

numero monografico a cura di Elena Maescotti e Arianna Thiene

La relazione tra Scuola e Famiglia nel segno del superiore interesse del minore.

La responsabilità genitoriale tra diritti e doveri, sostegno e formazione alla genitorialità, interazioni con le istituzioni educative

Formazione iniziale dei docenti: dal patto di corresponsabilità all'alleanza educativa tra genitori e insegnanti

Valentina Cautiero

Abstract – *Future teachers' education can be a strategic asset to foster the relationship between teachers and parents towards a partnership made by common actions and shared perspectives. The contribution focuses on the curricular internship, due to achieve a MD in Education, as a gold opportunity to open debate and reflect on the implicit assumptions that drive some kind of usual practice, as they can be identified within the school daily routine. The partnership between teachers and parents cannot be given for granted, it has to be consciously designed and carried out; in this regard we need to enhance interpersonal skills, sensitiveness and meaningfulness in our interns through the habit of reflection.*

Riassunto – *La formazione dei futuri docenti si configura quale leva strategica per l'evoluzione del rapporto tra docenti e genitori nella direzione di un'alleanza intessuta di azioni diffuse e prospettive condivise. Il contributo punta l'attenzione sul tirocinio, nell'ambito del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, quale luogo privilegiato in cui aprire spazi di dibattito e riflessione sulle premesse implicite che sottostanno ad alcune pratiche rilevate nella scuola. L'alleanza tra docenti e genitori non può essere data per scontata, ma deve essere progettata e realizzata con intenzionalità. A tale scopo è necessario promuovere nei nostri tirocinanti competenze relazionali, sensibilità ed ampie cornici di pensiero attraverso la consuetudine alla riflessione.*

Keywords – partnership, teachers-parents, reflection, internship, interpersonal skills

Parole chiave – alleanza, docenti-genitori, riflessione, tirocinio, competenze relazionali

Valentina Cautiero è insegnante di Scuola Primaria e tutor di tirocinio Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano.

1. Il tirocinio formativo: problematizzare

Nel tirocinio diretto del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, i *saperi per la pratica*¹, appresi nei Corsi, si integrano con i *saperi nella pratica*² derivanti dall'azione del tutor scolastico, il docente esperto che sistematicamente esplicita al tirocinante la concettualizzazione dei modelli operativi messi in atto. Il tirocinio indiretto, può essere inteso a strutturare

¹ Sui dispositivi dedicati allo sviluppo dei *saperi per la pratica, nella pratica, della pratica*, cfr. H. Hensler, *Pour une ouverture de la culture professionnelle aux savoirs de la recherche en éducation: quelles conditions aménager en formation initiale et continue*, in C. Lessard, M. Altet, L. Paquay, P. Perrenoud, *Sens commun et sciences humaines*, Bruxelles, De Boeck, 2004, pp. 179-199.

² *Ivi*.

l'attitudine degli studenti a costruire i *saperi della pratica*³ ovvero, come sostiene Mortari, ad elaborare un "sapere di tipo prassico, costruito sull'esperienza e sulla riflessione a partire da essa"⁴. Nell'alternanza tra momenti in cui gli studenti sono direttamente esposti ai *saperi nella pratica* e sessioni di problematizzazione di tali saperi, il tirocinio può rappresentare la leva dialogica che innesca meccanismi trasformativi capaci di rendere i protagonisti consapevoli degli schemi di significato all'interno dei quali si generano le scelte operative e le stesse riflessioni⁵. Inoltre, con la messa in campo di attività di gruppo, il tirocinio può offrire il palcoscenico sociale all'interno del quale i significati individuali possono essere comunicati, negoziati e ristrutturati in realtà condivise⁶. In estrema sintesi, si potrebbe sostenere che il tirocinio si configura quale luogo centrale nella formazione iniziale degli insegnanti se riesce ad individuare ed attivare dispositivi che elicitino la cifra essenziale della professionalità docente, ovvero quella qualità riflessiva che consente di vedere la realtà come metafora generativa, in cui la problematicità viene accolta quale stimolo continuo alla ricorsività tra fare e pensare⁷, consolidandosi in una disposizione professionale a quel particolare tipo di ricerca definito da Sanders "practitioner-centered inquiry"⁸.

La relazione docenti-genitori appare tema complesso, anche in virtù delle molteplici prospettive epistemologiche da cui può essere affrontato e che eccedono il nostro discorso. Qui interessa soffermarsi sulle opportunità offerte dal tirocinio per sensibilizzare gli studenti all'acquisizione di un'attitudine critica e responsabile verso l'innovazione⁹, in merito alle dimensioni relazionali¹⁰ implicate dal tema. L'attualità rimarca l'urgenza di formare ed inserire nella scuola nuove risorse docenti¹¹ in grado di inquadrare la relazione con le famiglie in ottica *win-*

³ *Ivi*.

⁴ L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma, Carocci, 2003, p. 9.

⁵ Cfr. J. Mezirow, *Transformative learning theory*, in J. Mezirow, E. W. Taylor (Eds.) in *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, 39 Workplace and Higher Education* (pp. 18-32), San Francisco (CA), Jossey Bass, 2009, p. 22.

⁶ Secondo A. Schutz, il passaggio da una realtà all'altra indica infatti una discontinuità cognitiva all'interno di una medesima coscienza, un mutamento nella tensione che la caratterizza; la relazione intersoggettiva, al tempo stesso, pone tale discontinuità e funge da garante nell'attestare l'integrità del Sé nei processi di significazione/ri-significazione. Cfr. A. Schutz, *Don Quixote and the problem of Reality*, in A. Schutz (Ed.), *Collected Papers II, the problem of Reality* (pp. 135-158), L'Aia, Martinus Nijhoff, 1955 (trad. it. *Don Chisciotte e il problema della realtà*, Roma, Armando, 2002).

⁷ Cfr. D. A. Schön, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, New York, Basic Books Inc., 1983, p. 61.

⁸ D. Sanders, G. McCutcheon, *The Development of Practical Theories of Teaching*, in "Journal of Curriculum and Supervision", 2, 1, 1986, p. 65.

⁹ Cfr. F. Caena, *Literature review Teachers' core competences; requirements and development*, in *European Commission-Education and Training 2020 – Thematic Working Group – 'Professional Development of Teachers'*, in http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-competences_en.pdf, consultato il 22/08/2018.

¹⁰ *Ivi*, p. 9.

¹¹ Cfr. P. Cranton, *Organizations do not learn but may change through the transformative learning experienced by the individuals who form part of the organization*, in P. Mayo (Ed.), *Transformative learning, Learning with Adults: A Reader*, Rotterdam, Netherlands, Sense Publications, 2013, pp. 267-274.

*win*¹², interpretando la relazione pattizia stabilita *ex lege*¹³ quale alleanza educativa¹⁴ tra adulti. La necessità di rinnovamento in tal senso è attestata anche dalla convergenza dell'azione di MIUR e FoNAGS (Forum Nazionale delle Associazioni Genitori della Scuola) che, a dieci anni dall'istituzione del *Patto educativo di corresponsabilità*¹⁵, siglano una proposta di revisione del dispositivo. La proposta di novella del *Patto* ne prevede l'estensione anche alla Scuola Primaria e ne modifica la denominazione in *Patto di corresponsabilità educativa*¹⁶ a significare che la cooperazione tra scuola e famiglia è finalizzata a condividere la responsabilità di educare gli studenti attraverso un'autentica alleanza, nella specificità dei ruoli e delle funzioni¹⁷. La necessità di individuare modalità definite di collaborazione per la redazione del PTOF e di sensibilizzare gli attori sui temi della comunicazione sembra condurci a spostare l'attenzione oltre le competenze metodologiche e disciplinari dei docenti.

Nonostante, si dedichi attenzione, nel dibattito pedagogico ad individuare le competenze non disciplinari¹⁸ irrinunciabili nei percorsi di *higher education*¹⁹ e che, nelle politiche della formazione, si dia spazio alla sperimentazione dei possibili *design*²⁰ della formazione iniziale a tali competenze, sembra che nei *curricula* universitari, le competenze relazionali atte a favorire il rapporto tra scuola e famiglia siano trascurati²¹, sbilanciando la formazione dei docenti sul

¹² L'espressione proviene dagli studi nell'ambito della Teoria dei Giochi, formulata nel 1944 dal matematico Von Neuman e dall'economista Morgenstern. Fu il matematico John Nash a generalizzare la Teoria rendendola atta a descrivere anche giochi a carattere cooperativo, il cui risultato non preveda la vittoria di un giocatore e la simmetrica sconfitta dell'altro (*win-lose*), bensì la vittoria di entrambi i giocatori (*win-win*). Negli ultimi decenni, il principio dell'equilibrio di Nash è stato applicato a svariati ambiti disciplinari e spesso vi si fa riferimento con l'espressione 'approccio *win-win*'. Cfr. J. Nash, *Giochi non cooperativi e altri scritti*, Bologna, Zanichelli, 2004.

¹³ "Patto educativo di corresponsabilità" introdotto con il DPR 21/11/2007 n. 235 Regolamento recante modifiche ed integrazioni al decreto del Presidente della Repubblica 24 giugno 1998, n. 249, concernente lo statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria, in <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2007/12/18/0-07G0251/sgl>, consultato il 21/08/2018.

¹⁴ Descritta quale approccio *child-focused* ove famiglie e professionisti della scuola cooperano per accrescere le opportunità e il successo di bambini ed adolescenti nella sfera sociale, emotiva, comportamentale e dell'apprendimento formale; cfr. M. I. Albright, R. P. Weissberg, *School-family partnership to promote social and emotional learning*, in S. L. Christenson, A. L. Reschly (Eds.), *Handbook of school-family partnership*, New York, Routledge, 2010, pp. 245-265.

¹⁵ "Patto educativo di corresponsabilità", cit.

¹⁶ Ove per corresponsabilità si intende il "risultato della capacità personale, di gruppo, istituzionale di inserirsi autonomamente e con creatività nei vari contesti di esperienza formale e informale, concorrendo all'ideazione e alla conduzione di nuovi modelli di sviluppo di azione"; cfr. L. Pati, *La corresponsabilità tra scuola e famiglia all'insegna del confronto tra culture educative*, in P. Dusi, L. Pati, *Corresponsabilità Educativa. Scuola e famiglia nella sfida multicultural: una prospettiva europea*, Brescia, La Scuola, 2011, p. 25.

¹⁷ Cfr. Proposta di revisione del Patto educativo di corresponsabilità, in <http://www.miur.gov.it/-/scuola-famiglia-sottoscritta-la-proposta-di-revisione-del-patto-di-corresponsabilita-educativa>, consultato in data 25/07/2018.

¹⁸ Sul significato attribuito all'espressione, cfr. *Le competenze trasversali per l'Higher Education*, in "I Quaderni dell'Osservatorio Università-Imprese", 1, Fondazione CRUI, in http://www2.cruil.it/cruil/quaderno_osservatorio_1.pdf, il 21/08/2018, p. 61.

¹⁹ *Ivi*.

²⁰ *Ivi*, pp. 64-68.

²¹ Cfr.: L. Pati, *La corresponsabilità educativa tra docenti e genitori*, p. 5; C. Urbani, *Lo sviluppo professionale docente dalle competenze alla capacitazione*, Milano, FrancoAngeli, 2018, pp. 109-110.

versante dell'istruzione²². Secondo Pati, tale situazione potrebbe anche riflettere la difficoltà, per insegnanti e *caregiver*, di condividere il sinolo educazione-istruzione, preferendo ciascuna parte arrogarsi una dimensione in esclusiva, sottraendola di fatto al dominio dell'altra²³. Medesimo sbilanciamento è rilevato da Marescotti all'interno della scuola, ove sono operanti politiche che erodono la qualità più genuinamente educativa, per soddisfare le pressanti richieste dell'economia globale a strutturarsi in termini di sempre più accentuata competitività²⁴. Inoltre, la scuola sembra "impreparata ad accettare e svolgere una funzione autenticamente educativa, oltre a quella istruttiva"²⁵ e molti insegnanti mostrano di non considerare le famiglie quale risorsa competente e partner simmetrico²⁶. È dunque possibile che l'esperienza sul campo dei tirocinanti non consenta *ipso facto* di evincere la complessità²⁷ di cui è portatrice la relazione tra genitori e docenti, disinnescando la tensione alle continue negoziazioni di significato²⁸ necessarie a costruirla "giorno dopo giorno, mediante un costante lavoro, di confronto, dialogo, negoziazione"²⁹.

In seno al tirocinio, è parso opportuno sensibilizzare gli studenti a leggere la relazione docenti-genitori con approccio problematizzante, attraverso un breve percorso focalizzato su dimensioni circoscritte, incardinando la riflessione su casi concreti così da rileggere l'azione di *modeling*³⁰, operante dalle azioni dei docenti in servizio, in un'ottica "non routinaria con un atteggiamento euristico, squisitamente riflessivo"³¹ capace di superare le rigidità di un apprendimento per "puro apprendistato"³². La riflessione è stata sostenuta da contributi plurimi di let-

²² In merito, sul versante normativo, cfr. DM 10/09/2010 n. 249, Regolamento concernente: "Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado", in [http://miur.it/Documenti/Universita/Offerta formativa/Formazione iniziale insegnanti corsi uni/DM 10 092010 n.249.pdf](http://miur.it/Documenti/Universita/Offerta%20formativa/Formazione%20iniziale%20insegnanti%20corsi%20uni/DM%2010%20092010%20n.249.pdf), consultato il 05/11/2015. In merito al tirocinio, cfr. G. Bandini, A. Calvani, E. Falaschi, L. Menichetti, *Il profilo professionale dei tirocinanti del Corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria. Il modello SPPPI*, in "Formazione Persona Lavoro", 15, 2015, pp. 89-104. Per una sintetica ricognizione della letteratura sulle competenze richieste ai docenti al termine della formazione iniziale, cfr. F. Caena, *Literature Review Teachers' core competences; requirements and development*, cit., in particolare la distinzione tra *teaching competences* e *teaching competences*, pp. 7-8.

²³ Cfr. L. Pati, *La corresponsabilità educativa tra docenti e genitori*, in *La professione docente oggi nella scuola che educa tra crisi e ricerca di senso. Le responsabilità dell'associazionismo cattolico e delle comunità cristiane*, Bologna, CEI UNESU, 13-16 febbraio 2008, pp. 4-5.

²⁴ Cfr. E. Marescotti E., *A quale ruolo "adulto" formerà la scuola? Riflessioni a partire dalla strategia europea Rethinking Education*, in "Studi sulla formazione", 16, 2, 2013, p. 167.

²⁵ L. Pati, *Famiglia e scuola dell'autonomia: dalla partecipazione alla corresponsabilità educativa in Il ritorno dell'educare. Famiglia, comunità cristiana, scuola: quale fruttuosa continuità educativa*, Rocca di Papa, CEI, 9-12 marzo 2003, p. 6.

²⁶ Cfr. L. Pati, *La corresponsabilità educativa tra docenti e genitori*, cit., p. 5.

²⁷ Sull'accezione qui conferita, cfr. E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2001, p. 38; F. Cambi, *La complessità come paradigma formativo*, in M. Callari Galli, F. Cambi, M. Ceruti, *Formare alla complessità*, Roma, Carocci, 2003, p. 134.

²⁸ Cfr. M. Contini, A. Genovese, *Impegno e conflitto*, Firenze, La Nuova Italia, 1997, p. 57.

²⁹ L. Pati, *Famiglia e scuola dell'autonomia: dalla partecipazione alla corresponsabilità educativa*, cit.

³⁰ Cfr. A. Bandura, *Social-learning theories of identificatory processes*, in D.A. Goslin (Ed.), *Handbook social-ization theory and research*, Chicago, Rand McNally, 1969, p. 217.

³¹ L. Mortari, *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Roma, Carocci, 2009, p. 25

³² M. Baldacci, *La formazione dei docenti e il tirocinio*, in A. Mariani (Ed.) *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*, Firenze, Firenze University Press, 2014, p. 42.

teratura scientifica, così da variegare i possibili orizzonti di senso dei tirocinanti; si è anche scelto di avvalorare il lavoro in gruppo quale approccio professionale³³ nel porre e trattare problemi in modo collaborativo e nel produrre pratiche riflessive condivise “secondo principi organizzatori che consentano di collegare tra loro i saperi e di dar loro senso”³⁴.

2. Il tirocinio formativo: riflettere

Il dispositivo, approntato nell'ultima annualità del Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria, nella sede di Milano dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, si proponeva, senza pretese di esaustività o esemplarità, come pratica riflessiva dal ruolo attivo, ovvero “finalizzata alla comprensione di alcune situazioni educative, dei ruoli svolti dagli attori, delle teorie implicite che guidano l'azione”³⁵.

In esordio, ai tirocinanti è stato chiesto di confrontarsi sulle ragioni per cui era rilevante il tema della relazione docenti-genitori per far assurgere a realtà consapevoli³⁶ le conoscenze pre-esistenti e le disposizioni implicite³⁷. Dopo aver proposto quattro temi su cui far convergere l'attenzione, i tirocinanti sono stati suddivisi in altrettanti gruppi tematici. A ciascun partecipante è stato chiesto di rilevare, nella scuola in cui svolgeva il tirocinio, una circostanza, un episodio, un *pattern* ritenuto significativo in relazione al tema assegnato e di narrarlo per iscritto. Le narrazioni³⁸ avrebbero consentito di condividere e rendere negoziabili i significati³⁹ attribuiti da ciascuno al tema; la successiva discussione avrebbe condotto ciascun gruppo a selezionare un caso su cui lavorare. Il *task* successivo consisteva nel leggere individualmente alcuni contributi⁴⁰ scientifici allo scopo di ampliare le prospettive di significato entro cui produrre riflessioni nella successiva discussione di gruppo. L'ultimo compito consisteva nel redigere un *report* delle argomentazioni, su cui i partecipanti di ciascun gruppo concordavano, in modo da ri-significare l'esperienza conferendole una forma nuova⁴¹.

Al termine è stato previsto un momento di condivisione e dibattito sui *report* redatti dai gruppi. Il tutor universitario si è posto quale moderatore dell'operato dei gruppi e come risorsa per la selezione e il reperimento dei materiali scientifici.

³³ Cfr. A. Bondioli, *Pratiche riflessive nella formazione in servizio: il ruolo mediatore degli strumenti di valutazione di contesto*, in “Reladei Formación del Profesorado de educación infantil”, 5, 4, 2016, pp. 60-61.

³⁴ E. Morin, *La testa ben fatta*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2000, p. 15.

³⁵ K. Montalbetti, *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*, Milano, Vita & Pensiero, 2005, p. 41.

³⁶ Cfr. H. H. Tillema, *Training and Professional Expertise: Bridging the Gap between New Information and Pre-existing Beliefs of Teachers*, in “Teaching and Teacher Education”, 6, 1994, p. 602.

³⁷ Per ragioni di brevità, qui non è possibile dar conto delle risposte.

³⁸ Cfr. J. S. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli, 2002, p. 52; J. S. Bruner, *The Narrative construction of Reality* in “Critical Inquiry”, 18, 1991, University of Chicago, p. 17.

³⁹ Cfr. L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Roma, Carocci, 2007, p. 178.

⁴⁰ I tirocinanti hanno consultato estratti da testi presenti in bibliografia.

⁴¹ Cfr. P. Jedlowsky, *Il Racconto come dimora. Heimat e le memorie d'Europa*, Torino, Bollati Boringhieri, 2009, p.121.

3. I prodotti dei gruppi

Gruppo 1. Riconoscere il valore reciproco

Scuola primaria. Il team docenti decide di concludere il ciclo scolastico approntando una versione musical dell'Odissea. Nei colloqui si verificano discussioni con i genitori in estremo disaccordo con alcune scelte intraprese dalle insegnanti. Nonostante le ampie spiegazioni delle docenti, i genitori vanno via contrariati e le insegnanti si interrogano sull'accaduto. Nella discussione emerge il dubbio di aver affrontato in modo solitario scelte educative importanti e di aver lasciato ai genitori nessuna alternativa se non quella di recepire decisioni già prese; propongono quindi di aprire una pista nuova, chiederanno ai genitori di partecipare in prima persona all'attività di fine anno. Convocata una riunione, le docenti illustrano l'attività progettata, concludendo che la rappresentazione costituirà un compito di realtà in cui i bambini coopereranno individualmente e in gruppo con ruoli specifici. Il compito costituirà elemento di valutazione nella certificazione delle competenze al termine della classe V. Le insegnanti condividono anche la rubrica che useranno per valutare i bambini. Inoltre, si propone ai genitori di prender parte all'attività progettando le modalità della loro partecipazione. I genitori accettano con entusiasmo, si suddivideranno in gruppi ciascuno dei quali si occuperà di un aspetto. Un gruppo di padri chiede di prendere parte attiva nella rappresentazione, pertanto le docenti propongono concordano con loro il ruolo, i copioni e alcune date utili fare le prove a scuola. Il percorso e la rappresentazione sono state un successo in termini di efficacia e di gradimento da parte di tutti i soggetti coinvolti. L'esito valutativo del compito degli alunni è stato molto alto; il coinvolgimento dei genitori sembra essere stato un elemento decisivo nella motivazione degli studenti le cui competenze relazionali, organizzative e imprenditive hanno ecceduto le aspettative delle insegnanti e gratificato le famiglie.

Dal report del Gruppo 1 emerge una chiara sorpresa alla *inusuale*⁴² reazione delle docenti alle critiche; la risposta alla situazione di conflitto non è una *chiusura* nella relazione e neanche *un tirare i remi in barca* rispetto alla progettualità annunciata. Le docenti, constatata l'inefficacia delle parole per spiegare le ragioni professionali delle scelte operate e riconosciuto un certo grado di ommissività nella comunicazione con le famiglie, hanno scelto di *rilanciare* chiamando concretamente in gioco i genitori. In un momento che si configurava come critico nelle relazioni docenti-genitori, le insegnanti hanno operato una scelta educativa funzionale, progettando l'allestimento di una "comunità di pratica"⁴³ in cui l'apprendimento dei bambini avvenisse all'interno di un sistema di relazioni significative operanti all'unisono tra scuola e famiglia. Il *pay-off* dell'azione intrapresa dagli insegnanti è stato alto e distribuito: gli alunni hanno conseguito risultati elevati nella rilevazione delle competenze messe in campo; i genitori sembrano aver avuto l'opportunità di comprendere meglio le dinamiche organizzative e il lavoro delle insegnanti attraverso la frequentazione dell'ambiente scuola⁴⁴; le docenti hanno conquistato la

⁴² In corsivo estratti dai report redatti dai tirocinanti.

⁴³ Cfr. J. Lave, E. Wenger, *Situated Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991, p. 98.

⁴⁴ Si postula che tale frequentazione solleciti relazioni improntate alla fiducia, ritenuta uno degli elementi costituenti il capitale sociale iniziale dei bambini. In merito, cfr. L. Mortari, C. Sità (Ed.), *Pratiche di civiltà. Capitale sociale ed esperienze formative*, Trento, Edizioni Erickson, 2007, p. 129.

consapevolezza che il risultato positivo era strettamente correlato con il *guadagno* degli altri componenti in gioco⁴⁵. Non ultimo, il coinvolgimento dei genitori nell'attività scolastica, sembra aver amplificato negli alunni la percezione del valore di tale esperienza.

Gruppo 2. Cooperare

Scuola Primaria connotata da una significativa presenza di alunni provenienti da famiglie non italofone. La vita scolastica dell'Istituto è disseminata di occasioni che vedono la partecipazione dei genitori: 6 famiglie su 10 partecipano in qualche forma e misura alla vita della scuola (dato attinto dal RAV⁴⁶ 2017). Oltre alle circostanze di presenza istituzionale, i genitori collaborano alla gestione della biblioteca scolastica, alla manutenzione dei locali, alla produzione di materiali didattici, a potenziamenti dell'offerta formativa, a molteplici iniziative legate alla mensa e alle festività. Annualmente, il Consiglio di Istituto, su proposta dei Consigli di Interclasse, delibera la tematica di un seminario di formazione che coinvolge congiuntamente docenti e genitori. Il Piano di Miglioramento ha un obiettivo prioritario: far scendere di almeno due punti percentuali il numero degli alunni con certificazione a livello iniziale in lingua italiana al termine della classe V; una delle strategie indicate per conseguire il risultato consiste nell'aumentare di un punto decimale la partecipazione delle famiglie alla vita della scuola. Gli obiettivi del Piano di Miglioramento⁴⁷ sono comunicati a famiglie e docenti nella circolare di fine anno scolastico.

Nel Gruppo 2, la discussione prende le mosse da un'iniziale difficoltà a comprendere come sia possibile per i docenti lavorare *liberamente* con una presenza così diffusa dei genitori a scuola. È opportuno *far mettere il naso ai genitori* anche in aspetti dai risvolti didattici? Alla fine si conviene che proprio la specificità dell'organizzazione scolastica consente una relazione vivace e collaborativa tra docenti e genitori. Questi ultimi, resi parte attiva ed integrante, si comportano non da utenti ma da *partner*⁴⁸ attivi per un obiettivo comune, condividendo le responsabilità di sostenere i processi educativi dei bambini. In questo caso, l'organizzazione è l'interfaccia che fa lavorare assieme genitori e docenti su interventi concreti e diffusi, in cui occorre dialogare per arrivare a decisioni e scelte operative. La prospettiva ecologica⁴⁹, sottesa a tale organizzazione, allude all'essenzialità di tutti gli attori della scuola, implicando un sistema di reciproche influenze tra apprendimenti degli alunni e grado di interazione tra docenti e famiglie; ciò diminuisce il rischio di ascrivere le cause di eventuali fallimenti all'ambiente familiare o al lavoro degli insegnanti, ma costringe a ragionarne in termini di scuola "e" famiglia⁵⁰.

⁴⁵ In relazione all'approccio *win-win*, cfr. J. Nash, *Giochi non cooperativi e altri scritti*, Bologna, Zanichelli, 2004.

⁴⁶ il Rapporto di Autovalutazione, introdotto con Direttiva n. 11 del 18/09/2014 compie le disposizioni previste dal regolamento dell'autonomia scolastica di cui al DPR n. 275/1999.

⁴⁷ Piano di Miglioramento, introdotto con la Direttiva n. 11 del 18/09/2014, è il dispositivo attraverso cui la scuola pianifica le azioni per conseguire miglioramenti nelle aree risultate carenti nel RAV.

⁴⁸ Cfr. S. L. Christenson, S. M. Sheridan, *School and Families: creating essential connections for learning*, New York, The Guilford Press, 2001.

⁴⁹ Cfr. U. Bronfenbrenner, *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, il Mulino, 1986.

⁵⁰ Cfr. S. L. Christenson, *The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students*, in "School Psychology Review", 33, 2004, pp. 83-104.

Gruppo 3. Comunicare per prevenire e gestire i conflitti

Classe IV di Scuola Primaria. I docenti del team si confrontano su M., un bambino con prestazioni molto alte. Gli altri alunni si lamentano che M., termina prestissimo le attività da svolgere e poi disturba non consentendo loro di completare il lavoro. M. viene spesso sgridato e sanzionato per il suo "atteggiamento provocatorio"; le docenti lamentano che M. è troppo supportato dai genitori, i quali non comunicano con la scuola, sembrano non averne tempo. Gli insegnanti lamentano che il bambino è eccessivamente stimolato da attività extrascolastiche e che loro non hanno ragioni per convocare i genitori: M. ha il massimo dei voti in tutte le discipline. Al ritiro della scheda di valutazione, la madre ascolta le parole delle insegnanti, poi scoppia in lacrime; "A casa M. piange e dice che alle maestre non importa niente di lui...qui a scuola la responsabilità di farlo stare bene è vostra! Cosa avete fatto in questi tre anni e mezzo per M.?"

Il confronto, nel Gruppo 3, inizia dalla parola *responsabilità* usata con l'accezione di *colpa*; sembra che docenti e genitori sentano frustrato il loro intento di garantire il ben-essere del bambino ma non siano in grado di agire responsabilmente come partner⁵¹ predisponendo di concerto "quei contesti esperienziali che possono facilitare nell'altro l'assunzione della responsabilità della ricerca del proprio ben-esserci"⁵².

In questo senso, negando occasioni di confronto ai genitori di M., gli insegnanti disconoscono le proprie responsabilità professionali innescando/alimentando un *black-out* comunicativo, in cui il silenzio ha prodotto un messaggio svalutante, interpretato da entrambe le parti come inadeguatezza e disinteresse. L'assenza di comunicazione tra le parti finisce per trasmettere messaggi dal contenuto non intenzionale e dai connotati negativi⁵³. Scegliere la non comunicazione per sottacere un conflitto produce effetti negativi sui bambini in quanto non consente ad insegnanti e genitori di riformulare il problema in termini di relazione tra adulti responsabili⁵⁴, di definirlo, di affrontarlo. In ogni caso, gli insegnanti devono educarsi a stare nella relazione anche in caso di conflitto, in quanto connotato possibile delle relazioni, imparando a gestirlo⁵⁵.

Gruppo 4. Condividere linguaggi e informazioni

Classe III Scuola primaria. Colloqui scuola-famiglia. I genitori di un'alunna sono stati convocati per un colloquio dagli insegnanti, il terzo negli ultimi due mesi. Le insegnanti premono affinché l'alunna sia condotta in un centro specialistico per accertare la natura delle sue difficoltà di apprendimento. Mostrando ancora una volta i quaderni, le insegnanti affermano che, se i genitori non procederanno nel senso indicato, se non interverranno gli specialisti a certifi-

⁵¹ Per una definizione del genitore come partner, cfr. P. Dusi, *La comunicazione docenti-genitori, Riflessioni e strumenti per tessere alleanze*, Milano, FrancoAngeli, 2012, p. 49.

⁵² L. Mortari, *La pratica dell'aver cura*, Milano, Bruno Mondadori, 2006, p. 180.

⁵³ Cfr. P. Watzlawick, J. H. Beavin, D. D. Jackson, *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*, Roma, Astrolabio, 1971, pp. 40-61.

⁵⁴ L. Mortari, *La pratica dell'aver cura*, cit.

⁵⁵ Cfr. D. Novara, *Scegliere la pace. Guida metodologica*, Torino, Edizioni Gruppo Abele, 1996.

care il problema e ad indicare strategie e linee d'azione, loro non potranno garantire gli esiti del percorso scolastico. Il padre si inalbera, sostiene che la propria figlia sia sanissima, che non ha nulla che non vada, che a questo punto saranno costretti a cambiare scuola alla bambina.

Nel Gruppo 4, i tirocinanti rilevano che la comunicazione dei docenti avviene in termini ansigeni nei riguardi dei genitori e svilenti l'autorevolezza dei docenti.

Nella discussione emerge una mancata condivisione dei linguaggi specifici che inabilita l'accesso al dibattito dei genitori e, in definitiva, li priva della loro "agency freedom"⁵⁶. Situazioni di rifiuto così nette potrebbero essere prevenute applicando protocolli di condivisione dei dispositivi normativi, procedurali e didattici che si possono dispiegare quando vi sia da soddisfare dei bisogni educativi speciali. Per tracciare un terreno di comunicazione condiviso, che consenta agli insegnanti di proporre "ai genitori un'azione concordata in vista di un progetto comune"⁵⁷, sarebbe opportuno predisporre azioni generalizzate rivolte a tutti i genitori: seminari, dibattiti, *focus-group*, in cui ci si confronti nel merito dei bisogni educativi speciali, anche chiedendo ai genitori di fare ricerche in proprio e di socializzarne gli esiti con gli insegnanti. Azioni sistematiche preventive permetterebbero di costituire una circolarità di linguaggio e di informazioni in grado di ridurre anche lo stigma sociale che, talvolta, i genitori non riescono ad affrontare preferendo disconoscere il problema. Non da ultimo, condividere in anticipo informazioni e dispositivi consentirebbe di negoziare gli interventi nei riguardi degli alunni con bisogni educativi speciali, concentrandosi sulle strategie da mettere in campo piuttosto che sulle persone coinvolte.⁵⁸

4. Considerazioni conclusive

Come già dichiarato, lo scopo del breve percorso condotto all'interno del tirocinio non aveva pretese di indicare contenuti o direzioni preconfezionate, ma di fornire un momento pubblico di riflessione in cui i tirocinanti fossero sollecitati a discutere⁵⁹ su una delle molteplici competenze richieste al docente che, "camaleonte professionale"⁶⁰, non può esimersi dal curare la propria formazione negli aspetti comunicativo-relazionali⁶¹ necessari ad intessere un'alleanza

⁵⁶ A. Sen, *Well-Being, Agency and Freedom: The Dewey Lectures*, in "The Journal of Philosophy", 82, 4, 1985, p. 207.

⁵⁷ J.P. Pourtois, *Trasformazioni nelle relazioni tra scuola e famiglia*, in "Rivista Quadrimestrale dell'Istituto Superiore Internazionale Salesiano di Ricerca Educativa" (ISRE), 2, 1997, p.62.

⁵⁸ Cfr. R. Fisher, W.L. Ury, B. Patton, *Getting to yes: negotiating agreement without giving in*, Boston/New York, Houghton Mifflin Company, 1991.

⁵⁹ Cfr. D.A. Schön, *Il professionista riflessivo*, trad. it. Bari, Edizioni Dedalo, 1993, p. 338.

⁶⁰ M. Tardif, C. Lessard, *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans métiers et les professions d'interaction humaines*, Bruxelles, Presses de l'Université de Laval, 1999, p. 39.

⁶¹ L'esito della ricerca di Chiara Urbani, in cit., p. 241, confermerebbe "la sostanziale ineliminabilità della dimensione relazionale nella qualificazione della professionalità docente, che richiede un intervento deciso e sistematico di integrazione in senso non solo capacitativo, ma anche di dotazione individuale: già a livello di formazione iniziale, l'acquisizione di competenze di relazione professionale e d'interazione con gli adulti andrebbero inserite nei curricula formali, in una condizione di pari dignità rispetto alle discipline pedagogiche e di didattica disciplinare di stampo "tradizionale". In altri termini, la capacitazione della responsabilità individuale di attivare la

educativa con i genitori. Sembra che il processo riflessivo abbia messo in moto una rivisitazione di alcuni “*habits of expectation*” routinari⁶².

Da sottolineare, *in primis*, la rilevanza in sé rivestita dagli episodi, in quanto scelti come emblematici tra le diverse narrazioni di cui ciascun gruppo disponeva. Un aspetto appare comune ai quattro *report*: il processo di ri-significazione delle esperienze narrate che conduce al riconoscimento della responsabilità professionale dei docenti nel progettare/condurre la relazione con i genitori.

Dai *report* dei Gruppi 1 e 2, emerge il conflitto tra il pregiudizio nei confronti della presenza dei genitori a scuola e l'efficacia delle pratiche narrate. Il “*paradigm shift*”, che avviene nel corso della discussione, è rintracciabile attraverso il riconoscimento di alcune cornici teoriche a sostegno delle posture relazionali degli insegnanti, sia nel rapporto diretto con i genitori, sia come attori di un'organizzazione scolastica inclusiva e partecipata.

Interessante, nel lavoro del Gruppo 1, appare la propensione a significare i conflitti quali opportunità di cambiamento e di trasformazione della relazione piuttosto che come punti di non ritorno⁶³.

Nel lavoro del Gruppo 3, lo *shift* si coglie in una declinazione del costrutto di responsabilità in senso molto produttivo per la costruzione delle relazioni con le famiglie; i tirocinanti collegano tale accezione della responsabilità dei docenti alla necessità di un approccio sensibile e competente nella gestione dell'aspetto pragmatico della comunicazione, individuandolo come fattore abilitante la *partnership* con i genitori.

Nel lavoro del Gruppo 4, la percezione della responsabilità dei docenti è curvata sulla disponibilità a condividere i linguaggi quale leva proattiva alla formulazione di proposte operative in grado di prevenire i conflitti con le famiglie.

Resta problema aperto il *design* della formazione iniziale per gettare le fondamenta di un'identità professionale che si fa costruttrice “del significato della sua azione e non riproduttore, ideatore e non produttore, attore e non applicatore”⁶⁴ non solo nell'azione dell'insegnare ma anche nella capacità di abilitare tutti i processi interattivi⁶⁵ che le sono propri.

5. Bibliografia di riferimento

Albright M. I., Weissberg R.P., *School-family partnership to promote social and emotional learning* in Christenson S. L., Reschly A. L. (Eds.), *Handbook of school-family partnership*, New York, Routledge, 2010, pp. 245-265.

relazione interprofessionale esige una preliminare, imprescindibile azione di costruzione di competenze di tipo formale: oltre ad inserire la dimensione relazionale a composizione della professionalità docente, l'accento posto sulla formazione iniziale consente anche una parallela affermazione del paradigma capacitativo, capace di reinterpretare la formazione e la sua valenza essenziale quale opportunità reale di sviluppo individuale e collettivo”.

⁶² Cfr. J. Mezirov, *Apprendimento e trasformazione*, Milano, Raffaello Cortina, 2003, p. 19.

⁶³ Cfr. P. Dusi, *La comunicazione docenti-genitori. Riflessioni e strumenti per tessere alleanze educative*, Milano, Franco Angeli, 2002, p. 168.

⁶⁴ B. Rossi, *Professionalità educativa e competenze progettuali*, in Fabbri L., Rossi B. (Eds.), *La formazione del Sé professionale*, Milano, Guerini, 2001, p. 54.

⁶⁵ Cfr. K. Montalbetti, *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*, cit., p. 36.

- Baldacci M., *La formazione dei docenti e il tirocinio*, in A. Mariani (Ed.) *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*, Firenze, Firenze University Press, 2014, pp. 37-42.
- Bandini G., Calvani A., Falaschi E., Menichetti L., *Il profilo professionale dei tirocinanti del Corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria. Il modello SPPPI*, in "Formazione Persona Lavoro", 15, 2015, pp. 89-104.
- Bandura A., *Social-learning theories of identificatory processes*, in Goslin D. A. (Ed.), *Handbook socialization theory and research*, Chicago, Rand McNally, 1969.
- Bondioli A., *Pratiche riflessive nella formazione in servizio: il ruolo mediatore degli strumenti di valutazione di contesto*, in "Reladei Formaciòn del Profesorado de educaciòn infantil", 5, 4, 2016, pp. 57-69.
- Bronfenbrenner U., *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, il Mulino, 1986.
- Bruner J. S., *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli, 2002.
- Caena F., *Literature Rewiew Quality in Teachers Professional Development*, in "European Commission-Education and Training 2020-Thematic Working Group-", in http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-development_en.pdf, consultato il 2/08/2018.
- Cambi F., *La complessità come paradigma formativo*, in Callari Galli M., Cambi F., Ceruti M., *Formare alla complessità*, Roma, Carocci, 2003.
- Cesari Lusso V., *È intelligente ma non si applica. Come gestire i colloqui scuola-famiglia*, Trento, Erickson, 2010.
- Christenson S. L., *The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students* in "School Psychology Review", 33, 2004, pp. 83-104.
- Christenson S. L., Sheridan S. M., *School and Families: creating essential connections for learning*, New York, The Guilford Press, 2001.
- Contini M., Genovese A., *Impegno e conflitto*, Firenze, La Nuova Italia, 1997.
- Cranton P., *Organizations do not learn but may change through the transformative learning experienced by the individuals who form part of the organization*, in P. Mayo (Ed.), *Transformative learning, Learning with Adults: A Reader*, Rotterdam, Netherlands, Sense Publications, 2013, pp. 267-274.
- Direttiva n. 11 del 18/09/2014, in www.istruzione.it/valutazione/allegati/DIRETTIVA_11.pdf, consultata il 27/08/2018.
- DM 10/09/2010 n. 249, Regolamento concernente: "Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado", in <http://miur.it/Documenti/Universita/Offerta formativa/Formazione iniziale insegnanti corsi uni/DM 10 092010 n.249.pdf>, consultato il 05/11/2015.
- Dusi P., *La comunicazione docenti-genitori, Riflessioni e strumenti per tessere alleanze*, Milano, FrancoAngeli, 2012.
- DPR 16/11/2012, n. 254, *Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, in <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/0-2/05/13G00034/sg>, consultato il 27/07/2018.
- DPR 21/11/2007 n. 235, *Regolamento recante modifiche ed integrazioni al decreto del Presidente della Repubblica 24 giugno 1998, n. 249, concernente lo statuto delle studentesse*

e degli studenti della scuola secondaria, in <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2007/12/18/0-07G0251/sgl>, consultato il 21/08/2018.

Epstein J. et al., *School, Family and Community Partnerships. Your handbook for action*, Thousand Oaks, Corvin Press, 2009.

Epstein J. L., Sanders M.G., *School-Family-Community Partnership and educational changes: International perspectives*, in Hargreaves A. (Ed.), *Extending Educational Change*, Netherlands, Springer, 2005, pp. 220-224.

Fisher R., Ury W. L., Patton B., *Getting to yes: negotiating agreement without giving in*, Boston/New York, Houghton Mifflin Company, 1991.

Hensler H., *Pour une ouverture de la culture professionnelle aux savoirs de la recherche en éducation: quelles contitions aménager en formation initiale et continue*, in Lessard C., Altet M., Paquay L., Perrenoud P., *Sens commun et sciences humaines*, Bruxelles, De Boeck, 2004, pp. 177-179.

Jedlowsky, P., *Il Racconto come dimora. Heimat e le memorie d'Europa*, Torino, Bollati Boringhieri, 2009.

Lave J., Wenger E., *Situated Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991.

Le competenze trasversali per l'Higher Education, in "I Quaderni dell'Osservatorio Università-Imprese", 1, Fondazione CRUI, in http://www2.cruil.it/cruil/quaderno_osservatorio_1.pdf, consultato il 21/08/2018.

Marescotti E., *Educazione degli adulti. Identità e sfide*, Milano, Unicopli, 2012.

Marescotti E., *A quale ruolo "adulto" formerà la scuola? Riflessioni a partire dalla strategia europea Rethinking Education*, in "Studi sulla formazione", 16, 2, 2013.

Mezirow J., Taylor E. W. (Eds.), *Transformative Learning in Practise: Insights from Community, 39 Workplace and Higher Education*, San Francisco (CA), Jossey Bass, 2009.

Mezirow J., *Apprendimento e trasformazione*, Milano, Raffaello Cortina, 2003.

Montalbetti K., *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*, Milano, Vita & Pensiero, 2005.

Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2001.

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

Mortari L., *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*, Roma, Carocci, 2009.

Mortari L., *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Roma, Carocci, 2007.

Mortari L., *La pratica dell'aver cura*, Milano, Bruno Mondadori, 2006.

Mortari L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma, Carocci, 2003.

Mortari L., Sità C. (Eds.), *Pratiche di civiltà. Capitale sociale ed esperienze formative*, Trento, Edizioni Erickson, 2007.

Nash J., *Giochi non cooperativi e altri scritti*, Bologna, Zanichelli, 2004.

Novara D., *Scegliere la pace. Guida metodologica*, Torino, Edizioni Gruppo Abele, 1996.

Pati L., *La corresponsabilità tra scuola e famiglia all'insegna del confronto tra culture educative*, in Dusi P., Pati L., *Corresponsabilità Educativa. Scuola e famiglia nella sfida multicultu-*

rile: una prospettiva europea, Brescia, La Scuola, 2011, pp. 11-48.

Pati L., *La corresponsabilità educativa tra docenti e genitori*, in *La professione docente oggi nella scuola che educa tra crisi e ricerca di senso. Le responsabilità dell'associazionismo cattolico e delle comunità cristiane*, Bologna, CEI UNESU, 2008.

Pati L., *Famiglia e scuola dell'autonomia: dalla partecipazione alla corresponsabilità educativa* in *Il ritorno dell'educare. Famiglia, comunità cristiana, scuola: quale fruttuosa continuità educativa*, Rocca di Papa, CEI, 2003.

Pourtois J.P., *Trasformazioni nelle relazioni tra scuola e famiglia*, in "Rivista Quadrimestrale dell'Istituto Superiore Internazionale Salesiano di Ricerca Educativa" (ISRE), 1997, pp. 57-63.

Rossi B., *Professionalità educativa e competenze progettuali*, in Fabbri L., Rossi B. (Eds.), *La formazione del Sé professionale*, Milano, Guerini, 2001, pp. 27-61.

Sanders D.P., McCutcheon G., *The Development of Practical Theories of Teaching*, in "Journal of Curriculum and Supervision", 2, 1, 1986, in http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/jcs/jcs_1986fall_sanders.pdf, consultato il 28/06/2018, pp. 50-67.

Scaparro F. (Ed.), *Il coraggio di mediare*, Milano, Guerini, 2001.

Schön, D. A., *Il professionista riflessivo*, trad. it. Bari, Edizioni Dedalo, 1993.

Schutz A. (Ed.), *Collected Papers II, the problem of Reality*, L'Aia, Martinus Nijhoff, 1955 (trad. it. *Don Chisciotte e il problema della realtà*, Roma, Armando, 2002).

Sen A., *Well-Being, Agency and Freedom: The Dewey Lectures*, in "The Journal of Philosophy", 82, 4, 1985, pp. 169-221.

Tardif M., Lessard C., *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans métiers et les professions d'interaction humaines*, Bruxelles, Presses de l'Université de Laval, 1999.

Tillema H.H., *Training and Professional Expertise: Bridging the Gap between New Information and Pre-existing Beliefs of Teachers*, in "Teaching and Teacher Education", 6, 1994.

Urbani C., *Lo sviluppo professionale docente dalle competenze alla capacitazione*, Milano, FrancoAngeli, 2018.

Watzlawick P., Beavin J. H., Jackson D. D., *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*, Roma, Astrolabio, 1971.

Received: July 11, 2018

Revisions received: July 17, 2018/July 18, 2018

Accepted: September 1, 2018