

FAMIGLIA E SCUOLA DELL'AUTONOMIA .

Dalla partecipazione alla corresponsabilità educativa

Luigi Pati

Non sono pochi coloro i quali, in riferimento alle ventate innovative che da poco più di due lustri interessano il sistema scolastico italiano, ai nostri giorni auspicano l'attenta riflessione sul rapporto tra scuola e famiglia, in modo da renderlo pedagogicamente proficuo. Invero, nonostante gli elementi di novità a suo tempo introdotti dai Decreti Delegati del 1974 e le ulteriori modificazioni verificatesi negli anni successivi, l'osservazione del dato reale sollecita a denunciare il permanere d'incomprensioni e di problematicità nella relazione tra genitori e insegnanti. E' mia intenzione indugiare sulle questioni enunciate, in virtù delle suggestioni offerte dal tema dell'autonomia scolastica. Questa, infatti, se ben intesa, può favorire tra le due istituzioni in parola la nascita di un rapporto di corresponsabilità educativa, suscettibile di dare nuova forza e rinnovato vigore al tema della partecipazione.

Il principio regolativo dell'autonomia implica una prospettiva di sviluppo in riferimento alla quale si rende necessaria la tutela di alti livelli di corresponsabilità da parte dei soggetti ad e da esso interessati. In quanto tale, per quel che concerne il nostro tema, se per un verso esige maggiore radicamento dell'istituzione scolastica nella realtà locale, per altro verso abbisogna della ridefinizione dei legami tra scuola, famiglia e altri enti territoriali.

Nello svolgimento delle riflessioni muoverò dalla convinzione che la **corresponsabilità educativa** è elemento concettuale da collegare alle istanze della partecipazione e della cooperazione. Tutte e tre insieme possono aiutare la scuola a delinarsi sempre più come comunità educante, interessata al diretto e significativo coinvolgimento della famiglia.

1. La formalizzazione del rapporto di partecipazione tra scuola e famiglia

Con il termine partecipazione alcuni studiosi indicano "l'attività dei cittadini, singoli o associati, volta a influenzare intenzionalmente le condotte dei centri di decisione internazionali, nazionali o locali, della politica, dell'economia, delle istituzioni socio-culturali con esse connesse". Dalla definizione emerge in maniera immediata l'idea che la partecipazione implica l'intervento individuale, di gruppo o istituzionale nel procedere di organizzazioni formali e/o informali. Siffatto procedere, già progettato nelle sue linee portanti, mediante il coinvolgimento di soggetti/gruppi/istituzioni esterni può subire variazioni di varia entità, può essere meglio chiarito nei suoi aspetti

qualificanti, può rimanere inalterato, conformemente al grado d'incidenza riconosciuto agli elementi chiamati a partecipare.

In virtù della suddetta definizione è permesso asserire che, per quanto attiene al sistema scolastico italiano, la partecipazione posta in essere dalla Legge Delega del 30 luglio 1973 n. 477 e dal successivo Decreto Delegato n. 416 del 31 maggio 1974 va interpretata come **norma giuridica alquanto significativa**, e tuttavia vincolata a una duplice preoccupazione pedagogicamente debole.

In verità, se si richiama alla memoria il clima di turbolenza sociale della seconda metà degli anni Sessanta, quindi la contestazione (non soltanto studentesca) di istituzioni giudicate autoritarie, ben si comprende che la partecipazione scolastica sancita dai Decreti Delegati del 1974 emerge soprattutto come strumento metodologico mediante il quale si cercò d'incanalare le tendenze conflittuali delle famiglie alternative al funzionamento della realtà scolastica, nella direzione della ricerca del consenso. Strettamente collegata a ciò appare l'altra preoccupazione posta alla base della Legge Delega: determinare formalmente l'ingresso dei genitori nella scuola e presentare loro il progetto scolastico, formulato dagli insegnanti, concernente il processo d'istruzione/educazione degli alunni. I Decreti Delegati, insomma, sancirono la formalizzazione dell'incontro tra due realtà istituzionali sino ad allora scarsamente collegate. Di esse, una (la scuola) era tenuta a mettere al corrente l'altra (la famiglia) circa quanto aveva progettato e intendeva perseguire per sostenere il divenire dei figli/alunni.

L'apertura partecipativa della scuola all'ambiente circostante in generale e alla famiglia in specie fu provocata certamente anche dal clima politico-ideologico vigente negli anni Settanta. Sia sufficiente richiamare, come esemplificazione di quel periodo, la critica alle istituzioni centralistiche e burocratiche, insieme alla denuncia dell'impostazione delle medesime in senso autoritario. I Decreti Delegati furono salutati da varie forze politiche come l'occasione per aprire la scuola alle esigenze di democratizzazione dei rapporti interni ed esterni, di rinnovamento istituzionale e organizzativo, di avvaloramento in essa della presenza degli utenti (famiglie e alunni)

Tuttavia, è opportuno notare che il contesto socio-politico-culturale del **tempo non fu estraneo** all'emergere e radicarsi di un certo tipo di valutazione della presenza dei genitori nella scuola da parte di insegnanti e dirigenti scolastici. Nella fattispecie, rinforzò l'idea che l'ingresso dei genitori nella scuola fosse ispirato dall'intento ideologico di gruppi di persone d'intromettersi in maniera indebita nel campo educativo-didattico. Ciò **motivò** l'insorgere negli insegnanti di atteggiamenti di circospezione e di diffidenza verso i genitori. La famiglia fu percepita dalla scuola come ambiente interessato soprattutto a valutare e giudicare l'operato degli insegnanti; non fu stimata come interlocutore competente, con il quale confrontarsi e dal quale ricevere indicazioni, anche di tipo progettuale e operativo. Gli operatori

scolastici non avvertirono che il diritto/dovere di educare è precipuo della famiglia, la quale pertanto ha da essere valutata dalla realtà scolastica come interlocutore primario.

Forse proprio all'atteggiamento di chiusura della scuola verso un più significativo e meno formale coinvolgimento della famiglia si può far risalire il diffondersi, nei decenni successivi, della **disaffezione dei genitori** verso la partecipazione alla vita della scuola. Si ha l'impressione, soppesando la situazione trascorsa e quella attuale, che tra insegnanti e genitori non è stato possibile costruire un sia pur fragile ponte pedagogico, in virtù del quale far intervenire i genitori con competenza nella scuola e stimolare gli insegnanti, nello svolgimento della loro attività, a collaborare con la "risorsa" famiglia. Quest'ultima da buona parte del corpo docente, oggi come allora, è spesso intesa come "soggetto istituzionale debole", accessorio, secondario, il quale non di rado intralcia il lavoro scolastico. Nascono così, tra genitori e insegnanti, incomprensioni e disagi che sotto l'aspetto pedagogico non sono da sottostimare. Studi e ricerche rilevano che il processo di apprendimento degli alunni, mentre si avvantaggia delle buone relazioni esistenti tra scuola e famiglia, subisce gli effetti negativi delle situazioni d'incomprensione e di conflittualità tra le medesime.

Nel complesso, possiamo dire che **negli anni Settanta e Ottanta** gli ostacoli al processo di partecipazione tra genitori e insegnanti sono scaturiti soprattutto dalla concezione asimmetrica, complementare del rapporto partecipativo. La scuola, collocata in posizione di dominanza, ha valutato la famiglia come semplice utente, limitandosi a metterla al corrente delle decisioni assunte in maniera discrezionale circa la progettazione e la conduzione del processo di insegnamento/apprendimento degli alunni.

2. Dalla partecipazione alla cooperazione

Da poco più di un decennio il tema della partecipazione tra scuola e famiglia **ha acquistato caratteristiche inedite**, per via delle trasformazioni strutturali, organizzative, pedagogiche che hanno investito e continuano ad interessare il sistema scolastico italiano. Pur se il legame tra le due istituzioni continua ad essere regolamentato dai decreti delegati del 1974 e dalle successive modificazioni, esso è oggetto di attenzione e di diversa valutazione per via delle nuove sensibilità ed esigenze di cambiamento fino ad ora emerse.

Il **processo di trasformazione** inizia nel 1990 con la legge n.142, la quale, riguardante "L'ordinamento delle autonomie locali", determina le nuove funzioni di comuni e province. Interessa sottolineare, ai nostri scopi, il collegamento posto dalla legge tra il principio di autonomia e quello di cooperazione. Al comma 3 dell'art. 3, per esempio, è specificato che "La legge regionale indica i principi della cooperazione dei comuni e delle province tra loro e con la regione, al fine di realizzare un efficiente sistema delle autonomie locali al servizio dello sviluppo economico, sociale e civile". Ne

emerge lo stretto legame tra autonomia e cooperazione nella prospettiva di risultati efficienti. Questo rapporto, qualche anno dopo, sarà esteso anche al sistema scolastico.

Nel 1997 il diffuso anelito ad una modificazione del sistema scolastico trova sbocco programmatico-progettuale in campo politico-istituzionale con l'emanazione della legge n. 59. Questa con l'art. 21 introduce anche nel sistema scolastico il principio dell'autonomia, che diventa così il nuovo asse intorno al quale ripensare le innovazioni non soltanto struttural-organizzative ma anche e soprattutto pedagogico-educative. L'art. 21, infatti, con i commi 7 - 8 - 9 - 10, precisa i concetti di autonomia organizzativa e didattica delle istituzioni scolastiche.

Esso, inoltre, con il comma 15 stabilisce che "Entro un anno dalla data di entrata in vigore della presente legge il Governo è delegato ad emanare un decreto legislativo di riforma degli organi collegiali della pubblica istruzione di livello nazionale e periferico che tenga conto della specificità del settore scolastico, valorizzando l'autonomo apporto delle diverse componenti e delle minoranze linguistiche riconosciute, nonché delle specifiche professionalità e competenze", nel rispetto di alcuni criteri procedurali.

Come è noto, fino ad oggi non ci sono state **reformulazioni** degli ordinamenti concernenti la composizione degli Organi Collegiali della scuola. Va perciò considerata con attenzione la legge n. 137 del 2002, il cui art. 7 concerne la "Delega per la riforma degli organi collegiali della pubblica istruzione di livello nazionale e periferico". In esso è detto quanto segue: "Il Governo è delegato ad adottare, entro diciotto mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge, uno o più decreti legislativi, correttivi o modificativi di decreti legislativi già emanati, ai sensi dell'art.21, comma 15, della legge 15 marzo 1997, n. 59, e successive modificazioni, attenendosi ai principii e criteri direttivi contenuti nel citato comma 15".

Di là da qualsiasi ulteriore approfondimento della questione, ai nostri scopi importa sottolineare che l'autonomia scolastica **ripropone in maniera inedita l'istanza della partecipazione**. Essa, infatti, si appella all'ideale della democrazia, con il conseguente riferimento ai temi del pluralismo istituzionale, dell'articolazione tra pubblico e privato, del coinvolgimento di molteplici attori nella conduzione di determinate iniziative. Nel 2000, inoltre, a dieci anni di distanza dall'emanazione della legge n. 142, la legge quadro n. 30 "in materia di Riordino dei Cicli dell'Istruzione" al comma 1 dell'art. 1 ritorna a parlare di "cooperazione tra scuola e genitori, in coerenza con le disposizioni in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche...". Sembra, questo, un modo del legislatore per riproporre una specificazione del tema della partecipazione.

Con l'espressione di cooperazione l'enfasi è posta sul **ruolo attivo** dei genitori, sul loro concorso in termini di operatività nel campo dell'istruzione/educazione scolastica. L'appello alla operatività, al concreto coinvolgimento della famiglia nella vita della scuola, era già emerso nel documento finale della Commissione dei Saggi del maggio

1997. In esso era stato possibile leggere: 'L'istruzione e la vita familiare dovrebbero essere maggiormente connesse che nel passato. La formale <democratizzazione> della scuola ha mostrato, nella forma attuale, molti e preoccupanti elementi di debolezza. E' dunque necessario ripensare il legame fra scuola, famiglia e società civile, in termini più concreti".

La novità introdotta da tale concetto di cooperazione non è di poco momento. Infatti, il rapporto tra scuola e famiglia sembra subire una modificazione significativa, passando da un modello di complementarità delle posizioni ad uno segnato dalla reciprocità. Si auspica che famiglia e scuola si pongano sullo stesso piano allo scopo di agire nel miglior modo. Lungo questa linea è da intendere la sollecitazione formulata dal rapporto OCSE del 1998, per il quale "Lo sviluppo dell'autonomia implica il rafforzamento del coinvolgimento della comunità ed in particolare la partecipazione di genitori e studenti alla vita scolastica ed ai processi di presa di decisioni". E' una chiara sollecitazione a vagliare il tema dell'autonomia in maniera articolata, alternativa all'inclinazione privilegiata sino ad ora dalla gran parte degli studi e delle riflessioni. Da questi, infatti, l'accento è stato posto quasi esclusivamente sull'angolo di visuale dell'istituzione scolastica, sottostimando gli altri "attori", la famiglia specialmente, coinvolti dalla questione.

Dinanzi ai motivi rilevati, preme mettere in luce i seguenti due elementi.

1. Non ostante le sollecitazioni provenienti da diversi settori d'opinione e di riflessione, dalle associazioni dei genitori, da varie forze politiche, le forze di governo che si sono succedute alla guida del paese non hanno provveduto a riformulare la normativa riguardante la composizione degli Organi collegiali della scuola. Dal 1991 al 2002 ci sono stati ritocchi alla normativa del 1974; non si è provveduto ad emanare una nuova regolamentazione dei rapporti di partecipazione tra scuola e famiglia.

2. Sebbene il rapporto tra scuola e famiglia abbia subito un'inversione di tendenza, con il privilegio accordato all'istanza della reciprocità, esso negli ultimi dieci anni non ha trovato occasione per concretarsi in vere forme di scambio interistituzionale. Con molta probabilità, la causa risiede nel fatto che è mancata la determinazione delle specificità e competenze delle due istituzioni in parola. Per entrambe non si è ancora provveduto a mettere in luce la peculiarità del contributo offerto in ordine all'educazione/istruzione dei minori, in maniera tale da poter avviare forme di scambio e d'integrazione.

Come ho già fatto notare in altra occasione, il possibile patto formativo tra scuola e famiglia va chiarito alla luce di opportune precisazioni circa la ridefinizione dei ruoli e delle funzioni delle due istituzioni chiamate a partecipare. La famiglia, stante il suo primato costituzionale (art. 30) nei campi dell'istruzione e dell'educazione, ha da concorrere affinché l'azione della scuola si contraddistingua sempre più in termini di efficienza e di efficacia. Ciò le permetterebbe di godere di un servizio formativo che,

qualificandosi come luogo di conoscenza razionale, di approfondimento critico dei problemi scientifico-culturali sarebbe, al tempo stesso, aiutato concretamente dai genitori (risiede in ciò, a mio modo di vedere le cose, l'istanza della cooperazione) a collocare i propri processi di trasmissione e di elaborazione culturale in prospettiva educativa, rendendoli funzionali al divenire armonico degli alunni.

Appellarsi al tema della **cooperazione come momento ispirato da esigenze operative**, per il legislatore ha significato soprattutto far capire l'urgenza di porre l'accento sui problemi concreti, se s'intende incrementare il coinvolgimento dei genitori nella vita della scuola. I genitori, oggi, per intervenire nella vita della scuola hanno bisogno di essere sollecitati attraverso questioni reali, tangibili, connesse con la crescita dei figli e con il procedere quotidiano dei ritmi di apprendimento e di strutturazione della personalità dei medesimi. Nella direzione tracciata, il "focus" della questione sembra essere rappresentato dalla disponibilità dell'una e dell'altra istituzione a farsi carico delle reciproche attese, nella prospettiva del primario interesse minorile.

Il suddetto modo di affrontare la questione della partecipazione cooperativa è senz'altro interessante. Tuttavia, si ha **l'impressione di uno svilimento** della componente pedagogica connessa con il tema del rapporto scuola-famiglia. L'attenzione per i temi concreti, pratici, da risolvere nel quotidiano, se non è collocata all'interno di un quadro pedagogico d'intenti, può indurre a sacrificare le questioni di senso, le uniche atte a permettere di rinforzare concettualmente il tema della partecipazione, l'identità delle singole istituzioni, il contributo che l'una può dare all'altra.

3. La crisi della partecipazione come crisi d'identità istituzionale

E' mia convinzione che il passaggio ad un rapporto di corresponsabilità tra famiglia e scuola, dopo un tipo di partecipazione complementare e un legame cooperativo centrato sul fare, esige in via preliminare la risposta alla seguente domanda: famiglia e scuola **come si percepiscono reciprocamente**? L'esame del dato di realtà permette di sottolineare i due seguenti aspetti.

a) La scuola continua a valutare la famiglia come l'elemento primario da chiamare in causa, quando si passa a mettere in luce i fattori eziologici dei disturbi comportamentali e delle difficoltà di apprendimento dei minori. La famiglia è vista dalla scuola come elemento degno di considerazione soltanto per le eventuali correlazioni da porre con gli aspetti negativi del processo di scolarizzazione: manca la valutazione della medesima come risorsa pedagogico-educativa fondamentale, con la quale stabilire un proficuo scambio di contributi. Siffatta inclinazione è aggravata dalla tendenza dei genitori a delegare agli insegnanti il compito di accostare i figli a universi di significato, che vanno oltre la trasmissione di contenuti. Sviluppo sessuale, agire morale, valori socio-civico-politici, scelta religiosa: sono, questi, alcuni aspetti dell'esperienza umana, che, motivando nei minori interrogativi e

sollecitando risposte da parte degli adulti, esigono soprattutto dalla famiglia la proposta di corretti schemi di analisi, d'interpretazione, di proposta. La scuola, mediante l'appello alla componente cognitiva, può sostenere ma non sostituire l'opera della famiglia.

b) La famiglia tende a valutare la scuola come semplice luogo di trasmissione e di rielaborazione culturale, mostrandosi restia a riconoscere alla medesima una forte incidenza sul divenire educativo della personalità minorile. In tal modo, omette di considerare che il processo d'istruzione procede di pari passo con quello di educazione e che proprio per questo la scuola esige di essere rivalutata nella sua azione e nella sua organizzazione esperienziale. Dal canto suo, la scuola risulta impreparata ad accettare e a svolgere la funzione educativa, oltre a quella istruttiva. 6 Per molti insegnanti è difficile pensare ad una modificazione del ruolo professionale, integrando la funzione della trasmissione culturale e di guida alla esplorazione ambientale e conoscitiva con quella del sapersi porre come modello di vita e punto di riferimento esistenziale.

Come è facile dedurre dai motivi enucleati, il rapporto tra famiglia e scuola sembra continuare a svolgersi, non ostante le dichiarazioni di principio e le indicazioni sulla opportunità di legami sempre più stretti e costruttivi, **sotto il segno delle reciproche accuse**. Anziché il principio della corresponsabilità educativa tra famiglia e scuola, quindi la ricerca comune di soluzioni e di nuove possibilità d'intesa, spesso prevale il rifiuto delle responsabilità. Presso genitori e insegnanti è carente la cultura della partecipazione, atta a far capire ai medesimi che il dialogo continuo tra famiglia e scuola deve diventare una prassi quotidiana.

Le **difficoltà a definire** la partecipazione all'insegna della corresponsabilità sono anche di natura politico-istituzionale. In tale settore dalla fine degli anni Novanta si è imposta una tendenza all'efficientismo, che in alcuni momenti ha pregiudicato il concetto di scuola della comunità locale. Si pensi, per esemplificare, alla scomparsa degli istituti scolastici in alcune zone geografiche e al conseguente accorpamento di plessi scolastici tra loro abbastanza distanti. Negli ultimi tempi, poi, l'inclinazione efficientistica si è manifestata sotto forma di privilegio accordato a istanze di natura organizzativa e all'acquisizione di abilità spendibili nel mercato del lavoro, a scapito della dimensione qualitativa propria del rapporto educativo e della tutela dei tempi di crescita. Lungo questa linea, il rischio in cui si può incorrere è quello di concepire la partecipazione dei genitori come qualche cosa che serve a far funzionare meglio la scuola sotto l'aspetto dell'efficienza e dei risultati quantitativi, non già sotto quello dell'efficacia e dei risultati di qualità.

4. L'esigenza della corresponsabilità

La corresponsabilità poggia sulla seguente definizione di partecipazione: capacità personale, di gruppo, istituzionale d'inserirsi autonomamente e con creatività nei vari

contesti di esperienza formale e informale, concorrendo all'ideazione e alla conduzione di nuovi modelli di sviluppo e di azione. Un tale modo d'intendere, permette di valutare la corresponsabilità come elemento di qualificazione squisitamente pedagogica del rapporto tra famiglia e scuola. Con essa l'enfasi è posta sul diritto/dovere delle due istituzioni d'intraprendere un cammino di collaborazione, per il buon esito del quale entrambe sono tenute a formulare proposte e a svolgere precise attività.

Il piano sul quale la corresponsabilità tra genitori e insegnanti si situa è quello pedagogico-educativo; concerne perciò l'insieme di finalità, obiettivi, contenuti, iniziative, modalità metodologiche atti a promuovere e secondare lo sviluppo integrale del figlio/alunno. Tutto ciò, di là da qualsiasi limitazione e problema che una delle due istituzioni può presentare. In sintesi, il principio della corresponsabilità legittima ulteriormente la partecipazione e la cooperazione tra famiglia e scuola, collocandoli in una prospettiva squisitamente pedagogica. L'educazione del figlio/alunno è il terreno su cui il rapporto di partecipazione tra scuola e famiglia è da progettare e strutturare, alla luce di una chiara e consapevole idea di cooperazione e di corresponsabilità.

Ciò significa che, nella scuola della partecipazione cooperativa e corresponsabile, genitori e insegnanti possono e devono agire all'insegna dello scambio di contributi, alternativo alla delega e all'autosufficienza. Essi trovano il loro punto d'intersezione nell'elemento educativo, che pertanto postula rapporti di serio confronto e di fattiva collaborazione. Nella peculiarità della loro azione, entrambi sono tenuti ad ispirarsi ad un comune progetto di crescita personale, istituzionale, sociale. Soprattutto i genitori hanno da rivendicare lo spazio di "partner competenti", acquisendo effettivo potere nella determinazione di specifici obiettivi, contenuti ed attività. Essi devono poter agire con padronanza nella definizione pedagogico-educativa degli interventi della scuola a favore dei singoli alunni. Occorre capire che i genitori intervengono nella scuola non semplicemente come "utenti" né come meri rappresentanti dei loro figli/utenti. Ad essi è da richiedere l'assunzione di una piena responsabilità circa la definizione dell'offerta formativa della scuola. Ciò, ovviamente, nella tutela delle competenze professionali degli insegnanti.

Intesa in modo corretto, la partecipazione cooperativa e corresponsabile è **strumento concettuale e metodologico** che orienta l'azione della scuola e della famiglia verso la comune determinazione d'itinerari di crescita, i quali, rispondendo ai bisogni dei soggetti ad esse affidati, si qualificano in forza dei contributi provenienti dall'una e dall'altra istituzione. Nei termini proposti, la partecipazione cooperativa e corresponsabile è il perno intorno al quale ruota la possibilità di esaltare l'identità pedagogico-educativa della famiglia e della scuola.

Come la scuola non può essere sottostimata in riferimento alla sua specificità operativa, che possiamo riassumere con l'espressione di luogo di elaborazione e di

trasmissione culturale, così la famiglia non può essere sottovalutata per quanto concerne la sua responsabilità e competenza fondamentale: essere luogo primario e privilegiato di relazioni educative, al quale inerisce il diritto/dovere dell'educazione dei figli. In riferimento a ciò, va detto che la scuola educa mentre istruisce; la famiglia istruisce mentre educa.

La corresponsabilità **poggia sul principio della reciprocità** tra famiglia e scuola, nella difesa delle rispettive distinzioni e prerogative. Parlare di corresponsabilità tra famiglia e scuola significa porre l'accento su di un rapporto di reciprocità, in virtù del quale un'istituzione non strumentalizza l'altra, non si occupa dell'altra, non prevarica sull'altra. All'opposto, insieme decidono d'intraprendere un percorso collaborativo sotto il segno del riconoscimento delle proprie competenze.

"Privato" familiare e "pubblico" scolastico, affettività e razionalità, agire informale e attività formali: l'attenzione di famiglia e scuola va rivolta ad entrambi i termini dei rapporti richiamati, nella considerazione che il figlio/alunno è l'elemento sul quale fare leva per effettuare la migliore mediazione tra di essi. Ben si comprende che la prospettiva della corresponsabilità aiuta a stimare i genitori non più come meri fruitori del bene-scuola. Essi si delineano come vera e propria risorsa educativa, ricuperando e avvalorando la quale la scuola può rinnovare se stessa, dando nuovo vigore ai processi in essa esplicanti e ai nuovi ambiti di operatività che è tenuta a perseguire. Si pensi, per esemplificare, alla funzione logistica, di accoglienza e di formazione extracurricolare, a cui la scuola è sempre più chiamata a causa dei tempi lavorativi della coppia genitoriale.

In tale caso il rapporto di corresponsabilità tra le due istituzioni può permettere di sottrarre la questione alla semplice pretesa dell'assistenza, inserendo la dilatazione dei tempi di permanenza scolastica dei bambini in un preciso progetto educativo. In ogni caso, l'elemento che genitori e insegnanti sono chiamati a prendere in considerazione riguarda il fatto che la scuola va diventando sempre più, anche sotto l'aspetto dello spazio fisico e della organizzazione interna, un luogo in cui non sono attivati soltanto processi di trasmissione culturale ma anche di educazione, relazionalità, orientamento valoriale: di formazione in senso ampio. Di questo fatto fino ad ora tanto gli insegnanti quanto i genitori non hanno assunto piena consapevolezza, sicché se gli uni (gli insegnanti) non hanno avuto una preparazione adeguata al nuovo compito professionale, gli altri (i genitori) hanno formulato richieste le più disparate, entrando spesso in conflitto con gli insegnanti.

Possiamo intravedere in quanto ho ora asserito il significato vero e profondo del **patto educativo tra scuola e famiglia**: richiamare per entrambe le istituzioni l'urgenza della riscoperta del senso dell'educare, affinché la loro azione s'inquadri nella preoccupazione pedagogica di assecondare l'avvento di una società sempre più attenta all'uomo e alle istituzioni in cui il medesimo è inserito ed opera."

Dalle argomentazioni svolte conseguono due questioni di particolare peso pedagogico, oltrechè politico-culturale.

La prima concerne la determinazione di quelle che possiamo definire le "**coordinate valoriali**" in virtù delle quali orientare il patto educativo. Quali valori possono essere condivisi da due istituzioni che ubbidiscono a differenti logiche di scelta e di proposta educativa? La risposta, evidentemente, va ricercata in ciò che politicamente e culturalmente fonda tanto la famiglia quanto la scuola pubblica di stato: la carta costituzionale. Da questa sono da desumere i "significati di quadro" atti a dare vigore al patto educativo. Si pensi, per esemplificare, ai valori della persona, della libertà, dell'uguaglianza, della pari dignità, del bene comune, della solidarietà, della partecipazione.

La seconda questione riguarda l'interesse della scuola a coinvolgere la famiglia nel proprio andamento, avvalorandola. Un tale modo di procedere da parte dell'istituzione scolastica giova:

- 1) a orientare meglio in direzione educativa il processo d'insegnamento-apprendimento;
- 2) a dare il giusto peso all'ambiente primario in cui l'alunno è inserito e vive;
- 3) a ricavare indicazioni precise circa il mutare dei bisogni educativi dei minori, dei genitori, della comunità locale.

Conviene sottolineare, a questo punto, che il postulare un rapporto di corresponsabilità tra scuola e famiglia non vuol dire tendere ad un **legame interistituzionale idilliaco**, privo di asperità e di motivi di attrito. Famiglia e scuola sono contraddistinte da elementi culturali, operativi, progettuali differenti; hanno proprie regole, modalità di funzionamento, criteri di valutazione; sono vincolate a riti, miti, valori dissimili. Tutto ciò può essere fonte di conflitto, pur se entrambe le istituzioni tendono a conseguire il medesimo obiettivo, identificabile nella formazione della personalità minorile. Il riconoscimento di un tale stato di cose non impone la rinuncia verso la ricerca della composizione delle differenze.

All'opposto, sollecita a capire che il rapporto tra genitori e insegnanti **non può essere conseguito una volta per tutte**: esso va costruito continuamente, giorno dopo giorno, mediante un costante lavoro di confronto, dialogo, negoziazione. Possiamo dire che la corresponsabilità tra scuola e famiglia si gioca proprio sul piano della ricerca di un nuovo modo di interagire tra le due istituzioni, seguendo una prospettiva di natura pedagogico-educativa. Non si tratta di appellarsi alla corresponsabilità per invocare il conseguimento di uno stato di amorfa pacificazione. E' invece indispensabile mettere in atto forme di confronto e di dialogo interistituzionale mediante le quali, in riferimento all'obiettivo fondamentale da entrambe perseguito (la buona riuscita del

minore) sia permesso identificare i modi attraverso i quali imparare a "governare il conflitto" e muoversi nella linea dell'integrazione educativa. Perché ciò sia reso possibile, è necessario che il rapporto tra scuola e famiglia poggia sulla chiara percezione delle particolarità dei due interlocutori e sull'idea che l'uno, per ben svolgere la propria azione, ha bisogno dell'altro.

Alla scuola negli ultimi anni sono stati demandati compiti educativi, che si sono aggiunti a quelli di natura istruttiva, **aggravando il carico professionale** dei docenti. Tale tendenza aumenterà negli anni a venire, parallelamente al radicarsi dell'idea che i processi d'istruzione e di educazione non possono essere scissi ma vanno coltivati entrambi. D'altro canto, anche l'attenzione della famiglia verso la scuola aumenterà sempre più, quanto più tenderà a diminuire il tasso di natalità e quindi la consistenza numerica dei nuclei domestici. L'impresiosimento della prole determinerà nei genitori maggiori richieste alla scuola di attenzione e di cura verso i figli/alunni. In tal modo, le situazioni di conflitto tra le due istituzioni avranno maggiori occasioni per insorgere.

In riferimento alle ultime osservazioni, possiamo dire che la corresponsabilità tra scuola e famiglia diventa **tanto più necessaria** quanto più si radicano le due seguenti tendenze:

a) I genitori esigono una scuola che mostri di essere viepiù idonea ad educare sempre meglio le nuove generazioni ad essa affidate. C'è in essi la consapevolezza che esiste uno stretto nesso tra processo scolastico di formazione e affermazione sociale del singolo individuo.

b) Gli insegnanti tendono a circoscrivere con sempre maggiore accortezza i confini della loro professionalità, quindi a porre limiti ben definiti tra il proprio ruolo professionale e il compito educativo che inerte ai genitori. Proprio per tale ragione, essi faticano a dare conto ai genitori del loro operato.

La corresponsabilità rinvia automaticamente all'idea di **assetto relazionale democratico**, nel quale ciascuno degli enti coinvolti, mentre è chiamato a far valere le proprie caratteristiche e peculiarità, al tempo stesso non può ignorare o tendere a inglobare l'altro. Esso è tenuto a intraprendere un lavoro di negoziazione, in modo tale da agire in un contesto di concertazione.

Lungo la linea tracciata, occorre prendere coscienza di un'urgenza fondamentale: famiglia e scuola, che nel definire la loro azione muovono da progetti particolari e differenti, sono **chiamate ad elaborare un progetto comune**. Ciò significa che, movendo dalle loro precipue caratteristiche e dai loro peculiari obiettivi, sono al tempo stesso chiamati a ricercare gli elementi pedagogico-educativi sui quali costruire il loro rapporto di partecipazione precisato in senso cooperativo e corresponsabile.

In fase conclusiva possiamo asserire che il discorso intorno alla corresponsabilità tra scuola e famiglia s'inquadra nel contesto di un'esigenza di trasformazione del sistema scolastico. Si tratta di pensare a questo come ad un'istituzione inserita nella comunità locale e per la quale il rapporto con la famiglia rappresenta l'elemento primario su cui fare leva per rinforzarne la consistenza pedagogico-educativa.

*(CEI – Ufficio Nazionale Scuola, Università,
Convegno “Il ritorno dell'educare”, Rocca di Papa, 9-12 marzo 2003)*