

Ripensare la valutazione nel sistema scuola-famiglia. Alcuni spunti di riflessione

Stefano Landonio

Abstract – *In primary school, evaluation is taking problematic traits: it is not uncommon to observe children expressing uneasiness as a result of positive grades, but that parents deem inadequate. This contribution stems from a recent PhD research, which identifies a series of parenting wishes about their children, that in everyday life are expressed in diversified educational practices, for achieve the excellent school results hoped for. It's therefore a matter of rethinking the evaluation, offering margins for a change, that implies parental training in the school-family system. Starting from an overview of the family, parenthood and evaluation, the question is how to promote and provide moments of reflection for parents and their role, which put them in search of the implicit meanings in their desires about their own representations of evaluation, not leaving out a confident and collaborative dialogue with teachers.*

Riassunto – *Nella scuola primaria la valutazione sta assumendo tratti problematici: non è raro osservare bambini manifestare malessere a seguito di voti positivi, ma che i genitori ritengono inadeguati. Questo contributo muove da una recente ricerca di dottorato, la quale individua una serie di desideri genitoriali nei confronti dei propri figli, che nella quotidianità si concretizzano in prassi educative diversificate affinché si raggiungano gli ottimi risultati scolastici sperati. Si vuole quindi riflettere sulla valutazione, offrendo margini per un cambiamento che nel sistema scuola-famiglia implichino in prima persona la formazione genitoriale. A partire da una panoramica sulla famiglia, la genitorialità e la valutazione, si tratta di pensare come promuovere e fornire al genitore spazi di riflessione sul suo ruolo, che lo mettano alla ricerca dei significati legati ai suoi desideri rispetto le proprie rappresentazioni della valutazione, non prescindendo da un dialogo fiducioso con i docenti.*

Keywords – educational dispositifs, school-family system, parent educational desire, school evaluation, reflexivity

Parole chiave – dispositivo educativo, sistema scuola-famiglia, desiderio educativo genitoriale, valutazione scolastica, riflessività

Stefano Landonio, Dottore di ricerca in Scienze della Formazione e della Comunicazione presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa” dell’Università Milano-Bicocca, svolge attualmente attività di ricerca nella medesima facoltà. Collabora inoltre in una scuola primaria come figura di sostegno, supporto alla didattica e formazione docenti. Tra le sue recenti pubblicazioni: *Mio figlio cittadino del mondo. L'immagine come strumento di formazione genitoriale* (in C. Birbes, a cura di, *Trame di sostenibilità*, Lecce, Pensa Multimedia, 2017); *L'immagine come medium nella ricerca pedagogica* (in “Metis”, 2017); *Intrecci invisibili: i legami nascosti di Amore e Famiglia* (in E. Mancino, *Farsi tramite*, Milano, Mimesis, 2014); *Genitori a confronto: un cambiamento di sguardi* (in J. Orsenigo, *Desiderio e potere*, Milano, Mimesis, 2013).

1. Introduzione

Non di rado nella scuola primaria mi è capitato di assistere bambini piangenti, ansiosi e nervosi per votazioni anche molto positive, ma che ritengono non adeguate alle aspettative dei genitori; al di là di evidenti caricature percepibili negli atteggiamenti dei bambini, la questione della rappresentazione della valutazione degli apprendimenti e della percezione del giudizio scolastico è un problema importante che merita una riflessione attenta da almeno due punti di vista. In primo luogo, la questione è strettamente legata alla didattica e allo svolgersi delle attività nelle singole classi, alla formazione docente e alla cultura scolastica. In secondo luogo, la valutazione diventa problema nella quotidiana vita scolastica ed extra-scolastica dei bambini, con riferimento particolare alla percezione del voto da parte degli alunni, spesso influenzato dalle parole dei genitori, dalle loro aspettative nei loro riguardi e nei confronti del sistema scuola. Un nodo rilevante è assunto proprio dai genitori, animati da desideri educativi che possono tradursi in prassi e messaggi pedagogici a volte poveri dal punto di vista della riflessione¹ o mossi da consuetudini e rigidi script famigliari² che non trovano più accoglienza nella realtà odierna, e soprattutto possono essere fuorviati dai figli, che vivono il momento della valutazione con eccessiva ansia.

Si delineano quindi alcune direzioni di senso per approfondire il tema con diversi spunti di pensiero. Anzitutto è necessario comprendere come l'idea di bambino competente, quindi con votazioni molto alte e costanti, sia frutto di una certa realtà sociale che trova le radici in un dispositivo che permea e forma la famiglia attuale e l'essere genitori; se ciò che emerge è quindi il desiderio di un bambino adeguatamente preparato, si tratta allora di procedere con due azioni di pensiero. Primariamente, comprendere in che termini è possibile ragionare sulla valutazione, preservando le specificità individuali non prescindendo dalla globalità dell'azione didattica in classe. Parallelamente, si tratta di riflettere sulle possibilità di promuovere riflessività nei genitori, a partire dai risultati e dalle azioni d'indagine di una recente ricerca di dottorato, affinché s-velino i desideri educativi che permeano le proprie rappresentazioni della valutazione, auspicando una maggiore attenzione al benessere dei propri figli.

2. Il dispositivo: un filtro per leggere famiglia e genitorialità

Si vuole proporre il concetto di dispositivo come filtro per leggere la realtà che ci circonda; questo passaggio è propedeutico nella misura in cui aiuta a delineare, nei successivi paragrafi, un'immagine coerente di famiglia e genitorialità, nonché di bambino competente.

Il termine dispositivo indica "un insieme eterogeneo che implica discorsi, istituzioni, sistematizzazioni architettoniche [ma anche morali, proposizioni filosofiche ecc.] insomma un detto

¹ Cfr. G. Zanniello, *L'integrazione dei compiti della madre e del padre nell'educazione dei figli e delle figlie*, in "Rivista Italiana di Educazione Familiare", 1, 2016.

² Cfr. L. Fabbri, *Il genitore riflessivo. La costruzione narrativa del sapere e delle pratiche genitoriali*, in "Rivista Italiana di Educazione Familiare", 1, 2008.

ma anche un non detto”³; in particolare “il dispositivo in se stesso è la rete che si stabilisce tra questi elementi [...] ha sempre una funzione strategica concreta e si iscrive sempre in una relazione di potere”⁴. Nel corso dei secoli, a fronte di sopraggiunte questioni di carattere sociale – si pensi ad esempio al trattamento del folle nell’età classica⁵ – si riconoscono delle strutture come “plesso di condizionamenti storico-sociali che riguardano il versante del linguaggio ma anche, nel contempo, quello della materialità”⁶ e che “tale disposizione è espressione di un volere, di un desiderio, di una decisione [e viene] emanato un ordine per disciplinare o modificare una condotta [ma] più che alla norma da seguire o trasgredire, si allude alla normalizzazione che va compendosi”⁷. A questa struttura, che prende forma dalla rete di elementi suddetta, soggiacciono dei rapporti di forza – e quindi di sapere – che pur condizionando e limitando l’azione dell’individuo, contribuiscono a formarlo, anche indipendentemente dall’intenzione e dalla consapevolezza dell’educatore e dell’educando: “tutto è formazione perché non c’è nulla che non sia effetto del dispositivo”⁸; ne consegue che ciò che rende pensabile l’educazione è il dispositivo che la mette in atto. Per il soggetto implicato in questa matassa di strutture, “l’educazione [...] viene vista come dispositivo pratico-discorsivo di soggettivazione di assoggettamento”⁹ all’interno di una materialità educativa – di spazi, tempi, individui, elementi simbolici – attenta altresì alle dinamiche affettive e agli elementi adombrati, seguendo il farsi dell’educazione a partire da ciò che è agente, più che agito.

In ambito strettamente educativo, e nella concretezza dei temi oggetto di questa analisi, “la famiglia è un dispositivo pedagogico originario”¹⁰, concordando in tal senso con una visione neo-strutturalista in educazione, rispetto alla quale il dispositivo è inteso come “struttura specifica e latente dell’accadere educativo”¹¹. Queste qualità invitano a ragionare – nei successivi due paragrafi – da un lato rispetto al riconoscimento della materialità educativa che costituisce il dispositivo familiare, e dall’altro nel ritrarre un ruolo genitoriale mosso da desideri che traducono pratiche educative non sempre consapevoli.

3. La materialità del dispositivo familiare

In questo paragrafo si vuole approfondire la lettura del dispositivo come struttura specifica, ovvero composta da alcune dimensioni strutturali che riguardano specificatamente l’evento educativo stesso. Questa struttura si esplica in differenti livelli – quali lo spazio, il tempo, i corpi e l’insieme dei simboli – che intrecciandosi suggellano l’unicità dell’esperienza educativa.

³ M. Foucault, *Il gioco di Michel Foucault*, in M. Foucault, *Follia e psichiatria. Detti e scritti 1957-1984*, Milano, Raffaello Cortina, 2005, p. 25.

⁴ G. Agamben, *Che cos’è un dispositivo*, Roma, Nottetempo, 2006, pp. 6-7.

⁵ Cfr. M. Foucault, *Storia della follia nell’età classica*, Milano, Rizzoli, 1973.

⁶ R. Massa, *Desiderio, struttura, formazione*, in J. Orsenigo (a cura di), *Lavorare di cuore*, Milano, FrancoAngeli, 2010, p. 38.

⁷ J. Orsenigo, *Schegge di pedagogia generale*, Milano, Unicopli, 2006, p. 120.

⁸ J. Orsenigo (a cura di), *Lavorare di cuore*, cit., p.14.

⁹ J. Orsenigo, *Schegge di pedagogia generale*, cit., p.121.

¹⁰ R. Massa, *Educare o istruire?*, Milano, Unicopli, 1987, p. 53.

¹¹ J. Orsenigo, *Schegge di pedagogia generale*, cit., p.121.

Nell'intreccio di questi fili prende forma l'esperienza educativa quale momento di comunicazione interpersonale e di trasmissione culturale, due pilastri fondanti la crescita e lo sviluppo dell'individuo¹², a partire dal riconoscimento dello stesso come corporeità; il corpo infatti "costituisce il perno di strutturazione e di generazione del dispositivo che rende possibile, anzitutto in maniera non intenzionale, ma poi anche secondo strategie organizzate, l'interpenetrazione storicizzante di organismo, personalità, cultura e società, attraverso i processi di maturazione, di apprendimento, di socializzazione e di trasmissione culturale"¹³. Queste variabili costituiscono la famiglia come dispositivo pedagogico, alla quale si riconosce una "sua configurazione processuale e sistemica"¹⁴. L'ossatura della famiglia, quale "insieme strutturato di componenti dimensionali"¹⁵, non è statica e rigida; la sistemicità del gruppo familiare, che trova spazio in sempre rinnovate relazioni tra gli individui, implica una malleabilità e una mutevolezza del suo volto nel corso dei periodi storici, anche in modo piuttosto repentino; la famiglia quindi è "un dispositivo che da un lato organizza i significanti che ripercorrono il filo della storia e delle generazioni e dall'altro lascia degli spazi aperti in un campo relazionale che è destinato a evolversi in senso generativo e degenerativo"¹⁶.

Uomini e donne sono nei fatti coloro che incarnano e danno il via all'esperienza educativa familiare, in particolare quando diventano genitori; nella fattispecie la genitorialità è una condizione che da un lato non riguarda necessariamente il dato biologico, e dall'altro implica una costante condizione di incertezza: educare i propri figli è un'esperienza situata, densa, a tratti instabile e non completamente priva di rischi, oltre a implicare la messa in gioco di istanze emotive, organizzative e gestionali mutevoli. Questi processi, come si è detto, variano nel corso della crescita del proprio figlio e tendenzialmente non si esauriscono ma assumono forme diverse nel tempo; il tratto comune che dovrebbe riguardare ogni intervento educativo in famiglia è caratterizzato dalla cura: dalle pratiche di accudimento e attenzione ai bisogni dell'altro, all'apprestare esperienze dedicate affinché il proprio figlio sia in grado di seguire la propria strada. Nell'occidente contemporaneo probabilmente "nelle famiglie con figli lo scopo "operativo" ultimo attribuibile all'educazione familiare [...] è l'autonomia dei discendenti, cioè il distacco armonico e funzionale dei figli dal nucleo familiare originario"¹⁷. Questo percorso si sviluppa quindi in modo più o meno agevole e lineare, intorno a una "complessità concreta e materiale, composta di molteplici elementi i quali assumono significati e valori diversi [capaci] di dar forma e pertanto qualità"¹⁸.

In mancanza, quindi, di un manuale operativo sull'essere genitori, è significativo riconoscere quanto il ruolo di padre e madre si apprende spesso attingendo da quella "struttura sovra-individuale, a rete, fortemente ridondante, che garantisce la perpetuazione di comportamenti, linguaggi, significati condivisi"¹⁹ definibile come memoria familiare; essa, culturalmente situata, perpetua l'azione assoggettante del dispositivo. Tuttavia è proprio a partire da questo ter-

¹² Cfr. P. Bertolini, *L'esistere pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze, 1988.

¹³ R. Massa, *Le tecniche e i corpi*, Milano, Unicopli, 2003, p. 472.

¹⁴ R. Massa, *Educare o istruire?*, cit., p. 19.

¹⁵ *Ivi*, p. 17.

¹⁶ N. Terminio, *La generatività del desiderio*, Milano, FrancoAngeli, 2011, p. 75.

¹⁷ S. Tramma, *L'educatore imperfetto*, Roma, Carocci, 2003, p. 34.

¹⁸ G. Prada, *Ma chi ti ha insegnato l'educazione?*, Milano, FrancoAngeli, 2012, p. 21.

¹⁹ L. Formenti, *Pedagogia della famiglia*, Milano, Guerini Studio, 2000, p. 65.

reno svariatemente fertile che si gioca l'essere genitori nell'età contemporanea, poiché si riconosce al genitore una conoscenza più o meno approfondita delle dimensioni strutturali l'evento educativo, che in realtà fanno capo a saperi, intenzioni, orientamenti educativi appresi dalla propria famiglia (o dal partner, dai figli stessi, dalla rete amicale e di conoscenze, dal sistema sociale più ampio). Nell'attuare a sua volta il ruolo che gli compete, il genitore è suscettibile di riproporre, ma anche rivedere e tradire le pratiche educative che gli erano state rivolte; infatti "trasgredire, in questa veste, appartiene al tradimento nella cifra del cambiamento, che risponde all'esigenza di sentirsi autentici tramite la ricerca e la scoperta di "regole non scritte" che permettono la creazione e la formazione di nuove immagini del mondo"²⁰. Qui si situa l'azione pedagogica in famiglia, laddove "essa attiva [...] processi di soggettivazione che formano pensieri, sentimenti e azioni, che indicano a ogni individuo chi è e qual è il suo posto nel mondo"²¹.

Riflettere sulla propria esperienza quotidiana in famiglia significa allora affermare una buona disponibilità a interrogare il proprio ruolo genitoriale e ri-vedere le prassi agite più o meno consapevolmente nei riguardi dei propri figli; ciò che viene messo in discussione è "l'idea stessa che possa esistere un modello, qualsivoglia, di stabilità adulta, l'idea cioè di una condizione adulta contrassegnata da compiutezza e da staticità"²² a favore, viceversa, di una postura aperta e non timorosa del cambiamento.

4. La genitorialità tra latenze e desiderio

Si è detto che il dispositivo non solo individua una struttura specifica dell'accadere educativo, ma ne sottende anche una struttura latente, tale da rendere l'educazione "strutturata attraverso aspettative genitoriali, sostanzialmente composte di valori culturali investiti affettivamente, che si chiede con forza al figlio di perpetuare"²³; questi aspetti chiaroscurali sono dimensioni nascoste e sfuggenti – altresì chiamate latenze – intrise di affetti e desideri che influenzano implicitamente la vita familiare. Il dispositivo agito è quindi permeato da dinamiche che potrebbero porre l'azione educativa in perenne incertezza: il perpetrare di prassi abituali ma poco pensate, evita una seria e attenta riflessione rispetto le aree d'ombra inevitabilmente presenti nell'agire genitoriale, utile viceversa per un'azione in famiglia più sincera ed educativamente coerente. Se è quindi indubbio che "l'educazione in famiglia avviene comunque, indipendentemente dalla nostra volontà di educare [poiché] essa ha che fare con gli elementi del contesto che abitiamo e nel quale viviamo"²⁴, è indispensabile mettere il genitore nelle condizioni di poter riflettere proprio sul suo ruolo.

²⁰ C. N. Zuffrano, *Dis-lessico familiare: il linguaggio rischiantе degli attraversamenti*, in E. Mancino (a cura di), *Farsi tramite. Tracce e intrighi delle relazioni educative*, Milano, Mimesis, 2014, p. 258.

²¹ A. Giacomantonio, E. Luciano, *Immagini d'infanzia e biopolitica. Congetture foucaultiane*, in "Ricerche Pedagogiche", 206, 2018, p. 168.

²² S. Tramma, *Educazione degli adulti*, Milano, Guerini Studio, 1997, p. 17.

²³ M. G. Riva, *Il lavoro pedagogico*, Milano, Edizioni Angelo Guerini, 2004, pp. 34-35.

²⁴ G. Prada, *Ma chi ti ha insegnato l'educazione?*, cit., p. 12.

La dimensione del “non detto” gioca quindi un ruolo fondamentale nell’azione del genitore, in quanto l’educazione non si riduce a quanto viene trasmesso intenzionalmente ai propri figli; vi è infatti una stretta relazione tra ciò che viene agito da un padre o una madre e ciò che lo muove verso quella particolare decisione. Questa spinta è il desiderio, fuoco che dà corpo allo stile genitoriale, influenza e condiziona spesso inconsapevolmente le azioni. Conoscere il proprio desiderio significa agire in modo più consapevole, preservando le aspirazioni dei figli e svincolando progressivamente l’azione educativa dalla contingenza del momento.

Per comprendere la natura del desiderio è indispensabile un rimando al pensiero freudiano: il desiderio è legato alla percezione di un soddisfacimento primario originariamente in relazione al bisogno²⁵. Da questo è possibile allargare lo sguardo verso una lettura – di stampo lacaniano²⁶ – la quale rimarca la difficoltà del desiderio nel trovare un oggetto che lo appaghi, ritraendolo in una continua ed estenuante ricerca.

Nell’ambiente familiare occidentale, il genitore ha sunteggiato e condensa tuttora questa instancabile ricerca in alcuni desideri benevoli nei riguardi dei figli: felicità, salute ed educazione²⁷; tuttavia se questi desideri non si appagano, esso è costantemente in movimento alla ricerca di qualcosa che possa colmare la mancanza, che possa raggiungere i traguardi ultimi delineati poc’anzi; ciò significa che il genitore, ben disposto verso questa realizzazione, riversa nella figura del figlio i propri desideri, ovvero ciò che ritiene consono per il ragazzo affinché sia felice, in salute ed educato. D’altro canto la complessità del dispositivo familiare e l’inappagata ricerca di soddisfacimento, delineano un desiderio che si mostra in forme flebili, sfuggenti e diversificate, che talvolta si concretizzano in azioni volte ad assecondare i desideri dei genitori, piuttosto che quelli dei figli. L’ipotesi quindi di ritrovare in famiglia un desiderio ben chiaro e identificabile è un’illusione: esso altro non è che il punto di partenza per altri desideri, variegati, con mete diverse, che cambiano nel tempo.

La felicità e l’educazione desiderati dai genitori attraversano anche il tema della valutazione. I desideri, che si concretizzano in quotidiane pratiche e discorsi educativi, sono motori spesso inconsapevoli di ciò che avviene nell’ambiente domestico; essi si intravedono nelle emozioni, nelle tensioni, nella fatica psico-fisica che caratterizza il ruolo genitoriale, e se non vengono tematizzati rischiano di generare un malessere che coinvolge l’intero sistema scuola-famiglia. È quindi adeguato sondare tali desideri come bacino e punto di partenza per una formazione genitoriale, in grado di rendere più consapevoli i genitori in famiglia e nella relazione con i docenti, nelle osservazioni e nelle richieste che eventualmente ritengono di avanzare.

5. L’immagine del bravo alunno

I desideri di felicità, realizzazione e benessere che i genitori auspicano per i loro figli, si insinuano e guidano la vita familiare, specie nei riguardi della scuola, quale tappa imprescindibile del percorso formativo di un ragazzo.

²⁵ Cfr. S. Freud, *Progetto per una psicologia scientifica*, Torino, Bollati Boringhieri, 1976.

²⁶ Cfr. M. Recalcati, *Abitare il desiderio*, Milano, Marcos y Marcos, 1996.

²⁷ Cfr. P. Ariès, *Padri e figli nell’Europa medioevale e moderna*, Roma-Bari, Laterza, 2006.

In una recente e conclusa ricerca di dottorato²⁸ sono emersi in modo evidente e significativo tali desideri: su quattordici genitori intervistati, dodici hanno espressamente dichiarato come fine ultimo la realizzazione del proprio figlio. Sebbene a una lettura attenta dei dati, il desiderio non si definisce in un preciso oggetto ma in un insieme più articolato di elementi (a titolo d'esempio: "avere un buon lavoro, creare una famiglia armoniosa, la fine degli studi"²⁹), in linea generale si potrebbe affermare che "i genitori desiderano la felicità dei loro figli [ma] i genitori di un tempo volevano la felicità dei loro figli all'interno della società. Sentivano il compito di prepararli allo scopo [...] Il figlio privato, quello fatto per sé, è invece un bambino al quale bisogna assicurare la felicità qui e ora, attraverso la piena espressione della propria individualità e lontano dalle frustrazioni e dalle vessazioni che la società infligge ai suoi genitori"³⁰; questa tendenza emerge chiaramente in tutte quelle occasioni nelle quali il bambino è assecondato nelle sue richieste. Il presente è infatti tempo della precarietà³¹, che pervade più ambiti attorno all'esistenza di un individuo; se nel passato era possibile trasmettere e invitare l'altro a intraprendere un cammino verso un futuro personale – ma all'interno di un progetto comune che fonda le sue radici in una società più solida – ora la prospettiva del futuro è pervasa da un sentimento di insicurezza, e la realizzazione personale è minacciata dall'emergenza, che diventa simbolo della quotidianità³². Dal desiderio, pulsione che si realizza nella relazione con l'altro e che dà "prova di costanza, di tenuta, di insistenza"³³, si è così giunti al godimento, alla possibilità di perseguire desideri immediati, privati ma massificati, anonimi, che non si confrontano più seriamente con il principio di realtà ma perseguono il piacere, senza quasi contenimento. Questa tendenza si afferma anche in famiglia, ambito nel quale la "realizzazione di valori specifici [...] rispetto alla sfera pubblica, non sono distinti, ma preminenti – valori che, in quanto portatori della realizzazione personale, sono opponibili a quelli della sfera pubblica"³⁴.

Come si evince da quanto appena detto, ancor prima del singolo è la società che coadiuva un desiderio volto alla piena realizzazione nel qui e ora; d'altra parte l'azione dell'individuo nel dispositivo, che sia quello della società o nello specifico della famiglia, ha un margine di soggettivazione, intesa come "la capacità di catturare, orientare, determinare, intercettare, modellare, controllare e assicurare i gesti, le condotte, le opinioni e i discorsi degli esseri viventi"³⁵

²⁸ La ricerca, svoltasi presso l'Università Milano Bicocca – in ambito pedagogico, empirica e di tipo qualitativo – si è posta l'obiettivo di indagare le manifestazioni del desiderio educativo di padri e madri, rispetto al ruolo genitoriale nei confronti dei loro figli preadolescenti. L'indagine, svoltasi nella provincia di Milano, ha visto coinvolte globalmente 14 coppie di genitori in due fasi: in un primo tempo sono state condotte delle interviste semi-strutturate sui temi della famiglia, genitorialità, desideri educativi; questi ultimi sono stati approfonditi più incisivamente con nuovi colloqui, supportati in questa seconda fase dall'ausilio di metodologie visuali, ritenute in grado di far emergere con più pertinenza i desideri con un linguaggio iconico e metaforico.

²⁹ Le citazioni virgolettate che seguono e per le quali non compare il riferimento bibliografico sono da intendersi come estratti dalle trascrizioni delle interviste condotte con i genitori nell'anno 2015/2016, quindi le testuali parole degli intervistati. Sarà invece citato ogni testo consultato.

³⁰ M. Gauchet, *Il figlio del desiderio*, Milano, Vita e Pensiero, 2010, p. 74.

³¹ Cfr. C. Palmieri (a cura di), *Crisi sociale e disagio educativo*, Milano, FrancoAngeli, 2012.

³² Si pensi, ad esempio alla precarietà dei contratti lavorati e tutto ciò che ne consegue nella realizzazione personale e familiare.

³³ M. Recalcati, *Il complesso di Telemaco*, Milano, Feltrinelli, 2013, p. 143.

³⁴ M. Gauchet, *Il figlio del desiderio*, cit. p. 9.

³⁵ G. Agamben, *Che cos'è un dispositivo*, cit., p. 22.

ed “è un processo [che] deve farsi, nella misura in cui il dispositivo lo lascia e lo rende possibile”³⁶. L'emersione dell'individuo si insinua quindi seguendo questo intreccio di variabili, che non assicurano tuttavia una realizzazione autentica della soggettività, ma quantomeno “sollecita la forza dei corpi che protegge, stimola energie e desideri ad avere di più, ad essere di più”³⁷.

L'ambivalenza, tra processi di assoggettamento e liberazione, è evidente nei riguardi delle rappresentazioni del proprio figlio come studente. Da un lato la società, nelle sue forme di aggregazione frammentarie, è guidata da logiche lavorative flessibili e precarie, dove la realizzazione avviene nel breve termine; dall'altro la famiglia e il ruolo dei genitori, implicati nell'ottemperare desideri che si misurano nel lungo raggio, ma che nella quotidianità familiare fanno da specchio alle dinamiche sociali attuali; sono desideri che seppur animati da lungimiranti propositi (“vorrei che mio figlio realizzasse i suoi sogni nella vita”) si condensano e si esauriscono nell'immediato: si fa in modo di ascoltare i desideri dei figli, vengono assecondate le loro richieste, si arriva a privarsi di spazi e tempi ponendo le ambizioni dei figli come priorità. Tra mondo sociale e ambiente familiare si insinua la scuola, quale luogo istituzionalmente demandato alla formazione dell'individuo; le conoscenze e gli apprendimenti che la scuola è chiamata a fornire diventano gli elementi necessari affinché il desiderio del genitore possa trovare realizzazione. Il desiderio si manifesta nell'immagine “di un bambino ricco, potente, competente e detentore di diritti che deve apprendere precocemente a esercitare – probabilmente prelude al profilo desiderato della popolazione adulta”³⁸, qualità che in futuro potrà spendere in molteplici contesti, allargando i propri orizzonti anche in ambito internazionale e consapevole di un modo lavorativo globale, guidato da logiche prettamente finanziarie, ancorché legate all'economia reale³⁹.

La valutazione è di conseguenza la manifestazione di questo (mancato) passaggio: se il genitore ritiene che il voto che il figlio ha ricevuto sia positivo ma insufficiente – come riportano i bambini a scuola – è perché il suo desiderio di bambino competente viene minato; un figlio adatto alla società attuale deve brillare e mostrare risultati eccellenti fin dagli studi elementari.

6. La valutazione come mediatore scuola-famiglia

Si comprende, quindi, come la mancata accettazione da parte del genitore di voti evidentemente molto positivi nasca da una riflessione povera rispetto al proprio desiderio genitoriale. La valutazione diventa l'elemento manifesto sul quale ruota il desiderio genitoriale, ma è altresì il mezzo che collega il mondo della scuola con l'ambito familiare, passando per il bambino. Essa ha quindi potenzialmente e positivamente un'importante funzione mediatrice, ovvero offre la possibilità di creare intercapedini, spazi, giunture flessibili tra il mondo della scuola e quello della famiglia⁴⁰; in particolare questa messa in relazione ne individua una qualità parte-

³⁶ G. Deleuze, *Che cos'è un dispositivo?*, Napoli, Cronopio, 2007, p.17.

³⁷ L. Bazzicalupo, *Dispositivi e soggettivazione*, Milano-Udine, Mimesis, 2013, p. 28.

³⁸ A. Giacomantonio, E. Luciano, *Immagini d'infanzia e biopolitica...*, cit., p. 176.

³⁹ Cfr. F. Trevisanello, *Il formatore irribabile*, Milano, Guerini Scientifica, 2012.

⁴⁰ Cfr. A. Canevaro, *Pietre che affiorano*, Milano, Erikson, 2008.

cipativa⁴¹, ovvero è in grado di coinvolgere diversi attori sociali dando, di conseguenza, l'occasione per comprendere il contesto, i pensieri, il processo soggiacente alla valutazione stessa; non solo insegnanti e genitori quindi, ma la società è un attore cardine di queste dinamiche, poiché valuta la qualità del sistema scuola-famiglia rispetto alla sua capacità di formazione del buon cittadino.

Leggere la valutazione come mediatore significa riconoscerle, dal punto di vista educativo, la possibilità di produrre degli effetti di apprendimento⁴². Da un lato questo assunto rischia progressivamente di naturalizzare la valutazione come momento educativo, sia a scuola che in famiglia, fino a perdere nei fatti una vera occasione di confronto volta a suscitare un apprendimento; dall'altro lato, e come conseguenza, la valutazione si riduce a essere una pratica meramente informativa.

Quindi, se la valutazione non è una semplice nota su un foglio⁴³, essa connette l'alunno al sistema famiglia-scuola/genitore-insegnante; ma non si tratta di una semplice messa in connessione: la valutazione delinea il passo futuro da compiere, assumendo così caratteristiche legate al progetto formativo di un ragazzo, poiché analogamente a esso è in grado di definire un campo di esperienza volto all'apprendimento. Ancora prima di qualificare una determinata prestazione, la valutazione – al pari di un qualsiasi progetto educativo – implica il riconoscimento di almeno due parti: la scuola (gli insegnanti) che valutano e la famiglia (genitori e figli) che ricevono la valutazione. Valutare significa allora avvicinare qualcosa di già esistente, ovvero rivendicare potenzialità e limiti legati alle rappresentazioni di valutazione per genitori e insegnanti⁴⁴; ma se tale emersione si conclude nella semplice presa di coscienza di situazioni e prassi consolidate, la progettualità insita nella valutazione è di tipo adattivo: la valutazione esiste e non venendo messa in discussione, rimane isolata, diventa un oggetto tabù⁴⁵. Serve riproporre invece un'azione trasformativa della valutazione, che metta dialetticamente in rapporto critico gli attori che la riguardano, e miri a ricostruire e cambiare positivamente le condizioni educative a essa soggiacenti, a partire proprio dalle personali rappresentazioni.

7. Il ruolo degli insegnanti

Come si è detto, la valutazione degli apprendimenti pone in rapporto la famiglia e la scuola; gli insegnanti in particolare, attribuendo un voto piuttosto che un altro, qualificano il ruolo della valutazione come mediatrice, oltre a sottolinearne in maniera più o meno marcata le qualità progettuali – e quindi formative – a essa legate. Comprendere quindi che peso gioca la valutazione a scuola è un passo propedeutico affinché si possano delineare alcune strategie volte alla formazione genitoriale rispetto a questo tema. Sebbene la valutazione sia un oggetto

⁴¹ Cfr. C. Bezzi, *Cos'è la valutazione*, Milano, FrancoAngeli, 2007.

⁴² Cfr. C. Palmieri, *Un'esperienza di cui aver cura*, Milano, FrancoAngeli, 2011.

⁴³ D'altra parte l'atto valutativo non si manifesta esclusivamente esprimendo un voto. Se questo può essere storicamente corretto, teoricamente non trova fondamento; basti pensare alle quotidiane occasioni scolastiche nelle quali gli alunni sono costantemente posti sotto giudizio.

⁴⁴ *Ivi.*

⁴⁵ Cfr. A. Rezzara, *Pensare alla valutazione*, Milano, Mursia, 2000.

molteplice, complesso e difficilmente riducibile a questioni lineari, in questa sede si sono volute individuare due questioni preminenti che consentono di leggere e problematizzare, seppur in modo non esaustivo, la questione valutativa a scuola.

In primo luogo valutare significa dare valore a quanto si è fatto, a ciò che è accaduto nei processi educativi e di apprendimento; significa pertanto creare un contesto adeguato in cui è possibile concentrarsi sulla complessità dell'accadere educativo e la sua effettualità⁴⁶, avendo modo di elaborare criteri, strumenti, indicatori e pratiche condivise affinché il valore attribuito sia fondato su una riflessione. Valutare è allora dare un giudizio di sostanza, ancor prima che di forma, poiché concerne la comprensione attorno a quel particolare evento, ragionando sulle procedure, sui tempi e rispetto agli attori implicati⁴⁷. Da questo punto di vista la valutazione è sempre in contesto: non si può valutare prescindendo dalle relazioni create e dalle condizioni spazio-temporali che soggiacciono alle azioni; di conseguenza il valore attribuito a una certa prova dovrebbe nascere da una co-costruzione delle pratiche di valutazione, a più livelli: tra corpo docente, tra insegnanti e allievi, tra scuola e famiglia. In questi passaggi relazionali, un nodo particolarmente evidente è la comunicazione del voto, infatti "le informazioni che scaturiscono dalle valutazioni formative posseggono un carattere essenzialmente "privato", che si dovrebbe esplicitare soprattutto all'interno della relazione insegnante-alunno, evitando comunicazioni eccessivamente pubbliche [...] dove più facilmente si possono instaurare pericolosi fenomeni di 'etichettamento'"⁴⁸. Sembra quindi esserci una discrepanza tra ciò che teoricamente viene appreso dagli insegnanti e ciò che avviene nella pratica: se i significati del voto dovrebbero essere palesemente condivisi, la comunicazione dello stesso tende a essere sempre più privata, comunicata al singolo bambino interessato e vincolandolo al segreto. Questo stona rispetto all'idea di una co-costruzione di significati attorno al voto, che sfuggendo ai discorsi palesi, viene caricato di aspettative e curiosità; non è raro infatti vedere bambini che cercano di captare reciprocamente i voti, cercando di non farsi notare. Se quindi è importante evitare palesi e dirette esplicitazioni di voto – affinché si possano prevenire eventuali stigmatizzazioni a esso correlato – è altresì fondamentale saper gestire un dialogo in classe proprio sulla valutazione stessa, dando gli strumenti agli alunni per interrogarsi e comprendere le scelte soggiacenti a quel giudizio, piuttosto che soffermarsi sulla mera curiosità del voto dell'altro.

Una seconda questione ribadisce l'importanza di una valutazione autentica, ovvero che sposti "l'interesse e l'attenzione degli studenti, dei genitori [...] sulla reale dimostrazione di quanto acquisito [attraverso] il pensiero critico"⁴⁹. L'importanza di offrire agli allievi la possibilità di ragionare su problemi complessi, di varia natura e per i quali non esiste una sola e unica risposta corretta, è una strategia che consente di promuovere un certo pensiero riflessivo; la valutazione pertanto dovrebbe soffermarsi sul processo volto a ottenere certi risultati, piuttosto che riferirsi ai traguardi raggiunti, poiché "se la verifica si effettua dopo lo svolgimento di

⁴⁶ Cfr. C. Palmieri, *Un'esperienza di cui aver cura*, cit.

⁴⁷ Cfr. C. Bezzi, *Cos'è la valutazione*, cit.

⁴⁸ I. Vannini, *La qualità nella didattica*, Milano, Erikson, 2009, p. 168.

⁴⁹ D. Capperucci (a cura di), *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico*, Milano, FrancoAngeli, 2011, pp. 74-75.

un'attività didattica, essa non può avere altro scopo che di registrare se qualcosa è avvenuto o non è avvenuto"⁵⁰.

Infine soggiace a questi discorsi l'invito per i docenti e le istituzioni a "modificare le proprie tradizionali concezioni della valutazione [...] focalizzate sul concetto di premio o punizione, sull'idea di successo o insuccesso"⁵¹. La funzione della valutazione passerebbe così dall'essere selettiva – quindi di controllo degli apprendimenti, che in ultima istanza mortifica o esalta – a essere promozionale: che orienta, guida, informa e promuove un eventuale cambiamento; in questa prospettiva anche le stesse prove di verifica assumerebbero carattere formativo, volte a "dare "forma" all'azione successiva"⁵², distinguendosi da quelle sommative, promosse "allo scopo di controllare il raggiungimento degli obiettivi"⁵³. Queste prove, entrambe presenti nella carriera scolastica di un alunno, dovrebbero concorrere a formare un bambino competente, ovvero che sappia "utilizzare determinati livelli di "conoscenze/apprendimenti" (teoriche e operative) in specifici contesti"⁵⁴; l'acceso dibattito sulla competenza – ad esempio come distinguerla dalle abilità e come certificarla – lascia i margini per una più diffusa idea nella quale il bambino competente è detentore di un gran numero di conoscenze, in grado di spenderle anche in contesti differenti; se quindi l'immagine veicolata è quella di un bambino con la testa ben piena⁵⁵, appiattita in una molteplicità di conoscenze, è compito dei docenti promuovere la costruzione di una testa ben fatta, in grado di padroneggiare appieno gli apprendimenti maturati.

8. Verso una riflessione sul desiderio a partire dai dati empirici

Dal punto di vista scolastico è importante che la valutazione acquisti nuova luce, smarcandosi dagli impliciti che la caratterizzano, attenta al processo e che sappia promuovere competenze adeguate alla realtà odierna; discorso analogo per i genitori, che in rapporto con la scuola sono chiamati a leggere propositivamente i voti dei figli. La ricerca citata propone invece una visione del rendimento scolastico e del benessere dei figli a scuola non così lineare; qui si insinua la necessità di riflettere in modo più attento rispetto ai desideri di padri e madri, evitando situazioni nelle quali i figli possano sentirsi a disagio a causa di una pressione genitoriale eccessiva nei riguardi del raggiungimento di determinate competenze.

Dai dati della ricerca emerge infatti una forte attenzione genitoriale nei riguardi della scuola: "un po' asfissiante per la scuola mi rendo conto che spesso le sto veramente addosso e dovrei un po' evitarlo" afferma una madre, accompagnata da un altro genitore che si allinea al pensiero: "forse noi lo seguiamo troppo, magari è quello, non penso che siamo capaci di fare in altro modo", fino a raggiungere, come afferma un'altra madre, un'attenzione quasi morbosa verso la vita scolastica del proprio figlio: "arriverei a fare la classica mamma che va a parlare

⁵⁰ B. Vertecchi, *Manuale della valutazione*, Milano, FrancoAngeli, 2003, p. 185.

⁵¹ I. Vannini, *La qualità nella didattica*, cit., p. 168.

⁵² G. Benvenuto, *Mettere i voti a scuola*, Roma, Carocci, 2003, p. 97.

⁵³ *Ivi*.

⁵⁴ *Ivi*, p. 89.

⁵⁵ Cfr. E. Morin, *La testa ben fatta*, Milano, Raffaello Cortina, 2000.

con il professore, il professore ha da ridire sul figlio e no, è lei che non capisce niente”. Sembra esserci una discrepanza tra desiderio genitoriale – di attenzione benevola nei riguardi della vita del figlio – e pratiche educative, che diventano fattivamente assillanti, troppo presenti, tediose. Il genitore punta a far sì che il proprio figlio ottenga risultati adeguati, in linea con l’idea di formare un bambino competente, come desiderato; ecco allora le attenzioni per i voti: “perché se magari sono già stati male del fatto che hanno preso 7, io ci ho messo il carico da 11”, laddove la madre riconosce un dispiacere dei figli per la votazione presa e rimarca la loro inadeguatezza a fronte di un voto buono, seppur non eccellente; nelle parole di un altro genitore invece emerge palesemente quanto il desiderio che lo anima debba essere comprovato dalla bravura dei figli: “non è una delusione, non sono assolutamente, però quella soddisfazione che vorresti avere, veramente per tutte le fatiche svolte, al momento non c’è ancora”. Sono affermazioni come questa che rendono chiaro quanto il desiderio del genitore sia quello di una realizzazione eccellente del figlio, e talvolta sono gli stessi figli a ribadire questa aspirazione ai genitori: “il suo desiderio sarebbe quello di riuscire a essere bravo a scuola, il suo desiderio, sì per gratificare noi”.

Si delinea la necessità di riflettere per il genitore sul proprio desiderio, come afferma un intervistato: “si può essere tentati a farlo, in fondo se tu vedi un figlio che sceglie una scuola che magari tu non gradisci cerchi di veicolarlo [...] a volte anche involontariamente, tra virgolette, di cercare di imporre la propria linea anche inconsapevolmente, di portare la persona a decidere, ma decidere qualcosa che si è già deciso noi insomma”; ciò che colpisce dalle parole di questo genitore è la preminenza del desiderio nelle prassi educative famigliari, e come tali dinamiche non siano, a volte, del tutto consapevoli. Si rende necessario quindi offrire spazi affinché un genitore possa riflettere circa le rappresentazioni, le immagini, i desideri che animano il suo ruolo, ancor prima di mettere in discussione ciò che fa.

9. Prospettive di formazione genitoriale

Il percorso finora svolto ha permesso di comprendere la complessità della famiglia attuale e le problematiche legate al ruolo educativo genitoriale, in particolare sottolineando quanto il desiderio abbia ripercussioni concrete nella vita quotidiana di padri e madri, intrattenendo un forte legame con la pedagogia nel momento in cui si situa nelle prassi educative dei genitori. La valutazione scolastica si è visto essere un tema sentito in famiglia, nella misura in cui orienta l’agire genitoriale, spesso mosso da desideri volti ad appagare l’immagine auspicata di un bambino competente e bravo, che si scontra a volte con quella di un ragazzo “reale”, che magari risente di questa immagine attribuitagli dai genitori.

Preliminarmente è necessario che la famiglia si assuma la responsabilità di legittimarsi quale “luogo educativo di “transizione”, e di “transizioni” maturative, pur essendo essa stessa “transitante”⁵⁶; significa per i genitori comprendere le ripercussioni educative nella vita dei loro figli, con la consapevolezza dell’importanza della coesistenza in famiglia di momenti conflittuali e di coesione tra genitori e figli, riconoscendo di conseguenza un andirivieni tra bisogno

⁵⁶ M. Corsi, *Il coraggio di educare*, Milano, Vita & Pensiero, 2003, p.20.

di emancipazione e appartenenza al nucleo originario, fisiologico in famiglia. Creare momenti nei quali i genitori sono messi nelle condizioni di narrare e descrivere la propria esperienza⁵⁷, sono utili affinché padri e madri possano problematizzare e mettere in discussione il loro sapere, carburante delle loro azioni. La riflessività è quindi il tramite per nuovi apprendimenti e consapevolezze: se il pensiero agisce quasi inconsapevolmente, il rischio è di non accettare buone valutazioni e adeguate prestazioni del proprio figlio; al contrario, un pensiero riflessivo spinge all'indagine, si pone dei dubbi, ricerca e ragiona sull'esperienza propria di genitore e quella scolastica di figlio⁵⁸.

Di conseguenza "la comprensione pedagogica si offre alla prassi come un modo possibile di interpretarla, più un ingrandimento di domande da porsi per comprendere e agire all'interno di una situazione educativa contingente e situata"⁵⁹. Si tratta quindi di conoscere i propri desideri genitoriali, non solo a partire dalla prassi, ma considerando anche l'apporto delle emozioni nella costruzione del sapere; ascoltarsi e ascoltare, ma anche nominare ed elaborare ciò che si sviluppa nella concreta esperienza di vita quotidiana diventa quindi la pratica privilegiata per comprendere la propria postura, per giungere quindi a una maggiore consapevolezza rispetto ai propri preconcetti circa la valutazione; infatti "nel vissuto genitoriale soggettivo intervengono complessi meccanismi rappresentazionali che mettono ogni individuo "curante" nelle condizioni di dover fare i conti con il proprio personale modo di sentirsi e di rappresentarsi come figlio"⁶⁰.

In questo percorso di consapevolezza è importante mantenere un legame attivo e vitale con la scuola, ambiente nel quale la valutazione prende corso, e un confronto con le professionalità educative che ne fanno parte, ricercando supporto e condividendo l'idea di una valutazione fondata su scelte pedagogiche⁶¹, attenta ai processi oltre che ai prodotti, ai modi in cui l'allievo apprende oltre che alla correttezza delle sue risposte.

Ciò che si auspica, infine, è una maggior attenzione alle dimensioni che caratterizzano l'evento educativo e i significati che a partire da esse si sviluppano; ai genitori è richiesto un importante lavoro di presa in carico delle proprie rappresentazioni nei riguardi del giudizio scolastico, che piuttosto che stigmatizzare il proprio figlio e auspicare risultati brillanti, incentivino un confronto come occasione di riflessione su di sé. Solo così è auspicabile promuovere da un lato una maggiore responsabilità genitoriale, affine a una valorizzazione del ruolo didattico ed educativo a scuola; dall'altro riconoscere che gli apprendimenti in famiglia sono continui, e "la crescita, peraltro, accomuna i genitori e i figli che, in questo processo, si trasformano interagendo"⁶², in prospettiva di una progressiva autonomia del minore nelle scelte esistenziali.

⁵⁷ Cfr. L. Mortari, *Ricerca e riflettere*, Roma, Carocci, 2009.

⁵⁸ Cfr. P. Braga, *Promuovere consapevolezza*, Bergamo, Junior, 2010.

⁵⁹ L. Caronia, *Fenomenologia dell'educazione*, Milano, FrancoAngeli, 2011, p. 114.

⁶⁰ P. Bastianoni, *Funzioni di cura e genitorialità*, in "Rivista Italiana di Educazione Familiare", 1, 2009, p. 45.

⁶¹ Cfr. A. Rezzara, *Pensare alla valutazione*, cit.

⁶² E. Catarsi, *Educazione familiare e autobiografie genitoriali*, in "Rivista italiana di educazione familiare", 1, 2008, p. 5.

10. Bibliografia di riferimento

- Agamben G., *Che cos'è un dispositivo*, Roma, Nottetempo, 2006.
- Ariès P., *Padri e figli nell'Europa medioevale e moderna*, Roma-Bari, Laterza, 2006.
- Bastianoni P., *Funzioni di cura e genitorialità*, in "Rivista Italiana di Educazione Familiare", 1, 2009.
- Bazzicalupo L., *Dispositivi e soggettivazione*, Milano-Udine, Mimesis, 2013.
- Benvenuto G., *Mettere i voti a scuola*, Roma, Carocci, 2003.
- Bertolini P., *L'esistere pedagogico*, Firenze, La Nuova Italia, 1988.
- Bezzi C., *Cos'è la valutazione*, Milano, FrancoAngeli, 2007.
- Braga P., *Promuovere consapevolezza*, Reggio Emilia, Junior, 2010.
- Canevaro A., *Pietre che affiorano*, Milano, Erikson, 2008.
- Capperucci D., (a cura di), *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico*, Milano, FrancoAngeli, 2011.
- Caronia L., *Fenomenologia dell'educazione*, Milano, FrancoAngeli, 2011.
- Catarsi E., *Educazione familiare e autobiografie genitoriali*, in "Rivista Italiana di Educazione Familiare", 1, 2008.
- Corsi M., *Il coraggio di educare*, Milano, Vita & Pensiero, 2003.
- Deleuze G., *Che cos'è un dispositivo?*, Napoli, Cronopio, 2007.
- Fabbi L., *Il genitore riflessivo. La costruzione narrativa del sapere e delle pratiche genitoriali*, in "Rivista Italiana di Educazione Familiare", 1, 2008.
- Formenti L., *Pedagogia della famiglia*, Milano, Guerini studio, 2000.
- Foucault M., *Il gioco di Michel Foucault*, in M. Foucault, *Follia e psichiatria. Detti e scritti 1957-1984*, Milano, Raffaello Cortina, 2005.
- Foucault M., *Storia della follia nell'età classica*, Milano, Rizzoli, 1973.
- Freud S., *Progetto per una psicologia scientifica*, Torino, Bollati Boringhieri, 1976.
- Gauchet M., *Il figlio del desiderio*, Milano, Vita e Pensiero, 2010.
- Giacomantonio A., Luciano E., *Immagini d'infanzia e biopolitica. Congetture foucaultiane*, in "Ricerche Pedagogiche", 206, 2018.
- Mancino E. (a cura di), *Farsi tramite. Tracce e intrighi delle relazioni educative*, Milano, Mimesis, 2014.
- Massa R., *Educare o istruire?*, Milano, Unicopli, 1987.
- Massa R., *Le tecniche e i corpi*, Milano, Unicopli, 2003.
- Morin E., *La testa ben fatta*, Milano, Raffaello Cortina, 2000.
- Mortari L., *Ricerca e riflettere*, Roma, Carocci, 2009.
- Orsenigo J. (a cura di), *Lavorare di cuore*, Milano, FrancoAngeli, 2010.
- Orsenigo J., *Schegge di pedagogia generale*, Milano, Unicopli, 2006.
- Palmieri C. (a cura di), *Crisi sociale e disagio educativo*, Milano, FrancoAngeli, 2012.
- Palmieri C., *Un'esperienza di cui aver cura*, Milano, FrancoAngeli, 2011.
- Prada G., *Ma chi ti ha insegnato l'educazione?*, Milano, FrancoAngeli, 2012.
- Recalcati M., *Abitare il desiderio*, Milano, Marcos y Marcos, 1996.
- Recalcati M., *Il complesso di Telemaco*, Milano, Feltrinelli, 2013.
- Rezzara A., *Pensare alla valutazione*, Milano, Mursia, 2000.

- Terminio N., *La generatività del desiderio*, Milano, FrancoAngeli, 2011.
Tramma S., *Educazione degli adulti*, Milano, Guerini Studio, 1997.
Tramma S., *L'educatore imperfetto*, Roma, Carocci, 2003.
Trevisanello F., *Il formatore irritabile*, Milano, Guerini Scientifica, 2012.
Vannini I., *La qualità nella didattica*, Milano, Erikson, 2009.
Vertecchi B., *Manuale della valutazione*, Milano, FrancoAngeli, 2003.
Zanniello G., *L'integrazione dei compiti della madre e del padre nell'educazione dei figli e delle figlie*, in "Rivista Italiana di Educazione Familiare", 1, 2016.

Received: July 10, 2018
Revisions received: July 18, 2018/August 17, 2018
Accepted: September 5, 2018