalità dei figli-alunni.

2.1.2. Azioni a scopo formativo

Tipologia	Finalità
<ul style="list-style-type: none"> - corsi di educazione ai valori; - sportello di aiuto per i genitori attivando centri di ascolto; - offrire momenti comuni di formazione per docenti e genitori; - offrire percorsi di aggiornamento; - formazione al metodo di studio per insegnanti e genitori; - dare la possibilità ai genitori di fare incontri con esperti (psicologi, pedagogisti, medici, operatori sociali...). 	<ul style="list-style-type: none"> - aiutare i genitori a vedere il comportamento del bambino; - aiutare i genitori ad agire attraverso azioni coerenti con i valori proposti; - creare intorno al figlio-alunno punti di riferimento coerenti/sinergici tra genitori e insegnanti; - raccontare e “sapersi raccontare”; - creare una comunità educante; - costruire una unitarietà di senso fra ciò che si fa nella “comunità di apprendimento” e ciò che si fa nella “comunità di vita” (famiglia, territorio...); - aiutare gli alunni a sapersi orientare per costruire un proprio progetto di vita.

2.1.3. Interventi mirati a favorire i rapporti relazionali

Tipologia	Finalità
<ul style="list-style-type: none"> - promuovere/organizzare feste, pic-nic, momenti socializzanti; - collaborare con associazioni/società sportive, culturali, di volontariato, di animazione del tempo libero...; - creare momenti conviviali in orari extrascolastici; - valorizzazione dell’ambiente (adottare un monumento, ripulire aree del territorio, utilizzo di spazi dimessi...); - gemellaggi con scuole di altre città/paesi. 	<ul style="list-style-type: none"> - instaurare con la famiglia un canale di comunicazione credibile, efficiente, che permetta un rapporto di mediazione e di fiducia reciproca; - passare dall’io al noi; - sapersi mettere a confronto; - trasferire/valorizzare/fare proprie esperienze provenienti da altri gruppi; - promuovere la conoscenza reciproca fra genitori e fra genitori e insegnanti, in particolare là dove si dà la presenza di etnie diverse.

2.1.4. Interventi di tipo organizzativo

Tipologia	Finalità
<ul style="list-style-type: none"> - costruire reti e istituire convenzioni con i vari soggetti del territorio su specifici ambiti d’impegno programmatici; - prendere accordi con varie istituzioni, pubbliche e private presenti nel territorio, per poter usufruire delle loro strutture; - promuovere incontri con l’associazionismo presente nel territorio. 	<ul style="list-style-type: none"> - aprirsi al territorio utilizzando ciò che esso offre a livello di risorse strutturali; - coinvolgere le istituzioni che possono contribuire a far crescere la scuola mettendo a disposizione mezzi ed esperienze; - consolidare l’appartenenza alla propria comunità locale per la condivisione/costruzione di un patto educativo.

2.1.5. Valutazione/socializzazione/trasferibilità delle esperienze

Tipologia	Finalità
<ul style="list-style-type: none"> - mettere in atto processi di autovalutazione d'istituto; - realizzare opuscoli informativi e/o promuovere forme di divulgazione di massa (siti web, e-mail...) sulle esperienze realizzate dalla scuola; - promuovere seminari d'incontro e/o documentazione informativa sulle attività realizzate. 	<ul style="list-style-type: none"> - farsi conoscere di più dalle famiglie del territorio in base alle proposte/progetti che le famiglie degli alunni realizzano all'interno della scuola; - far emergere i punti di forza/criticità delle azioni intraprese; - migliorare la "qualità" del sistema formativo-educativo della scuola.

2.2. Metodologie sottese all'attuazione di "buone pratiche" a sostegno del rapporto scuola-famiglia

Una volta contestualizzato il fenomeno in base alle tipologie e alle motivazioni mirate a convalidare l'urgenza di avviare, tra i diversi attori, stretti rapporti di compartecipazione e di corresponsabilità nei processi educativi, il passo successivo va individuato nelle metodologie adottate e/o che si possono adottare per mettere a punto le "buone pratiche".

Tali metodologie possono essere ricondotte sinteticamente:

- 1) alla semplice istituzionalizzazione di appositi "spazi" mirati a presidiare i rapporti tra famiglia e scuola;
- 2) alla promozione di attività più impegnative (a medio-lungo termine) attraverso la messa in atto di progetti formativi a sostegno della genitorialità;
- 3) alle modalità di lavoro in rete e/o di formazione di una rete di soggetti educanti.

E comunque qualsiasi metodologia d'intervento, fondata sulla verifica e correzione in corso di azioni formative e collocata dentro un progetto o più semplicemente dentro un piano di lavoro orientativo basato su tappe e indicatori predefiniti, richiede che i differenti soggetti-attori chiamati in causa per la realizzazione di tale progetto tengano conto:

- della condivisione degli obiettivi e delle finalità sottese al progetto;
- della definizione dei ruoli e, conseguentemente, della divisione delle responsabilità;
- della condivisione di strumenti e tempi per strutturare flussi informativo-formativi e decisionali finalizzati al conseguimento degli obiettivi;
- dell'attuazione di momenti di verifica come sede di analisi e di input operativi, concertati tra tutte le parti in causa.

2.2.1. Istituzionalizzazione di appositi "spazi" mirati a presidiare i rapporti tra famiglie e scuola.

Ricordo i principali.

2.2.1.1. La formalizzazione dell'attività documentaristica e di contrattazioni può avvenire mediante l'attivazione di colloqui tra famiglia e operatori della scuola; fase che a sua volta comporta la messa in atto di attività specifiche, suddivise tra:

- a) la metodologia d'intervento, che normalmente comporta:
 - l'apertura di una cartella-utente;
 - la messa a disposizione della cartella-utente ai vari membri dell'équipe;
 - l'archiviazione della cartella-utente in una banca-dati informatizzata;
- b) gli argomenti dei colloqui tra genitori e operatori finalizzati a ricostruire il quadro generale della personalità del soggetto-utente e della famiglia di estrazione; quindi:
 - dati anagrafici;
 - biografia del soggetto;
 - valutazione delle esperienze pregresse/attuali;
 - valutazione del clima familiare e delle relazioni tra genitori e figli;

- presentazione della “Proposta/Progetto educativo” della scuola;
- aspettative nei confronti del percorso formativo;
- messa a punto degli obiettivi da raggiungere;
- elaborazione/programmazione di un "progetto/percorso/piano formativo personalizzato".

2.2.1.2. Il portfolio. Esso costituisce il “documento programmatico” su cui vengono registrate le scelte e le diverse attività da realizzare congiuntamente tra i partners in interazione e che richiedono di essere verificate di volta in volta allo scadere delle diverse fasi/tempi. Come tale, rappresenta lo strumento-chiave della logica di cooperazione tra i diversi attori del processo educativo legati da contratto e centrati sul contributo da dare al benessere della persona-in-formazione.

2.2.1.3. Il “patto educativo”. Viene stipulato tra la famiglia e la scuola al fine di stabilire e sottoscrivere gli impegni reciproci durante tutta la fase del percorso formativo intrapreso dal figlio-alunno.

2.2.2. Promozione di interventi formativi

Si suddividono tra attività di carattere prettamente educativo, servizi vari a sostegno della famiglia ed altre iniziative connotabili in base al fatto che la famiglia viene in qualche modo ma pur sempre coinvolta.

2.2.2.1. Attività prettamente a scopo educativo. Questa tipologia d'intervento si distingue dalle altre attività in quanto presenta un carattere di sistematicità e coordinamento nel tempo grazie a precise progettualità organizzative, solitamente messe in atto all'inizio dell'anno scolastico, in base alla disponibilità delle persone (quasi sempre singoli gestori o specialisti)² che se ne occupano. Esse si suddividono tra:

a) interventi formativi indirizzati prettamente ai genitori:

- incontri di sensibilizzazione aperti a tutti, con la presenza di esperti;
- training sulla genitorialità e la comunicazione;
- laboratori/gruppi di auto-aiuto e di autoformazione;
- costituzione di gruppi autogestiti per promuovere attività di informazione/formazione (sportelli di orientamento, interventi nelle classi, laboratori...);
- cicli di incontri a tema su problemi familiari (vita di coppia, relazione genitori-figli...) per facilitare gli scambi e gli aiuti vicendevoli dei genitori/famiglie in campo socio-educativo e culturale;

b) interventi indirizzati agli insegnanti/operatori/educatori della scuola, mirati soprattutto a:

- saper prima coinvolgere e quindi a saper interagire positivamente con le famiglie degli utenti (“partnership”), rispettando i modelli valoriali ed i confini del proprio ruolo educativo, all'insegna di un clima di rispetto e di fiducia reciproca;
- apprendere tecniche per migliorare il rapporto con le famiglie;
- mettere a proprio agio le famiglie svolgendo i colloqui con i genitori e gli allievi;
- creare momenti d'incontro più frequenti e compatibili con le esigenze dei singoli;
- saper offrire non solo informazioni ma acquisire anche la capacità di negoziazione.

² Per la formazione dei genitori, nelle singole realtà locali in genere si sperimenta una vasta tipologia di interventi, solitamente costruiti attorno ad una figura di esperto, che il gestore e/o i genitori stessi organizzano con una certa periodicità lungo il corso dell'anno formativo.

2.2.2.2. Servizi vari a sostegno delle famiglie. Ne elenchiamo alcuni tra i principali:

- accoglienza;
- orientamento;
- attività/iniziativa di aiuto e di aiuto-aiuto a livello personale e/o familiare;
- consulenza psicologica;
- tecniche di animazione di gruppo;
- accompagnamento nell'inserimento nel tessuto sociale di soggetti portatori di particolari difficoltà;
- spazi di autogestione per l'uso del tempo libero messe a disposizione oltre che dalla scuola anche da altre strutture presenti nel territorio;
- sportelli informativi;
- banca del tempo;
- istituzione di un apposito "sportello aperto" per consulenza a genitori e formatori in difficoltà di relazione;
- fino a costituire una vera e propria "comunità educativa" in grado di creare nella scuola occasioni di formazione e di prevenzione nei confronti delle problematiche adolescenziali.

2.2.3. Altre iniziative riguardano incontri:

a) indirizzati espressamente alle famiglie:

- all'inizio del nuovo anno scolastico, attraverso:
 - o colloqui al momento della pre-iscrizione, all'atto dell'iscrizione, al termine della fase di orientamento;
 - o stipula del "patto educativo";
 - o informazioni sullo stato dell'arte del progetto educativo;
- durante il percorso, attraverso la convocazione di riunioni:
 - o per assemblee come previsto da programmazione;
 - o per soluzioni da dare a impreviste problematiche emergenti;
 - o per ottimizzare gli interventi a sostegno del rendimento scolastico e disciplinare e delle metodologie adottate;
- al termine del percorso, per:
 - o la consegna dei risultati conseguiti;
 - o la verifica del percorso svolto e dei risultati conseguiti in rapporto agli obiettivi programmatici;

b) finalizzati alla ricerca di particolari soluzioni e decisioni da prendere in comune:

- incontri tra insegnanti e famiglie all'interno di ogni singola classe;
- riunioni mensili per il monitoraggio del percorso educativo (come previsto dal patto educativo);
- occasioni di aggregazione/socializzazione come da calendario;
- confronto tra famiglie di allievi caratterizzati da particolari difficoltà (di apprendimento, comportamento...);
- incontri, gruppi di lavoro, confronto, nei casi più gravi, tra esperti (psicologi, pedagogisti...), operatori e famiglie per affrontare la problematica sulla base di una unitaria e sostanziale concordanza degli interventi da fare.

2.2.3. Formazione di una rete di soggetti educanti

2.2.3.1. Il lavoro di rete. Tale formula consente la partecipazione di più soggetti-educanti al processo formativo e alla conseguente ricerca di soluzioni mirate in tal senso. Il lavoro di rete infatti va inteso non solo come una metodologia di lavoro ma come un "prodotto culturale" finalizzato al supe-

ramento di logiche separatiste e competitive, per intervenire su aree problematiche attraverso una condivisione “unitaria” delle strategie da adottare.

Tutto questo in forza del fatto che il processo educativo non può avvenire solo in un luogo privilegiato, e quindi non è neppure una funzione specialistica attribuibile soltanto a questa o a quell'altra figura professionale o istituzione, ma è un prodotto complessivo, corale, che richiede l'apporto di tutta la comunità educante.

L'attuazione di processi formativi “a rete” può dare all'istituzione scolastica quel carattere ‘reticolare’ che permette di evitare due trappole assai usuali nella relazione tra le famiglie e l'agenzia educativa: quella di addebitare la crisi educativa all'uno o solo all'altro dei poli della relazione e quella di una ricerca di soluzioni separate, a compartimenti stagni: la scuola considerata solo come partner “tecnico” del processo educativo, ma lontana dalla vita dei giovani e la famiglia come “marsupio educativo” privo tuttavia di quelle capacità professionali che afferiscono ai processi educativi.

Il modello sistemico del lavoro di rete trae quindi sostegno dal fatto che permette di:

- promuovere momenti collettivi di confronto ed elaborazione di progetti e strategie d'intervento per affrontare il fenomeno all'interno di una logica reticolare di mutuo aiuto/sostegno che metta il soggetto in formazione in grado di progettare la propria vita in base ai propri bisogni, potenzialità e aspirazioni;
- predisporre metodi e strumenti adeguati e talora specialistici per prevenire il disagio scolastico e per portarlo a soluzione;
- far crescere una coscienza collettiva nel modo di collaborare alla vita della scuola.

Entrando direttamente in merito alla tematica, la rete territoriale di intervento deve essere in grado di esprimere un'azione progettuale tesa:

- a) alla promozione di un cambiamento valoriale e culturale esteso a tutta la comunità territoriale, che permette di far crescere una diffusa consapevolezza di appartenenza ad una “comunità educante”;
- b) alla valorizzazione del ruolo educativo proprio di ciascun attore territoriale chiamato in causa: oltre alla scuola e alle altre agenzie educativo-formative, anche le famiglie, le organizzazioni datoriali, i servizi territoriali, le associazioni di volontariato;
- c) all'accompagnamento del soggetto in formazione, affinché sia in grado di elaborare un progetto di vita che valorizzi le sue potenzialità e la capacità di assumersi le proprie responsabilità di fronte a se stesso, alla famiglia, al luogo di lavoro e alla collettività intera.

2.2.3.2. Strategie a sostegno del lavoro di rete. Quanto analizzato precedentemente comporta:

- a) che fin dall'inizio siano precisate/ben definite le “condizioni”, gli obiettivi da conseguire e le modalità attraverso cui sarà strutturato l'intervento;
- b) che ciascun partner in interazione abbia ben chiara la distribuzione dei ruoli e dei compiti che li vedono coinvolti nel processo formativo;
- c) che nella stesura e definizione del progetto vengano coinvolti tutti i protagonisti a vario titolo interessati a promuovere percorsi educativi, in modo da trovare la “leva del cambio” o, viceversa, da mettere subito in evidenza quei “punti deboli o critici” che possono costituire un impedimento alla riuscita del progetto; un tale intervento, infatti, risulterà tanto più completo e definito quanto maggiore sarà lo scambio di informazioni fra tutti gli interlocutori circa i dati più significativi che possono incidere sul percorso del soggetto in formazione;
- d) che la valutazione venga effettuata non soltanto dai docenti ma anche dai differenti attori che, a vario titolo e con ruoli diversi rientrano nel progetto;
- e) così pure che le verifiche (almeno quelle a medio termine e finali) vengano fatte da tutte le parti in causa, cercando la concordanza tra i diversi punti di vista circa i quesiti posti dal piano programmatico sotteso al progetto;

- f) che, venga fatto partecipare alla verifica il diretto interessato (se e quando sussistono le condizioni ed i “tempi giusti” per farlo), dando così “valore aggiunto” alle sue autoattribuzioni/autovalutazioni;

Prima di chiudere sull'argomento pare opportuno introdurre anche una nota metodologica: ogni membro del gruppo di valutazione dovrebbe essere consapevole della relatività dei propri giudizi e convinzioni, spesso figlie di ipotesi che si costruiscono sulla base di aspettative, esperienze precedenti e piccoli pregiudizi che ognuno porta con sé; se è impossibile perseguire l'obiettività assoluta, al tempo stesso è tuttavia possibile ridurre le distorsioni soggettive attraverso l'integrazione delle diverse opinioni del gruppo di verifica; è proprio attraverso la dialettica del gruppo di verifica e la volontà dei singoli componenti a mettere in comune le diverse opinioni che si effettuerà un'analisi ponderata ed il più possibile "obiettiva"; non è improbabile che molte volte le difficoltà/incapacità dei valutatori ad integrarsi, spesso a causa di personali atteggiamenti di rigidità ed alla incapacità a rettificare/rivedere le proprie ipotesi, inducano a diagnosticare valutazioni/giudizi distorti o che comunque non rappresentano la situazione in atto.

2.3. Valutazione dei progetti scuola-famiglia e punti di forza/criticità

Il rapporto scuola-famiglia non potrà essere completato senza che siano previsti momenti comuni per la verifica e valutazione delle attività realizzate, così da evidenziarne i punti di forza e di criticità, per passare successivamente alla loro diffusione/trasferibilità anche ad altri contesti/progettualità.

2.3.1. La valutazione

a) La valutazione degli interventi si può ottenere ricorrendo a varie metodologie/strumenti di rilevamento:

- l'osservazione partecipata, una metodologia attraverso cui si possono cogliere “in diretta” e/o “in tempi reali” elementi utili (interesse, costanza nella partecipazione, modifiche realizzate...) per verificare l'efficacia degli interventi messi in atto;
- l'indice di gradimento, ricorrendo ad appositi strumenti di rilevamento (questionari, test, griglie...);
- il conseguimento degli obiettivi programmati, al fine di verificare (attraverso incontri di gruppo, focus group...) la realizzazione delle varie tappe sottese al percorso affrontato;
- un'analisi focalizzata sui punti di forza e di criticità attorno ai quali poter riflettere collegialmente per poter sistematizzare meglio e quindi diffondere/trasferire ad altri contesti/progetti le esperienze realizzate (seminari di studio a partecipazione ristretta o allargata).

b) A sua volta la valutazione degli interventi può essere fatta in diverse fasi/tempi:

- ex-ante, attraverso la definizione degli obiettivi programmatici sottesi alle attività d'intervento;
- in itinere, mediante la messa a punto e realizzazione delle strategie d'intervento da adottare lungo le varie fasi a seguito delle scelte/progettualità iniziali; ciò comporta la capacità di saper lavorare in gruppo, di partecipare costantemente agli incontri, di “decision making”;
- ex-post, ossia dopo aver valutato non solo il conseguimento degli obiettivi iniziali sottesi alle attività promosse, ma anche la loro ricaduta in termini di attuazione/fattibilità; ciò potrebbe implicare una revisione/riaggiustamento parziale o complessivo del progetto stesso d'intervento.

2.3.2. I punti di forza/criticità

a) I punti di forza su cui operare per favorire tale percorso, riguardano:

- il lavoro di rete tra i diversi attori (insegnanti, , genitori, esperti, operatori vari...);

- il saper lavorare in équipe, avvalendosi anche del contributo di più specialisti (psicologi, educatori, figure di mediazione, personale dei servizi socio-sanitari...);
- il possesso, da parte delle differenti componenti la partnership, di una mentalità flessibile e adattabile ai rapidi cambiamenti dei processi evolutivi in atto tra le nuove generazioni.

Tali punti di forza a loro volta possono essere individuati nel verificarsi delle seguenti manifestazioni/processi, ossia quando:

- le famiglie mostrano interesse e nutrono ambizioni riguardo al percorso educativo dei figli;
- gli alunni avvertono che famiglia e scuola concordano e collaborano per gli stessi obiettivi;
- si manifesta da parte di tutte le persone coinvolte nel progetto educativo un'ampia disponibilità al dialogo, all'accoglienza e all'ascolto, alla flessibilità oraria, al colloquio frontale, all'informazione chiara, ad una coordinata e partecipata ricerca di soluzioni;
- tra scuola e famiglia si giunge ad un rapporto di reciproca fiducia, ottenendo risultati in termini di "cooperazione" attraverso la costante verifica e valutazione delle differenti fasi di avanzamento del progetto;
- la verifica intermedia/in itinere degli obiettivi che l'allievo raggiunge permette di rafforzare di volta in volta il patto educativo tra famiglia e scuola;
- si verifica un contatto permanente tra tutti gli insegnanti/operatori addetti alle diverse fasi che compongono il percorso educativo, al fine di confrontarsi, aggiornarsi e sostenersi vicendevolmente, così da attivare un sistema di rete esteso anche alla collaborazione degli operatori sociali del territorio.

b) I punti di debolezza e/o i fattori di criticità nelle relazioni tra famiglia e scuola si verificano soprattutto quando:

- i genitori delegano del tutto o in parte le proprie responsabilità educative alla scuola;
- il modello educativo della scuola non è condiviso dalle famiglie (o da una parte delle stesse);
- la famiglia percepisce le relazioni con il personale della scuola come un'ingerenza nel proprio ambito di competenza, ciò che contribuisce a creare competitività e diffidenza, a scapito ovviamente della parte più debole e/o oggetto del contenzioso;
- la scuola in vario modo e/o a vario titolo tenta di impedire il provocarsi di forme organizzative e/o associative dei genitori.

3. Esempi di "buone prassi" presi dalle scuole del territorio in osservazione

Entro il quadro del modello relazionale delineato sopra, è possibile adesso riportare singoli esempi di "buone prassi" circa il modo in cui si è realizzato il rapporto scuola-famiglia nel contesto territoriale in osservazione in merito ad alcuni interventi programmatici.

3.1. "Come dare attuazione al POF"

1) Azioni realizzate in sequenza:

- a) costituzione di un gruppo di lavoro misto composto da docenti e genitori;
- b) analisi del PECUP per ricavarne le esperienze più significative;
- c) elaborazione e applicazione di questionari ad allievi, docenti e genitori per analizzare le loro competenze educative;
- d) elaborazione dei dati e formulazione dei risultati da utilizzare poi in funzione di obiettivi formativi e relativi interventi finalizzati a piani di studio personalizzati.

2) Risultati conseguiti:

- a) l'esperienza ha prodotto rapporti più distesi tra insegnanti e genitori, ha permesso una maggiore conoscenza reciproca e una maggiore accettazione dei propri ruoli educativi;
- b) le famiglie si sono maggiormente responsabilizzate rispetto al proprio compito educativo;

- c) i docenti hanno preso consapevolezza del ruolo indispensabile della famiglia nell'educazione scolastica dei figli-alunni in quanto hanno potuto conoscere aspetti dei ragazzi prima non presi in considerazione nel processo di maturazione della personalità;
- d) il confronto sui risultati dei questionari si è rivelato utile per comprendere le potenzialità, le attitudini, gli interessi dei singoli allievi, al fine di progettare interventi formativi mirati/personalizzati;
- e) il timore iniziale da parte sia dei genitori che dei docenti verso ciò che rappresentava il "nuovo" si è trasformato in interesse crescente e in partecipazione attiva man mano che si procedeva nella progettazione, realizzazione e valutazione delle attività;
- f) il contributo dato dai genitori ha inciso positivamente sul modo di fare scuola.

3) Validazione dell'iniziativa nel confronto punti di forza/criticità:

a) punti di forza:

- l'iniziativa è stata valutata valida perché possa essere trasferita ad altre azioni formative ed anche ad altri contesti;
- l'esperienza contribuisce a favorire la costituzione di altri gruppi misti di lavoro tra docenti e genitori per ulteriori iniziative da mettere in cantiere;

b) punti di criticità:

- continuano a rimanere atteggiamenti di diffidenza nel delimitare le competenze dei singoli attori (insegnanti, genitori...);
- si consiglia sempre di procedere con gradualità nell'attivare queste esperienze, lasciando il tempo necessario affinché insegnanti e genitori superino progressivamente le loro reticenze e pregiudizi, fino a stabilire quel clima di fiducia reciproca e di cooperazione attiva finalizzata al bene comune del figlio-alunno.

3.2. "Scuola-famiglia-territorio: come stimolare la cooperazione"

1) Finalità del progetto:

- a) promuovere la corresponsabilità educativa individuando i processi che promuovono il dialogo scuola-famiglia-territorio attraverso la costruzione di mappe d'impegno e di responsabilità;
- b) costituire un gruppo di lavoro stabile responsabile della progettazione/realizzazione di programmi/azioni in risposta ai bisogni della scuola, della famiglia e del territorio;
- c) promuovere la cittadinanza attiva e responsabile;
- d) rafforzare l'identità della scuola in termini di autonomia e responsabilità;
- e) estendere/migliorare le relazioni con il territorio.

2) Ipotesi di prodotto atteso: "COME/COSA" si dovrebbe fare per attivare un dialogo e una cooperazione tra scuola e famiglia. Per costruire la cooperazione, la prassi prevedeva le seguenti tappe:

- a) costituire un gruppo di lavoro misto, con funzione progettuale e di ricerca;
- b) costruire una mappa condivisa di impegni e responsabilità;
- c) all'inizio dell'anno all'interno di ogni classe offrire ai genitori uno spazio di confronto in cui far emergere le tematiche che si vorrebbero dibattere durante l'anno;
- d) raccogliere tutte le proposte emerse dai genitori rappresentanti di ciascuna classe e successivamente confrontarle tra loro in una assemblea interclasse così da poter scegliere insieme le azioni da realizzare durante l'anno.

3) Forme/modalità concrete d'intervento:

- a) creazione di spazi d'incontro, dialogo, confronto entro cui poter consultare le esperienze e confrontarsi sui valori, per passare quindi a promuovere l'ascolto e il dialogo tra i vari attori per la conoscenza e interpretazione delle stesse;

- b) definizione, in cooperazione tra scuola e famiglia, degli obiettivi formativi del gruppo-classe (le capacità relazionali, progettuali, esistenziali...);
- c) muovendo quindi dagli orientamenti emersi nella fase consultiva passare alla elaborazione di un piano delle attività educative valorizzando anche l'esperienza educativa dei genitori;
- d) per effettuare infine insieme ai genitori le scelte riguardanti la promozione di una serie di attività (la programmazione/elaborazione della proposta formativa, del POF, dei piani di studio personalizzati, del portfolio, delle attività in integrazione, dei laboratori, dei LARSA...).

4) Risorse a disposizione:

- a) risorsa-uomo, che ha previsto il costituirsi di:
 - un gruppo di progetto, composto da capigruppo di scuola, genitori, rappresentanti delle istituzioni, mondo dell'associazionismo e del volontariato, rappresentanti del sistema economico-produttivo
 - e avente funzione di predisporre, organizzare, coordinare il progetto di formazione;
- b) un gruppo di ricerca, in grado di gestire/realizzare il progetto di formazione in ottemperanza alle finalità/obiettivi sottesi e contestualmente alle risorse messe a disposizione dalla scuola;
- c) risorse strutturali ed infrastrutturali messe a disposizione della scuola (spazi, strumenti, laboratori, metodologie...);
- d) risorse economico-finanziarie.

5) Gestione e realizzazione delle attività in base ai seguenti passaggi:

- a) pianificazione, costruzione, definizione, condivisione di una piattaforma comune in cui collocare le attività previste per la realizzazione del progetto (algoritmo operativo);
- b) elaborazione e messa a disposizione di materiale operativo (questionari, interviste...);
- c) attuazione degli specifici processi di lavoro così come preventivati nell'organigramma (interventi, azioni, metodologie...).

6) Risultati conseguiti: l'esperienza ha permesso un apporto cooperativo che non si è limitato alla sola partecipazione ma si è concretizzato in un coinvolgimento attivo e in un personale contributo da parte dei genitori in tutte le fasi delle attività previste.

7) Valutazione:

- a) punti di forza:
 - maggior presa di coscienza da parte dei genitori del proprio ruolo nell'azione educativa;
 - auto/mutuo aiuto nell'affrontare le difficoltà individuali;
 - personale contributo alla presa in comune delle scelte/decisioni da prendere;
- b) punti di criticità:
 - la divergenza di opinioni non sempre ha portato a scelte condivise.

8) Validazione: questo percorso si connota quindi per essere riuscito a trasformare l'esperienza genitoriale da una iniziale collaborazione ad una effettiva "cooperazione" alla progettazione e realizzazione di itinerari educativi.

I RISULTATI DELLA SPERIMENTAZIONE

Sergio Cicatelli – Guglielmo Malizia – Vittorio Pieroni

La ricerca-azione è caratterizzata da una natura *idiografica* che poco si adatta alla generalizzazione o alla facile esportabilità di 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 dell'anno scolastico 2004-05, tentare di *fare sintesi* del lavoro compiuto, per giungere a conclusioni almeno provvisorie sul senso del percorso compiuto, che aveva l'obiettivo di mettere alla prova le scuole e i genitori di fronte alla sfida della cooperazione enunciata dalla riforma appena entrata in vigore.

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”¹. 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. 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*;

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

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.

Gli *strumenti di ricerca* sono consistiti in griglie di raccolta dati con domande chiuse e aperte. 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.

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. Il tutto collocato sullo sfondo della riforma Moratti, che ha scommesso più di quanto esplicitamente dica il testo della legge 53/03 sulla cooperazione scuola-genitori.

2. Un'esperienza positiva

L'iniziativa ha incontrato il *generale apprezzamento* delle due principali componenti coinvolte, genitori e insegnanti. Soprattutto questi ultimi hanno espresso un giudizio largamente positivo sullo scambio di vedute e sulla collaborazione che sono stati chiamati ad attivare con le famiglie. Ovviamente non sono mancate le osservazioni critiche e 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 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 *ri-forma 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.

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. 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.

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 relazionale interpersonale che si gioca la partita dell'educazione e della formazione delle nuove generazioni.

Insomma, *il paradigma scolastico sta cambiando* e le scuole se ne stanno rendendo conto. Certo, si avvertono i segni del disagio di fronte alle nuove sollecitazioni. Alcune delle scuole 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, come non solo la riforma Moratti sollecita a fare.

Una sintesi efficace delle resistenze e difficoltà iniziali e degli sviluppi possibili nella direzione di *un più fiducioso scambio* di esperienze è sta 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.

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 passa-

to. 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

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 praticamente sempre*, 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.

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

APPENDICE 1

Percorso
Dalla ricerca alla sperimentazione all'innovazione
Sperimentazione della corresponsabilità educativa dei genitori

Fase preliminare	
8 Maggio 2004	- Il dirigente partecipa all'incontro di formazione sulla sperimentazione.
Giugno – Agosto 2004	- Il dirigente, con la collaborazione degli insegnanti della scuola, sceglie una classe (possibilmente una prima) per farla partecipare alla sperimentazione
Fase preparatoria	
Settembre 2004	<ul style="list-style-type: none"> - 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). - Il Comitato Esecutivo (Malizia, Cicatelli, Pieroni) illustra il progetto ai GOS e discute un Glossario minimo per agevolare il successivo momento formativo e concordare un linguaggio comune tra tutti i partecipanti.
Settembre – Ottobre 2004	<ul style="list-style-type: none"> - Il GOS fissa un calendario di incontri di insegnanti e genitori (mensili, bimestrali?). - 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 classe sperimentale 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.
15 Ottobre 2004	- Restituire al Comitato Esecutivo le schede 1 e 2.
Fase applicativa	
Ottobre 2004 – Maggio 2005	<ul style="list-style-type: none"> - Il team didattico applica la programmazione nell'anno scolastico 2004-05. - Il GOS conduce nel corso dell'anno incontri di verifica periodica.
Novembre 2004	- Restituire al Comitato Esecutivo la scheda 3 entro il 30 novembre.
15 Gennaio 2005	- Restituire al Comitato Esecutivo una prima versione delle schede 4 e 5.
26 Febbraio 2005	- Riunione plenaria dei GOS di tutte le scuole a Roma, per una verifica intermedia del progetto e per presentare un modello di relazione conclusiva. È prevista anche una tavola rotonda con esperti.
31 Maggio 2005	- Restituire al Comitato Esecutivo la scheda 6 e un'eventuale ulteriore versione delle schede 4 e 5 entro il 31 maggio.
Giugno 2005	- La riunione plenaria di insegnanti e genitori della scuola valuta i risultati della sperimentazione condotta durante l'anno.
Fase conclusiva	
30 Giugno 2005	- Il GOS invia al Comitato Esecutivo una relazione finale perché siano trasmessi al Comitato Tecnico Scientifico (CTS) i risultati del lavoro svolto.
Ottobre 2005	<ul style="list-style-type: none"> - 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.

Scheda 1

(da restituire entro il 15 ottobre 2004)

Dati identificativi della scuola 2004-05**Denominazione ufficiale della scuola:**

Via/P.za: _____ n. _____

CAP: _____ Comune: _____ Provincia _____

Codice meccanografico _____**1. Tipologia**

- Scuola primaria (elementare)
 Scuola secondaria di I grado (media)
 Istituto comprensivo

2. Stato giuridico

- Statale
 Paritaria (ente gestore)
 Altro

3. Esiste nella scuola un'Associazione di genitori?

- SI
 NO

3.1. Se sì, quale? _____**4. Classi, alunni e insegnanti della scuola primaria nell'anno scolastico 2004-2005**

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

5. Classi, alunni e insegnanti della scuola secondaria di I grado nell'anno scolastico 2004-2005

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. La scuola ha sperimentato la riforma Moratti negli anni precedenti?

- SI
 NO

7. 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

Scheda 2

(da restituire entro il 15 ottobre 2004)

Dati identificativi della/e classe/i scelta/e per la sperimentazione 2004-05(compilare una scheda per *ogni classe*)9. Scuola primaria secondaria di I grado

10. Classe ____

11. Numero di alunni ____

12. M ____ F ____

13. Portatori di handicap n. ____

14. Extracomunitari n. ____

15. *Non cattolici n. ____

16. Numero degli insegnanti ____

(16.1 *di cui: laici ____ religiosi ____)

* Solo per le scuole cattoliche

17. Titolo di studio del padre degli alunni

Laurea n. ____

Diploma secondario n. ____

Licenza media n. ____

Altro n. ____

18. Titolo di studio della madre degli alunni

Laurea n. ____

Diploma secondario n. ____

Licenza media n. ____

Altro n. ____

19. Tutor laico religioso* età ____ anzianità di servizio ____ M F

* Solo per le scuole cattoliche

20. Come è stato scelto il tutor? _____**21. Come è stato organizzato il lavoro del tutor?** _____**22. Qual è il curriculum formativo del tutor?** _____**23. Descrizione sintetica del livello iniziale della classe sperimentale (p.es. sulla base delle prove d'ingresso, ecc.)**

24. 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. ____

25. Perché e come è stata scelta questa classe?

Scheda 3

(da restituire entro il 30 novembre 2004)

Attività di programmazione

26. Quali attività di programmazione erano ordinariamente previste per i docenti negli anni precedenti? E quali sono state previste per l'anno in corso? (sono possibili più risposte, barrando le caselle o compilando gli spazi corrispondenti)

	Anni scorsi	Quest'anno
una riunione del consiglio di classe prima dell'inizio delle lezioni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
più riunioni del consiglio di classe prima dell'inizio delle lezioni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
una riunione del consiglio di classe dopo l'inizio delle lezioni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
più riunioni del consiglio di classe dopo l'inizio delle lezioni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
riunioni periodiche del consiglio di classe nel corso dell'anno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- quante?	_____	_____
- con quale periodicità?	_____	_____
corsi di formazione sulla programmazione e/o sulla didattica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Altro (specificare _____)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

27. Sono state previste quest'anno attività di formazione in comune per insegnanti e genitori?

- SI
 NO

28. Quali attività di formazione sono state previste quest'anno per gli insegnanti?

- 28.1. Quante riunioni? _____
- 28.2. Quante ore in tutto? _____
- 28.3. A cura di chi? (sono possibili più risposte)
 - Dirigente
 - Docenti esterni
 - Università
 - Ordini/Congregazioni religiose
 - Fidae
 - Agesc
 - Associazioni/Enti di formazione
 - Autoformazione tra insegnanti della scuola
 - Altro (specificare _____)
- 28.4. Su quali argomenti? (sono possibili più risposte)
 - L'autonomia scolastica
 - Il POF
 - Il DLgs 59/2004
 - La proposta pedagogica della riforma Moratti
 - Dal curricolo al Piano di studio personalizzato
 - Dalle discipline alla sintesi (dai saperi essenziali al sapere globale)
 - Dalle conoscenze alle competenze (passando per conoscenze e abilità)
 - L'educazione alla convivenza civile
 - Il Profilo educativo, culturale e professionale
 - Il contratto formativo
 - Gli obiettivi specifici di apprendimento

- Gli obiettivi formativi
- Le unità di apprendimento
- Il ruolo del tutor
- Il ruolo del team didattico
- Il portfolio
- La cooperazione dei genitori
- Altro (specificare _____)

29. Quali attività di formazione sono state previste quest'anno per i genitori?

- 29.1. Quante riunioni? _____
- 29.2. Quante ore in tutto? _____
- 29.3. A cura di chi? (*sono possibili più risposte*)
 - Dirigente
 - Docenti esterni
 - Università
 - Ordini/Congregazioni religiose
 - Fidae
 - Agesc
 - Associazioni/Enti di formazione
 - Autoformazione tra insegnanti della scuola
 - Altro (specificare _____)
- 29.4. Su quali argomenti? (*sono possibili più risposte*)
 - L'autonomia scolastica
 - Il POF
 - Il DLgs 59/2004
 - La proposta pedagogica della riforma Moratti
 - Dal curricolo al Piano di studio personalizzato
 - Dalle discipline alla sintesi (dai saperi essenziali al sapere globale)
 - Dalle conoscenze alle competenze (passando per conoscenze e abilità)
 - L'educazione alla convivenza civile
 - Il Profilo educativo, culturale e professionale
 - Il contratto formativo
 - Gli obiettivi specifici di apprendimento
 - Gli obiettivi formativi
 - Le unità di apprendimento
 - Il ruolo del tutor
 - Il ruolo del team didattico
 - Il portfolio
 - La cooperazione dei genitori
 - Altro (specificare _____)

30. Le attività di formazione sono state rivolte a tutti i genitori della scuola o solo a quelli della classe sperimentale? (*una sola risposta*)

- a tutti i genitori della scuola
- solo ai genitori della/e classe/i sperimentale/i

31. Sono state svolte o sono previste riunioni di programmazione* comune tra insegnanti e genitori?

- SI
- NO

31.1. Se SI, quante riunioni? _____

31.2. Per quante ore complessivamente? _____

* 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.)

Scheda 4

(da restituire una prima volta entro il 15-1-2005 e una seconda volta entro il 31-5-2005)

Rilevazione dei contributi offerti dai genitori**32. 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 _____)

33. 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

34. Sono stati previsti interventi in classe dei genitori?

- SI
- NO

35. Se sì, su quali argomenti?

Scheda 5

(da restituire una prima volta entro il 15-1-2005 e una seconda volta entro il 31-5-2005)

La scheda va riprodotta per ognuno dei documenti di programmazione su cui sono intervenuti i genitori (PSP, Portfolio, POF, ecc.).

N.B. Nella prima griglia vanno riportate tutte le proposte provenienti dai genitori, a prescindere dal loro effettivo accoglimento e dalla loro natura (curricolare, extracurricolare, organizzativa, ecc.).

PSP / Portfolio / POF ...				
	36. Che cosa hanno proposto i genitori?	36.1. Quanti genitori lo hanno proposto?	36.2. Proposta accolta?	
Proposta 1			SI	NO
Proposta 2			SI	NO
Proposta 3			SI	NO

N.B. In questa seconda griglia vanno invece indicate solo le eventuali proposte presentate in relazione ai contenuti didattici o educativi.

Analisi delle proposte relative ai contenuti	PSP / Portfolio / POF ...		
37. Proposte di	37.1. Quanti genitori lo hanno proposto?	37.2. 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

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

Scheda 6
(da restituire entro il 31 maggio 2005)

Riepilogo delle riunioni di programmazione e di revisione della programmazione

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

39. Quante riunioni dei soli docenti sono state dedicate alla programmazione? _____

40. E quante sono state dedicate alla revisione della programmazione? _____

41. Quante riunioni di programmazione si sono svolte congiuntamente con i genitori? _____

42. E quante riunioni congiunte si sono svolte sulla revisione della programmazione? _____

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

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
(da inviare entro il 30 giugno 2005)

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”, 111 (2004), n. 13, pp. 2-7.
- CHIOSSO G., *Due parole sulla famiglia*, in “Scuola Italiana Moderna”, 111 (2004), n. 12, p. 5.
- COMITATO PER LA SCUOLA DELLA SOCIETÀ CIVILE, *Percorsi. Genitori in una scuola che cambia: domande e risposte*, Roma, AGeSC, 2004.
- CSSC – CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Atti del seminario Il ruolo educativo dei genitori nella scuola cattolica*, Roma, 22-11-2002, Roma, 2003.
- CSSC – CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Genitori: oltre la partecipazione. Scuola Cattolica in Italia. Quinto Rapporto*, La Scuola, Brescia 2003.
- 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”, 111 (2003), n. 7, pp. 14-15.
- DUSI P., *Una famiglia che coopera con la scuola*, in “Scuola Italiana Moderna”, 111 (2003), n. 13, pp.14-15.
- DUSI P., *Scuola-famiglia. Formare alla «partnership»*, in “Scuola Italiana Moderna”, 111 (2004), n. 9, pp. 14-15.
- MALIZIA G. – C. NANNI, *Dalla delega ai decreti attuativi: il difficile percorso della 53/2003*, in «Orientamenti Pedagogici», 50 (2003), n. 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.
- 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”, 110 (2002), n. 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.
- 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.