

1222·2022
800
ANNI



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA,
PEDAGOGIA E PSICOLOGIA APPLICATA

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN
CULTURE, FORMAZIONE E SOCIETÀ GLOBALE
SCIENZE PEDAGOGICHE (LM-85)

**La relazione docenti-allievi-genitori all'interno dell'ecosistema scolastico:
cosa fa funzionare questo legame indissolubile?**

Relatrice
Prof.ssa Eleonora Zorzi

Laureando
Leonardo Carli
Matricola n. 2023556

ANNO ACCADEMICO 2021-2022

*Alla mia meravigliosa famiglia, il suo amore è stato il motore che mi ha permesso di
proseguire sempre in questo cammino.*

Ai miei più cari amici, che ci sono nei momenti spensierati e in quelli difficili.

*Alla mia professoressa di filosofia, per la passione che mi ha trasmesso e la sua
costante presenza in questi cinque anni.*

*Alla mia relatrice, per avermi accompagnato nella stesura di questa tesi e per la sua
gentilezza e disponibilità.*

Indice

| | |
|--|-----|
| Introduzione | 3 |
| | |
| CAPITOLO I : <i>La relazione docenti-allievi</i> | |
| | |
| 1.1 <i>Chi è il “buon insegnante”? Il rapporto con l'Altro e l'empatia</i> | 5 |
| 1.2 <i>Modelli di didattica a confronto: radici di psicologia dell'educazione e radici pedagogiche</i> | 12 |
| 1.3 <i>L'insegnante come “improvvisatore-attore”</i> | 24 |
| | |
| CAPITOLO II: <i>La relazione docenti-allievi-genitori</i> | |
| | |
| 2.1 <i>Modelli teorici fondamentali alla base del rapporto</i> | 33 |
| 2.2 <i>Genitori e insegnanti: un dialogo essenziale per imparare gli uni dagli altri</i> | 47 |
| 2.3 <i>La Philosophy for Children: un approccio alternativo alla relazione genitori-figli</i> | 57 |
| | |
| CAPITOLO III: <i>Perché fare delle interviste a docenti, allievi e genitori</i> | |
| | |
| 3.1 <i>La ricerca qualitativa e l'intervista semi-strutturata</i> | 63 |
| 3.2 <i>L'Index for Inclusion come strumento quadro per le domande</i> | 66 |
| 3.3 <i>Le domande poste a docenti, allievi e genitori</i> | 69 |
| | |
| CAPITOLO IV: <i>Analisi delle interviste a docenti, allievi e genitori</i> | |
| | |
| 4.1 <i>Docenti</i> | 73 |
| 4.2 <i>Allievi</i> | 80 |
| 4.3 <i>Genitori</i> | 87 |
| | |
| Conclusione | 94 |
| | |
| Bibliografia | 96 |
| Sitografia | 100 |

Introduzione

Il lavoro di tesi si è posto l'obiettivo di analizzare, spiegare, evidenziare eventuali snodi tematici ed aspetti positivi del rapporto fondamentale che nasce tra docenti, allievi e genitori all'interno della scuola. La scelta della scuola intesa come ecosistema non è casuale, ma è frutto di una riflessione che ha portato a concepirla così. La scuola infatti "nutre" le sue componenti, ovvero i docenti, gli alunni e i genitori, e li mette in comunicazione tra di loro. A partire dalla domanda contenuta nel titolo della tesi, si giungerà a comprendere cosa fa funzionare questo legame indissolubile e perché dev'essere considerato fondamentale all'intero dell'ecosistema scolastico. L'elaborato ha toccato sia aspetti teorici del rapporto, ma anche i suoi aspetti pratici. Il primo capitolo dell'elaborato porterà ad indagare la dimensione del rapporto docenti-allievi, in particolare andando ad analizzare il ruolo del docente, il suo approccio con gli allievi, attraverso vari metodi teorici e didattici. Si è voluto anche cercare di dare una visione alternativa al "classico" modo di vedere l'insegnante, giungendo a concepirlo come "improvvisatore" e "attore". Nel secondo capitolo invece troverà voce la dimensione del genitore, giungendo quindi a delineare il rapporto docenti-allievi-genitori. Anche in questo caso, dopo aver delineato gli aspetti più teorici del rapporto genitori-figli e genitori-insegnanti si passerà quindi a comprendere come questo tipo di rapporto possa trovare una sua completa realizzazione all'interno del contesto scolastico e non solo. Si tratterà quindi una linea di comprensione di questo rapporto che, attraverso autori diversi e metodi di approccio innovativi, ha portato a coglierne sfumature diverse e alternative. Il terzo e il quarto capitolo infine saranno dedicati alle interviste fatte a docenti, allievi e genitori. L'aver introdotto una parte di interviste semi-strutturate, attraverso la ricerca qualitativa è servita per dare un colore diverso a tutto l'elaborato; è solo infatti attraverso le esperienze dirette di docenti, allievi e genitori che si può arrivare a comprendere qualcosa che altrimenti rimarrebbe criptico. Soprattutto per l'argomento scelto, ovvero la relazione docenti-allievi-genitori, risultava quindi forse riduttivo limitarsi ad una trattazione di concetti, senza coinvolgere direttamente i protagonisti principali dell'elaborato. Le interviste analizzate hanno quindi permesso di portare alla luce aspetti del rapporto particolari e impliciti, permettendo a docenti, allievi e genitori di esprimersi in tutto e per tutto, ragionando sul loro ruolo all'interno dell'ecosistema scolastico.

Capitolo I: La relazione docenti-allievi

1.1 Chi è il “buon insegnante”? Il rapporto con l'Altro e l'empatia

Il mondo della scuola è assai complesso ed è caratterizzato da molte sfumature, una diversa dall'altra. Il contesto scolastico attuale è in continuo mutamento e soprattutto questi ultimi anni hanno portato a dei cambiamenti davvero importanti nella didattica. Ciò che tuttavia sembra essere sempre un pilastro solido, è il rapporto tra insegnanti ed alunni. Per iniziare, è fondamentale sottolineare che quella dell'insegnante è una figura complessa ed intrigante. Come si può definire in poche e semplici righe che cosa vuol dire “insegnante” e che cosa significa “insegnare”? Sono domande che non trovano molto facilmente una risposta. Si potrebbe partire però dalla definizione più semplice e strumentale che si può incontrare della parola insegnante.

«Il termine "insegnare" deriva dal latino *insignare* composto dal prefisso "in" unito al verbo "signare", con il significato di segnare, imprimere e che a sua volta riconduce al sostantivo "signum", che significa marchio, sigillo. L'attività dell'insegnante, quindi, lungi dal limitarsi alla trasmissione del sapere fine a se stesso, consiste nel "segnare" la mente del discente, lasciando impresso un metodo di approccio alla realtà, che va ben oltre lo studio»¹.

Già da questa prima definizione appare subito chiaro l'intento fondamentale dell'insegnante: trasmettere il suo sapere ad altri. Chi sono questi altri? La definizione cita i “discenti” ovvero gli alunni, coloro che devono imparare dall'insegnante. Già così si delinea in maniera chiara come tra i due, insegnante ed alunno, si instauri da subito un legame. Di base, appunto, l'insegnante non si limita semplicemente a spiegare determinati concetti, ma li plasma, li trasforma e li fa suoi. Una volta fatto questo, l'insegnante trasmette questo sapere all'alunno, lo guida nel suo percorso e lo aiuta nella comprensione dei concetti. A primo impatto può sembrare che l'insegnante faccia solo un lavoro di ripetizione di quello che sa, ma non è affatto così; egli modella il contenuto alla luce di chi ha davanti. Questo si vede tutti i giorni con gli insegnanti nei vari ordini e gradi d'istruzione scolastica: scuola dell'infanzia, scuola primaria, scuola secondaria di primo e secondo grado ed università. Chi insegna alla scuola secondaria di secondo grado obietta a volte che i consigli che valgono per la primaria e per la secondaria di primo grado non possono valere per la secondaria di secondo grado. Bisogna sapersi adeguare alle situazioni, e non sempre è facile. Insegnare è un compito straordinario, ma non è sempre facile. Esso è svolto con passione, e chi ama insegnare vuole sempre trovare una soluzione che sia anche il bene dell'alunno². La loro relazione quindi risulta

¹ A.A. V.V., *Treccani. Dizionario della Lingua Italiana*, Giunti TVP, Treccani, 2017.

² Cfr. I. Milani, *L'arte di insegnare. Consigli pratici per gli insegnanti di oggi*. Vallardi A., Milano, 2013.

fondamentale affinché l'insegnamento possa funzionare in maniera completa. Bisogna quindi avere una visione trasversale dell'insegnamento e non rimanere ancorati ad un unico modo di trasmettere il sapere, adattarsi alle varie situazioni diventa così essenziale per l'insegnante. Questo gli permette di trovare sempre una soluzione ai vari percorsi che intraprende sempre tenendo conto che davanti a sé ha gli alunni, ognuno con le proprie abilità e caratteristiche³. Con questo di certo non si va a sminuire la componente formativa dell'insegnanti: titoli di studio, corsi di aggiornamento, ore dedicate a ideare progetti innovativi, capacità di padroneggiare diverse strategie didattiche, tutto questo fa indubbiamente di un docente un buon docente. Tutto questo è per dire che, nella relazione tra insegnante e alunno infatti si trova anche il lato più nascosto di questo tipo di professione. Un lato che è difficile da percepire e soprattutto ancora più difficile da imparare e che si instaura al di fuori dell'asse spiegazione-comprensione che caratterizza la lezione frontale in classe. In questi nuovi tipi di apprendimento, volti sempre di più a sviluppare quella che viene definita didattica dell'inclusione, vengono ugualmente raggiunti importanti risultati scolastici e interpersonali, perché si arrivi a migliorare il livello di preparazione e competenza di tutti gli studenti, sia quelli con capacità e rendimenti scolastici deficitari, sia quelli più bravi. La didattica per l'inclusione favorisce le relazioni positive tra gli studenti, essenziali per creare una comunità di apprendimento in cui l'altro sia rispettato e apprezzato, e fornisce agli studenti le esperienze interpersonali di cui hanno bisogno per un sano sviluppo cognitivo, psicologico e sociale⁴. Spesso quello che ci si chiede quando ci si trova davanti ad un insegnante è se colui o colei sia sempre in grado di fare bene il suo lavoro, di spiegare determinati concetti, di plasmarli e soprattutto di trasmetterli ai propri alunni, insomma in senso generale ci si chiede se è un *buon insegnante*. Tuttavia, c'è una domanda in particolare che si pone a riguardo: *esiste il buon insegnante?* Insegnante si dice in molti modi, quasi sempre insieme ad un giudizio di apprezzamento: “buon” insegnante, finanche “ottimo”, ma non cambia la consuetudine al giudizio se si aggiunge un “cattivo” o un “pessimo”, e neppure un “mediocre” o un insegnante “come tanti”⁵. È una sorta di regola semantica che caratterizza l'uso sociale di un termine che non sembra tollerare una rappresentazione semplicemente denotante, perché richiede sempre – positivo o negativo che sia – un marcatore della sua qualità. La molteplicità delle rappresentanze interpellate come studenti, genitori, amministratori,

³ Cfr. *ivi*, pp. 65-66.

⁴ Cfr. S.A. Miato, L. Miato, *La didattica inclusiva. Organizzare l'apprendimento cooperativo metacognitivo*, Erickson, Trento, 2003, pp 12-13.

⁵ Cfr. E. Damiano, *L'insegnante, identificazione di una professione*, Editrice La Scuola, Brescia, 2004, p. 15.

studiosi, non bastano a dare un quadro valutativo totale di quello che dovrebbe essere veramente un insegnante e ne deriva quindi direttamente che è anche difficile delineare attraverso una dimensione univoca e costante chi sia il *buon insegnante*⁶. La concezione muterà sempre in funzione quindi di chi ne sta dando il suo personale punto di vista, un genitore, uno studente, un altro collega insegnante e così via. La molteplicità delle visioni che si possono avere nella concezione dell'insegnante non devono comunque essere viste come un aspetto meramente negativo, ma trovano le loro radici più profonde nel significato che ne viene dato della professione dell'insegnante. L'insegnante non è un impiegato come gli altri perché lavora con le persone e con la conoscenza godendo di un'ampia libertà professionale, al netto di alcuni adempimenti sicuramente più burocratici e che sono ovviamente necessari (registri, voti, le pagelle ecc.)⁷. Ciò viene anche sancito dalla Costituzione, precisamente l'articolo 33 dice:

«L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento. La Repubblica detta le norme generali sull'istruzione ed istituisce scuole statali per tutti gli ordini e gradi. Enti e privati hanno il diritto di istituire scuole ed istituti di educazione, senza oneri per lo Stato. La legge, nel fissare i diritti e gli obblighi delle scuole non statali che chiedono la parità, deve assicurare ad esse piena libertà e ai loro alunni un trattamento scolastico equipollente a quello degli alunni di scuole statali»⁸.

L'insegnante condivide con altre professioni alcune caratteristiche. Ad esempio, come con il medico e l'avvocato, l'insegnante deve possedere un capitale umano elevato (la formazione universitaria) da cui ne consegue quindi l'autorità delle azioni e decisioni legate ai suoi compiti applicativi, fino alla valutazione finale dell'alunno. A differenza di altri professionisti quindi deve formare anche il capitale umano di altre persone, ovvero gli alunni, in un'ottica di formazione. Se deve formare qualcuno, di conseguenza non può che anche egli stesso formarsi ed è proprio per questo che si riconosce al docente uno status atipico: è un *quasi-professionista*. Gli insegnanti proprio per questo approccio a tu per tu con gli alunni sono concepiti come depositari della cultura, hanno l'importante compito di trasmetterla ai discenti, come già citato soprastante. Da qui deriva quindi la differenza sostanziale con altri tipi di lavori. Dall'altra parte, gli insegnanti non hanno una relazione economica con i loro clienti, non si “scelgono” gli allievi, né viceversa gli allievi scelgono gli insegnanti⁹. La relazione è protetta dallo

⁶ «I tentativi di aggregare le indicazioni relative a queste attese in contrasto sortiscono regolarmente non una sagoma di “buon insegnante”, ma più d'una, un'antologia eclettica che si differenzia a seconda della posizione professionale di chi l'ha manifestata, [...] le diversità sono stridenti, come si sa, anche verso il vasto pubblico. La questione che si pone è evidente: ognuno ha il suo “buon” insegnante e non c'è un “buon” insegnante che vada bene per tutti» (*ivi*, p. 16).

⁷ Cfr. *ivi*, pp. 20-21.

⁸ Cfr. art.33 *Costituzione italiana*.

⁹ Cfr. M. Colombo, *Gli insegnanti in Italia, radiografia di una professione*, Vita e Pensiero, Milano, 2017

Stato, che funge da mediatore tra utenza e professionista, per questo risulta errato dire che l'insegnante è completamente libero perché si ritrova all'interno dell'ecosistema scolastico. Se da una parte la scuola imbriglia il docente all'interno di un sistema di valori ben definito, dall'altra parte lo tutela in tutto e per tutto, gli fa da “scudo” per proteggerlo da eventuali lamentele che possono nascere¹⁰. Un esempio concreto è il conflitto che si può instaurare tra un insegnante e un alunno, oppure quello che può nascere dalle critiche dei genitori, queste tematiche verranno trattate nei prossimi capitoli dell'elaborato. L'insegnante è un quasi-professionista anche perché segue un codice deontologico stabilito dallo Stato e non dalla categoria professionale di riferimento. Insegnare non è un mestiere o un servizio come un altro perché richiede una disposizione di base che non tutti possiedono¹¹. La soggettività degli insegnanti assume quindi non solo un significato personale, ma diventa un *modus operandi* da applicare al loro metodo d'insegnamento. È chiaro quindi come concettualizzare in una sola direzione chi è l'insegnante diventa impossibile proprio per il grado di soggettività appena citato. La scelta di diventare insegnante non riguarda chiunque, dato che solo chi ha conseguito una laurea magistrale può considerare l'insegnamento tra i possibili sbocchi occupazionali. Può capitare di indirizzarsi a questa professione per tre tipi di motivazione: *strumentale*, poiché è un impiego pubblico con orario di lavoro ridotto; *vocazionale*, perché interessati a lavorare a contatto con giovani ad età variabile, a fare un mestiere creativo o a dare un contributo al miglioramento della società; *casuale*, quindi come scelta di ripiego o opportunità colta senza una precisa identificazione¹². L'indagine dell'Istituto IARD (2010) ha verificato che il corpo professionale dei docenti italiani si riconosce soprattutto nelle ragioni vocazionali (uno su tre) anche se non pochi ammettono di essersi fatti guidare sia dalla vocazione sia dalle ragioni strumentali (uno su tre). Alle motivazioni intrinseche che portano una persona a percorrere la strada dell'insegnamento non mancano di certo anche le opportunità d'impiego. È un dato di fatto che purtroppo nel nostro Paese per arrivare a ricoprire un incarico con piena titolarità il percorso da intraprendere sia molto lungo. Bisogna passare infatti per acquisizione di certificati abilitanti all'insegnamento (come ad esempio i 24 CFU), superamento di concorsi a cattedra, punteggi maturati attraverso il servizio pre-ruolo come supplenti.¹³ La mancata sincronia tra le università che producono laureati/abilitati

p. 15.

¹⁰ Cfr. *ivi*, pp. 19-20.

¹¹ «Avere qualcosa da trasmettere e la volontà (o meglio, lo spirito di rischio) di farlo davanti a persone in carne e ossa, pur sapendo che il risultato non è assicurato da alcuna polizza, o legge, o regolamento» (*ivi*, p. 19).

¹² Cfr. *ivi*, pp. 24-25.

¹³ Cfr. A. Cavalli, G. Argentin, *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza*

e il regolare *turn over* dei docenti in età di pensionamento, ha portato a creare una forte disparità tra i posti a disposizione e gli aspiranti docenti pronti all'insegnamento (con forti disuguaglianze tra le materie e le aree regionali). Quest'ultima motivazione costituisce uno dei principali fattori di disagio per i molti aspiranti docenti. Inoltre per qualunque ordine e grado scolastico, nella fase pre-ruolo è scontata una certa mobilità "orizzontale" dei docenti, ossia tra un istituto e un altro di pari grado, ma anche è possibile una certa mobilità "verticale", perché al termine di ogni anno scolastico vi è sempre un numero limitato di posti disponibili per chi consegue abilitazioni di ordine superiore¹⁴. Questi dati così oggettivi, si accompagnano inevitabilmente ad una componente soggettiva, quella che coinvolge ogni aspirante insegnante: risulta infatti demoralizzante inserirsi all'interno del sistema scolastico con queste prospettive future. Risulta quindi evidente che aspetti motivazionali e modalità d'impiego sono collegati tra di loro in maniera indissolubile. Chi è mosso da motivi vocazionali probabilmente riuscirà a "sopportare" più facilmente l'instabile situazione lavorativa, perché comunque si tratta di persone che vogliono fare dell'insegnamento sia un lavoro, ma anche e soprattutto una "missione di vita". Chi è mosso da motivi strumentali potrebbe cercare comunque di ritagliarsi un posto all'interno del sistema scolastico, ma facendo più fatica di chi è stimolato dalla vocazione, perché comunque potrebbe optare per delle vie alternative¹⁵. Risulta altresì scontato che chi più facilmente rinuncerà a questa esperienza di vita e/o lavorativa è chi è mosso da motivi casuali, in quanto non saranno pronti ad affrontare nessuna delle difficoltà che gli si presenteranno davanti. La valutazione dell'insegnante come si è potuto vedere non segue un percorso lineare, ma anzi è caratterizzata da numerose strade, una diversa dall'altra e tutte da scoprire. Quando appunto cerchiamo di valutare un insegnante bisogna infatti tenere presente che non ci troviamo davanti ad una macchina preconfezionata e omologata, ma siamo davanti ad una persona in carne ed ossa, con i suoi pregi e difetti, con i suoi punti di forza e di debolezza. Ci si trova così immersi all'interno di un'*antropologia dell'insegnante*, che tiene conto sia delle differenze singolari, ma immerge la realtà del docente anche in un complesso ecosistema come quello della scuola, dove il contatto con l'*alter* diventa essenziale per potersi ritagliare un posto nel mondo. Come accennato prima, un insegnante assume un significato particolare e denota un significato importante anche quando si relaziona con i suoi colleghi insegnanti¹⁶. Per poter meglio

indagine dell'istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana, Il Mulino, Bologna, 2010, p. 36.

¹⁴ Cfr. *ivi*, pp. 79-80.

¹⁵ Cfr. *ivi*, pp. 105-106.

¹⁶ «Tuttavia non si può negare l'evidenza di una *antropologia degli insegnanti*, per rappresentare la quale

comprendere la straordinaria antropologia dell'insegnante facciamo uso della forma concettuale che si usa designare come *aria di famiglia*: è difficile trovare infatti un insegnante che si concentri solo su lui stesso e non tenga conto dell'ambiente che lo circonda. È quello che succede prendendo l'esempio di una famiglia allargata, dove sono le grandi ricorrenze che portano ad evidenziare differenze ed analogie tra tutti i componenti della famiglia. Così accade nella grande 'famiglia' della scuola: ogni insegnante è dotato di caratteristiche proprie, innate e particolari, ma il *buon insegnante*, a differenza dell'insegnante deve anche sapere cogliere ed accogliere l'altro, perché solo così può migliorarsi e migliorare il suo approccio metodologico. Si crea così all'interno della grande famiglia della scuola una prima definizione di buon insegnante¹⁷. L'insegnante, di norma, è portato a non cercare il confronto e lo scambio professionale, soprattutto quando questo implica il dover accogliere o offrire suggerimenti per il proprio lavoro. Ecco, con la forma concettuale della famiglia non si vuole intendere che un insegnante si debba sempre riferire ai propri simili, arrivando ad una sorta di 'copia' di quello che l'altro fa. La soluzione più efficace è quella di attingere in giusta misura da quello che l'altro ci ha da offrire all'interno dell'ecosistema scolastico, instaurando una collaborazione sana ed equilibrata¹⁸. Non è da sottovalutare neanche quello che avviene al di fuori dell'ambiente scolastico, nella vita 'quotidiana', quella scandita da passioni, esperienze e regolarità. In questa dimensione altra il docente non si 'perde', ma cerca di instaurare buoni rapporti di convivenza sociale con gli altri docenti, mantenendo pur sempre costante il focus che li accomuna. L'insegnante nel rapporto con l'*alter* è mosso da una forma di *empatia*, che ben si concretizza con ciò che è appena stato detto. Con questa forma empatica, l'insegnante non vuole assolutamente annullarsi all'interno dell'altro, diventando un tutt'uno con lui, ma cerca di 'mettere il piede nella sua scarpa', cercando di entrare in contatto con la sua dimensione soggettiva, ma anche metodologica. Non è un rapporto univoco, ma di *scambio*, dove ognuno dei componenti di questa dimensione empatica ha qualcosa da raccontare: io mi apro totalmente all'altro e lui si apre a me¹⁹. In maniera naturale si sta delineando il

è opportuno far ricorso alla forma concettuale che si usa designare come aria di famiglia: è difficile trovare un singolo insegnante che concentri su di sé tutti i tratti caratteristici del gruppo di appartenenza, e non solo una particolare combinazione degli elementi della costellazione totale, comunque distintiva della categoria» (E. Damiano, *L'insegnante, identificazione di una professione*, p.46).

¹⁷ Cfr. S. Feiman, R.F. Floden, *The cultures of teaching*, in Wittrock, M.C. (ed.), pp. 505-526.

¹⁸ «Il bravo collega viene definito amichevole e disponibile, ma anche, dichiaratamente, come colui che si guarda bene dal "ficcare il naso" nelle questioni del mestiere (E. Damiano *L'insegnante. Identificazione di una professione*, cit., p. 47).

¹⁹ Cfr. D. Goleman, P.M. Senge, *The Triple Focus. A New Approach to Education*, Ed. More Than Sound, 2014, trad. it. a cura di G. Gladis Ubbiali, *A scuola di futuro. Per un' educazione realmente moderna*, Rizzoli, Milano, 2017, pp. 111-112.

complesso sistema di valori che identifica e dà significato alla straordinaria figura dell'insegnante. Le motivazioni personali, il rapporto con l'altro, la passione per il proprio lavoro sono solo alcuni dei valori che fin qui sono stati presentati e che caratterizzano un insegnante, il percorso tuttavia è ancora lungo ed ora è necessario riflettere sugli aspetti metodologici e applicativi che ogni insegnante utilizza per la trasmissione culturale di conoscenze, valori e pratiche ai propri alunni. In questo modo l'insegnante svolge al meglio il proprio lavoro e fa sì che la missione educativa si realizzi in tutte le sue parti.

1.2 Modelli di didattica a confronto: radici di psicologia dell'educazione e radici pedagogiche

Gli approcci metodologici che un docente utilizza per insegnare a primo impatto riflettono molto anche il suo modo di essere nell'ambiente scolastico, o almeno così sembra. S'instaura quindi quasi una sorta di collegamento tra come un docente insegna e com'è effettivamente. Una conseguenza che forse risulta un po' forzata, in quanto unire la dimensione soggettiva e quella metodologica rischia di far perdere il focus principale: cosa effettivamente un insegnante trasmette ai propri alunni? Tuttavia la dimensione soggettiva dell'insegnante rappresenta uno dei baluardi più importanti per il metodo d'insegnamento anche se comunque questa prospettiva non è sempre stata abbracciata dal mondo della scuola²⁰. Risulta efficace porre a confronto delle applicazioni metodologiche ritenute 'classiche' e applicazioni 'innovative', cercando di evidenziarne potenzialità e limiti. Vari tipi di metodologie d'insegnamento, anche se analoghe o differenti trovano la loro base all'interno di due grandi discipline: psicologia dell'educazione e pedagogia. Entrambe le discipline sono fondamentali per comprendere l'approccio metodologico-didattico alla base dell'insegnamento (in ogni grado scolastico)²¹. Le discipline sopracitate rappresentano la base solida da cui partire e adesso verranno presentate in maniera tale da rilevarne gli aspetti fondamentali: non si pretende in questa sede di spiegare e sviscerare la complessità di tali discipline in modo esaustivo, ma ci si limiterà a declinarne i collegamenti con le metodologie di insegnamento prevalentemente usate all'interno della scuola. La psicologia dell'educazione si occupa di studiare gli aspetti cognitivi relativi all'apprendimento. Essa comprende tutte le correnti di psicologia cognitiva e dell'apprendimento, compresa la psicologia dello sviluppo. Per avere ben chiare queste connessioni, è utile pensare ai modelli didattici ricollegandoli alle teorie dell'apprendimento da cui derivano²². Nella prospettiva comportamentista, l'apprendimento può essere condizionato dall'attività d' insegnamento, programmando la didattica secondo obiettivi espliciti di formazione cognitiva e comportamentali, calibrando i contenuti rispetto agli standard prefissati, realizzando regolari azioni di valutazione (in itinere, oltre che finali) per la verifica dell'avvenuto apprendimento nel discente e per il controllo della validità dell'insegnamento. L'insegnante esercita il controllo sulla classe, imponendo regole e modelli di comportamento, sostenuti da continue azioni 'di rinforzo', senza tener conto

²⁰ Cfr. M. Morcellini, N. Vittorio, *Il cantiere aperto della didattica. Una strategia di innovazione*, La Biblioteca Pensa MultiMedia, Lecce, 2007, pp.169-170.

²¹ Cfr. *ivi*, pp. 173-174.

²² Cfr. *ivi*, pp. 99-100.

delle caratteristiche personali di ogni allievo (motivazione, autostima, stili d'apprendimento, etc.)²³. La programmazione dell'insegnamento avviene, dunque, attraverso insiemi di fasi, che vanno dall'esame delle conoscenze pregresse (i prerequisiti dello studente), all'individuazione degli obiettivi didattici, all'indicazione delle modalità attuative di un compito, ai processi di rinforzo, alle procedure valutative dei risultati conseguiti. Da qui la nascita di metodologie didattiche e strategie di insegnamento, come l'Istruzione Programmata di Skinner, modello di apprendimento scolastico finalizzato a raggiungere traguardi di apprendimento avanzati, mediante una progressione graduale attraverso tappe ordinate per livello di difficoltà. Questo modello didattico ha un fine prevalentemente centrato sulle competenze di base; esso vede predominare le coordinate teleologiche di prodotto e di oggetto, rispetto al soggetto che apprende, e mira, dunque, a perseguire risultati sostanzialmente inerenti al campo del sapere²⁴. Si fonda sulla convinzione che i curricoli sono costituiti da corpi di conoscenze già consolidate e che impararne i contenuti significativi assimilando le conoscenze fondamentali, i concetti chiave, e saperne, quindi, applicare i procedimenti essenziali. Le competenze devono essere circoscritte e di livello minimo in modo da risultare alla portata di quasi tutti gli alunni, mentre l'insegnamento tende ad assumere le forme della didattica trasmissiva, caratterizzata dall'uniformità²⁵. L'eccessiva focalizzazione sul prodotto dell'apprendimento rischia, tuttavia, di considerare con indifferenza e senza influenza formativa, il percorso attraverso il quale gli esiti sono raggiunti, finendo per privilegiare le conoscenze fondamentali e le abilità di base osservabili, a scapito di competenze processuali di ordine superiore. È un tipo di conoscenza quindi che ritiene considerati a priori una serie di concetti, dando per scontato che ci siano quindi delle conoscenze già possedute e assimilate da parte degli alunni²⁶. Si dà priorità al risultato finale dell'apprendimento e non al processo che ha portato a sviluppare un determinato argomento. È verso gli anni '50 del XX secolo che si afferma la corrente cognitivista, che propone un nuovo approccio per spiegare l'apprendimento, quello dell'elaborazione

²³ Cfr. A. Quagliariella, *Teorie dell'apprendimento, modelli di insegnamento ed educazione del pensiero*, pp.2-3.

²⁴ «Gli assunti teorici di base di questo modello d'istruzione trasmissivo-imitativo presuppongono un'implicita considerazione del soggetto come colui che “non sa”, o che “non sa come fare”, che vuole imparare ciò che deve imparare e, pertanto, deve essere messo in grado dall'insegnante di conoscere ciò che l'insegnante già conosce, perché raggiunga come obiettivo formativo, il suo stesso livello di preparazione» (B.F. Skinner, *Technology of Teaching*, Copley Publishing Group, 2003, trad. it. a cura di P.C. Rivoltella, *La tecnologia dell'insegnamento*, Scholé, Brescia, 2019, pp. 210-211).

²⁵ Cfr. M. Morcellini, N. Vittorio, *Il cantiere aperto della didattica. Una strategia di innovazione dopo le riforme*, pp.180-181.

²⁶ Cfr. E.Damiano, *L'insegnante, identificazione di una professione*, pp. 170-171.

dell'informazione. Il termine designa l'insieme delle attività e dei processi interni, inerenti all'acquisizione delle conoscenze, all'informazione, alla memoria, al pensiero, alla creatività, alla percezione, come pure alla comprensione e alla risoluzione dei problemi.²⁷ Il focus della ricerca, nei modelli cognitivisti dell'apprendimento, non è più il comportamento manifesto, studiato dai comportamentisti, ma l'attività dell'organismo regolata dal funzionamento dei processi mentali. Il concetto-base di associazione stimolo-risposta, caratteristico del behaviorismo, è sostituito dal concetto di organizzazione gerarchica dei meccanismi e delle procedure che presiedono alla codifica dei messaggi ambientali, come processo fondato sull'attività di elaborazione delle informazioni, che si svolge in modo sequenziale ed ordinato, dalla stimolazione percettiva, alla codifica dei dati, dalla archiviazione in memoria, alle modalità gestionali e di recupero delle informazioni, sino alla pianificazione delle risposte in relazione alle variabili ambientali. In base a questo modello, l'insegnamento, pertanto, non mira soltanto a trasferire contenuti, ma si pone il problema di come tali contenuti possono essere codificati, memorizzati ed elaborati. I precedenti concetti rimandano sicuramente ad un'altra dimensione contenuta all'interno dell'insegnamento, il tema del *transfer*. Fenomeno che si manifesta come riversamento efficace di una competenza acquisita in ambiti contigui di conoscenza. Non si tratta altro che di una "traslazione" di significati, utile per meglio comprendere determinati concetti²⁸. A differenza del primo modello quindi quello cognitivista presta attenzione non solo agli effetti ed ai risultati dell'apprendimento, ma anche al processo. Facendo leva sulle proprie abilità, qualitativamente differenziate, il soggetto sperimenta, nell'apprendere, strategie di approccio alla realtà, cioè forme di organizzazione della conoscenza, che in parte sviluppa in modo autonomo e in parte apprende nella interazione formativa²⁹. Il modello didattico, perciò, esibisce dominanze diametralmente opposte a quello precedentemente illustrato, affermando la prevalenza del processo formativo e del soggetto in formazione. Si mira a sollecitare i processi cognitivi superiori e a stimolare lo sviluppo delle capacità mentali più elevate, perché il compito della formazione non è solo quello di trasmettere il patrimonio culturale delle generazioni precedenti, ma quello di renderle in grado di elaborare nuovo sapere, di produrre cultura³⁰. È necessario quindi mirare più a formare la mente dell'alunno, che a rifornirla di contenuti. Per rendere più agevole e

²⁷ Cfr. A. Quagliarella, *Teorie dell'apprendimento, modelli di insegnamento ed educazione del pensiero*, p.5.

²⁸ Cfr. E.Damiano, *L'insegnante. Identificazione di una professione*, pp. 141-142.

²⁹ Cfr. F. Santoianni, M. Striano, *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*, Laterza, Bari, 2002, pp. 134-135.

³⁰ Cfr. *ivi*, pp. 145-146.

strutturata la programmazione, la didattica cognitivista tenta di mettere in relazione ogni obiettivo disciplinare con un particolare livello di apprendimento. Si tratta in pratica dello sviluppo e perfezionamento della cosiddetta *pedagogia per obiettivi*³¹. Nascono così le tassonomie, classificazione degli apprendimenti secondo il principio strutturale della complessità crescente. La più conosciuta è quella messa a punto da Benjamin Bloom. Il dominio cognitivo riguarda le attività intellettuali e logiche dell'individuo e viene suddiviso nei seguenti livelli di abilità, nell'ordine dal più semplice al più complesso. Si tratta di una classificazione gerarchica degli apprendimenti, in cui ogni livello di elaborazione cognitiva si fonda sulla completa padronanza di quello precedente ed è propedeutico al successivo³². Al fondo, vi è la convinzione che qualunque essere umano sia in grado di apprendere e che un elevato livello di competenze può essere acquisito da quasi tutti gli individui, se dispongono di condizioni di apprendimento adeguate, sia antecedenti che attuali. Vi sono senz'altro eccezioni a tutto questo, ma il Mastery Learning offre un modello per realizzare condizioni di apprendimento scolastico, tali da consentire a quasi tutti i soggetti di arrivare al meglio, finora raggiunto soltanto da alcuni³³. Oltre all'attività di programmazione, che dev'essere dettagliata e puntuale, sia nell'individuazione, che nella scansione degli obiettivi didattici, l'accento è posto sulle metodologie, opportunamente diversificate in relazione alle differenti aree e obiettivi didattici prescelti, attraverso una definizione chiara e sistematizzata degli stessi³⁴. Le esperienze pregresse diventano necessarie all'apprendimento, perché solo così la comprensione dei concetti sarà duratura e stabile. L'insegnante ha un ruolo fondamentale nel favorire nuovi apprendimenti, se si assicura regolarmente che gli allievi attivino le pre-conoscenze, da porre in relazione con i nuovi saperi che intende proporre. Un apprendimento è efficace quando viene impiegato dall'alunno in contesti diversificati, attuando quindi un transfer dell'apprendimento acquisito durante lo svolgimento di un compito o in un altro compito ritenuto simile. L'insegnamento cognitivista si basa su strategie applicative concrete, partendo da esempi di vita quotidiana. Strategie mentali, utili per affrontare problemi e compiti scolastici (ad esempio, strategie di memorizzazione, strategie di lettura veloce o di comprensione della lettura...) il cui insegnamento deve riguardare, come si è detto, sia gli elementi dichiarativi, sia quelli procedurali e condizionali³⁵.

³¹ Cfr. Milani I., *L'arte di insegnare. Consigli pratici per gli insegnanti di oggi*, pp. 67-68.

³² Cfr. A.A. V.V., *Psicologia dello sviluppo e dell'educazione*, Il Mulino, Bologna, 2018, pp.151-152.

³³ Cfr. B. Bloom, *Mastery Learning: Theory and Practice*, H. James Block, 1971, pp. 167-170.

³⁴ Cfr. *ibidem*.

³⁵ Cfr. A. Quagliarella, *Teorie dell'apprendimento, modelli di insegnamento ed educazione del pensiero*, p.8.

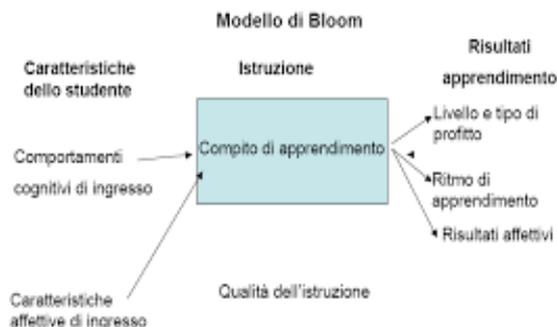


Figura 1: Modello di Bloom utile per l'insegnamento e la comprensione (cfr. A.A. V.V., *Psicologia dello sviluppo e dell'educazione*, pp. 150).

Negli anni '80 e '90 del XX secolo, diversi studiosi dello sviluppo cognitivo si sono andati accostando con maggior interesse al costruttivismo piagetiano. Il modello cognitivista, infatti, poteva trovare, in parte, il proprio completamento teorico proprio nell'epistemologia genetica di Jean Piaget, per il quale l'intelligenza è una forma di adattamento dell'individuo all'ambiente e progredisce attraverso stadi di sviluppo, filogeneticamente predisposti e che consentono alla mente di riorganizzare cognitivamente la realtà esterna, elaborando schemi adattivi sempre più evoluti³⁶. Piaget ritiene che i tempi e la successione delle fasi di sviluppo psicologico siano imm modificabili, togliendo in tal modo rilevanza ed efficacia all'intervento dell'adulto, che non può né cambiarli né accelerarli. L'educazione dunque può solo preparare l'ambiente alla loro comparsa o al loro rinforzo, affermando una sorta di limitatezza nelle competenze dell'insegnante³⁷. La prospettiva di osservazione della relazione didattica è ancora in terza persona e la mente del soggetto che apprende è vista ancora come una tabula rasa, priva delle conoscenze che sta per assumere, ma equipaggiata delle necessarie abilità qualitative per acquisirle.

Figura 2: Schema di Piaget utile per capire come un alunno apprende (cfr. A.A. V.V., *Psicologia dello sviluppo e dell'educazione*, p. 190).

³⁶ «Poiché il motore dell'intelligenza è la sua azione, l'insegnante deve predisporre le condizioni idonee all'esercizio di questo fare, adeguando le proprie richieste al livello di sviluppo dell'allievo e costruendo situazioni perché questo adeguamento si produca» (J.Piaget, *Psicologia e pedagogia*, Loescher, Torino, 1969, cit., p 90).

³⁷ Cfr. *ivi*, pp. 105-106.



Il dato biologico, che tanta parte ha nei modelli cognitivisti e piagetiani, era stato, intanto, in modo deciso, messo già sullo sfondo da Vygotskij, il quale orienta la sua ricerca verso il ruolo dell'ambiente, inteso in senso storico-sociale. Tre temi caratterizzano la sua teoria complessa e di vasta portata: l'importanza della cultura, il ruolo del linguaggio e la zona di sviluppo prossimale. A contatto con l'ambiente, infatti, gli esseri umani usano vari 'strumenti' siano essi utensili o simboli linguistici. In seguito ad una fase transitoria di interazione, il bambino adotta gli stessi strumenti e simboli, senza più la necessità di alcuno stimolo esterno, dimostrando pertanto la piena acquisizione e padronanza dello strumento³⁸. L'importanza dell'interazione con il contesto sociale è racchiusa nel concetto chiave di interiorizzazione, che segna il passaggio dal linguaggio come strumento comunicativo (acquisito intorno all'età di un anno e mezzo) a strumento di regolazione (dai quattro ai sette anni) Infine, intorno ai sette anni, il bambino acquisisce pienamente la funzione regolativa del linguaggio senza più manifestarla a voce alta (linguaggio endofasico). Il linguaggio rappresenta l'esempio paradigmatico dell'acquisizione di funzioni intellettive da parte dell'individuo umano: ogni funzione psichica superiore appare due volte nello sviluppo, dapprima sul piano interpersonale e sociale e, in un secondo tempo, sul piano intrapsichico³⁹. L'interazione con l'ambiente sociale è, dunque, decisiva per lo sviluppo e l'interiorizzazione di tali funzioni cognitive e psichiche, soprattutto in relazione al concetto di zona di sviluppo prossimale proposta dallo psicologo russo, ovvero quell'area cognitiva di supporto esperto fornita dall'adulto nella quale il bambino può spingersi oltre il suo livello di conoscenza attuale. L'interazione dell'individuo con l'ambiente sociale diviene, quindi, di fondamentale importanza per lo sviluppo di

³⁸ Cfr. L.S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio*, Giunti Editore, Firenze, 2007, pp.15-16.

³⁹ Cfr. *ibidem*.

funzioni psichiche e cognitive complesse, fra le quali il linguaggio stesso⁴⁰. Nella teoria della scuola psico-sociale, in particolare, le strutture sono innate, ma la loro concreta manifestazione è evidentemente determinata dall'ambiente sociale e culturale entro cui l'individuo nasce, cresce e si sviluppa. Quanto appreso in tale ambiente viene progressivamente interiorizzato e va a costituire l'insieme di regole, strategie, strutture e contenuti che stanno alla base di qualsiasi attività psichica⁴¹.



Figura 3: Schema delle zone di sviluppo di Vygotskij (cfr. A.A. V.V., *Psicologia dello sviluppo e dell'educazione*, p. 210).

La pedagogia studia l'approccio all'insegnamento in una chiave di lettura ermeneutico-teleologica piuttosto, si interroga sul significato del processo di insegnamento-apprendimento, e sul suo fine ultimo ed educativo. Quando ci avviciniamo alla didattica è bene ricordare che ci riferiamo sempre ad un sistema di valori ben definito e che si identifica all'interno di un determinato contesto soprattutto culturale. Ciò che accomuna psicologia dell'educazione e pedagogia è che, nonostante abbiano approcci diversi riguardo la concezione della didattica e la sua applicazione, entrambi si basano su modelli teorici applicativi. I modelli possono essere distinti secondo la genesi del loro costrutto: si può scegliere un criterio *storico* o un criterio rispetto alla *speculazione teoretica* che ne esalti le strutture invarianti dell'esperienza educativa⁴². Con il criterio storico, i modelli vengono definiti e studiati; così facendo, si costituisce uno schema di classificazione delle forme dell'insegnamento, che assumono una costante nelle varie epoche storiche. D'altro canto, il criterio storico permette di garantire un approccio

⁴⁰ Cfr. M. Santi, *Costruire comunità di integrazione in classe*, La Biblioteca Pensa MultiMedia, Lecce, 2006, p.48.

⁴¹ «Non è infatti possibile comprendere cos'è la “zona di sviluppo prossimo” senza coniugare insieme altri concetti come quello di interiorizzazione/internalizzazione, di mediazione semiotica, di sviluppo concettuale. Soprattutto, tale nozione contiene al suo interno e rappresenta come concetto operativo e metodologico la relazione che secondo Vygotskij intercorre tra sviluppo e apprendimento, e, più precisamente, tra istruzione e sviluppo» (ivi,p.49).

⁴² Cfr. M. Baldacci, *I modelli della didattica*, Carocci Editore, Roma, 2014, pp. 30-31.

critico e problematico alla questione didattica traslando il criterio storico in *criterio critico*. Secondo questo criterio il tessuto problematico dell'esperienza formativa può essere ricostruito a partire da molteplici antinomie (soggetto/oggetto, essenza/esistenza, processo/prodotto...) che sono lasciate sussistere in una loro tensione problematica⁴³. Il ruolo dei poli dell'antinomia è reciprocamente dialettico nel senso che ognuno si oppone all'altro e lo nega nella sua assolutezza evitando ogni tipo di predominio assiologico o ontologico. L'idea pedagogica nasce proprio come sintesi antinonimica di un'opposizione categoriale che coglie un aspetto tipico della problematicità dell'educazione. Quest'idea non vuole rappresentare in maniera univoca la realtà educativa, ma cerca di instaurare una visione puramente metodologica dal punto di vista del criterio teoretico sopracitato⁴⁴. Quali sono dunque le antinomie evidenziate dalla didattica?

1) L'opposizione fra *oggetto di apprendimento* e *soggetto che apprende*. Un'accentuazione del primo polo conduce ad una didattica cultura- centrica indifferente rispetto agli alunni, viceversa ci troveremo di fronte ad una didattica puerocentrica, che tuttavia corre il pericolo di risultare culturalmente poco adeguata⁴⁵. Ci dev'essere un equilibrio costante tra ciò che s'insegna agli alunni e ciò che effettivamente loro imparano. L'oggetto (come ad esempio può essere un determinato argomento da spiegare) e il soggetto (discente, alunno) devono co-esistere in modo che uno non sovrasti l'altro. Solo così si può raggiungere una *didattica armonica*. Un esempio pratico lo troviamo nella teorizzazione di Dewey e il suo *attivismo*. Si richiama la necessità di non far valere le ragioni del soggetto in educazione contro la logica dei saperi, ma insieme a quest'ultima.

2) L'opposizione fra *processo formativo* e *prodotto formativo*. Focalizzarsi sul secondo polo rischia di considerare con indifferenza il percorso formativo che ha portato agli esiti raggiunti, così facendo si tende a considerare solo le conoscenze di base e ritenute fondamentali a discapito di quelle articolate e complesse utili per la risoluzione dei problemi. Viceversa l'enfatizzazione del processo e la preoccupazione esclusiva per i processi cognitivi, rischia di trascurare gli esiti dell'istruzione e di aprire la strada alla disuguaglianza delle opportunità formative. La stessa critica si è presentata precedentemente quando si parlava di psicologia dell'educazione e di come il metodo comportamentista prediligesse il risultato finale e non il processo di apprendimento che ha portato ad esso. Anche in questo caso l'esigenza di una didattica critica è quella di

⁴³ Cfr. G. Trebisacce, *Antonio Banfi e la pedagogia*, Jonia Editrice, Cosenza, 2005, pp. 50-51.

⁴⁴ Cfr. *ivi*, pp- 89-90.

⁴⁵ Cfr. M. Baldacci, *I modelli della didattica*, Carocci Editore, Roma, 2014, pp. 54-55.

miscelare in modo bilanciato queste due componenti.

3) L'opposizione fra una didattica del *caso* ed una delle *necessità* nasce da due concezioni differenti rispetto all'educazione dell'individuo. Se una didattica del caso pone i limiti internamente alla persona, e considera quindi lo sviluppo delle capacità individuali condizionato dalle doti di ognuno, una didattica della necessità postula che i processi di sviluppo siano controllabili dall'esterno attraverso delle adeguate tecniche di intervento formativo⁴⁶. La giusta armonia tra caso e necessità rimanda quindi nuovamente a Dewey, che sostiene che i limiti dell'educazione scaturiscono dal tipo di interazione che si verifica fra fattori interni ed esterni dello sviluppo delle capacità. È partendo da questa concezione che la didattica deve far propria l'idea di progettazione dell'insegnamento che si oppone alle pratiche estemporanee, pur tenendo conto dei fattori interni dell'apprendimento come le caratteristiche cognitive e gli interessi degli studenti⁴⁷. Le antinomie della didattica presentate possono 'risolversi' attraverso l'applicazione di metodi didattici differenziati a seconda delle varie situazioni. Verranno quindi presentati adesso *4 modelli didattici*, teorizzati da Massimo Baldacci all'interno dell'opera *I modelli della didattica*. Questi 4 modelli sono utili per dare un ordine al complesso meccanismo della didattica. La seguente tabella riassume i 4 modelli della didattica di Baldacci con le relative sigle, successivamente verranno presentati uno ad uno.

| Modelli didattici | a) Dominanza sul processo | b) Dominanza sul prodotto |
|---------------------------|--|--|
| A) Dominanza sul soggetto | Modello didattico Aa: processi cognitivi superiori | Modello didattico Ab: talenti personali |
| B) Dominanza sull'oggetto | Modello didattico Ba: arricchimento culturale | Modello didattico Bb: competenze di base |

Figura 4: Schema riassuntivo dei 4 modelli della didattica (tabella creata personalmente sulla base del testo *I modelli della didattica*).

⁴⁶ «La prima concezione determina l'idea che l'educazione e l'insegnamento fornirebbero soltanto le condizioni per attualizzare le potenzialità. La seconda concezione tende invece a mirare moltissimo sull'intervento formativo» (*ivi*, pp. 70-71).

⁴⁷ Cfr. *ibidem*.

1) *Il modello delle competenze di base.* Il modello didattico Bb ha un fine prevalentemente centrato sulle competenze di base. Vede predominare le coordinate teleologiche di prodotto e di oggetto e mira dunque a perseguire risultati inerenti ai campi del sapere. Si fonda sul fatto che i curricoli sono corpi di conoscenze già consolidate e che impararne i contenuti significhi assimilarne le conoscenze fondamentali, i concetti chiave, e saperne applicare i procedimenti essenziali⁴⁸. La parola 'competenze' è il fulcro di questo modello, indica quindi il come sapere un determinato concetto e come fare per poterlo trasmettere agli alunni.

2) *Il modello didattico centrato sullo sviluppo dei processi cognitivi superiori.* Il modello didattico Aa si muove in maniera diametralmente opposta rispetto al precedente, enfatizzando l'importanza del processo formativo e del soggetto in formazione. Il compito della formazione non è solo di trasmettere il patrimonio culturale delle generazioni precedenti, ma quello di renderle in grado di elaborare nuovo sapere, di produrre cultura. Torna quindi il concetto di cultura, insito in ogni modello, ma in una chiave di lettura differente. Si aggancia quasi ad un tipo d'insegnamento strettamente concettuale e mnemonico, che sicuramente è utile, ma non sufficiente per la formazione dell'alunno⁴⁹.

3) *Il modello dello sviluppo del talento personale.* Il modello didattico Ab è definito dalla predominanza del soggetto formativo e del prodotto della formazione. Nell'ottica di questo modello didattico, si abbandona il classico processo mentale generale, ma si coltivano forme di abilità concrete e specifiche. Il modello però è differente anche dal primo perché le competenze di base non sono intese come riferite al sistema degli oggetti culturali, ma alla struttura della mente⁵⁰. Ogni alunno dunque dev'essere valorizzato e riconosciuto nella sua straordinaria diversità, solo così un insegnante riuscirà a trasmettere in maniera completa la conoscenza, evidenziando i punti di forza e riconoscendo i punti di debolezza di ogni alunno.

4) *Il modello dell'arricchimento culturale.* Il modello didattico Ba vede predominare l'oggetto culturale ed il processo della formazione. Ciò significa che questo modello mira ad un processo di appropriazione interiore di contenuti culturali dotati di elevato valore intrinseco, che determinano l'arricchimento spirituale del soggetto⁵¹. Diviene fondamentale il processo di interiorizzazione: l'itinerario mentale compiuto

⁴⁸ Cfr. *ivi*, pp. 80-82.

⁴⁹ Cfr. S.A. Miato, L. Miato, *La didattica inclusiva. Organizzare l'apprendimento cooperativo metacognitivo*, pp. 146-147.

⁵⁰ «A partire da questo tipo di concezione si pensa che oltre ad un'intelligenza di tipo generale, esistano delle forme, dette 'intelligenze' o 'formae mentis', che definiscono la multiformità dell'ingegno umano e la pluralità dei talenti» (M. Baldacci, *I modelli della didattica*, p.95).

⁵¹ Cfr. *ivi* p. 98.

dall'individuo non dipende dai processi cognitivi, né dalla struttura delle facoltà intellettive, come avveniva nel modello dei processi cognitivi superiori, ma dalle forme della cultura. Si crea così una concezione antropologica, dove l'individuo si plasma e 'cresce' grazie all'appropriazione di significati e dai valori di grandi opere di cultura. L'accento è posto sull'importanza di concepire l'insegnamento a partire da contenuti degni di essere conosciuti, scelti a partire dalla definizione di un canone, dalla scelta degli autori e delle opere⁵². Lo studio rigoroso, metodico e teorico delle opere deve servire quindi all'insegnante per trasmettere concetti essenziali alla formazione degli alunni, starà poi a loro assimilare i valori fondamentali per appunto costruirsi un loro posto nella società. Gli alunni si identificano all'interno dell'ecosistema scolastico e si riconoscono, prendendo spunto dai concetti studiati si formano e assumono appunto quel valore antropologico tipico di ognuno di loro⁵³.

Riassumendo, questo percorso di analisi delle discipline della psicologia dell'educazione e della pedagogia, ha portato ad evidenziare gli snodi fondamentali che si trovano alla base della didattica. Come si è potuto osservare, il concetto di didattica è molto complesso e imbrigliarlo all'interno di alcune categorie risulta assai complicato. Quello che si può sottolineare è che la didattica, l'insegnamento di una qualsiasi disciplina da parte dell'insegnante, si deve necessariamente poggiare su un metodo. Qui sono stati presentati alcuni metodi della didattica che si differenziano gli uni dagli altri per la loro applicazione, e per il focus di attenzione che ciascuno ha. Quello che concerne la sfera dell'insegnamento tuttavia è sempre un percorso *in fieri*, poiché non si può ridurre in poche regole o in semplici righe cosa insegnare e come insegnare. Ai metodi presentati infatti si aggiunge necessariamente una componente soggettiva dell'insegnante, che si rivolge sempre ai suoi alunni, e che attraverso gli strumenti della didattica si crea il proprio spazio all'interno del complesso ecosistema scolastico. Ogni docente, come già detto, è sensibilmente diverso da un altro e proprio qui si gioca la partita più importante: tutti si poggiano su un preciso metodo didattico come i precedenti, ma poi lo sviluppo di essi è dell'insegnante che *sceglie* come applicarli. Con ciò non si vuole assolutamente sminuire il significato attribuito ai cosiddetti metodi 'classici', ma si vuole in qualche modo smuovere le coscienze degli insegnanti ad inventarsi e reinventarsi. È in realtà insito all'interno di quello di cui si è parlato nelle pagine precedenti durante le analisi dei metodi didattici: vari approcci alla didattica portano anche a risultati diversi nello stile di apprendimento degli alunni, il docente sceglie quale applicare e come applicarlo.

La prospettiva storica e sociale assume adesso sicuramente un'importanza diversa da

⁵² Cfr. *ibidem*.

⁵³ Cfr. *ivi*, p.100.

quella che c'era secoli fa e le possibilità di cambiamento ora sono vissute con meno timore anche all'interno del mondo scolastico. Le innovazioni nel metodo didattico devono essere vissute quindi con molte meno preoccupazioni, l'insegnante in qualche modo diventa quindi portavoce di un cambiamento della didattica. Il prossimo paragrafo sarà proprio dedicato a tutto questo; a metodi didattici alternativi, che racchiudono in sé innovazione e sentimento, mantenendo sempre il focus sull'alunno e le sue abilità.

1.3 L'insegnante come "improvvisatore-attore"

Come accennato in precedenza, il ruolo dell'insegnante non si vuole imbrigliare all'interno di determinate categorie semantiche o concettuali, ma cerca di manifestarsi in diverse sfumature. Qualsiasi insegnante che si rispetti si basa su determinati metodi didattici, ma quanto veramente essi sono fondamentali per la sua 'missione' di docente? L'insegnante si forma per molti anni, anzi non smette mai di formarsi e forse è proprio questo il motore del suo essere. Se non ci fosse una formazione continua, insita all'interno di ogni docente, a quest'ora probabilmente tutti questi discorsi non avrebbero neanche senso di esistere⁵⁴. L'insegnante si può vedere e percepire come una *figura poliedrica*, che cerca di far coincidere all'interno di sé varie dimensioni: il rigore, il sapere, la razionalità, ma anche la creatività, la sensibilità, l'empatia. In questo grande miscuglio di concetti, idee, pensieri e teorie si identifica quello che vuole essere appunto l'insegnante⁵⁵. Proprio perché non smette mai di formarsi, il docente si analizza, si critica, capisce dove sbaglia, quali sono i suoi punti di forza e quelli di debolezza e attraverso l'autocritica riesce a migliorarsi. Arriva anche ad un certo punto della vita a sentire il bisogno di un cambiamento di prospettive; non solo per il suo essere insegnante, ma per come essere veramente insegnante. Qui entra in gioco quella componente alternativa e creativa che dovrebbe smuovere la coscienza di ogni insegnante, il suo cimentarsi in percorsi nuovi o meno battuti. Per insegnare oggi non bastano più i contenuti da insegnare e la didattica di quei contenuti. Il ruolo docente richiede anche un corretto atteggiamento (*mindset*) verso gli allievi e verso l'aggiornamento culturale; nonché determinate competenze trasversali (*soft skills*) utili per: organizzare correttamente gli ambienti di apprendimento, tenere alta la motivazione degli studenti, comunicare con le famiglie, prevenire l'insorgere di discriminazioni ed esclusioni nel gruppo classe.⁵⁶ Diventa quindi compito dell'insegnante riuscire a creare nuovi spazi di dialogo, aperti all'innovazione e all'armonia tra lui ed i suoi alunni. Da dove partire per fare tutto ciò? Da se stesso e dalle sue esperienze di vita personali, che lo possono aiutare nella realizzazione di nuovi approcci didattici e metodologici. Una nuova prospettiva metodologica, che può essere anche applicata alla vita, è quella dell'*improvvisazione*⁵⁷. A primo impatto il concetto può sembrare lontano dal mondo della scuola. Si tende a percepire la scuola come una dimensione all'interno della quale tutto dev'essere già preparato, scritto, organizzato all'interno di schemi ben precisi di

⁵⁴ Cfr. M. Colombo, *Gli insegnanti in Italia. Radiografia di una professione*, pp. 25-26.

⁵⁵ Cfr. *ivi*, p.27.

⁵⁶ Cfr. *ibidem*.

⁵⁷ Cfr. E. Zorzi, *L'insegnante improvvisatore*, Liguori Editore, Napoli, 2020, p.5.

attuazione. La lezione frontale, dove l'insegnante spiega e gli alunni passivamente ascoltano rimane infatti sempre la via maestra della didattica e per molti anni nessuno si è mai permesso di mettere in discussione questo metodo d'insegnamento, in quanto veniva ritenuto l'unico metodo utile per poter insegnare agli alunni. Si cerca di comprendere che cosa sia l'improvvisazione e chi sia l'improvvisatore, le loro categorie e i loro tratti. Andando oltre l'approccio disciplinare, si cerca quindi di comprendere in maniera chiara ed esplicita perché tali categorie e tratti possano essere effettivamente strumenti utili in classe e per l'insegnante, per rispondere alle esigenze di cambiamento di società e del contesto contemporaneo⁵⁸. Si delinea così uno dei motivi principali per i quali si deve parlare di rinnovamento della didattica: la società è in mutamento continuo e come cambiano i sistemi, la cultura, la mentalità così anche la didattica deve fare un passo avanti e reinventarsi. Con questo non si intende certo che la didattica debba dare un taglio netto con il passato, ma partendo da esso (dai metodi didattici 'classici') l'insegnante si deve prendere lo straordinario compito di toccare nuove prospettive d'indagine metodologica e didattica. Gli insegnanti di stampo cosiddetto 'classico' non sono mai stati abituati al nuovo, alla variazione, alla sorpresa nella didattica, tutto era già preparato e scandito da orari, programmi e lezioni sempre erogate allo stesso modo⁵⁹. Si aveva quasi timore del nuovo, perché era visto come qualcosa che era impossibile portasse a sviluppare qualcosa di utile per l'insegnamento. Con questa prospettiva dell'improvvisazione si vuole quindi che gli insegnanti prendano più consapevolezza di loro stessi e che si aspettino ogni giorno con totale fiducia l'incertezza e l'inatteso perché è proprio da ciò che possono attingere per poter cambiare il loro stile d'insegnamento⁶⁰. Saper improvvisare significa essere in grado di rispondere alle diverse richieste di un ambiente sempre più complesso, sentendosi a proprio agio ed aprendosi all'imprevisto, è la creazione di qualcosa di nuovo e unico, è il frutto di processi lunghi di internalizzazione, è un fenomeno, uno strumento di comunicazione legato a processi creativi spesso condivisi. L'improvvisazione rappresenta una categoria concettuale che sembra facile comprendere, ma in realtà la sua comprensione non è così scontata. Cosa significa veramente che un insegnante è anche improvvisatore? Come per il *buon insegnante* è anche difficile concettualizzare in maniera univoca il *buon insegnante improvvisatore*, poiché ognuno è mosso da motivi diversi per diventarlo con approcci diversi, uno dall'altro⁶¹. Non c'è una maniera univoca per insegnare ad

⁵⁸ Cfr. *ivi*, pp.6-7.

⁵⁹ Cfr. S.A. Miato, L. Miato, *La didattica inclusiva. Organizzare l'apprendimento cooperativo e metacognitivo*, pp. 218-219.

⁶⁰ Cfr. E. Zorzi, *L'insegnante improvvisatore*, pp.13-14.

⁶¹ «Innanzitutto è bene ribadire che si insegna e si educa ad improvvisare, anche se è un percorso difficile

improvvisare nella scuola, ma è un connubio di vari elementi che porta a definire chi può essere l'insegnante improvvisatore. Sicuramente l'insegnante che sceglie di approcciarsi a questo metodo innovativo di insegnamento, dev'essere per primo stimolato a volerlo fare, in lui si deve muovere un gran desiderio di cambiamento, è qualcosa che deve sentirsi nelle sue corde, nella sua essenza di insegnante. Non avrebbe alcun senso imporre come fosse un dogma questo approccio alternativo all'insegnamento, ma anche alla vita, in quanto perderebbe proprio le sue caratteristiche di libertà e di scelta⁶². Rappresenterebbe un gran paradosso che un docente che vuole rimanere all'interno di una dimensione didattica di *comfort* fosse praticamente obbligato a immergersi in questa realtà nuova, così facendo l'intero edificio dell'improvvisazione andrebbe a cadere. Dall'altra parte un insegnante che si avvicina anche all'improvvisazione non vede annullate completamente tutte le sue conoscenze, le competenze o i metodi che finora lo avevano portato ad essere un buon insegnante, ma semplicemente le vede rinnovate, all'interno di una prospettiva metodologica che vede il realizzarsi di una dimensione didattica nuova. L'insegnante come improvvisatore prende forma all'interno di alcune categorie concettuali che servono per identificare il suo ruolo all'interno dell'ecosistema scolastico⁶³. Tutto è fondamentale all'interno di esso per capire com'è l'insegnante improvvisatore, come si muove al suo interno e come si avvicina con gli alunni, principali ricevitori di questa prospettiva d'insegnamento innovativa.

Le opportunità e gli stimoli sono fondamentali per un insegnante improvvisatore e sono collegati tra di loro proprio perché le opportunità che si ritrova davanti un'insegnante sono ciò che permette il nascere ed lo svilupparsi di nuovi stimoli. Lo stimolo nell'improvvisazione è importante non solo come punto di inizio ma anche come opportunità percepita durante il processo stesso, ogni relazione è uno stimolo nuovo. L'improvvisatore è qualcuno che percepisce un bisogno di stimoli continui perché se non cerca stimoli nuovi rischia che gli vengano in mente sempre le stesse idee.

Con le opportunità all'interno della dimensione dell'improvvisazione si identificano vari aspetti. 1) *Il contesto*: ovvero il setting della classe (o dell'ambiente predisposto per le attività di apprendimento); 2) *Il processo*: è quello improvvisativo che sorge nell'azione educativa dell'apprendimento. 3) *Le proposte*: sono quelle educative o didattiche che sorgono durante il processo, e che possono derivare direttamente dall'insegnante o dal

e lungo, soprattutto perché non c'è un programma ben definito o collaudato da anni, ma piuttosto una pluralità di strade da poter seguire. Ogni insegnante quindi ha le proprie visioni e il proprio modo di approcciarsi all'insegnamento dell'improvvisazione» (*ivi*, p. 113).

⁶² Cfr. *ivi*, p. 121.

⁶³ Cfr. *ivi*, p. 122.

gruppo coinvolto nel processo. 4) *L'audiance*: gli allievi. 5) Il *Sè*: identifica il proprio essere, improvvisando l'insegnante scava anche all'interno di lui stesso, prendendo consapevolezza di sé. 6) *Difficoltà*: è normale e doveroso che esse si presentino e sono vissute come stimoli per empatizzare e trovare nuovi canali e nuove strategie. una difficoltà è uno stimolo per continuare a ricercare⁶⁴. Insieme alle opportunità e agli stimoli si aggiungono le *costituenti*, ovvero le parti fondamentali che pezzo per pezzo costituiscono la complessa figura dell'insegnante improvvisatore.

1) *Progettista, creatore, regista*: l'insegnante improvvisatore ha un programma, delle linee guida nel suo insegnamento, è anche un insegnante in grado di creare esercizi e percorsi nuovi, ed è anche regista ovvero un insegnante in grado di sentire e gestire il tempo che passa e le redini della situazione.

2) *Consapevolezza e ignoranza*: l'insegnante improvvisatore è un insegnante consapevole di ciò che conosce e di ciò che non sa, è consapevole della differenza di bagaglio tra lui e chi gli sta di fronte, è un insegnante che sa che gli allievi non hanno tutti lo stesso modo di apprendere, Un insegnante che sa quello che vuole e dove vorrebbe portare l'allievo⁶⁵.

3) *Azioni esattive e pensieri adattivi*: l'insegnante improvvisatore è un esperto di apprendimento adattivo perché non solo utilizza differenti strategie per essere efficace ma ha anche un alto grado di flessibilità che gli permette di rinnovarsi.

4) *Apertura e autentica presenza*: l'insegnante improvvisatore è un insegnante aperto alla possibilità di imparare, di creare un dialogo, un insegnante sensibile e attento ai bisogni di ciascuno. Questo atteggiamento di accoglienza gli permette di sentirsi spontaneo.

5) *Molteplicità e Agency*: è un insegnante consapevole che le possibilità nell'improvvisazione sono molte, propone delle possibilità su come poteva essere fatto un esercizio durante il momento del feedback. L'insegnante comprende che ogni incontro racchiude in sé una molteplicità di scelte e che in ciò che accade spesso c'è più di quello che si vede. Può essere una possibilità di scoprire e perseguire ciò che per sé è importante e degno di valore (*agency*)⁶⁶.

6) *Creatività e invenzione*: è un insegnante creativo che inventa esercizi nuovi e propone anche un insegnamento, ovvero prova a stimolare negli altri la creatività.

7) *Progettazione e ritmo*: la progettazione è quell'insieme degli elementi che fanno parte del conoscitivo rispetto alla gestione di una lezione e al processo di insegnamento, sono

⁶⁴ Cfr. *ivi*, pp. 123-124.

⁶⁵ Cfr. *ivi*, pp. 125-126.

⁶⁶ Cfr. *ibidem*.

le linee guida dell'insegnante. La progettazione a ritroso permette all'insegnante di improvvisare e cambiare anche in corsa durante l'insegnamento avendo però presenti le linee guida. Inoltre il ritmo ricorda all'insegnante che ogni singola lezione deve avere non solo un suo tempo ma anche un suo ritmo (variazione dei momenti, dei toni, degli sguardi).

8) *Strategie e repertorio*: il repertorio di strumenti di tecniche a disposizione dell'insegnante improvvisatore è vario. L'insegnante improvvisatore adotta delle strategie nel suo insegnamento per lavorare in modo diverso anche sugli stessi argomenti. Anche nella correzione deve avere in mente qual è la priorità e contemporaneamente si deve interrogare su quale sia il modo migliore per correggere l'allievo che ha di fronte⁶⁷.

9) *Evoluzione e noia*: è un insegnante in continua evoluzione che lavora continuamente su di sé continua a formarsi grazie agli stimoli e alle proposte degli allievi. L'insegnante improvvisatore deve saper divertirsi, emettere entusiasmo in quello che fa portando così a una motivazione e all'interesse anche nell'allievo.

10) *Manifestazione e connessione*: l'improvvisatore confida sulla consapevolezza che sia la comunicazione verbale che quella non verbale esprimono la sua autenticità. quando si improvvisa bisogna essere completamente se stessi ed essere connessi con se stessi con gli altri e con il mondo che ci circonda, è colui che coglie o fa nascere processi improvvisativi e improvvisazione nel suo insegnamento riconoscendosi o imparando a riconoscersi⁶⁸. L'insegnante improvvisatore nella relazione si pone come *Modeling/ modello*: è un' insegnante modello, che improvvisa anche affinché l'allievo possa improvvisare sempre meglio, è il migliore esempio possibile per l'allievo a partire dall'atteggiamento con cui si pone a lezione. *Coaching/guida*: l'insegnante improvvisatore guida l'allievo nel percorso di apprendimento. educa a capire cos'è quello che si sta facendo, come si può procedere e fornisce tutti gli strumenti necessari per poter imparare. *Scaffolding/supporto*: l'insegnante è supporto per gli allievi, li supporta e li sostiene invitandoli a provare e ad osare. Scaffolding è quel processo che rende in grado un bambino di approcciarsi e risolvere un problema compiendo dei compiti e raggiungendo obiettivi che sarebbero al di là delle sue capacità se egli non fosse assistito. L'insegnante è anche *facilitatore dell'apprendimento e modulatore*, attiva e promuove l'ascolto, prende, rielabora, restituisce al gruppo ciò che vede. Non crea distanze tra sé e gli allievi, anche per facilitare il pensiero dell'improvvisazione. È

⁶⁷ Cfr. *ivi*, pp. 137-138.

⁶⁸ «L'insegnante improvvisatore oltre a riconoscere la possibilità e l'importanza dell'errore è un insegnante che condivide con gli allievi l'idea di aver sbagliato» (*ivi*, p. 138).

anche l'*impromptu*, l'adesso della pedagogia⁶⁹. Ogni insegnante improvvisatore è un *care giver*, ovvero permette agli altri di fidarsi e di affidarsi a lui, al gruppo e al processo. Il *caregiver* si prende cura dell'ambiente e della comunità perché sia sempre percepito un senso di accoglienza. Questa attitudine alla cura consente ai partecipanti di credere in se stessi e di credere anche nel processo e nell'insegnante. L'insegnante improvvisatore possiede e padroneggia la conoscenza della propria disciplina, ma pone molta attenzione e cura nelle relazioni educative necessarie affinché il processo d'insegnamento risulti fiorente costruttivo nel *hic et nunc* del suo realizzarsi. Un insegnante che improvvisa per stare nelle relazioni educative si pone in un'ottica di continuo miglioramento per se stesso e allo stesso tempo di miglioramento anche per gli allievi.

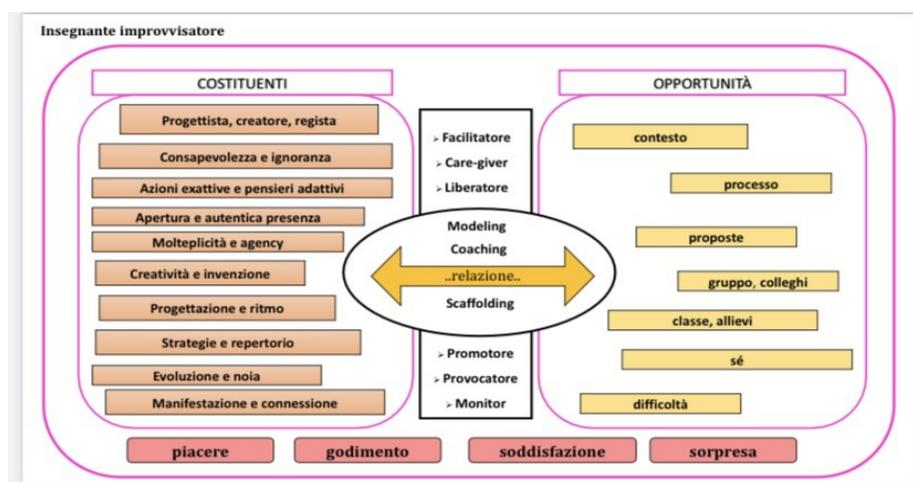


Figura 5: Sistema dell'insegnante improvvisatore (cfr. E. Zorzi, *L'insegnante improvvisatore*, p. 122).

La prospettiva dell'insegnante come improvvisatore abbraccia in parte anche quella dell'insegnante visto invece come *attore*. Entrambe le figure infatti si collocano all'interno del mondo dell'arte, traendone ispirazione per la loro essenza. L'insegnante attore entra in scena quando entra in classe e comincia la sua lezione, presentando anche indirettamente tutte le caratteristiche tipiche dell'attore che recita una parte. Il ruolo che ricopre l'insegnante all'interno della classe è un po' come un *copione* teatrale, con tutte le parti da recitare, nel caso dell'insegnante, le parti da recitare però diventano le sue spiegazioni davanti ai suoi alunni. L'insegnante quando entra nella sua classe è come se indossasse una *maschera*, in quel momento qualsiasi cosa al di fuori diventa superflua perché adesso si è calato nella sua parte, quella lavorativa, quella rivolta verso i suoi alunni. Allo stesso modo agiscono gli attori quando devono mettersi un costume per

⁶⁹ Cfr. *ivi*, p. 142-143.

recitare, in quel momento essi sono quel personaggio, proprio come gli insegnanti s'identificano in quello che fanno⁷⁰. Lo spazio attorno all'insegnante, la disposizione dei banchi, l'allestimento delle pareti invece rappresenta il suo *palcoscenico*. L'insegnante nel suo spazio scolastico, nell'aula assume un valore diverso ed importante proprio come gli attori assumono un significato grazie al palcoscenico. Anche la *voce* assume un significato fondamentale, il tono della voce è importante perché veicola vari messaggi, la voce più flebile può indicare insicurezza nell'insegnante, o magari pacatezza, al contrario il gridare può veicolare un messaggio di ira oppure di sicurezza. Come la voce assume dei connotati importanti per l'insegnante così avviene per l'attore che deve modulare la voce a seconda delle scene in cui si ritrova. L'insegnante è quindi un attore anche per come si pone quando parla ai suoi alunni, per come entra in contatto con la loro dimensione di significati⁷¹. Come il *movimento* e la *postura* sono tratti caratteristici di un attore perché portano dinamicità all'interno della scena, identificano un modo di porsi e caratterizzano la scena così è anche per l'insegnante. Più si muovono e più creano creatività all'interno della classe, rimuovono quella componente di staticità che caratterizza le lezioni frontali. Si muovono nello spazio, camminando tra i banchi e più si avvicinano ai propri interlocutori, più creano sicurezza o disagio a seconda della persona che abbiamo davanti. Ad esempio dei bambini della scuola dell'infanzia hanno sicuramente più bisogno del contatto fisico in quanto lo percepiscono come una sicurezza, mentre al contrario studenti delle superiori vedrebbero il contatto con forse più ansia. Nel senso generale comunque come gli attori muovendosi nel palco creano curiosità ed armonia, oppure avvicinandosi agli spettatori creano sorpresa, così nella dimensione scolastica, l'insegnante diventa attore proprio quando applica queste modalità davanti ai suoi alunni⁷². Al contrario la fissità, lo stare fermi in un punto crea invece una componente diversa, di autorità nei confronti degli alunni, l'esempio lampante ne è la *cattedra*, luogo da sempre associato al timore, alla rigidità, alla paura verso il docente. L'espressione emblematica 'Vieni subito alla cattedra' rimanda in tutti quanti un senso di ansia e di irrequietezza perché si pensava sempre di aver fatto qualcosa di grave⁷³. Anche però la cattedra può assumere connotati positivi e il sedersi ad esempio sopra la cattedra crea una sorta d'intimità con i propri ragazzi, instaurando un solido rapporto di fiducia. È un po' lo stesso effetto che provoca un *monologo* di un

⁷⁰ Cfr. M. Maviglia, L. Bertocchi, *L'insegnante e la sua maschera. Teatralità e comunicazione nell'insegnamento*, Mondadori, Firenze, 2021, pp.17-18.

⁷¹ Cfr. *ivi*, p. 41-42.

⁷² «In generale comunque gesti, sguardi e toni rassicuranti tendono all'incoraggiamento. Al contrario, cogliere di sorpresa qualcuno, arrivando di soppiatto, può scoraggiare le copie durante una prova ma, certo, non ha nulla di confrontante» (*ivi*, p. 102).

⁷³ Cfr. *ivi*, pp. 103-104.

attore davanti alla platea piena di persone. Nel silenzio più totale, con le luci soffuse, gli spettatori ascoltano con interesse ciò che l'attore ha da dire, pensando alle loro vite, immedesimandosi in quello che viene detto, viaggiando con la mente. Analogamente, l'insegnante sopra la cattedra, mentre spiega, crea una sorta di monologo che gli alunni ascoltano, cogliendone gli aspetti più importanti. Allora la staticità del momento diventa assolutamente simbolica, conservando i valori più importanti di quel momento. Proprio per tutti questi aspetti l'insegnante, in maniera del tutto inconsapevole, diventa un attore che entra in scena davanti ai suoi alunni.

In conclusione di questo capitolo, si vuole di nuovo semplicemente porre la domanda iniziale: *Chi è il buon insegnante?* Il concetto ancora una volta risulta assai complesso da esemplificare in poche semplici righe. Se si vuole applicare un filtro più teoretico, sicuramente la risposta sarà di un tipo, se si vuole invece applicare un filtro più soggettivo, la risposta sarà sicuramente di un altro tipo. Quello che si è cercato di fare in questo capitolo è stato, dopo una prima parte generale, applicare entrambi i filtri di valutazione. Nella prima parte infatti si è cercato di dare una visione d'insieme del concetto d'insegnante, basandosi sui metodi, sulle teorie e su quello che implica essere un buon insegnante. Nella seconda parte invece ci si è mossi attraverso un'indagine di tipo più qualitativo, che è andata a toccare la sfera soggettiva dell'insegnante, le sue straordinarie abilità di essere complesso e speciale. Gli approcci metodologici d'insegnamento quello appunto dell'insegnante come improvvisatore e come attore sono serviti proprio a capire come la figura dell'insegnante sia così straordinariamente complessa, perché al suo interno racchiude numerose sfaccettature. Tuttavia c'è un filo rosso che collega tutto il discorso presentato, che non muta il suo significato tra la prima e la seconda parte perché è insito in ogni discorso che viene fatto attinente alla sfera dell'insegnamento. Ciò che denota, semanticamente e non, l'essere insegnante è l'avere degli alunni. Si è partiti con la semplice definizione che viene fatta d'insegnante, ma il suo significato non è così scontato. Un insegnante assume significato perché ha qualcuno a cui insegnare qualcosa, che sia una semplice teoria o una straordinaria lezione di vita. Il rapporto insegnanti-alunni diventa quindi il principio fondamentale che muove le redini di tutto il discorso. L'insegnante esiste in funzione dei suoi alunni, allo stesso modo essi assumono significato grazie ad esso. Il motore costante all'interno del complesso sistema scolastico è proprio questo rapporto, unito ad altre dimensioni che verranno presentate successivamente, vuole essere però la chiave di significato della domanda *Chi è il buon insegnante?* Il buon insegnante è appunto colui/colei che entra in

relazione con i suoi alunni, che instaura un rapporto speciale e duraturo. Questo rapporto non vuole e non dev'essere libero da ogni vincolo, ma ne riconosce i suoi limiti strutturali, scinde la componente oggettiva da quella soggettiva. L'insegnante compie con i suoi alunni un *viaggio*, lungo, fatto di salite e discese, ma è un viaggio che compiono insieme, perché come gli alunni hanno bisogno del loro insegnante così l'insegnante ha sempre bisogno dei suoi alunni per imparare ad essere un buon insegnante. Questo viaggio non può e non dev'essere infinito, perché il buon insegnante è colui o colei che si rende progressivamente superfluo.

Capitolo II: La relazione docenti-allievi-genitori

2.1 Modelli teorici fondamentali alla base del rapporto

Il primo capitolo è stato dedicato all'analisi della figura dell'insegnante e dell'importantissimo rapporto che lo lega ai suoi alunni. Come accennato in precedenza, l'ecosistema scolastico non si può e non si deve esaurire semplicemente con questo rapporto di tipo binario, ma incorpora in sé necessariamente, tra le varie realtà che compongono il sistema, anche un'altra realtà relazionale: i genitori. La scuola e la famiglia condividono la missione dell'educare: entrambe queste realtà educano anche se con competenze e specificità proprie. Negli ultimi anni sembra, però, che divenga sempre più difficile l'educare insieme. S'innesta infatti una componente ambivalente che da una parte vede i genitori criticare gli insegnanti dei propri figli perché dicono che 'non hanno voglia di fare niente', allora si attivano loro per fare qualcosa all'interno delle scuole. Dall'altra parte, gli insegnanti sono concordi nel ritenere che i genitori si intromettono troppo nelle faccende della scuola, pretendono di controllare gli insegnanti, di dire sempre la loro su tutto⁷⁴. Accomunare quindi la dimensione dei genitori con quella degli insegnanti sembra una missione impossibile. Eppure molta letteratura è concorde nel sostenere che la scuola deve riposizionare il suo agire: per educare un bambino bisogna necessariamente lavorare anche con i genitori. Né la scuola né le famiglie possono farcela da sole oggi, educare è troppo difficile, è un compito che non sopporta la solitudine. Per educare un bambino è necessario sostenere i suoi genitori e creare una positiva dinamica di co-educazione nell'ambiente in cui questi vivono, la scuola quindi si propone di diventare non solo il luogo in cui il bambino apprende determinati concetti, ma diventa anche un sostegno forte anche per i genitori, per aiutarli a vivere meglio l'importante compito di crescere i propri figli⁷⁵. Tutti questi presupposti non sono frutto di considerazioni casuali riguardanti il rapporto genitori-insegnanti, ma trovano la loro sistemazione all'interno della *pedagogia della famiglia*. Essa ha lo scopo di includere i genitori nella scuola, di riconnettere i bambini al tessuto familiare e sociale in cui questi vivono, i genitori sono parte di una comunità locale e la scuola non può rimanere isolata, ma occorre che si metta in rete con i servizi sociali e sociosanitari che fanno parte di questa comunità. La pedagogia della famiglia è dunque una disciplina, in altri contesti culturali più frequentemente denominata educazione

⁷⁴ Cfr. P. Milani, *Co-educare i bambini*, Biblioteca Pensa MultiMedia, Lecce, 2008, p. 9.

⁷⁵ «Lavorare con i genitori oggi è inevitabile, basti pensare all'aumento di bambini non certificati, delicati, quelli che diventeranno un problema se non facciamo niente. Per lavorare con le famiglie, gli insegnanti hanno certamente però bisogno di un surplus, più che di spazio e tempo, di formazione» (*ivi*, p. 11).

familiare, che si preoccupa di com-prendere e sostenere i genitori nel loro compito educativo verso i figli⁷⁶. L'oggetto d'indagine è il genitore che educa all'interno della sua famiglia e che è educato, sostenuto dalle reti formali ed informali. È un oggetto complesso che può essere analizzato attraverso vari filtri d'indagine, proprio per questo assume una componente interdisciplinare. Questa posizione problematizza l'oggetto, la relazione genitori-figli e non la chiude all'interno di una sola disciplina, ma lo pone all'interno di un campo interdisciplinare (psicologia, sociologia, pedagogia, psicoanalisi, filosofia)⁷⁷. Si evidenzia quindi come, per comprendere a tutto tondo il rapporto tra genitori ed insegnanti, si debba necessariamente partire dal rapporto che codifica il rapporto genitori-figli e per fare questo si vuole analizzare la questione dal punto di vista teorico. I bambini della prima e seconda infanzia vivono in un'età della vita in cui oramai è riconosciuta come fondamentale, sia nella letteratura, che nella pratica, l'importanza del legame con le figure genitoriali⁷⁸. La cultura della psicopatologia pone al centro non tanto il bambino o il genitore, ma il bambino e il suo genitore, concependo questi soggetti come un'unità razionale. Questo tipo di relazione ha creato una sorta di ponte tra il rapporto genitori-figli e il rapporto genitori-insegnanti: uno è necessario e fondamentale per capire l'altro e viceversa. Tutto ciò è ben esplicito all'interno della teoria ecologica di Urie Bronfenbrenner. Il principio di base che ha permesso l'applicazione della suddetta teoria si rintraccia nell'influenza che un certo ambiente ha nella vita del bambino che sta crescendo, ove prende importanza quindi il ruolo dei genitori⁷⁹. La teoria ecologica di Bronfenbrenner è una delle tesi più accreditate sull'influenza dell'ambiente sociale nello sviluppo delle persone. Sostiene che l'ambiente in cui cresciamo influisce su tutti i piani della nostra vita. Così, il nostro modo di pensare, le emozioni che proviamo o i nostri gusti e preferenze sarebbero determinati da diversi fattori sociali. Urie Bronfenbrenner, psicologo statunitense ideatore della teoria, osservò che il modo di essere dei bambini cambiava in funzione del contesto in cui erano cresciuti. Decise pertanto di studiare gli elementi che influenzavano maggiormente lo sviluppo infantile in questo senso. Lo psicologo concepiva l'ambiente come un insieme di sistemi collegati tra loro. All'inizio ne individuò quattro, sebbene nelle versioni successive ne venne aggiunto un quinto, i cinque sistemi sono interconnessi tra loro. Di conseguenza, l'influenza di uno di essi

⁷⁶ Cfr. *ivi*, p. 18-19.

⁷⁷ «I problemi di un bambino non sono mai del bambino o del genitore, ma sono sempre condivisi, essi cioè riflettono un disfunzionamento che si situa non nel bambino, non nel genitore, ma nella relazione fra loro, ossia in quello “spazio interattivo” che è definito dall'insieme della relazione genitore-figlio con l'*entourage* familiare complessivo, sociale, culturale e storico» (*ivi*, p. 74).

⁷⁸ Cfr. A. M. Ajello, *Genitori e insegnanti*, Ubaldini Editore, Roma, 2011, pp.120-122.

⁷⁹ Cfr. *ivi*, pp. 124-126.

sullo sviluppo del bambino dipende dalla relazione con gli altri. Inoltre, sono organizzati a partire da quelli più vicini al bambino, fino a quelli più distanti da lui⁸⁰. Anche un cambiamento in termini di situazione ambientale può influenzare la persona. È dunque normale che il modo di essere di qualcuno che si trasferisce in un paese dalla cultura diversa dalla propria cambi. Lo stesso può accadere quando si cambia ruolo sociale all'interno di uno dei sistemi. Dal più vicino alla persona a quello più distante, Bronfenbrenner identifica quattro sistemi come costitutivi dell'ambiente umano in cui cresce ogni bambino e sono i seguenti: micro-sistema, meso-sistema, eso-sistema, macro-sistema.

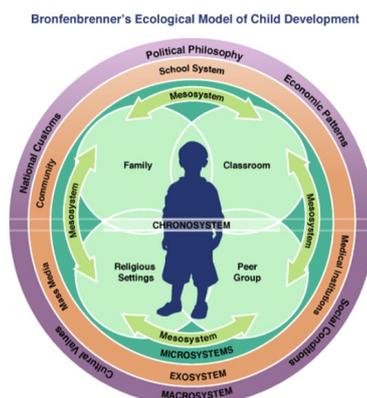


Figura 6: Schema della teoria ecologica dello sviluppo umano (cfr. A.A. V.V., *Psicologia dello sviluppo e dell'educazione*, p. 230).

Il *micro-sistema* è formato dai gruppi che hanno un contatto diretto con il bambino. Alcuni dei più importanti sono la famiglia e la scuola. La relazione tra questo sistema e lo sviluppo del bambino è evidente, tuttavia si verifica in entrambe le direzioni. Le convinzioni dei genitori influenzano direttamente il modo di essere del bambino. Tuttavia, anch'egli è in grado di modificare le prospettive dei membri della sua famiglia e lo stesso accade con la scuola e con il resto dei gruppi che fanno parte del microsistema⁸¹.

Il *meso-sistema* è formato dalle relazioni esistenti tra quelle del primo livello. In questo senso, la relazione dei genitori con gli insegnanti, ad esempio, avrà un impatto diretto sul bambino, divenendo quindi fondamentale.

L'*eso-sistema* riguarda gli elementi che influenzano la vita del bambino, pur non avendo una relazione diretta con essi. L'influenza sullo sviluppo della persona, quindi, avviene per via indiretta. Un esempio di esosistema può essere l'attività in cui lavorano i

⁸⁰ Cfr. M. Musajo, *Dentro la relazione educativa*, Elledici, Torino, 2012, pp. 53-54.

⁸¹ Cfr. *ivi*, p. 75.

membri della famiglia del bambino. Essa può influenzare il modo di pensare, il tempo libero o il benessere dei genitori. Di conseguenza, potrebbe anche avere un impatto significativo sulla vita della persona.

Il *macro-sistema* è l'ultimo dei quattro sistemi originariamente descritti dalla teoria ecologica di Bronfenbrenner. Questo è costituito da quegli elementi della cultura in cui la persona è immersa e che influenzano chiunque. Ad esempio, i valori della stessa o l'esistenza di una religione ufficiale. In questo caso, l'influenza si produce in quanto questi elementi determinano l'espressione degli altri sistemi. Ciò non avviene in maniera diretta, ma modificando il resto dei gruppi che influenzano la vita della persona⁸². A questi quattro sistemi se ne aggiunge un quinto ovvero il *crono-sistema*, che è stato teorizzato nelle versioni successive e si riferisce al momento della vita in cui una persona vive determinate esperienze come ad esempio la morte di una persona cara. Eventi di questo tipo vengono assimilati in maniera differente a seconda dell'età⁸³. Secondo Bronfenbrenner, lo sviluppo del bambino è influenzato da una rete di sistemi che si influenzano reciprocamente e che formano l'ambiente e l'ecosistema nel quale il bambino cresce. La crescita e gli apprendimenti sono in funzione di un insieme di forze a due livelli: il primo riguarda i rapporti tra i bambini e le loro famiglie, i loro ambienti quotidiani (micro-sistema), il secondo i legami tra i diversi tipi di ambiente (meso-sistema). Ciò significa che il bambino non cresce bene solo perché le relazioni sono positive dentro la situazione micro-sistemica (il bambino ha una buona relazione coi genitori o con la maestra), ma anche perché la comunicazione fra, ad esempio, mamma e la maestra è aperta, bidirezionale e continua⁸⁴. Si identifica quindi un rapporto importante ed intrinseco tra alunni, genitori ed insegnanti che non dev'essere visto come un rapporto esclusivo tra le parti, ma come un tutt'uno da coltivare. Bronfenbrenner ha voluto dare un' enfasi particolare al rendimento scolastico di bambini, realizzando uno studio comparativo su diverse esperienze rispetto al rendimento scolastico di alcuni bambini coinvolti in diversi programmi prescolastici americani (paragonabili alle nostre scuole dell'infanzia)⁸⁵. Voleva sapere quali erano i modelli più efficaci di preparazione dei bambini alla scuola primaria e quali siano i miglioramenti duraturi dovuti al programma di sostegno alla genitorialità messo in atto. I risultati hanno dimostrato che, rispetto alle esperienze dove i genitori non sono stati coinvolti, i progressi del bambino si sono pian piano indeboliti dopo l'intervento stesso, anche se questo si è svolto a

⁸² Cfr. *ivi*, pp. 320-321.

⁸³ Cfr. *ivi*, p. 330.

⁸⁴ Cfr. P. Milani, *Co-educare i bambini*, p. 75.

⁸⁵ Cfr. *ibidem*.

domicilio. Quando invece i genitori sono stati coinvolti i progressi del bambino si sono mantenuti più a lungo. In questa ricerca Bronfenbrenner mette in rilievo il ruolo prioritario del coinvolgimento attivo della famiglia nell'educazione dei bambini in base al principio che i genitori conoscono il figlio meglio di chiunque altro: sono, quindi, una risorsa paritaria e complementare a insegnanti e operatori nella costruzione di un progetto comune. Senza un sufficiente coinvolgimento della famiglia, ogni effetto dell'intervento rischia di essere effimero e di breve durata⁸⁶. Si delinea così un aspetto fondamentale nell'educazione del bambino e quindi dell'alunno nella scuola: il ruolo del genitore non può e non dev'essere marginale, ma anzi necessariamente s'inserisce nel contesto scolastico, seppur con attenzione. Successivamente infatti si passerà a vedere in che modi il genitore si inserisce all'interno del complesso ecosistema scolastico del figlio. Oltre al modello presentato da Bronfenbrenner, che ben spiega l'interazione e la relazione che intercorre tra bambino e genitore, dando una chiave di lettura anche per la dimensione scolastica, si passa ora a citare invece un altro modello fondamentale: il *partenariato*. Questo modello, teorizzato da Jean-Marie Bouchard, oggi si ritrova alla base del rapporto tra servizi (nel nostro caso la scuola, quindi gli insegnanti) e le famiglie. Si parte dal presupposto che è un modello *in fieri*, ovvero che non è assolutamente determinato né arrivato al suo completamento, ma è frutto di un percorso ancora in sviluppo⁸⁷. Infatti, questo modello si sta rapidamente diffondendo a livello culturale, ma all'interno di esso si possono identificare pregi e difetti della relazione genitore-figlio e si cerca di dare una chiave di lettura per meglio affrontare questo difficile rapporto all'interno della scuola. Genitori ed insegnanti diventano partner qualora il servizio renda possibile tale processo attraverso condizioni concrete e chiaramente definite. Come dice l'etimo stesso della parola (*pars, partitionis*), esso indica la parte che è stata separata, il conflitto, la lacerazione. Si parte quindi dal riconoscimento necessario di una lacerazione latente, dalla quale poi si sappia ricostituire le parti, dai frammenti rimasti saper creare di nuovo una relazione. Prerequisito fondamentale per questo modello è quello di considerare le due parti (genitori ed insegnanti) alla pari, per questo motivo, si rispettano e comunicano apertamente. Si fidano reciprocamente e si condividono piani d'intervento in cui ciascuno ha ruoli definiti e complementari⁸⁸. Ovviamente questo dev'essere considerato come un punto di arrivo della relazione, non come un punto di partenza. Il modello del

⁸⁶ Cfr. *ivi*, p. 76.

⁸⁷ Cfr. P. Milani, *Manuale di educazione familiare: ricerca, intervento, formazione*, Erickson, Trento, 2001, pp. 287-288.

⁸⁸ Cfr. *ivi*, pp.291-292.

partenariato suggerisce di coniugare le due diverse competenze di genitori e educatori per attuare un ruolo di concertazione volontaria e rispettosa delle competenze di ciascuno dei partner nella ricerca, solo così il partenariato assume una sfumatura importante. Il modello è reale quando è fondato su un rispetto e una conoscenza reciproca dei contributi e delle parti implicate in un rapporto di interdipendenza, quando conosce i saperi, le conoscenze e le risorse di ciascuno in un rapporto. Tutto ciò è basato su due principi fondamentali per il partenariato: l'autodeterminazione (*enabling*) e l'appropriazione (*empowerment*). Qual è il senso ultimo del partenariato in educazione? Il fatto di favorire relazioni di fiducia tra i partners induce la famiglia a mobilitare le proprie forze, ad appropriarsi delle proprie competenze e a accrescere il proprio sentimento di competenza. Non è quindi un andare d'accordo semplicemente per convenienza, lavorare per riconoscere e attuare le competenze dei genitori, ad essere più sicuri di loro stessi, renderli più consapevoli delle loro scelte educative, maturando anche il loro ruolo di genitori⁸⁹. Al contrario, il fatto di essere invece in una relazione non alla pari, in cui si enfatizzano le differenze tra insegnante e genitori di certo non aiuta la situazione e va contro i principi del partenariato. L'insegnante che dice al genitore che cosa fare dal punto di vista relazionale risulta svalutante del sentimento di competenza parentale e quindi non sostiene la relazione genitore-figlio. Nel suo ruolo di esperto l'insegnante sembra il più competente a identificare i bisogni dei bambini e valutare le risposte da offrire. Questo intervento è di tipo unilaterale può creare però dei sentimenti di colpa e di incompetenza nei genitori, minare le forze del sistema familiare, generare lo sviluppo dell'autonomia del bambino piuttosto che quella della sua famiglia⁹⁰.

Quindi il partenariato: 1) È un rapporto che mira alle uguaglianze tra le parti, rispetto alla presa di decisione; 2) Si fonda sul reciproco riconoscimento dei saperi e delle competenze, sul principio dell'apprendimento nella reciprocità e quindi nella prospettiva di una pedagogia sociale dell'intervento; 3) Si basa sull'orizzontalità e la complementarietà dei saperi fra le parti: i saperi dei professionisti sono riconosciuti legalmente quelli dei genitori no, ma comunque una loro legittimità⁹¹.

Un aspetto fondamentale di cui tenere conto è comunque la fascia d'età alla quale ci si riferisce quando si parla del rapporto tra genitori ed insegnanti. Progressivamente, con il passare degli anni e quindi con la crescita dei bambini, risulta infatti quasi naturale che

⁸⁹ Cfr. *ivi*, pp. 294-295.

⁹⁰ Cfr. A.M. Ajello, *Genitori e insegnanti*, p. 130.

⁹¹ Cfr. P. Milani, *Co-educare i bambini*, p.80.

l'intervento dei genitori all'interno dell'ecosistema scolastico avvenga sempre più raramente. In realtà non si pone tanto il focus su quanto un genitore debba intervenire nell'educazione di un figlio, ma come. Si cerca di analizzare quindi l'intervento genitoriale più su un piano qualitativo rispetto ad un piano quantitativo. L'intervento di un genitore quindi potrebbe assumere un valore analogo sia se fatto all'interno di un contesto di una scuola primaria, sia se fatto all'interno di una scuola secondaria, l'importante è il fine ultimo: quello di garantire un giusto equilibrio al figlio all'interno della scuola. Bisogna quindi cercare di superare la concezione del genitore come nemico della scuola. Si torna quindi ai principi del modello del partenariato. Occorre conoscersi, parlarsi, delimitare il campo ad esempio fra didattica ed educazione, rispettare e riconoscere i rispettivi ruoli, stabilire piani di lavoro comuni, creare i tempi e i luoghi della relazione, insegnanti che rispettano i genitori, genitori che rispettano gli insegnanti. Tanti giovani insegnanti hanno paura dei genitori, in particolare di quelli che vengono considerati "genitori competenti". E questo è comprensibile: ancora gli insegnanti non hanno formazione rispetto al lavoro con gli adulti, l'adulto incute timore specie a chi è più giovane⁹². Occorre dunque nello specifico: dare sostegno sia ai genitori che agli insegnanti affinché possano realizzare il partenariato, apprendendo a condividere e negoziare le decisioni, a favorire le appropriazione dei saperi, fino a quel momento riservato agli insegnanti, da parte dei genitori dando loro dei punti di riferimento, aiutandoli a mettere parole sulle pratiche educative. Favorire il sentimento di competenza di ognuno, e ciò comporta la capacità dell'insegnante di mettersi in dubbio, il lasciar emergere la critica e l'argomentazione per ricercare insieme la migliore proposta, i genitori come i loro figli hanno molti punti deboli e molti punti di forza. È molto importante per gli insegnanti identificare i punti di forza dei genitori e costruire su quelli, i genitori hanno delle risorse complementari a quelle degli insegnanti, che vanno identificate prima e valorizzate poi. Permettere ai genitori di sviluppare il ruolo di osservatore privilegiato del proprio bambino, di conoscere l'agenda (spesso nascosta), il piano di lavoro degli insegnanti e della scuola del proprio figlio⁹³. Il modello del partenariato quindi evidenzia come non debbano, o comunque non dovrebbero esserci motivi di dissapori tra insegnanti e genitori perché ciò non è sicuramente produttivo sia per entrambi, ma soprattutto perché va sempre e comunque a discapito del figlio per i genitori e quindi per l'alunno per l'insegnante. Se l'obiettivo comune di genitori e insegnanti è quello di permettere una giusta armonia al ragazzo all'interno dell'ecosistema scolastico, allora diventa naturale considerare che eventuali attriti

⁹² Cfr. *ibidem*.

⁹³ Cfr. *ivi*, p.81.

devono essere necessariamente superati per il bene di quest'ultimo. Il rispetto reciproco dei ruoli allora diventa fondamentale, perché nessuna delle due parti si senta di dover calpestare l'altra⁹⁴. Si possono vedere genitori e insegnanti come due insiemi, dotati di caratteristiche proprie, che si incontrano, ma non si scontrano. Solo così il risultato finale, ovvero il bene del figlio-alunno, può essere raggiunto. Parlare di armonia tra genitori e insegnanti, non è sempre facile e sicuramente il rischio è quello di cadere nella generalizzazione. Ogni situazione va vista in maniera differente, poiché ci sono molti aspetti che possono entrare in gioco: il carattere del ragazzo, il gruppo classe, l'ambiente scolastico, la formazione dei genitori, l'interesse di quest'ultimi alla vita scolastica del figlio. L'interesse dei genitori alla vita scolastica, o in generale proprio alla vita del figlio necessariamente influenza poi il rapporto che si instaura tra genitore e insegnante. Per meglio comprendere come, si passa quindi all'analisi del modello degli stili di genitorialità, il *parenting*. Inizialmente l'attenzione degli studiosi era rivolta a individuare uno stile ideale, perfetto, lo stile del "buon genitore" che consentisse uno sviluppo fisico, mentale e psicologico ottimale del bambino. Si credeva che fosse possibile individuare una gamma di comportamenti e di strategie genitoriali stabili in diverse circostanze e in grado di caratterizzare specifici stili educativi. Inoltre, si sottolineava la decisiva interconnessione tra il comportamento del genitore e alcune caratteristiche specifiche del minore affinché si potessero verificare una serie di relazioni caratterizzate da scambi e reciproche influenze, in una dinamica di causa-effetto⁹⁵. Tra le classificazioni più rilevanti troviamo quella di Diana Baumrind. Nel 1971 l'autrice, attraverso interviste ed osservazioni su centinaia di soggetti, ha individuato quattro dimensioni del comportamento genitoriale: il controllo sulla attività dei figli, la sollecitudine nei confronti dei figli, la chiarezza comunicativa e la richiesta di comportamenti adulti. Alla luce di tutto ciò ha individuato tre stili genitoriali diversi tra loro e ben precisi: lo stile autoritario, permissivo ed autorevole⁹⁶.

⁹⁴ Cfr. *ivi*, p. 81.

⁹⁵ Cfr. P. Di Blasio, *Tra rischio e protezione. La valutazione delle competenze parentali*, Edizioni Unicopli. Milano, 2014, pp. 30-31.

⁹⁶ Cfr. *ivi*, pp. 40-41.

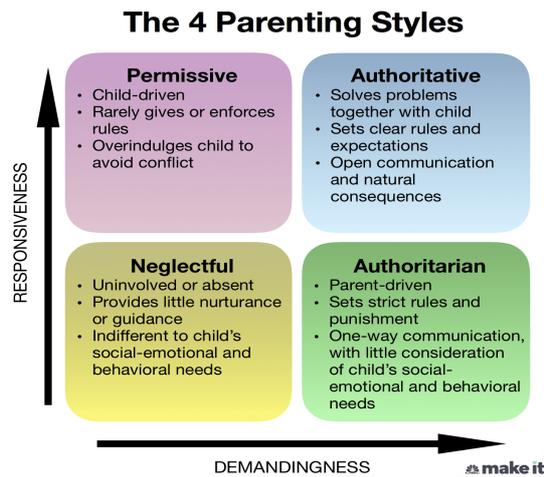


Figura 7: I 4 stili genitoriali (cfr. <https://www.cnn.com/2021/06/29/child-psychologist-explains-4-types-of-parenting.html>).

Stile autoritario (authoritarian). I genitori che assumono uno stile autoritario sono coloro i quali ricercano continuamente la affermazione del proprio potere, manifestano un evidente distacco nei confronti dei propri figli e spesso non sono interessati ad ascoltare o comunque a considerare il loro punto di vista. Hanno il completo controllo del proprio figlio, evitando quindi che abbia molta libertà nelle proprie scelte di vita. Di conseguenza se il figlio disobbedisce, viene automaticamente punito, come se le situazioni si potessero risolvere solo mediante punizioni⁹⁷. Il rispetto e l'autorità diventano quindi capisaldi di questo stile genitoriale, dove anche la gerarchia familiare dev'essere assolutamente rispettata. Ne deriva inevitabilmente che più facilmente i figli tendono ad essere sgarbati, insolenti, dipendenti e socialmente incompetenti, in particolare con i pari. Non riuscendo quindi a mantenere relazioni stabili è chiaro che vengano purtroppo più facilmente isolati dai propri compagni. Il rispetto che provano nei confronti dei genitori comunque è un rispetto fragile, poiché dettato dalla giustificata paura di essere puniti se fanno qualcosa che ai genitori non comoda⁹⁸. Comparando il parenting autoritario con il modello del partenariato risulta che questo tipo di genitore non è interessato ad avere nessun tipo di rapporto con l'insegnante. Per il genitore infatti l'insegnante è "solo" chi appunto trasmette determinati concetti al proprio alunno e perciò non vede la necessità di cercare un qualsiasi tipo di comunicazione con lui. Non si identifica con una mancanza di rispetto del ruolo dell'insegnante, ma più con una sorta di indifferenza nell'aver un rapporto con

⁹⁷ Cfr. D. Baumrind, *Child Maltreatment And Optimal Caregiving in Social Contexts*, Garland Science, 1995, pp. 12-13.

⁹⁸ Cfr. *ivi*, pp. 17-18.

quest'ultimo. L'unico rapporto che può avere è quello del classico colloquio, dove l'interesse del genitore è proiettato solo sull'aspetto del rendimento del figlio. Difatti, il discorso si esaurisce lì, una volta che l'insegnante semplicemente elenca i voti del figlio, per il genitore è già abbastanza. Si sviluppa così un rapporto univoco, dove l'insegnante vorrebbe creare un ponte con il genitore del proprio alunno, ma dall'altra parte non c'è assolutamente lo stesso interesse⁹⁹. Rimandandosi allo stile del genitore autoritario, è quindi importante solo che il figlio sia bravo a scuola, prendere brutti voti non può e non dev'essere concesso poiché il genitore autoritario è estremamente concentrato solo sul fatto che il figlio dia il massimo, dovendo raggiungere praticamente la perfezione. I brutti voti non sono ammessi e vengono severamente criticati mediante il sistema della punizione, unico modo di ottenere rispetto dal proprio figlio. Il genitore quindi non è realmente interessato a come il proprio figlio si relaziona all'interno della scuola, ma si basa esclusivamente su un dato oggettivo, quello del rendimento. Spesso si tende a considerare che un alunno sia bravo a scuola esclusivamente solo se prende dei bei voti, si tende quindi ad escludere tutte le altre dimensioni fondamentali all'interno dell'ecosistema scolastico¹⁰⁰. Ad esempio, come detto prima, i figli di genitori con uno stile autoritario, potrebbero essere sì bravi a scuola, ma avere un comportamento scorretto con compagni ed insegnanti. Applicando il modello del partenariato, genitori e insegnanti potrebbero discutere di ciò, cercando di capire che cosa fare per poter risolvere la situazione. In maniera diametralmente opposta si comporta il genitore autoritario, che appunto per il suo comportamento così severo, non si rende conto che il proprio figlio ha bisogno di una mano, vede solo gli aspetti superficiali della dimensione scolastica, senza curarsi di tutto quello che sta in profondità. Di conseguenza, la relazione genitore-docente non porta i suoi frutti¹⁰¹.

Stile permissivo (permissive). Questo stile è diametralmente opposto al precedente. In questo caso i genitori hanno la tendenza ad essere eccessivamente accettanti e non punitivi nei confronti dei figli, arrivando addirittura a consultarli prima di prendere qualsiasi tipo di decisione. Le regole sono poche, se non quasi assenti poiché i figli di questo tipo di genitori non le hanno mai imposte, anzi sono auto-generate dai figli stessi che praticamente fanno quello che vogliono. Ne deriva automaticamente che ogni tipo di capriccio viene quindi giustificato e perdonato e ogni loro desiderio viene sempre esaudito. In maniera opposta al primo stile si comporta anche l'affetto di questo tipo di

⁹⁹ Cfr. P. Di Blasio, *Tra rischio e protezione. La valutazione delle competenze parentali*, pp. 44-45.

¹⁰⁰ Cfr. M. T. Serafini, *Perché devo dare ragione agli insegnanti di mio figlio*, La nave di Teseo editore, Milano, 2018, pp.32-33.

¹⁰¹ Cfr. *ivi*, pp.34-35.

genitori¹⁰². Se nel primo stile, i genitori non manifestavano calore affettivo e vicinanza affettiva nei confronti dei figli, lo stile permissivo invece presenta alti livelli di affetto. A questi bassi livelli di controllo e di disciplina, sono associati alti livelli di calore affettivo e vicinanza emotiva. Sono genitori quindi poco severi, che associano ogni forma di punizione (come un semplice castigo) come qualcosa di estremamente sbagliato, che potrebbe recare un grande dolore emotivo per il proprio figlio. Essi si considerano più come una risorsa che il bambino può usare piuttosto che agenti attivi responsabili della correzione del suo comportamento. I bambini di genitori permissivi sono spesso privi di obiettivi, poco assertivi, aggressivi, impulsivi e irresponsabili. Non hanno uno scopo preciso e non sono interessati a raggiungere determinati risultati, quali possono essere quelli relativi all'ambiente scolastico. Sono bambini spesso caratterizzati da scarsa autostima e fiducia in se stessi e nelle proprie capacità, mostrano una certa immaturità e difficoltà ad accettare le responsabilità delle loro azioni, ma d'altro canto sanno bene come manipolare i propri genitori per ottenere quello che vogliono¹⁰³. Confrontando questo parenting con il modello del partenariato deriva che questo tipo di genitore invece vede l'insegnante del proprio figlio come un ostacolo per la sua realizzazione. Abituato a non dare nessun sistema di regole al figlio, trova infatti difficile che un insegnante lo possa fare perciò, appoggia la causa del figlio. Di conseguenza neanche in questo caso si può realizzare un rapporto genitore-docente come vuole il modello del partenariato. L'esempio più concreto lo si può rintracciare quando il genitore, al posto di rimproverare il figlio per un brutto voto, tende a dare la colpa esclusivamente alle competenze dell'insegnante e non alla mancata preparazione del figlio¹⁰⁴. In questo caso il genitore supera la linea di confine tra lui e l'insegnante e pretende di sapere di più di quest'ultimo. Così facendo il figlio-alunno non apprende nulla di nuovo e anzi, trovando l'appoggio del genitore, pensa quindi che il rendimento e la disciplina non siano fondamentali, ma che quindi possa fare quello che vuole all'interno dell'ecosistema scolastico. Il docente quindi tende a sentirsi impotente, perché non riesce ad instaurare nessun rapporto né con l'alunno, né tanto meno con il genitore che non si rende conto degli errori del figlio, perché mosso dal calore affettivo lo elogia in tutto e per tutto¹⁰⁵. Nemmeno in questa circostanza, si può instaurare una relazione insegnante-genitore, l'iniziativa proviene esclusivamente dall'insegnante che tenta solamente di costruire un rapporto maturo col genitore del proprio alunno.

¹⁰² Cfr. D. Baumrind, *Child Maltreatment And Optimal Caregiving in Social Contexts*, pp. 25-27.

¹⁰³ Cfr. *ivi*, pp. 30-33.

¹⁰⁴ Cfr. M. T. Serafini, *Perché devo dare ragione agli insegnanti di mio figlio*, La nave di Teseo editore, Milano, 2018, pp.186-187.

¹⁰⁵ Cfr. *ivi*, pp. 188-190.

Stile autorevole (authoritative). È lo stile tipico di quei genitori che cercando di guidare le attività e i comportamenti del proprio figlio, incoraggiando la comunicazione e il dialogo e considerando fondamentale che il bambino diventi maturo ed indipendente. C'è sempre uno scambio tra genitori e il figlio e questo fa sì che si instauri un dialogo sempre corretto e rispettoso delle parti. Ne deriva che anche nel momento di compiere determinate scelte i genitori non si impongono in maniera autoritaria sui propri figli, né i figli ottengono quello che vogliono con i capricci, ma c'è uno scambio di idee positivo e in armonia¹⁰⁶. I genitori con parenting autorevole quindi non vedono le punizioni come la soluzione per i propri figli, ma piuttosto si affidano al ragionamento, che viene utilizzato come strumento per far crescere e migliorare il proprio bambino. Questo tipo di genitori esercitano una forma di autorità sul proprio figlio che mantiene il giusto equilibrio, non ne prevarica i diritti e mostrano un certo calore affettivo. I genitori con stile autoritativo sostengono in tutto e per tutto i figli e li stimolano a fare sempre di più, per raggiungere gli obiettivi di vita, aiutandoli nel loro cammino di crescita. Inoltre, questi genitori sostengono spesso comportamenti socialmente competenti e incoraggiano i figli verso nuovi obiettivi, aiutandoli nel loro cammino di crescita. Non ricercano la perfezione nei propri figli, infatti sono genitori che riconoscono pregi e difetti di quest'ultimi, li accettano per come sono, anche con le loro difficoltà. I bambini risultano più competenti rispetto ai precedenti, tendono ad essere più fiduciosi nelle proprie possibilità, interessati ai risultati, socialmente responsabili e competenti, dotati di autocontrollo e cooperativi nei confronti di adulti e pari. Grazie a questo tipo di genitori, questi bambini presentano alti livelli di autostima e si impegnano per raggiungere i propri obiettivi, sentendosi liberi di esprimere pensieri ed opinioni¹⁰⁷. Questo stile genitoriale è quello che più si avvicina al modello del partenariato. Questo tipo di genitori, che valorizza il dialogo, lo scambio di opinioni e di idee, cerca quindi anche di instaurare un solido rapporto con l'insegnante del proprio figlio. A differenza dei primi due stili infatti, il parenting autorevole vive lo scambio di opinioni con l'insegnante come un'occasione importante. Il genitore ascolta quello che l'insegnante ha da dirgli sul proprio figlio e ne coglie tutte le sfumature¹⁰⁸. Nel caso di questioni positive, è soddisfatto perché sa che il “lavoro” fatto a casa con il proprio figlio sta dando i suoi frutti. Oltre all'aspetto meramente valutativo, quello dettato dai voti presi dal figlio, è anche interessato al suo comportamento all'interno della scuola. Per questo tipo di genitore appunto è importante che il figlio sia ben inserito all'interno della scuola

¹⁰⁶ Cfr. D. Baumrind, *Child Maltreatment And Optimal Caregiving in Social Contexts*, pp. 40-44.

¹⁰⁷ Cfr. *ivi*, pp. 46-48.

¹⁰⁸ Cfr. P. Di Blasio, *Tra rischio e protezione. La valutazione delle competenze parentali*, pp. 72-74.

e che rispetti i compagni, gli insegnanti e tutto l'ambiente scolastico. Come viene codificato dal modello del partenariato, il genitore vede l'insegnante come un valido aiuto nella formazione del figlio e non come un ostacolo. Anche nel caso di questioni più difficili, come possono essere un comportamento scorretto del figlio o dei brutti voti, il genitore non si pone in un'ottica di sfida nei confronti dell'insegnante, anzi cerca di capire insieme a lui la situazione, cercano insieme delle soluzioni che possono essere valide sia a scuola, ma anche e soprattutto a casa. È importante sottolineare come il genitore autorevole non sovrasta mai l'insegnante, ma rispetta il suo ruolo e le sue competenze. Non gli dà colpe che non gli spettano, ma anzi è comprensivo di tutta la situazione. Così facendo, anche l'insegnante riesce a vivere meglio la situazione sia con il proprio alunno sia col genitore, riuscendo ad instaurare un buon rapporto docente-genitore, come viene presentato nel modello del partenariato¹⁰⁹. C'è anche un quarto stile genitoriale, che non è stato teorizzato da Baumrind, ma che ha visto la luce nel 1983, da Maccoby & Martin¹¹⁰, che partendo dall'analisi dei tre stili genitoriali, hanno incluso nella trattazione anche il tipo di genitore dallo stile *non coinvolto (negligent)*. Questo ultimo stile genitoriale è caratterizzato da una condotta disimpegnata del genitore, sia nella sfera relazionale, affettiva nei confronti del figlio, ma anche in quella relativa al rigore e al rispetto delle regole. Si può dedurre che questi genitori vivono in una sorta di limbo, dove essi non si rendono o non si vogliono rendere conto della situazione che stanno vivendo, del fatto che hanno dei figli da crescere. Da una parte quindi rifiutano ogni responsabilità educativa del ruolo genitoriale e quindi dall'altra parte non sono nemmeno esigenti, né pongono alcun tipo di obiettivo ai propri figli. Non avendo alcun interesse a dare delle regole ai propri figli, quest'ultimi sono lasciati liberi di comportarsi come vogliono, non avendo nemmeno una figura ad esempio, o un sostegno da parte dei genitori¹¹¹. Questi bambini quindi crescono senza avere nessun criterio oggettivo sul quale basarsi, su come instaurare delle relazioni con i propri simili e con l'ambiente circostante. Deriva, di conseguenza che questo stile genitoriale non è per nulla compatibile con il modello del partenariato. Se con i primi tre stili, anche se in alcuni casi in maniera superficiale, si poteva instaurare un rapporto tra genitori ed insegnanti, in questo quarto e ultimo stile la relazione è pressoché impossibile. L'insegnante che tenta di avvicinarsi al genitore qui trova un muro invalicabile fatto di un totale disinteresse nei confronti del genitore. Il figlio che va a scuola è completamente lasciato a se stesso, poco importa se il figlio è bravo o meno a scuola,

¹⁰⁹ Cfr. *ivi*, pp. 76-80.

¹¹⁰ Cfr. *ivi*, pp. 83-86.

¹¹¹ Cfr. S. Chiesa, *Genitori per tempi difficili*, Lampi di stampa, Milano, 2008, pp. 71-74.

questo al genitore non interessa poiché non risulta di sua competenza¹¹². Questo porta l'insegnante a doversi imporre perché il genitore si faccia vivo per il proprio figlio, ma questo necessita di un percorso lungo e tortuoso, che spesso purtroppo non porta ai risultati sperati. Si finisce così per avere docenti che non sanno neanche minimamente che faccia abbiano i genitori del proprio alunno e questo inevitabilmente va a discapito dell'alunno¹¹³.

¹¹² Cfr. *ivi*, pp. 75-78.

¹¹³ Cfr. *ivi*, pp. 82-84.

2.2 *Genitori e insegnanti: un dialogo essenziale per imparare gli uni dagli altri*

La prima parte di questo capitolo è stata dedicata ad analizzare gli aspetti teorici che stanno alla base del rapporto che s'instaura tra genitori e insegnanti, approcciandoci ad alcuni metodi che nel corso degli anni sono stati teorizzati da pedagogisti e psicologi. Prima di addentarci nel cuore del lavoro, ovvero analizzando alcuni esempi pratici di come questo rapporto si crea, c'è un aspetto fondamentale che merita di essere menzionato. Il rapporto genitori-insegnanti, come si è potuto vedere, è complesso e imbrigliarlo all'interno di alcune categorie valutative risulta assai difficile. Ci sono moltissimi fattori di cui tenere conto quando analizziamo questo tipo di rapporto e non è detto che un filtro di ricerca possa essere generalizzato a tutte le situazioni che vengono analizzate. Ci sono comunque alcuni aspetti che si rintracciano sempre in questo tipo di rapporto e che sono considerati dei "luoghi comuni"¹¹⁴. Essi non sono altro che atteggiamenti, modi di pensare, modalità di approccio che oscillano tra il detto e il non detto e che in un modo o nell'altro caratterizzano quello che si trova alla base del rapporto genitori-insegnanti: il lento ma inesorabile svilimento della professionalità docente, il gap scientifico-culturale tra docenti e alunni e la fragilità della funzione educativa.

Il primo concerne il *lento ma inesorabile svilimento della professionalità docente*, anche da parte delle forze politiche che alla scuola hanno rivolto la loro attenzione nell'arco degli ultimi trent'anni. Gli insegnanti sono stati periodicamente accusati di lavorare poco rispetto all'attività svolta rispetto ad altri dipendenti pubblici, di godere di considerevoli periodi di festività, di essere impegnati professionalmente soltanto alcune ore al giorno. Si sono poi aggiunte poi altre considerazioni relative allo scarso livello di preparazione scientifico-culturale, l'indifferenza verso momenti di aggiornamento periodico, l'inadeguatezza della loro preparazione scientifico-culturale rispetto alle nuove esigenze economico-sociali. Ne è derivata una vera e propria disistima verso la professione docente, la quale, in aggiunta allo scarso riconoscimento economico, è stata valutata come residuale rispetto ad altre di maggiore prestigio sociale e redditività economica¹¹⁵. È opportuno anche segnalare le difficoltà insorte nel campo della gestione della classe da parte dell'insegnante, quindi della proposta di regole di comportamento alle quali attenersi. Anziché incrementare il desiderio di coinvolgimento reciproco tra

¹¹⁴ Cfr. P. Milani, *Co-educare i bambini*, pp- 81-83.

¹¹⁵ «Il suddetto stato di cose si è riversato in maniera inesorabile sul rapporto di partecipazione tra scuola e famiglia, che nel corso degli anni ha visto sempre più diminuire l'interesse di genitori e insegnanti» (L. Pati, *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*, Editrice Morcelliana, Brescia, 2019, p.8).

genitori e insegnanti, prevalgono invece due tendenze: l'indifferenza e la delegittimazione. Si tratta di due schemi relazionali, che impediscono di volgersi alla ricerca di modalità di composizione delle differenze.

Indifferenza. Per molti genitori, la scuola e gli insegnanti sono soggetti istituzionali e professionali transitori, la cui importanza è legata soltanto all'obbligo giuridico dell'assolvimento scolastico da parte dei figli. Per non pochi insegnanti, viceversa, la famiglia è elemento accessorio, da chiamare in causa soltanto nel tempo in cui è da segnalare lo scarso impegno e le carenze del figlio-alunno¹¹⁶.

Delegittimazione. La percezione della figura docente da parte di molte famiglie è negativa, per via sia dello svilimento socio-culturale di cui è stata fatta oggetto sia del prevalere degli strumenti di conoscenza tecnologica, che sembrano ridimensionare i tradizionali processi di trasmissione/acquisizione delle conoscenze e che esigono il diretto riferimento ad adulti adeguatamente preparati allo scopo. Anche i genitori sono delegittimati dalla scuola, in ragione dell'incapacità educativa spesso manifestata e delle inadempienze socio-assistenziali da più parte segnalate¹¹⁷.

Il secondo motivo, riguarda il *gap scientifico-culturale tra docenti e alunni*. Spesso si traduce infatti in inadeguatezza degli studenti a reggere il confronto con le conoscenze scientifico-culturali degli insegnanti, ma anche e soprattutto in impreparazione adulta ad avvertire le nuove esigenze e gli inediti bisogni delle generazioni in ascesa. Il docente è di frequente valutato come semplice ripetitore di informazioni e cognizioni, ciò porta a rafforzare l'idea che l'insegnante valga soltanto nella misura in cui riesce a trasmettere un certo patrimonio di idee e di informazioni consolidate. È del tutto trascurata la sua capacità di attivare processi di ri-scoperta delle conoscenze, di avviamento all'analisi critica dei dati, di ricerca di nuove modalità interpretative dei fenomeni¹¹⁸.

Il terzo e ultimo motivo attiene alla *fragilità della funzione educativa* sia dei genitori sia degli insegnanti. I primi, non di rado, al fine di tutelare i loro figli, si mostrano inclini a rinunciare alla proposta e al rispetto di precise regole comportamentali. Si ha a che fare con atteggiamenti adulti di vera e propria debolezza educativa, in base ai quali si tende a giustificare la condotta dei propri figli, anche quando essa postula la necessaria affermazione di limiti e l'opportuna erogazione di sanzioni. I secondi faticano ancora a capire che la loro funzione docente non può esaurirsi nel chiuso dello spazio scolastico

¹¹⁶ Cfr. *ivi*, p. 9.

¹¹⁷ «La relazione che oggi si stabilisce tra scuola e famiglia è, in linea generale, una relazione asimmetrica, in cui il rapporto dominanza/sottomissione cambia a seconda dell'enfasi che si pone sul singolo elemento esaminato» (*ibidem*).

¹¹⁸ Cfr. *ivi*, p. 10.

né risolversi nella trasmissione, sia pur onerosa e articolata, di informazioni e nozioni scientifico-culturali. Essa va coltivata anche e soprattutto in riferimento alla capacità di stabilire rapporti di fattiva collaborazione educativa con le famiglie degli alunni, quindi in conformità alla riscoperta della dimensione educativa che a essa medesima inerisce inevitabilmente¹¹⁹. La relazione genitori-docenti assume quindi da sempre delle sfumature ambivalenti: da una parte si punta sulla valorizzazione di questo rapporto, ai fini anche del mantenere una serenità totale, dall'altra parte invece si evidenziano i punti critici che in molti casi s'identificano appunto con dei luoghi comuni che sembrano insuperabili all'interno di questo binomio. Bisogna prendere consapevolezza che comunque la relazione insegnanti-genitori esiste necessariamente e non si può prescindere da essa, va comunque considerata ed analizzata, sapendo scinderne gli aspetti importanti e fondamentali da quelli superflui e non produttivi. La relazione insegnanti-genitori è ben identificata anche all'interno di un importante documento stilato dal Ministero dell'Istruzione, ovvero il *Patto educativo di corresponsabilità*. Questo documento nasce nel 2007 dall'esigenza di far fronte ai numerosi episodi di bullismo, cyber-bullismo e di atti violenti da parte dei genitori verso gli insegnanti. Ha origine e viene disciplinato dal DPR 235 del 21 novembre 2007 –art.5bis (che è una modifica del DPR 249/98); entra in vigore il 2 gennaio 2008. Con il Disegno di legge n.1264 del 1° agosto 2019 (art.7) il patto, inizialmente concepito soltanto per la scuola secondaria, viene esteso alla Scuola Primaria¹²⁰. Il documento deve essere firmato da genitori e studenti contestualmente all'iscrizione nella scuola secondaria di I grado, che enuclea i principi e i comportamenti che scuola, famiglia e alunni condividono e si impegnano a rispettare. Coinvolgendo tutte le componenti, tale documento si presenta dunque come strumento base dell'interazione scuola-famiglia. Interessante sottolineare come spesso questo documento, così importante per la relazione genitore-insegnanti, venga spesso firmato senza però veramente soffermarsi a leggere e comprendere il suo contenuto, che ben esplica le finalità e gli obiettivi che si vorrebbero raggiungere attuando questo tipo di rapporto nell'ambiente scolastico, ma anche extrascolastico¹²¹. Questo documento che, adesso verrà analizzato nei suoi passaggi più importanti, è un esempio di come dovrebbe nascere, instaurarsi e mantenersi un rapporto armonioso tra genitori e docenti.

Viene da subito evidenziato il ruolo dei genitori come “determinante” all'interno della scuola, andando subito al focus della questione. Il Patto educativo viene visto come la

¹¹⁹ Cfr. *ibidem*.

¹²⁰ Cfr. Ministero dell'Istruzione, *Patto educativo di corresponsabilità*, 2007,

¹²¹ Cfr. *ivi*

possibilità di comunicazione efficace tra insegnanti e genitori, mantenendo sempre l'obiettivo centrato di educare i figli-alunni, secondo i principi della Costituzione. Anche questo patto, come fatto precedentemente, analizza gli aspetti positivi e quelli negativi di questo tipo di rapporto, mettendo in evidenza però delle strategie di intervento¹²². Il documento ritiene infatti che le innovazioni introdotte all'interno della scuola abbia portato ad una sempre più maggiore interesse dei genitori alla vita dei propri figli, creando quindi una sempre maggior collaborazione dei contesti di azione tra insegnanti e genitori. Il focus della problematicità di questo rapporto cade sul rispetto dei ruoli, delle competenze, dei compiti e delle libertà di ciascuna di queste due figure. Nell'esercizio della corresponsabilità, infatti, ciò che fa accrescere l'efficacia di questo mezzo è lo scambio comunicativo e il lavoro cooperativo. Bisogna quindi mantenere ben presente il perché si vuole instaurare questo tipo di relazione genitori-docenti, ovvero il figlio-alunno, la responsabilità sociale per la formazione e la crescita di quest'ultimo.¹²³ Fermo restando che rappresenta un diritto e anche un dovere esercitare un ruolo propositivo nelle istanze scolastiche da parte dei genitori, contribuendo quindi alla buona riuscita dell'autonomia didattica e culturale della scuola; si definisce così una prima forma della tanto auspicata collaborazione tra insegnanti e genitori.¹²⁴ Il documento continua basandosi nuovamente sui principi della Costituzione, che sanciscono come sia un compito fondamentale sia per la scuola e quindi per gli insegnanti, la formazione dei propri alunni e per la famiglia dei propri figli. Tutto ciò deve sempre avvenire in comunicazione tra queste due dimensioni, in un reciproco rispetto delle parti. Principi che riconducono inevitabilmente a ciò che è stato detto in precedenza con il modello del partenariato, che muove le sue considerazioni alla luce di quanto appena presentato¹²⁵. Il patto di corresponsabilità coinvolge anche attivamente studenti, genitori, docenti e personale ATA, quindi tutto il personale scolastico, all'interno di questa collaborazione, andando a definire come si possa parlare quindi di un ecosistema scolastico ben pensato, che tenga conto in maniera globale delle

¹²² «Bisogna considerare che l'evolversi di nuove teorie pedagogiche ha accreditato, nel processo di innovazione della scuola, il valore della singolarità dell'individuo, della diversità dei ritmi di apprendimento, dei diritti di tutti gli allievi, di quelli dei soggetti in difficoltà. [...] Determinante è stato anche il ruolo dei genitori nella vita scolastica, sia negli istituti statali che paritari, che è risultato nel tempo sempre più pregnante, trasformandosi da mera partecipazione agli organi collegiali ad autentica cooperazione alla progettualità e ai processi formativi» (Ministero dell'Istruzione, *Linee guida corresponsabilità educativa*, 2007, p. 2).

¹²³ Cfr. *ivi*, p. 3.

¹²⁴ Cfr. *ibidem*.

¹²⁵ «La Costituzione assegna ai genitori e alla scuola il compito di istruire ed educare; risulta pertanto irrinunciabile, per la crescita e lo sviluppo degli alunni, una partnership educativa tra famiglia e scuola fondata sulla condivisione dei valori e su una fattiva collaborazione, nel rispetto reciproco delle competenze» (*ivi*, p.4).

differenze e delle difficoltà di ognuno, il rispetto reciproco diventa quindi la chiave di tutto il discorso. Viene quindi poi esortata una forma di collaborazione più concreta tra tutte le rappresentanze (studenti, docenti, genitori) attraverso le associazioni. L'associazionismo dei genitori e degli studenti rappresenta, infatti, un luogo privilegiato di mediazione di interessi, di formazione e preparazione alla partecipazione democratica per il conseguimento del bene complessivo, orizzonte più ampio dell'interesse personale. In questa prospettiva culturale, è auspicabile la valorizzazione di tutti gli organi collegiali della scuola rappresentativi delle diverse componenti scolastiche, interne ed esterne, assicurando il sostegno a forme di rappresentanza facoltative, come il comitato dei genitori, costituito dai rappresentanti di classe e del consiglio di istituto¹²⁶. L'ampliamento del rapporto attraverso le associazioni studentesche, dei genitori ecc. permette quindi di dare un respiro diverso all'ambiente scolastico, realizzando nel senso pratico del termine quello che viene auspicato nella prima parte del patto di corresponsabilità. Le associazioni assumono un'ulteriore importanza in quanto diventano il ponte diretto con il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca; s'impegnano a rispondere alle esigenze dei vari organi collegiali e non solo, cercando di accogliere le loro richieste. Si conclude il documento sottolineando che cosa accettano docenti e genitori firmando questo patto di corresponsabilità. Questo patto vuole rafforzare il rapporto tra scuola e famiglia, impegnandosi a rispettarne ambedue le parti. La condivisione degli obiettivi, il rispetto dei ruoli, le procedure di decisione e l'assunzione di responsabilità, nonché la qualità delle relazioni docenti/genitori, docenti/docenti, docenti/studenti rappresentano fattori di qualità della scuola. Il patto di corresponsabilità educativa viene visto quindi come un'esperienza a tutto tondo che deve tenere conto delle necessità di ogni suo componente: dallo studente, al docente, al genitore. Il rispetto reciproco è il prerequisito fondamentale per il quale questo patto avvenga, poiché il processo di corresponsabilità educativa deve sempre dare i suoi frutti in un'ottica di armonia collettiva. Genitori e studenti sono esortati a sottoscrivere questo patto di corresponsabilità in concomitanza dell'iscrizione alla scuola¹²⁷. Il Patto di corresponsabilità educativa quindi pone delle regole ben definite alla base del rapporto genitori-docenti. È interessante sottolineare anche però come la questione non si esaurisca ad un rapporto semplicemente binario, ma che il patto abbraccia all'interno di sé anche altre prospettive relazionali come quelle tra

¹²⁶ Cfr. *ivi*, p.5.

¹²⁷ «Nel favorire rapporti sempre più sinergici tra scuola e famiglia, va tenuta in debita considerazione l'apertura al dialogo con i genitori separati, affidatari e non, e la considerazione del diritto di questi ultimi a essere informati e coinvolti nei processi educativi che interessano i loro figli, come premessa necessaria alla valorizzazione della bigenitorialità» (*ivi*, p.7).

insegnanti, genitori, studenti e personale scolastico. All'interno del patto ognuno assume un valore intrinseco e fondamentale, nelle sue diversità, nelle sue difficoltà, con i suoi pregi e difetti. Si sviluppa una sinergia tra i vari componenti del patto, che aiuta alla costruzione di un ambiente sociale-scolastico ben definito e creativo¹²⁸. Ancora una volta quindi possiamo vedere come genitori e insegnanti possono entrare in comunicazione tra di loro, attraverso approcci diversificati e pensati, ma per farlo devono sempre tenere in considerazione che si stanno muovendo appunto all'interno di una rete scolastica che non può e non deve mai vedere le questioni in maniera parziale, ma totale. Il rapporto insegnanti-genitori assume importanza soprattutto in relazione alla rete all'interno della quale è inserito. Il rapporto nasce perché alla base c'è un forte interesse da parte dei componenti di contribuire in maniera positiva alla formazione del figlio-alunno, che cresce e matura all'interno sempre della stessa rete scolastica, entrando in rapporto con i propri compagni, docenti, con tutto il personale scolastico. La relazione diventa quindi un sistema armonioso costituito da insegnanti-genitori-alunni-personale scolastico. Dopo aver dedicato uno spazio sufficiente ad analizzare il rapporto genitori-insegnanti in una prospettiva teorica, a mostrandone i suoi approcci metodologici e le motivazioni che stanno alla base del rapporto, ora invece si vuole presentare la questione in maniera pratica¹²⁹. Questo perché per comprendere a fondo l'importanza della relazione che nasce tra genitori e insegnanti e che cosa c'entrano i genitori con la scuola non si può esaurire la trattazione solo attraverso concetti, teorie o modelli, che sono sì fondamentali, ma non sono sufficienti. Quindi si vuole entrare “in campo” ed in concreto, presentare scene di vita quotidiana che caratterizzano genitori, insegnanti e il loro rapporto con i figli-alunni. Principalmente il riferimento sarà un testo di Sara Lightfoot-Lawrence. Il suo libro è intitolato nella versione italiana: *Il dialogo tra genitori e insegnanti. Una conversazione essenziale per imparare gli uni dagli altri*. Sara Lightfoot Lawrence è stata professoressa di Education presso la Harvard Graduate School of Education. Oggi in pensione, è stata la seconda donna afroamericana in quella università a divenire docente strutturata e la prima a cui la stessa università abbia intitolato una cattedra permanente a suo nome. Il suo prestigio e la sua importanza sono dovute al fatto che ha saputo collegare in maniera eccellente la teoria con la pratica, presentando le sue trattazioni sul tema del rapporto genitori-insegnanti in una chiave innovativa. Paola Milani, nell'introduzione all'opera, ne fa un'analisi carica di significato e rigorosa che aiuta a comprendere perché si possa

¹²⁸ Cfr. *ivi*, p.8.

¹²⁹ Cfr. *ibidem*.

ritenere il lavoro di Lawrence un *capolavoro*¹³⁰. Piuttosto che partire da una serie di modelli e di questioni teoriche e di utilizzare le categorie di senso usuali in scienze sociali come punto di partenza di una ricerca, SLL prende spunto dall'esperienza quotidiana così com'è vissuta dalle persone reali, rende visibili le persone, dà corpo, volti nomi a genitori, insegnanti e ragazzi, li porta sulla scena, accende le luci e lascia fluire il loro racconto¹³¹. In questo procedere troviamo un tratto comune alla ricerca pedagogica che sempre si appoggia, trae spunto e mira alla concretezza della pratica educativa per migliorarne l'efficacia. Si identifica così l'obiettivo principale dell'opera, ovvero di partire dalle persone, dalle loro vite quotidiane, in quanto rappresentano la forma esistenziale più utile per poter comprendere la pedagogia, per comprendere come insegnanti e genitori entrano in comunicazione tra di loro, come gli uni imparano dagli altri. Come accennato, il libro di Lawrence è fitto di esempi, narrazioni, esperienze di insegnanti in relazione con genitori dei propri alunni. Quello che si vuole fare non è un semplice riassunto del contenuto del libro, ma attingere appunto da una serie di storie in cui protagonisti sono insegnanti che sono stati intervistati dall'autrice e che hanno espresso il loro punto di vista sulla questione del rapporto docenti-genitori. All'interno del colloquio genitori-insegnanti inevitabilmente sorgono valori, narrative ed esperienze autobiografiche quindi entrambe le categorie si guardano dentro e ripensano al passato ricordando il loro vissuto, gli echi generazionali. Essi hanno due lati della medaglia nel colloquio genitori-docenti: possono essere una guida ma anche un disturbo. Attraverso le storie di vita quotidiana, il ricordo dell'infanzia, i loro esempi e modi di approcciarsi ai genitori, possiamo capire di più di questa relazione importante e così emblematica¹³².

Dirigente di una scuola Montessori, la docente Andrea Brown, si muove in funzione di una buona inclusione nelle scuole a causa di alcune sofferenze che ha avuto da bambina nel contesto scolastico. Per includere i genitori nell'ambiente scolastico, li invita ad assistere alla lezione in qualità di osservatori stabilendo così un punto di incontro ma mantenendo le distanze necessarie: possono osservare i loro figli nell'esperienza scolastica sentendosi coinvolti senza però interferire con il ruolo dell'insegnante. Dall'altra faccia della medaglia, anche come madre, Andrea Brown, invece, sostiene di non essere rimasta in disparte quando percepiva qualcosa di scorretto da parte degli

¹³⁰ Cfr. S. Lightfoot-Lawrence, *The essential conversation. What parents and teachers can learn from each other*, 2003, trad.it. a cura di F. Caratelli, *Il dialogo tra genitori e insegnanti. Una conversazione essenziale per imparare gli uni dagli altri*, Spaggiari Edizioni, Parma, 2012, p.6.

¹³¹ «Il suo sforzo di concettualizzazione nasce dal lavoro fatto a partire dalla vita delle persone coinvolte: in questo modo i concetti, piuttosto che essere idee astratte e disincarnate, diventano degli strumenti per descrivere le relazioni sociali che modellano concretamente la vita delle persone reali e l'esperienza che loro hanno di questa vita» (*ivi*, p.7).

¹³² Cfr. *ivi*, pp.49-50.

insegnanti nei confronti della figlia: la sua rabbia si è trasformata in attivismo utile e concreto nella scuola coinvolgendo non solo la figlia ma anche tutti gli altri bambini, senza utilizzare un atteggiamento di competizione con gli insegnanti ma anzi offrendo loro un supporto come madre e docente¹³³.

Elizabeth Morgan sviluppa una certa sensibilità verso il rispetto della privacy e dell'autonomia dei suoi allievi e crea uno spazio adibito appositamente nella sua classe. Ritiene piuttosto efficace, nei colloqui genitori-insegnanti, la strategia del tempo di attesa, cioè l'ascolto, i silenzi e la pazienza come cura e attenzione nei confronti dell'altro e la concentrazione sui segnali anche non verbali che il genitore invia. L'insegnante, nel colloquio, è colui che ha un ascolto attento, che va oltre l'apparenza e aldilà delle parole pronunciate dai genitori perché un insegnante che riesce ad instaurare un buon rapporto con i genitori è colui che non ha paura di perdersi. Elisabeth Morgan nei colloqui si pone come obiettivo anche quello di sostenere i genitori, aiutarli e rassicurarli con le sue parole¹³⁴.

Jennifer Austin si accorge di avere con un'allieva omonima un legame troppo eccessivo, una dedizione superiore a quella che aveva per gli altri alunni e che possiamo definire come eccessiva identificazione che la porta poi a riflettere e ad allontanarsi dalla bambina. Nei colloqui con i genitori utilizza i commenti positivi, l'ottimismo e la dolcezza per creare un clima di serenità e verifica che il bambino descritto da lei coincida con quello di cui parlano loro e usa i lavori svolti dagli studenti per evidenziare in modo concreto ai genitori i punti di forza e di debolezza dei bambini.¹³⁵

Per Jane Cross gli incontri nebulosi sono quei colloqui genitori-insegnanti in cui si percepisce un malessere generale ma non si colgono le reali motivazioni delle criticità: è fondamentale che gli insegnanti parlino chiaramente, senza un linguaggio evasivo ed evitando di mettere etichette sui bambini, positive o negative che siano. Jane Cross nei colloqui chiede ai genitori di descrivere loro figlio nella sua vita quotidiana a casa per capire se le idee che hanno del bambino coincidono con le sue e se stanno andando nella stessa direzione¹³⁶.

¹³³ Cfr. *ivi*, pp. 57-60.

¹³⁴ ««La mia esperienza in terza elementare è diventata parte del modo in cui entro in relazione con i genitori come insegnante». Prosegue raccontando un'altra storia sulle privatezza e la sacralità del posto e del punto di vista del bambino, ma questa volta dalla prospettiva di un'insegnante adulta. Quando insegnava già da tre anni ai bambini di prima della Elmwood School, Elizabeth era rimasta incinta del primo figlio. Man mano che la pancia cresceva, la gestazione e la nascita erano diventate il centro dell'interesse e di molte conversazioni in classe, una parte naturale del programma» (*ivi*, p. 62).

¹³⁵ Cfr. *ivi*, pp.64-65.

¹³⁶ Cfr. *ivi*, pp. 88-90.

Carol Steele, ad esempio, lavora in una classe di 11 bambini che faticano a raggiungere gli obiettivi di apprendimento scolastici e si pone come obiettivo quello di aiutarli per reinserirli nel sistema scolastico regolare. Per raggiungere il suo obiettivo, la docente, cerca di sviluppare nei bambini fiducia in sé stessi e desiderio di raggiungere traguardi sempre più alti ma lo fa includendo il più possibile i genitori attraverso colloqui, comunicazioni via mail e usando in queste circostanze sempre la parola “noi” che sottolinea l'intento di inclusione delle famiglie dei suoi alunni, fondamentale per la riuscita del progetto. Inoltre ai colloqui con i genitori sono presenti anche gli alunni e se non riescono ad esserci possono farlo tramite telefono perché per Carol è fondamentale che sia presente il protagonista delle loro parole e che sia al corrente di ciò che gli altri dicono di lui.

Perché si è voluto portare degli esempi pratici di approccio alla relazione insegnanti-genitori? Attraverso queste storie, si è arrivati a toccare un'altra dimensione del rapporto, quella emotiva, che quando si presenta l'argomento in maniera oggettiva e distaccata per ovvie ragioni, difficilmente si riesce a cogliere. Ogni storia raccontata all'interno di questo libro è carica di emozione e significato, la situazione di ogni insegnante è presentata in modo tale da toccare con mano che cosa significhi per loro entrare in relazione con i genitori. Si raggiunge di nuovo quel sentimento di *empatia* che aveva caratterizzato nel primo capitolo il rapporto con gli alunni e con gli altri docenti, solo così si può comprendere in maniera più profonda che cosa voglia dire relazionarsi con l'Alter, con i genitori dei propri figli, all'interno di una dimensione di valori estremamente importante e permanente. Gli ammonimenti di John Dewey sulle condizioni fondamentali per il dialogo tra genitori e insegnanti, scritti all'inizio del secolo scorso, alla luce di ciò che è stato finora detto, risultano ancora attuali per la loro importanza e intensità¹³⁷.

L'articolo cinque de *Il mio credo pedagogico* (1897) mette in guardia da due minacce fondamentali per un incontro produttivo tra le due categorie. Per prima cosa, Dewey parla dell'ottusità e del formalismo che spesso caratterizzano gli incontri rituali tra genitori e insegnanti, tutta forma e niente sostanza. La ripetitività rituale appiattisce e spegne il dialogo, ma Dewey afferma che la morte della discussione non è l'unico “male”. Gli incontri sono distorti anche dal “sentimentalismo”, una cortesia falsa e un decoro forzato che non consentono uno scambio onesto. Il secondo avvertimento di Dewey offre ai genitori e alle insegnanti un modo per liberarsi del formalismo e delle

¹³⁷ Cfr. *ivi*, pp. 106-107.

vuote routine, per superare la preoccupazione dei convenevoli e delle banalità. Infatti al centro delle preoccupazioni degli alunni devono esserci sempre il bambino e il suo sviluppo¹³⁸. I genitori e gli insegnanti devono guardare con sguardo critico ed empatico (non sentimentale) che consenta loro di vedere i bisogni reali del bambino. Genitori e insegnanti condividono quindi l'importante missione di formare il bambino all'interno sia di una realtà pedagogica, ma anche di una realtà extra-pedagogica che tenga conto dei punti di forza, ma che individua anche i punti di debolezza, in una prospettiva totalizzante di sviluppo e crescita del figlio-alunno¹³⁹. L'ammonimento di Dewey sui potenziali risvolti negativi dell'incontro produttivo tra genitori e insegnanti risponde a due temi fondamentali. Primo, affinché gli incontri tra genitori e insegnanti siano produttivi, il rituale non deve trasformarsi in routine. Rapporti affidabili tra le due categorie nascono dalla libertà di espressione e dalla rivelazione di verità che condannano le limitazioni e l'ottusità delle routine. Secondo, l'incontro genitori-insegnanti si può rivelare davvero riuscito se basato su un'attenta osservazione del bambino sia a casa e sia a scuola attraverso una condivisione di informazioni per acquisire una visione globale¹⁴⁰. Attraverso l'analisi di quest'opera di Lawrence, si è voluto quindi approcciarsi anche ad una dimensione pressoché diversa del rapporto che si crea tra genitori e docenti. Lavorare attraverso il filtro di valutazione di quest'ultimi, permette infatti di cogliere alcune sfumature particolari, in quanto ogni genitore o insegnante instaura un legame diverso, fatto di esperienze di vita particolari. Ciò che nuovamente ritroviamo però è sempre l'estrema attenzione alla componente figlio-alunno, il soggetto della relazione viene sempre ritenuto il focus e come tale dev'essere valorizzato nelle sue particolarità e nelle sue differenze dagli altri soggetti.

¹³⁸ Cfr. J. Dewey, *My Pedagogic Creed*, 1897, trad. it., *Il mio credo pedagogico*, La Nuova Italia, Venezia, 1976, pp. 150-151.

¹³⁹ «Solo attraverso l'osservazione continua ed empatica degli interessi del bambino l'adulto può entrare nella vita di quest'ultimo e capire per che cosa è pronto e su quali materiali può lavorare nel modo più veloce e proficuo» (*ivi*, p. 160).

¹⁴⁰ Cfr. *ivi*, pp. 164-165.

2.3 La Philosophy for Children: un approccio alternativo alla relazione genitori-figli

La Philosophy for Children è stata definita in diversi modi: un "curricolo", un "programma", un "metodo", ma in realtà per molti aspetti si tratta di un vero e proprio "movimento educativo" di dimensioni mondiali. La proposta ha a che fare con l'attivazione e la promozione innanzitutto di processi; si ha in mente il "filosofare" come attività anziché come dottrina, un'attività riflessiva che usa il linguaggio quotidiano e lo raffina per renderlo capace di dare un senso profondo al mondo e all'uomo. Si tratta di un'azione intellettuale peculiare nel suo approccio razionale, critico, problematizzante e creativo alla realtà, che porta l'individuo a cercare delle risposte al fatto che esista e che in quanto tale si pone delle domande¹⁴¹. Questa attività auto-regolata dal metodo dialogico-argomentativo nel contesto di una "comunità di ricerca" rappresenta il nucleo forte della P4C. Il curricolo è composto da una serie di racconti (diversi a seconda della fascia d'età a cui si riferiscono) costruiti per stimolare l'indagine e la riflessione filosofica nei bambini e nei ragazzi e da una serie di manuali che accompagnano i racconti, con azioni e contesti didattici per l'integrazione contenenti idee guida per la riflessione, piani di discussione ed esercizi. Ognuno di questi racconti è filosofico non solo per le procedure di pensiero che attiva, ma anche per i contenuti che affronta. La natura astratta e generale dei concetti filosofici, diventa così particolarmente importante per stimolare il confronto e l'argomentazione¹⁴². Nel curricolo sono proposti racconti che parlano di filosofia dell'esistenza, altri di filosofia della natura, della conoscenza, della politica; altri ancora di logica, di etica e di estetica. Va segnalato, inoltre, che attualmente esistono una serie di sub-curricoli, ideati da altri autori che gravitano intorno alla P4C, che intendono avvicinare problematiche specifiche, come la prevenzione della violenza sui minori attraverso la filosofia del corpo, oppure che si rivolgono a destinatari diversi, come gli adulti, o che si adattano meglio all'utilizzo in contesti non scolastici. La struttura dei racconti è dialogica, nel senso che ogni personaggio racconta la sua storia attraverso l'instaurazione di un dialogo continuo con diversi interlocutori che sono rappresentati non solo dagli altri personaggi, ma anche dai lettori¹⁴³. Questa modalità narrativa è particolarmente importante sia dal punto di vista teorico, in quanto rende operativo e esemplificato il metodo dialogico-argomentativo proprio della filosofia, sia dal punto di vista didattico, in quanto offre un modello perseguibile di "comunità di ricerca". Ogni racconto è accompagnato da un manuale che

¹⁴¹ Cfr. M. Santi, *Philosophy for Children: un curricolo per imparare a pensare*, Liguori, Napoli, 2005, pp. 9-10.

¹⁴² Cfr. *ivi*, pp. 20-22.

¹⁴³ Cfr. *ivi*, pp. 25-27.

aiuta l'insegnante/facilitatore a stimolare, gestire e orientare in senso produttivo il dialogo filosofico in classe. Se è vero che ogni esperienza curricolare può e deve contribuire alla creazione di "comunità di ricerca" è altrettanto vero che lo sviluppo di menti libere, critiche e creative è difficilmente raggiungibile escludendo i bambini da un tipo di riflessione sul mondo che costituisce l'origine e l'eterno ritorno di tutta la nostra cultura: la domanda che l'uomo rivolge a se stesso, sapendo di non essere solo, e si chiede: Chi sono? Da dove vengo? Dove vado? Che cosa posso conoscere? Che cosa devo fare? Che cosa posso sperare? E lo fa dapprima con stupore, poi con immaginazione e introspezione, fin quando, investendo le sue forze razionali in un dialogo aperto a tutta l'umanità, comincia a filosofare¹⁴⁴. Precludere questa attività ai bambini è un errore: sono i risultati storici e concettualmente evoluti e sistematizzati entro una disciplina che non costituiscono oggetto significativo di apprendimento per loro; è il linguaggio tecnico che perde di senso in una comunità filosofica non accademica. Ci si avvicina così precocemente alla dimensione filosofica e lo si fa applicando tutti questi strumenti. La filosofia, come atto del filosofare, non va considerata un'aggiunta nel curriculum, ma semmai un collante tra i suoi percorsi, che spesso risultano frammentati e non reciprocamente articolati. Nel momento in cui si privilegia la dimensione metodologica del filosofare, l'inserimento di questa attività nel curriculum porta benefici trasversali a vari campi di esperienza e discipline legati allo sviluppo di competenze cognitive e metacognitive fondamentali per l'apprendimento significativo in tutti gli ambiti di conoscenza. Diventa fondamentale esercitare attività che concorrano alla formazione di atteggiamenti problematizzanti e disposizioni al cambiamento, funzionali però ad un progetto di vita coerente, in cui la riflessione, il rispetto, la responsabilità non cedano il passo al qualunquismo, all'indifferenza e al relativismo. Il programma di Lipman si trova perfettamente ed esplicitamente in sintonia con l'approccio storico-culturale vygotkiano. Anzi, per alcuni aspetti il concetto metodologico di "comunità di ricerca" è stato pionieristico negli Stati Uniti negli anni '70, quando non si era ancora assistito a quel "boom" vygotkiano del successivo decennio¹⁴⁵. Lipman, che scrisse il suo primo racconto filosofico su argomenti logici destinato ai bambini di 10/11 anni secondo le indicazioni piagetiane, ha poi proseguito a scrivere il suo curriculum all'indietro con racconti filosofici per bambini

¹⁴⁴ Cfr. *ivi*, pp.30-32.

¹⁴⁵ «Il filosofare diventa dunque una possibilità intellettuale "per tutti" e un'occasione di ricerca "per ciascuno", che non può essere riservata a pochi eletti, ma estesa e promossa all'umanità che cerca l'uomo; che crede nel valore della ragionevolezza come possibile deterrente alla violenza, prevenzione e rielaborazione del disagio» (*ivi*, p. 50).

più piccoli, fino ad arrivare all'età della scuola dell'infanzia¹⁴⁶. L'insegnante e i compagni assumono dunque il ruolo di facilitatori dei processi di ragionamento, di provocatori del suo sviluppo, di stimolatori delle sue potenzialità proponendosi con quella funzione di “scaffolding”. Ma ciò che più importa a Lipman è che essi, grazie al suo programma, trovino degli spazi specifici a scuola per costruire insieme agli altri un senso al mondo, aumentando, al contempo la stima di sé. È evidente che un programma di questo tipo implica una completa trasformazione dei ruoli dell'insegnante e dell'educatore in generale, che diviene non solo un progettista di ambienti di apprendimento, ma anche un esperto delle procedure cognitive e metacognitive attivate nei percorsi didattici, nonché un facilitatore della comunicazione e un iniziatore della motivazione. La formazione iniziale e continua degli insegnanti e degli educatori in generale è quindi un aspetto fondamentale della Philosophy for Children. Il programma è pensato in modo da prospettarsi come un percorso comune di allievi e insegnanti nella e per la comunità di ricerca. L'obiettivo è l'attivazione del metodo, non il raggiungimento o l'acquisizione di abilità o nozioni. Il percorso formativo è dunque comune per allievi e insegnanti nell'ottica di una educazione permanente ed è proprio per questo che si crea comunità. Quest'impostazione è rispettata e testimoniata in tutte le fasi formative del curriculum e indipendentemente dai destinatari, i facilitatori sperimentano in prima persona il dialogo filosofico, facendosi coinvolgere nelle dinamiche razionali e motivazionali proprie della ricerca filosofica: imparando non solo a definire e riconoscere e difendere una posizione, ma ad ascoltare quella degli altri concependola come alternativa razionalmente possibile; esercitandosi a dare risposte stringenti, ma anche a elaborare e riconoscere buone domande¹⁴⁷. La formazione avviene dunque attraverso la partecipazione alle attività della comunità di ricerca in una prospettiva di nuovo pragmatista in cui “si impara facendo” (learning by doing) ma soprattutto “facendo parte” (community). Come accennato in precedenza, la Philosophy for Children non è destinata esclusivamente a bambini e ragazzi, ma può essere praticata da chiunque perché l'esercizio di riflessione sotteso alla sua applicazione può essere utile a tutti. Perché la Philosophy for Children risulta fondamentale per la relazione tra docenti, allievi e genitori? Attraverso le sessioni di P4C essi possono compiere un'analisi all'interno di loro stessi, creandosi delle domande e dandosi delle risposte attraverso il ruolo dei facilitatori. L'esperienza della Philosophy for Children diventa importante anche perché in questo modo docenti e genitori possono entrare in

¹⁴⁶ Cfr. M. Santi, *Filosofare con i bambini, Conversazione con Matthew Lipman*, in “Prospettive E.P.”, 6, 1991, pp. 57-60.

¹⁴⁷ Cfr. *ivi*, pp. 61-63.

comunicazione attraverso un dialogo diretto che permette loro di cogliere punti di forza e di debolezza del loro rapporto. Possono capire come migliorarsi e cosa cambiare del loro rapporto anche con i figli-alunni. La P4C diventa una sorta di ponte di comunicazione tra docenti e genitori e cerca attraverso le sue modalità di intervento di rafforzare la loro relazione. Così facendo, i docenti possono cercare di capire di più il punto di vista dei genitori e viceversa loro quello dei docenti, entrando in una sorta di dimensione empatica. I figli-alunni, come detto precedentemente, rappresentano ancora una volta il punto d'incontro di docenti e genitori, perché se il rapporto ha senso di esistere è proprio per il bene e la crescita degli alunni e dei figli. Per portare un esempio concreto di uso positivo e utile della P4C in questo caso, si vuole riportare l'esperienza di un ciclo di 10 sessioni di Philosophy for Children realizzate con i genitori delle scuole dell'infanzia FISM di Ferrara. Il progetto, dal titolo "Giardini Felici", ha voluto offrire uno spazio ed un luogo in cui dare voce ai pensieri di un gruppo dei genitori riguardo i propri figli all'interno dell'ecosistema scolastico a cui appartengono¹⁴⁸. Così facendo, hanno potuto confrontarsi con altre prospettive che non avevano mai notato prima, provando a stare sulle domande che si pongono, prima ancora che sulle risposte che si danno, come vuole infatti il curriculum della P4C, valorizzando la dimensione collettiva e comunitaria. La differenza di punti di vista diventa fondamentale, perché ogni individuo è speciale proprio perché sviluppa punti di vista differenti e non necessariamente uguali uno con l'altro. Questi genitori quindi imparano a non focalizzarsi su un'unica visione ma ne abbracciano di diverse. Tutto ciò infatti li aiuta nel loro rapporto con i figli, riescono ad instaurare un rapporto diverso con loro, attraverso il contatto con i loro ambienti formativi all'interno della scuola. L'attenzione agli spazi e ai luoghi educativi nasce anche dalla capacità di vederli in una prospettiva d'indagine critica e nuova, atta a capire come questi spazi siano veramente fondamentali per la formazione dei propri figli. Le famiglie partecipanti, sviluppano così un nuovo sguardo verso i contesti educativi (in particolare i giardini e gli spazi verdi); uno sguardo in grado di porsi domande e di co-costruire insieme più soluzioni. Inoltre si sono gettate le basi per rafforzare e rendere ancor più solida, l'alleanza scuola-famiglia, dalla quale partire per creare un dialogo educativo. Nell'ottica di una prospettiva futura si auspica che questi incontri di P4C possano essere allargati a più famiglie possibili e a tutti gli attori del processo educativo, gettando le basi per la costruzione di una comunità educante¹⁴⁹.

¹⁴⁸ Cfr. Fism Ferrara, *La fism e il progetto Giardini Felici sulla Nuova Ferrara*, 22 Gennaio 2022. <http://fismferrara.altervista.org/stampa.html>

¹⁴⁹ Cfr. Fism Ferrara, *La fism e il progetto Giardini Felici sulla Nuova Ferrara*, 22 Gennaio 2022. <http://fismferrara.altervista.org/stampa.html>

Attraverso la Philosophy for Children quindi si può rafforzare il rapporto tra genitori e i figli, in quanto gli uni comprendono i bisogni degli altri, imparano a conoscere i loro spazi, dove si muovono, si sviluppano e crescono come individui, imparando anche a rispettare l'ambiente scolastico. I genitori si pongono delle domande esistenziali, che vanno ad indagare la loro dimensione genitoriale, cercando di capire come si avvicinano ai propri figli, che cosa sbagliano, ma anche che cosa possono migliorare della relazione con loro. La P4C aiuta i genitori a sviluppare un pensiero critico che diventa totalizzante nel loro essere dei genitori in relazione con i propri figli, si mettono in discussione e si interrogano sul loro ruolo, così fondamentale, ma spesso non così scontato.

Come si è potuto vedere, la relazione genitori-figli e la relazione docenti-genitori non è per nulla semplice ed è costituita da numerose sfaccettature intrecciate tra di loro. Analizzando aspetti positivi, aspetti negativi e metodologici, è stato delineato, attraverso sia punti di vista teorici che pratici, come genitori, figli ed insegnanti entrano in comunicazione tra di loro. C'è un messaggio sotteso a questo tipo di analisi, che non può e non dev'essere trascurato. Quando parliamo della relazione insegnanti-genitori c'è un aspetto importante di cui dobbiamo tenere conto: l'oggetto-soggetto d'indagine è sempre il figlio-alunno. Questo binomio semantico include quindi la sua complessa dimensione. Le cause e le conseguenze vanno sempre rintracciate all'interno del figlio di un genitore e del medesimo alunno di un insegnante. Genitori ed insegnanti entrano in comunicazione proprio per questo: per il bene del figlio-alunno. Tutto ciò che viene fatto, come il rispetto reciproco tra le parti, il dialogo, il confronto e perché no, a volte anche lo scontro, è sempre relativo a lui. La relazione insegnanti-genitori assume significato grazie soprattutto al figlio-alunno. Senza quest'ultimo non avrebbe neanche senso parlare di relazione, l'oggetto-soggetto viene definito all'interno di questa relazione, ma è anche egli stesso a definire la relazione tra le parti. Allora, a questo punto si può identificare come la relazione genitori-figli-docenti non può e non dev'essere considerata in maniera parziale, una componente non può escludere l'altra, come nessuna componente può oscurare un'altra. Questa relazione triangolare trova il suo fondamento più importante all'interno del complesso *ecosistema scolastico*, senza di esso, la relazione non avrebbe senso di esistere in quanto è proprio da qui che parte tutto. Dall'ecosistema scolastico inizia l'esperienza del docente nei confronti dei suoi alunni, come la sua relazione con i loro genitori, che tanto è stata trattata all'interno di questo capitolo. Allo stesso modo, i genitori iniziano una nuova esperienza all'interno di

questo ecosistema, un'esperienza che li porta ad interfacciarsi con i propri figli in un modo diverso dalla realtà quotidiana a cui sono abituati. Anche i figli sperimentano un nuovo modo di approcciarsi, sia in maniera diversa appunto con i propri genitori, ma anche con i propri docenti, imparano cosa vuol dire relazionarsi con qualcuno che non siano i propri genitori, rispettando il ruolo e la formazione dei docenti. L'ecosistema scolastico è una vera e propria *linfa vitale* per la relazione genitori-docenti-figli, la nutre e la sviluppa, allo stesso modo la relazione *impara* a crescere, nel rispetto reciproco delle sue parti e dei suoi individui. È interessante evidenziare come anche la relazione diventa così lei stessa essenziale al benessere dell'ecosistema scolastico, senza l'armonia tra le sue parti anche l'intero sistema crollerebbe, non avrebbe più senso di esistere. La scuola viene quindi definita come una *grande rete*, dove si tessono rapporti importanti e duraturi che hanno il fine di portare nuova linfa all'ecosistema scolastico. Proprio per questo, il legame che si crea tra i vari componenti di questa relazione è indissolubile perché considera fondamentali e uniche ogni sua parte. Attraverso l'ascolto reciproco, il rispetto e soprattutto attraverso la valorizzazione delle differenze dell'altro, si può quindi sviluppare una relazione esclusiva e intrinsecamente empatica.

Capitolo III: Perché fare delle interviste a docenti, allievi e genitori

3.1 La ricerca qualitativa e l'intervista semi-strutturata

I primi due capitoli dell'elaborato hanno presentato la relazione docenti-allievi-genitori dal punto di vista teorico, analizzando modelli didattici, approcci teorici, ma anche da un punto di vista più pratico, cercando di andare più a fondo di questa relazione così importante che si instaura tra queste componenti. Tuttavia risulta necessario anche cercare di analizzare un approccio diretto con docenti, allievi e genitori per riuscire a cogliere delle sfumature di significato più chiare e dirette che solo attraverso le loro esperienze personali e particolari possono essere colte. Risulta interessante capire in modo concreto che cosa pensano di questa relazione all'interno dell'ecosistema scolastico e se secondo loro essa sia importante o meno. Proprio per questo, è stato fatto un lavoro di analisi attraverso lo strumento delle interviste semi-strutturate con un gruppo di 4 docenti, allievi e genitori, tutti appartenenti alla scuola secondaria di secondo grado, alcuni del liceo, altri di istituti tecnici o professionali. Prima di presentare le domande che sono state poste a docenti, allievi e genitori è importante presentare e spiegare gli strumenti metodologici e teorici utilizzati della ricerca educativa compiuta. Quando si parla di ricerca educativa, si parla necessariamente di un tipo di ricerca empirica in pedagogia. La ricerca viene considerata uno studio sistematico e critico condotto con lo scopo di contribuire all'avanzamento della conoscenza. Le parole "studio sistematico" indicano che gli sperimentatori seguono metodologie precise che sono replicabili in diverse condizioni¹⁵⁰. La ricerca segue un disegno sperimentale che serve per stabilire il ruolo delle variabili oggetto d'analisi. Lo studio è critico, perché alla base ci deve essere un atteggiamento argomentativo che fornisce descrizioni, spiegazioni, interpretazioni, valutazioni, conclusioni logiche e razionali. Riguardo a come si impara a fare ricerca, si rileva che solitamente si apprende come operare praticamente più che per via teorica. La varietà delle situazioni che si possono presentare è tale che non esistono formule generali da applicare sistematicamente alle diverse situazioni¹⁵¹. Esistono diversi metodi di ricerca che possono essere utilizzati in campo educativo per studiare un determinato fenomeno. Inizialmente può essere difficile individuare il procedimento migliore da adottare, poiché ci sono diversi elementi che ne influenzano le scelte. In particolare, hanno

¹⁵⁰ Cfr. R. Trincherò, *Manuale di ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano, 2015, pp. 50-51.

¹⁵¹ Cfr. *ivi*, pp. 60-62.

rilevanza fattori come il contesto e le domande alle quali la ricerca vuole rispondere. Le domande alle quali si intende rispondere sono influenzate dalla concezione del mondo del ricercatore. Gli studiosi che svolgono ricerca in campo educativo possono provenire da settori disciplinari diversi e questi fattori influenzano notevolmente la scelta dei metodi sperimentali di ricerca da adottare. Alcuni studiosi e vede iniziano che le tendenze di ricerca più ricorrenti in campo educativo sono di ordine pedagogico, sociologico e psicologico¹⁵². In ambito generale, si può suddividere la ricerca educativa in un approccio di tipo quantitativo e qualitativo. L'approccio quantitativo riguarda l'utilizzo di procedure e di strumenti che consentono la raccolta di dati sperimentali, vengono poi valutati con un'analisi statistica. La ricerca quantitativa è una forma di ricerca che si basa sui metodi delle scienze naturali, che produce dati numerici e fatti concreti. Mira a stabilire una relazione di causa ed effetto tra due variabili usando metodi matematici, computazionali e statistici. I dati raccolti dal ricercatore possono essere suddivisi in categorie o messi in classifica, oppure possono essere misurati in termini di unità di misura. Grafici e tabelle di dati grezzi possono essere costruiti con l'aiuto della ricerca quantitativa, rendendo più facile per il ricercatore analizzare i risultati¹⁵³. L'approccio qualitativo invece non richiede necessariamente la raccolta di dati con procedure sperimentali, le fonti possono essere un diario, degli appunti, delle interviste. La ricerca qualitativa è quella che fornisce approfondimenti e comprensione dell'impostazione del problema. Si tratta di un metodo di ricerca non strutturato e esplorativo che studia fenomeni altamente complessi che sono impossibili da chiarire con la ricerca quantitativa. La ricerca qualitativa viene utilizzata per acquisire una comprensione approfondita del comportamento umano, dell'esperienza, degli atteggiamenti, delle intenzioni e delle motivazioni, sulla base dell'osservazione e dell'interpretazione, per scoprire il modo in cui le persone pensano e sentono. È una forma di ricerca in cui il ricercatore dà più peso alle opinioni dei partecipanti. Per questo lavoro di ricerca si è scelto di optare proprio per l'approccio qualitativo perché si è voluto andare più in profondità, per dare importanza al punto di vista di docenti, allievi e genitori. Solo attraverso la ricerca qualitativa si è potuto esplorare una dimensione più personale e particolare, dando spazio a idee, considerazioni, motivazioni, preoccupazioni e prospettive future di docenti, allievi e genitori. Come accennato precedentemente, per poter fare ciò ci si è avvalsi dello strumento dell'intervista semi-strutturata, che rappresenta uno degli aspetti cruciali della ricerca qualitativa.

¹⁵² Cfr. *ivi*, pp. 78-80.

¹⁵³ Cfr. M. Baldacci, *Manuale di metodologia della ricerca educativa*, De Agostini Scuola SpA, Novara, 2013, pp. 102-103.

L'intervista è uno scambio verbale tra due o più persone, nel quale uno o più esperti cercano, ponendo domande più o meno rigidamente prefissate, di raccogliere info su dati personali, comportamenti, opinioni e atteggiamenti di uno o più soggetti su un particolare tema. È sempre una relazione partecipata, ovvero il modo di essere, di presentarsi e di sentire dell'uno si ripercuote sull'altro. L'intervista semi-strutturata consente di raccogliere informazioni molto più ricche ed articolate, utili per indagini in profondità. Gli schemi principali dell'intervista sono: l'intervista “uno a uno”, o faccia a faccia; l'intervista di gruppo, in cui l'intervistatore pone le domande a più di un soggetto e più di un soggetto risponde e l'intervista in gruppo, in cui l'intervistatore pone le domande ad una persona per volta, al cospetto dell'intero gruppo, e solo quella persona risponde¹⁵⁴. Per questo lavoro di ricerca educativa si è optato per l'intervista “uno a uno”, poiché ciò è servito per dare importanza alle singole voci degli “attori” coinvolti in queste interviste. Il rapporto uno ad uno ha permesso di instaurare una sorta di intimità tra intervistatore e intervistato, arrivando in modo naturale a toccare aspetti importanti della vita di docenti, allievi e genitori e del loro rapporto all'interno della scuola. Nell'intervista strutturata e semi-strutturata, la scaletta deve seguire diversi criteri: a) La sequenza delle domande deve andare dal generale al particolare; b) Deve essere interamente coerente (se si decide di partire da fatti per raccontare emozioni, tale criterio deve essere mantenuto), c) Deve contenere le “domande sonda”, cioè le domande che aiutano l'intervistatore a sollecitare un parere nei casi in cui l'intervistato non abbia un'opinione strutturata e se la debba creare nel corso dell'intervista; d) I criteri per la formulazione delle domande sono gli stessi della formulazione delle domande del questionario¹⁵⁵.

¹⁵⁴ Cfr. *ivi*, pp. 197-200.

¹⁵⁵ Cfr. *ivi*, pp. 215-216.

3.2 *L'Index for Inclusion come strumento quadro per le domande*

Per il lavoro di ricerca si è deciso di basarsi su alcuni costrutti e concetti contenuti all'interno dell'*Index for Inclusion* in quanto essi sono utili per dare un senso logico e ordinato alle domande che sono state poste a docenti, allievi e genitori. Il contenuto dell'Index per l'Inclusione può essere sintetizzato in due punti: 1) una definizione articolata di inclusione e 2) la descrizione delle fasi di un processo di autovalutazione e auto-miglioramento necessari affinché una scuola possa attivare percorsi di sviluppo di livelli sempre più alti di inclusione. La definizione di inclusione che l'Index propone è basata sul modello sociale dei processi di disablement e dell'inclusione, con evidente ispirazione agli studiosi anglosassoni legati al filone dei disability studies. È inclusiva una scuola che costruisce un contesto che permette a tutti gli alunni, tenendo conto delle loro diverse caratteristiche sociali, biologiche e culturali, non solo di sentirsi parte attiva del gruppo di appartenenza, ma anche di raggiungere il massimo livello possibile in fatto di apprendimento¹⁵⁶. È una definizione di inclusione scolastica che mette al centro il contesto scuola, con gli ostacoli e facilitatori che questo produce rispetto alla partecipazione e allo sviluppo di tutte le persone che ne fanno parte¹⁵⁷.

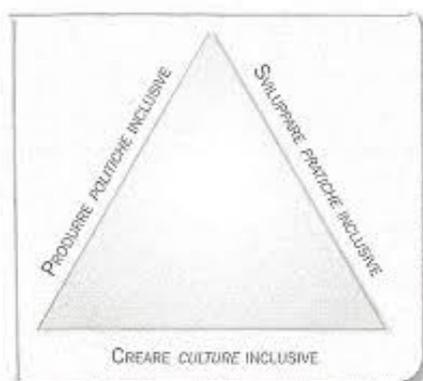


Figura 8: Le tre dimensioni dell'Index (*ivi*, p. 117).

La definizione generale di Index per l'Inclusione trova poi la sua collocazione più particolare all'interno di una struttura fatta di *Dimensioni* e *Sezioni* che descrivono gli ambiti della scuola all'interno della quale questa inclusione può svilupparsi. Una prima dimensione riguarda il *costruire culture inclusive*: essa racchiude tutti quegli aspetti che hanno a che fare con la qualità delle relazioni fra le persone nella scuola e intorno ad

¹⁵⁶ Cfr. T. Booth, M. Ainscow, *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*, CSIE, Bristol 2002, trad. it. a cura di E. Valtellina, *L'Index per l'Inclusione*, Erickson, Torino, 2008, pp.10-11.

¹⁵⁷ «L'inclusione è un percorso verso la crescita illimitata degli apprendimenti e della partecipazione di tutti gli alunni» (*ivi*, p.110).

essa (sezione: costruire comunità) e con i valori impliciti o espliciti che la scuola porta avanti (sezione: affermare valori inclusivi). Questa dimensione crea una comunità sicura, accogliente, cooperativa e stimolante, in cui la valorizzazione di ciascuno diviene il punto di partenza per ottimizzare i risultati di tutti, diffondendo valori inclusivi condivisi e trasmessi a tutto il gruppo insegnante, agli alunni, ai membri del Consiglio di istituto, ai dirigenti e alle famiglie. I principi e i valori, nelle culture inclusive della scuola, orientano le decisioni sulle politiche educative e gestionali e sulle pratiche quotidiane nella classe, in modo che lo sviluppo della scuola divenga un processo continuo¹⁵⁸. La seconda dimensione è quella del *produrre politiche inclusive*, intese da un lato come l'accessibilità alla scuola, sia nel senso di barriere architettoniche che di accessibilità alle informazioni (sezione: sviluppare la scuola per tutti) e, dall'altro, come democraticità e collaborazione dei gruppi di lavoro e organi collegiali che caratterizzano l'organizzazione della scuola (sezione: organizzare il sostegno alla diversità). Questa dimensione assicura che i valori inclusivi permeino tutta la progettazione scolastica. Le politiche inclusive incoraggiano la partecipazione degli alunni e del gruppo insegnante fin dal primo ingresso nella scuola, forniscono aiuto a tutti gli alunni della comunità locale e riducono le spinte all'esclusione. Ogni decisione implica chiare strategie per il cambiamento¹⁵⁹. Infine, la terza e ultima dimensione è relativa al *sviluppare pratiche inclusive*. Ha a che fare con la gestione dei processi di insegnamento e apprendimento, che l'Index propone il più possibile attivi e incentrati sulle caratteristiche e sugli interessi dei singoli alunni (sezione: coordinare l'apprendimento), e con le risorse umane, finanziarie e materiali utilizzate per essi (sezione: mobilitare le risorse). Questa dimensione promuove pratiche scolastiche che riflettono le culture e le politiche inclusive della scuola. Le attività formative vengono progettate in modo da rispondere alla diversità degli alunni, e gli alunni sono incoraggiati a essere attivamente coinvolti in ogni aspetto della loro educazione, valorizzando anche le loro conoscenze ed esperienze fuori della scuola.¹⁶⁰ Il passaggio fondamentale è quello che porta dalle dimensioni appena presentate alle domande per ogni dimensione. L'uso delle domande diventa fondamentale in quanto permette all'intervistatore di rendere più accurato e preciso il significato, adeguandolo al contesto scolastico. Attraverso l'elaborazione di domande chiare e specifiche diviene in tal modo possibile analizzare concretamente situazioni e problemi, raccogliere spunti e proposte per il miglioramento e valutare in che misura i cambiamenti desiderati sono stati

¹⁵⁸ Cfr. *ivi*, pp.117-118.

¹⁵⁹ Cfr. *ivi*, pp.119-120.

¹⁶⁰ Cfr. *ivi*, pp.121-122.

effettivamente raggiunti¹⁶¹. Nel lavoro di ricerca compiuto si è scelto di presentare a docenti, allievi e genitori 3 domande per ogni dimensione in modo tale da avere materiale sufficiente per poter costruire un'analisi d'insieme chiara e lineare. Docenti, allievi e genitori hanno quindi partecipato a sessioni di interviste semi-strutturate dalla durata di circa 40 minuti ciascuna. Prima di iniziare hanno firmato un foglio per poter autorizzare queste interviste e la loro registrazione, in quanto successivamente il materiale è stato riascoltato e riportato, per poterlo analizzare in maniera più accurata. Naturalmente si è iniziato presentando loro il tema delle interviste, ovvero la relazione docenti-allievi-genitori all'interno dell'ecosistema scolastico. Per un'esigenza pratica e perché ha dato una linearità a tutto il lavoro, si è deciso di cambiare l'ordine di presentazione delle varie dimensioni con le relative domande che sono state poste ugualmente a docenti, allievi e genitori.

¹⁶¹ «Come ricordano Booth e Ainscow “spesso è quando si comincia a rapportarsi alle domande che si riesce a cogliere appieno il significato dell’Index”» (*ivi*, p.32).

3.3 Le domande poste a docenti, allievi e genitori

1) Sviluppare pratiche inclusive: la gestione del colloquio.

Le varie domande qui sono presentate nel senso generale, ma ovviamente sono state modificate in base all'interlocutore che si aveva davanti, ovvero un docente, un alunno o un genitore. La lettera "x" in sede di intervista sarà sostituita con la parola docente/alunno/genitore.

A) Tra te e x è presente un dialogo? Se sì, in che forma? Quante volte e come si manifesta questo tipo di conversazione?

B) In sede di conversazione con x, cos'è più importante comunicare per te? Informazioni riguardanti il rendimento scolastico, il comportamento, aspettative future, aspetti non completamente inerenti con il contesto scolastico? Cos'è per te più importante in assoluto quando parli con x?

Prima di introdurre la terza ed ultima domanda di questa dimensione, viene letto a docenti, allievi e genitori, un estratto dal libro di Sara Lightfoot-Lawrence, *Il dialogo tra genitori e insegnanti. Una conversazione essenziale per imparare gli uni dagli altri*. Questo testo è stato presentato all'interno del capitolo 2 di questo elaborato. Questo estratto è preso direttamente da un'insegnante che, parlando delle relazioni che s'instaurano all'interno della scuola, dice:

«La mia esperienza in terza elementare è diventata parte del modo in cui entro in relazione con i genitori come insegnante». Prosegue raccontando un'altra storia sulle privatezza e la sacralità del posto e del punto di vista del bambino, ma questa volta dalla prospettiva di un'insegnante adulta. Quando insegnava già da tre anni ai bambini di prima della Elmwood School, Elizabeth era rimasta incinta del primo figlio. Man mano che la pancia cresceva, la gestazione e la nascita erano diventate il centro dell'interesse e di molte conversazioni in classe, una parte naturale del programma»¹⁶².

Una volta letto questo estratto si passa quindi a chiedere a docenti, allievi e genitori che cosa ne pensano e in particolare si pone la seguente domanda:

C) All'interno del colloquio con x, sei disposto/a a dare importanza solo alla realtà scolastica in senso stretto (ciò che accade dentro la scuola) oppure anche alla realtà esterna alla scuola (ciò che accade al di fuori di essa) ? Secondo te c'è una realtà più importante dell'altra o entrambe sono da considerare allo stesso livello?

¹⁶² Cfr. S.L. Lawrence, *Il dialogo tra genitori e insegnanti. Una conversazione essenziale per imparare gli uni dagli altri*, p.62.

Questo tipo di domande sono servite all'intervistatore per indagare appunto una dimensione più pratica della relazione tra docenti-allievi-genitori all'interno dell'ecosistema, le buone prassi che dovrebbero instaurarsi tra essi e rappresentano la base solida dalla quale partire per capire quale importanza danno al legame docenti, allievi e genitori.

2) Produrre politiche inclusive: il Patto educativo di corresponsabilità.

La seconda dimensione indaga appunto gli aspetti politici del legame e per farlo si è deciso di prendere come base delle domande il *Patto educativo di corresponsabilità*, già presentato all'interno del capitolo 2.

A) Conosci il Patto educativo di corresponsabilità? Se sì, che cosa dice? Se no, quale pensi possa essere il suo contenuto?

Si passa a spiegare in ogni caso che cosa sia il Patto educativo di corresponsabilità e per farlo si utilizza un estratto del seguente elaborato, che riassume i suoi contenuti.

«Il Patto educativo di corresponsabilità nasce nel 2007 dall'esigenza di regolarizzare i continui attacchi di bullismo e cyber-bullismo di insegnanti da parte di genitori. Il documento deve essere firmato da genitori e studenti contestualmente all'iscrizione nella scuola secondaria di I grado ed enuclea i principi e i comportamenti che scuola, famiglia e alunni condividono e si impegnano a rispettare. Coinvolgendo tutte le componenti, tale documento si presenta dunque come strumento base dell'interazione scuola-famiglia. Interessante sottolineare come spesso questo documento, così importante per la relazione genitore-insegnanti, venga spesso firmato senza però veramente soffermarsi sul contenuto, che ben esplica le finalità e gli obiettivi che si vorrebbero raggiungere attuando questo tipo di rapporto nell'ambiente intra-scolastico, ma anche extra-scolastico. Questo documento è un esempio di come dovrebbe nascere, instaurarsi e mantenersi un rapporto armonioso tra genitori e docenti. Viene da subito evidenziato il ruolo dei genitori come “determinante” all'interno della scuola, andando subito al focus della questione. Il Patto educativo viene visto come la possibilità di comunicazione efficace tra insegnanti e genitori, mantenendo sempre l'obiettivo centrato di educare i propri figli-alunni, secondo i principi della Costituzione. Questo patto, analizza gli aspetti positivi e quelli negativi di questo tipo di rapporto, mettendo in evidenza però delle strategie di intervento».

Dopo la lettura di questo estratto vengono poste le seguenti domande:

B) Alla luce della lettura di questo estratto, c'è una componente (docente, allievo, genitore) che ritieni sia più determinante all'interno dell'ecosistema scolastico? O tutte e tre trovano la giusta armonia?

C) Pensando alla tua esperienza all'interno della scuola, quanto ti senti veramente coinvolto nella relazione tra docenti-allievi-genitori? Sei soddisfatto/a?

Queste domande invece sono servite per andare più in profondità, chiedendo espressamente a docenti-allievi-genitori di esporsi sul tema del rapporto tra di essi, cercando di capire quindi che cosa ne pensano. Non è scontato che docenti, allievi e genitori vedano questa relazione come qualcosa di necessario ed importante e attraverso queste domande si è voluto capire quali aspetti ritengono più fondamentali della relazione e quali invece sono ritenuti superficiali.

3) Costruire culture inclusive: un'aspirazione al miglioramento.

Anche se è stata presentata per ultima, non è di certo la meno importante delle tre dimensioni anzi, quest'ultima serie di domande serve all'intervistatore per capire se si può avere un'apertura al nuovo, una prospettiva futura di miglioramento della relazione docenti-allievi-genitori all'interno dell'ecosistema scolastico. Le domande quindi sono state create appositamente per stimolare docenti-allievi-genitori a ragionare sul loro rapporto e sulle sue implicazioni future.

A) In conclusione di quest'intervista, quanto ritieni importante la relazione docenti-allievi-genitori all'interno dell'ecosistema scolastico? Questo colloquio ti ha permesso di cambiare idea su alcuni aspetti del rapporto?

B) Ragionando sulla tua esperienza personale, c'è qualcosa di questo rapporto che per te risulta ancora implicito? Qualcosa che non sai spiegarti e che avresti voluto approfondire? Sai farmi qualche esempio concreto?

C) In un'ottica futura, ti aspetti delle nuove prospettive riguardo questa relazione docenti-allievi-genitori? Pensi che ci possa essere un miglioramento del rapporto? Se sì, che cosa aspiri a cambiare e soprattutto a migliorare di questa relazione?

L'ultima serie di domande ha voluto far emergere le aspettative che si creano del rapporto docenti, allievi e genitori. Ogni aspettativa infatti che si crea un docente, allievo o genitore rappresenta un potenziale incredibile per lo sviluppo di una relazione completa tra le parti. Le aspettative si possono e si devono trasformare in un'aspirazione al miglioramento del rapporto, attraverso innovative strategie di intervento, ma soprattutto attraverso l'ascolto dei punti di vista degli "attori", ovvero docenti, allievi e genitori, come ha voluto fare questa serie di interviste.

Capitolo IV: Analisi delle interviste a docenti, allievi e genitori

4.1 Docenti

Alla luce delle domande presentate prima, adesso si vuole analizzare le risposte che hanno dato docenti, allievi e genitori prima in maniera separata, ma alla fine in una visione trasversale, per coglierne la visione d'insieme. I docenti intervistati erano così suddivisi: 2 docenti di un liceo, 1 docente di un istituto tecnico, 1 docente di una scuola professionale. La differenza d'indirizzo dell'insegnamento non ha prodotto grandi differenze sul punto di vista dei docenti riguardo la relazione docenti-allievi-genitori.

1) Sviluppare pratiche inclusive: la gestione del colloquio.

A) Tra te e gli alunni e tra te e i genitori è presente un dialogo? Se sì in che forma? Quante volte e come si manifesta questo tipo di conversazione?

I docenti intervistati riferiscono che tra loro e gli allievi è presente un dialogo che si manifesta spesso e volentieri all'interno della classe, durante le ore di lezione o comunque nella pausa tra una lezione e l'altra. Questo dialogo per loro risulta fondamentale per instaurare un rapporto con gli allievi. In particolare una docente riferisce che il colloquio conferisce un "senso" al suo lavoro d'insegnante, in un'ottica di lavorare insieme agli alunni per far sì che le ore passate a scuola insieme possano passare in completa armonia. Da ciò che è emerso dalle interviste, il dialogo con gli alunni diventa quindi una vera e propria necessità, è un dialogo che può assumere sfumature diverse a seconda delle varie situazioni.

Con i genitori invece, i docenti durante le interviste riferiscono di aver quasi sempre instaurato una forma di dialogo attraverso i "classici" colloqui tra docente e genitore. Ne deriva naturalmente che un grande punto di debolezza del rapporto tra docenti e genitori è la mancanza di tempo, una mancanza che non permette di andare in profondità con il genitore, perché nei colloqui invece si tende quasi sempre a concentrarsi esclusivamente sull'aspetto del rendimento scolastico e non magari su altri aspetti della vita dell'allievo. Alcuni docenti fanno notare che un altro tipo di colloquio s'instaura con i rappresentanti dei genitori delle varie classi; in questo caso il tempo a disposizione risulta maggiore, ma il focus della conversazione rimane sempre da un punto di vista scolastico.

B) In sede di conversazione con alunni e con i genitori, cos'è più importante comunicare per te? Informazioni riguardanti il rendimento scolastico, il comportamento, aspettative future, aspetti non completamente inerenti con il contesto scolastico? Cos'è per te più importante in assoluto quando parli con alunni e genitori?

«A volte veniamo accusati dai nostri allievi di essere freddi e distaccati, quando in realtà è la mancanza di tempo che non ci permette di instaurare un dialogo più ampio con loro».

Docente 1

Quasi la totalità dei docenti intervistati riferisce di aver provato almeno una volta ad instaurare un rapporto con gli allievi che lievemente esuli dal contesto scolastico. Per fare ciò, una docente ad esempio riferisce che le capita nei primi cinque minuti di lezione, di parlare di suo figlio e del perché a volte le capita di arrivare in ritardo a lezione perché magari il suo bambino sta facendo i capricci per andare all'asilo. Un altro docente invece a volte chiede agli alunni che cos'hanno fatto nel weekend. Questa “tecnica” è utilizzata dalla docente per rompere un po' il ghiaccio ad inizio lezione e cominciarla in un'ottica diversa. In questo caso, le reazioni da parte degli allievi sono varie e diversificate: alcuni allievi guardano la docente come per dire: “Ma questo che cosa centra con la lezione?”, altri invece, interagiscono con lei e magari ricambiano con qualche battuta. Tutti i docenti infatti sono d'accordo col dire che ogni allievo è diverso e non con tutti riescono ad instaurare delle conversazioni non inerenti con il contesto scolastico. Ad ogni modo, i docenti intervistati sono tutti molto attenti a non creare favoritismi con gli alunni, a non parlare di più con uno piuttosto che con un altro, in generale sono tutti consapevoli che la linea di confine docenti-allievi non dev'essere mai superata.

Con i genitori, i docenti riferiscono nella quasi totalità che durante il colloquio, ci si concentra inevitabilmente sul rendimento scolastico, in quanto è quello che un genitore si aspetta dal docente. Succede delle volte di soffermarsi a parlare dell'allievo in maniera più approfondita quando magari il genitore fa delle domande più specifiche al docente o quando si presentano delle situazioni problematiche con l'allievo, quali possono essere ad esempio un comportamento scorretto all'interno della classe. In questo caso, docenti e genitori entrano in relazione per capire a cosa siano dovute eventuali problematiche dell'allievo. Come con gli alunni, anche con i genitori, i docenti a volte cercano di rompere un po' il ghiaccio. Ad esempio, capita spesso di insegnare ad allievi ai quali hanno anche insegnato in passato anche ai fratelli o sorelle e durante il

colloquio con il genitore questo viene evidenziato. I docenti, in maniera quasi naturale ricordano com'erano gli ex allievi, fratelli e sorelle degli allievi di adesso e con i genitori parlano delle differenze tra i due. Capita di soffermarsi sui caratteri spesso diversi o uguali, sulle somiglianze fisiche e questo porta al riaffiorare di ricordi passati. È interessante sottolineare come tutti i docenti intervistati, in maniera del tutto spontanea, hanno pensato a questo aspetto come non completamente inerente al contesto scolastico, come un modo diverso di approcciarsi ai genitori.

C) All'interno del colloquio con alunni e genitori, sei disposto/a a dare importanza solo alla realtà scolastica in senso stretto (ciò che accade dentro la scuola) oppure anche alla realtà esterna alla scuola (ciò che accade al di fuori di essa) ? Secondo te c'è una realtà più importante dell'altra o entrambe sono da considerare allo stesso livello?

«Andare oltre alla realtà scolastica con i genitori a volte mi viene naturale, alla fine stiamo parlando con persone che la maggior parte delle volte hanno più o meno la mia età. Anch'io sono mamma e quindi alcune preoccupazioni dei genitori le posso capire e comprendere».

Docente 3

Tutti i docenti intervistati sono d'accordo con il dire che entrambe le realtà, sia interna che esterna alla scuola, dovrebbero essere considerate allo stesso livello. Utilizzano il verbo al condizionale proprio per enfatizzare come spesso invece ci si concentri solo sulla realtà interna alla scuola, proprio per la frenesia del tempo che scorre inesorabilmente. Nuovamente quindi il tempo viene visto come qualcosa che ostacola il rapporto con gli alunni e con i genitori, che non permette di cogliere delle sfumature diverse da quelle che sono solo relative alla sfera scolastica. Gli impegni sono tanti e diversificati e perciò anche durante le lezioni il tempo che ci si può ritagliare per parlare con i propri alunni a volte è poco. Una docente durante l'intervista, ha riconosciuto come le gite scolastiche a volte siano l'occasione giusta per instaurare con gli alunni un tipo di colloquio diverso, fatto di spensieratezza e risate che solo quel tipo di atmosfera riesce a creare. Per i docenti intervistati, il saper accomunare la realtà interna e quella esterna alla scuola è anche una "missione", il giusto equilibrio è la chiave necessaria per far sì che tra docenti e allievi e tra docenti e genitori si crei una relazione sana e armoniosa. Il filo rosso che ha caratterizzato tutta questa prima parte di intervista è stato il tempo, come ostacolo da superare, e soprattutto con cui convivere, al fine che si possa realizzare la relazione in tutte le sue parti.

2) Produrre politiche inclusive: il Patto educativo di corresponsabilità.

A) Conosci il Patto educativo di corresponsabilità? Se sì, che cosa dice? Se no, quale pensi possa essere il suo contenuto?

Alcuni docenti riferiscono di conoscere il Patto educativo di corresponsabilità, altri invece con molta sincerità confessano di non averlo mai letto. Tuttavia tutti riescono ad individuarne l'aspetto più importante: la relazione docenti-allievi-genitori all'interno dell'ecosistema scolastico. Alcuni docenti, che hanno avuto esperienza d'insegnamento nel sostegno, riferiscono che chi ha avuto modo di approcciarsi alla dimensione del sostegno, riesce a cogliere ancora di più che cosa vuol dire entrare in relazione tra docenti, allievi e genitori. Una docente in particolare riferisce che la sua esperienza come docente di sostegno le ha permesso di entrare in relazione con allievi e genitori in una maniera estremamente sensibile e realista.

B) Alla luce della lettura di questo estratto, c'è una componente (docente,allievo, genitore) che ritieni sia più determinante all'interno dell'ecosistema scolastico? O tutte e tre trovano la giusta armonia?

«È l'allievo al centro di tutto: rappresenta una sorta di collegamento tra noi ed i genitori, è colui o colei che dev'essere formato, attraverso sia il contributo dei genitori, ma anche attraverso il nostro contributo».

Docente 2

L'alunno per quasi la totalità dei docenti intervistati è la componente determinante all'interno dell'ecosistema scolastico. Diventa il centro, è chi riceve, forma se stesso attraverso docenti e genitori e diventa fondamentale. Il genitore, a seconda dei casi nei confronti del proprio figlio, è in parte “distratto” e non necessariamente sempre interessato, o al contrario a volte lo è troppo. Questo in alcune situazioni non permette di avere una visione sempre oggettiva del figlio all'interno della scuola. Il docente invece si sente già realizzato nel proprio ruolo, anche se in costante formazione, poiché paradossalmente risulta diverso lo stesso argomento presentato perché ogni classe è diversa come ogni alunno è diverso. Il docente deve sempre tenere conto di questo aspetto. A detta di alcuni docenti, attraverso è come se imponessero qualcosa agli alunni, come se fossero irrigiditi nei loro confronti. Proprio per questo l'alunno viene visto come un “ponte” tra docenti e genitori, perché entrambi hanno come obiettivo il suo bene all'interno e fuori dall'ambiente scolastico. Tutte e tre le componenti quindi trovano la giusta armonia attraverso l'alunno.

C) Pensando alla tua esperienza all'interno della scuola, quanto ti senti veramente coinvolto/a nella relazione tra docenti-allievi-genitori? Sei soddisfatto/a?

«Aver lavorato per molti anni come docente di sostegno mi ha permesso di cogliere delle sfumature diverse del rapporto con i genitori, solo un'esperienza di questo tipo ti permette di farlo».

Docente 1

I docenti intervistati nel complesso si ritengono soddisfatti della relazione docenti-allievi-genitori, ma riconoscono che sicuramente non per tutti può essere così. Può capitare infatti che si possano verificare dei conflitti tra docenti e allievi o tra docenti e genitori, magari per prospettive diverse o punti di vista differenti. Tuttavia i docenti non hanno mai avuto occasioni di conflitto gravi che li abbiano portati a ridimensionare il loro punto di vista sul rapporto. Ancora una volta però ritorna determinante la dimensione del sostegno: per la docente che ha avuto esperienza nel sostegno, il coinvolgimento nel rapporto tra docenti-allievi-genitori è più forte quando si parla di alunni con disabilità. L'alunno diventa ancora più importante e l'occasione di conflitto potrebbe presentarsi più spesso tra docenti e genitori, perché ci si può interfacciare a modi diversi di recepire la disabilità a seconda del punto di vista del docente o del genitore. Anche in queste situazioni comunque si deve cercare di trovare un punto d'incontro, non perdendo mai l'obiettivo principale: il ben-essere del figlio-alunno.

3) Costruire culture inclusive: un'aspirazione al miglioramento.

A) In conclusione di quest'intervista, quanto ritieni importante la relazione docenti-allievi-genitori all'interno dell'ecosistema scolastico? Questo colloquio ti ha permesso di cambiare idea su alcuni aspetti del rapporto?

Tutti i docenti ritengono che la relazione docenti-allievi-genitori sia fondamentale, ma che spesso questo rapporto non venga considerato con la dovuta importanza. Le occasioni di dialogo con allievi e genitori devono essere valorizzate in un'ottica di miglioramento del rapporto. Il colloquio ha permesso ai docenti di ragionare sul rapporto con allievi e genitori in un'ottica diversa, cogliendone gli aspetti positivi.

B) Ragionando sulla tua esperienza personale, c'è qualcosa di questo rapporto che per te risulta ancora implicito? Qualcosa che non sai spiegarti e che avresti voluto approfondire? Sai farmi qualche esempio concreto?

«C'è sempre la dimensione del voler, non tener conto di questo Patto educativo: ognuno tende a difendere le proprie posizioni, quando invece attraverso un'apertura verso allievi e genitori possiamo davvero fare la differenza».

Docente 4

I docenti, alla luce della conversazione avvenuta sul Patto educativo di corresponsabilità, ritengono che bisognerebbe tener proprio conto di questo aspetto. Questo patto risulta ancora troppo implicito, troppo nascosto e sconosciuto, sembra quasi che a volte non si voglia tenere conto del fatto che è presente all'interno delle scuole e che dovrebbero essere spiegato a tutti, docenti, allievi e genitori. Per i docenti intervistati, è anche una questione di presa di posizioni e di non vedere oltre le semplici apparenze. In alcuni casi, i docenti vedono semplicemente l'insegnare come un lavoro, quando in realtà c'è ben altro, gli alunni vedono l'insegnante invece solo per il voto e non per altro, valutano solo la prestazione che il docente ha nella classe, senza tener conto della persona nella sua interezza, il genitore considera solo la dimensione degli allievi, senza cercare di creare un legame con il docente. A partire dal Patto educativo di corresponsabilità bisogna quindi lavorare su tutti questi aspetti, andare oltre il visibile, per cogliere delle sfumature diverse e particolari. Ci si deve rendere conto uno dell'altro, cogliere le particolarità di ognuno, valorizzarne i talenti, in un'ottica di collaborazione proficua. Gli insegnanti intervistati auspicano proprio l'instaurarsi una relazione sana e produttiva tra docenti-allievi-genitori.

C) In un'ottica futura, ti aspetti delle nuove prospettive riguardo questa relazione docenti-allievi-genitori? Pensi che ci possa essere un miglioramento del rapporto? Se sì, che cosa aspiri a cambiare e soprattutto a migliorare di questa relazione?

«La pandemia mi ha fatto capire come la scuola stia andando incontro ad un cambiamento in ogni sua parte, l'autonomia di docenti, allievi e genitori non è la soluzione per il futuro. Dobbiamo ritornare ad avere un solido rapporto tra le parti, che permetta all'ecosistema scolastico, come dici tu, di farlo funzionare».

Docente 2

Il futuro è una grande incognita per quasi tutti gli insegnanti intervistati. La scuola negli ultimi anni sta vivendo un grande cambiamento che costringe tutti quanti a rimettersi in gioco. I genitori all'interno di questo cambiamento sono importanti perché loro per primi stanno cambiando e i docenti lo notano: famiglie allargate e diverse. Questo cambiamento dev'essere valorizzato, in un'ottica futura di apertura al nuovo. Quello che invece spaventa i docenti del cambiamento della scuola è che sembra che ci si stia

progressivamente avvicinando ad un'autonomia delle parti dell'ecosistema scolastico. Un'autonomia che però non porta nulla di buono perché lascia docenti, allievi e genitori praticamente soli. Quasi tutti i docenti intervistati hanno rintracciato un cambiamento problematico nella scuola durante i lunghi periodi di DAD che secondo un loro punto di vista ha completamente denigrato la scuola, l'ha demonizzata, certo attuando delle strategie di intervento durante l'emergenza sanitaria per il Covid-19, ma in completa assenza di normative per gestirla nei migliori dei modi. Durante questo periodo, ogni componente si è sentita abbandonata e svilita del suo essere parte di un ecosistema scolastico. I docenti, ragionando su quello appena detto, desiderano che questi sbagli non vengano commessi mai più e sperano che la scuola torni ad avere quel ruolo importante, in cui ogni componente trova posto, dove docenti, allievi e genitori possano continuare a far nascere, crescere e maturare il legame indissolubile che li caratterizza.

4.2 Allievi

Gli alunni intervistati sono studenti della scuola secondaria di secondo grado, 2 di un liceo, 1 di un istituto tecnico e 1 di una scuola professionale. Anche in questo caso non si segnalano grandi differenze sul punto di vista tra i vari studenti, segno che almeno questi alunni intervistati sono d'accordo nel considerare importante la relazione docenti-allievi-genitori.

1) Sviluppare pratiche inclusive: la gestione del colloquio.

A) Tra te e i tuoi genitori e tra te e i docenti è presente un dialogo? Se sì in che forma? Quante volte e come si manifesta questo tipo di conversazione?

«Dipende dal professore, da che stampo dà lui al rapporto. Ci sono modi diversi di approcciarsi, alcuni professori sono più distaccati, altri invece più propositivi al dialogo».

Allievo 1

Tutti gli alunni intervistati riferiscono di avere un buon dialogo con i propri genitori, nel senso generale parlano e confrontano su numerosi aspetti della loro vita, mentre dal punto di vista scolastico s'instaura quando si parla di voti, situazioni della classe o problematiche emerse a scuola che gli alunni allora si sentono di condividere con i propri genitori. È importante sottolineare che il rapporto con i genitori assume sfumature diverse a seconda dell'alunno intervistato, dietro ogni persona c'è una storia diversa.

Con i docenti invece gli alunni intervistati sottolineano nella quasi totalità come un dialogo si instauri per forza, perché tante sono le questioni scolastiche che devono essere affrontate. Secondo gli alunni, molto dipende anche dal docente: alcuni sono più aperti al dialogo, altri invece mantengono una linea di distacco netta con gli alunni, ogni docente plasma il rapporto con gli alunni. Alcuni alunni quindi percepiscono una netta differenza tra il dialogo che s'instaura con i genitori e con i docenti: se con i primi risulta spontaneo e non forzato, con i secondi invece diventa più ricercato e quasi obbligato. Ad ogni modo tutti gli alunni risultano soddisfatti dello scambio che avviene con genitori e docenti.

B) In sede di conversazione con i tuoi genitori e con i docenti, cos'è più importante comunicare per te? Informazioni riguardanti il rendimento scolastico, il comportamento, aspettative future, aspetti non completamente inerenti con il contesto scolastico? Cos'è per te più importante in assoluto quando parli con i tuoi genitori e con i docenti?

Con i genitori, alcuni alunni riferiscono che il dialogo spesso si esaurisce semplicemente sul voto del compito, non va oltre ad altre questioni: se gli alunni hanno preso un bel voto allora i genitori sono contenti, se hanno preso un brutto voto tendono in alcuni casi a creare un confronto con gli altri compagni di classi, senza cercare le ragioni che stanno alla base di quel tipo di valutazione. Un'alunna intervistata invece ritiene secondario il rendimento scolastico quando parla con i genitori, il dialogo si concentra maggiormente su come era strutturata la prova, se la riteneva difficile o più facile, sugli argomenti chiesti e in generale se fosse soddisfatta o meno di com'era andata la verifica. Il voto quindi non diventa quindi la cosa più importante, ma viene considerato in una visione globale.

Con i docenti, una parte degli alunni intervistati riferisce che il dialogo si esaurisce semplicemente con la consegna della prova e la visione del compito, non si presenta quindi la possibilità di confronto tra allievi e docenti. Questo principalmente secondo gli alunni è dovuto alla mancanza di tempo e a classi troppo numerose, che non permettono un giusto equilibrio delle parti. Sempre tenendo conto delle differenze tra un docente ed un altro, altri alunni invece ritengono che alcuni docenti non si concentrino solo sul voto, ma anzi vadano oltre. Ci si concentra sulle problematiche emerse durante il compito, si ragiona sulla difficoltà, se era giusta per i livelli della classe o meno. Questo tipo di chiarimento permette al docente di capire come misurarsi per le prove successive e se la classe evidenzia delle difficoltà, questi docenti sono pronti ad ascoltare, entrambe le parti riconoscono i propri limiti. In generale questi alunni riferiscono che i docenti sono anche spesso disponibili ad instaurare un dialogo anche singolarmente, quando l'alunno ne sente la necessità. Da questa parte d'intervista si evidenzia come il contesto scolastico ovviamente risulti la parte più importante e come il contesto extra-scolastico trovi difficile attuazione, se non in qualche sporadica situazione particolare.

C) All'interno del colloquio con i tuoi genitori e con i docenti, sei disposto/a a dare importanza solo alla realtà scolastica in senso stretto (ciò che accade dentro la scuola) oppure anche alla realtà esterna alla scuola (ciò che accade al di fuori di essa) ? Secondo te c'è una realtà più importante dell'altra o entrambe sono da considerare allo stesso livello?

«È capitato che a volte alcuni professori ci facessero delle confidenze in classe, magari riguardo la loro infanzia, aspetti della loro vita quotidiana. Anche noi alunni ci lasciamo andare con qualche professore, soprattutto con quelli che conosciamo da più tempo».

Allievo 2

Nel rapporto con i genitori, gli alunni riferiscono che il dare più o meno importanza ad una realtà interna o esterna alla scuola dipende molto da come lo stesso alunno vive la sua esperienza all'interno e fuori dall'ecosistema scolastico. Alcuni alunni infatti sono completamente proiettati al contesto scolastico e tendono a non considerare gli aspetti esterni ad esso. Gli alunni portano ad esempio alcuni compagni di classe che risultano essere solo interessati alla scuola e non all'instaurare solidi rapporti d'amicizia con i compagni di classe. Deriva che in questo caso la realtà scolastica è l'unica a prevalere in quanto è anche l'unica che viene considerata. Ad ogni modo tutti gli alunni intervistati sono concordi nel considerare una giusta armonia tra le due realtà. Molto dipende dai periodi; nel pieno di verifiche e interrogazioni (per alcuni è prossima la maturità) è sicuramente dominante la realtà scolastica e quindi analogamente anche il dialogo con i genitori ne è condizionato. Con l'arrivo dell'estate invece è la realtà extra-scolastica a prevalere, il tempo quindi sancisce ancora una volta quali delle due parti risulta dominante.

Con i docenti invece il contesto extra-scolastico trova difficile realizzazione anche se in alcuni momenti sembra instaurarsi un dialogo diverso tra allievi e docenti. Alcuni allievi segnalano come si presentino delle situazioni in cui i docenti parlano della loro vita, magari raccontano delle esperienze passate, ricordi d'infanzia o di cose che gli sono accadute nel weekend passato. Tuttavia tutte queste occasioni si esauriscono in un paio di minuti, in quanto poi bisogna procedere con il programma, non si riesce quindi ad instaurare un dialogo che esuli molto dal contesto extra-scolastico. Un'alunna in particolare, durante l'intervista riferisce che nella sua scuola ci sarebbe uno strumento utile per far sì che allievi e docenti entrino in comunicazione in maniera diversa: il portfolio. Ogni allievo compila il portfolio, dove inserisce anche informazioni che riguardano la loro vita, come ad esempio passioni, esperienze, ecc... Questo portfolio dovrebbe essere uno strumento che il docente dovrebbe usare per conoscere meglio i suoi allievi, ma spesso e volentieri non viene nemmeno letto, se non da qualche docente. Per questa alunna quindi il portfolio è uno strumento apparente, è interessante nella sua idea di base, ma dal punto di vista pratico non permette una relazione extra-scolastica con i docenti. Questa è una situazione che all'interno della scuola è normale, per tutti gli allievi intervistati quindi il dialogo con i docenti s'instaura e matura, ma vorrebbero che a volte toccasse anche tematiche più importanti, legate appunto ad una realtà extra-scolastica. Come per i docenti intervistati, anche per gli allievi la mancanza di tempo,

perché le cose da fare sono tante, spesso non permette di conoscersi tra docenti, allievi e genitori come si vorrebbe veramente.

2) Produrre politiche inclusive: il Patto educativo di corresponsabilità.

A) Conosci il Patto educativo di corresponsabilità? Se sì, che cosa dice? Se no, quale pensi possa essere il suo contenuto?

Quasi tutti gli allievi intervistati non conoscevano il Patto educativo di corresponsabilità, ma sono riusciti in maniera autonoma a capirne il contenuto generale che poi è stato approfondito dall'estratto che spiegava più precisamente che cosa fosse e le sue funzioni. Solo un'allieva intervistata, di un liceo scientifico, conosceva il Patto educativo di corresponsabilità; lo ha letto perché contenuto all'interno del diario che ad inizio anno la scuola consegna a tutti i suoi studenti. È interessante sottolineare questo aspetto, in quanto non tutte le scuole attuano questo metodo per far conoscere il Patto, anzi come detto precedentemente, spesso non si conosce nemmeno e questa prima domanda lo ha evidenziato completamente, dato che i restanti tre hanno solo ipotizzato il suo contenuto. Tutti sono concordi col considerare il Patto come uno strumento fondamentale per la relazione docenti-allievi-genitori.

B) Alla luce della lettura di questo estratto, c'è una componente (docente, allievo, genitore) che ritieni sia più determinante all'interno dell'ecosistema scolastico? O tutte e tre trovano la giusta armonia?

«Tutte e tre le componenti sono essenziali, ma mi piacerebbe che venisse valorizzato di più il rapporto tra docenti e genitori. Per il momento mi sembra ridotto al minimo, si ferma a dei brevi colloqui».

Allievo 4

Per la totalità degli allievi intervistati, tutte e tre le componenti sono da considerare importanti allo stesso livello, anche se a volte si collegano in maniera non del tutto armoniosa. Per fare un esempio, un'allieva racconta delle esperienze dei colloqui docenti-genitori, dove la madre si sente dire da una docente di mostrare una foto dell'allieva perché non se la ricorda. In questo caso, sembra quasi che non ci sia un grande interesse da parte del docente, anche se gli allievi sono concordi nel dire che questo potrebbe essere dovuto alla grande quantità di allievi che un docente ha. Classi molto numerose portano inevitabilmente il docente a non potersi ricordare perfettamente tutti gli allievi, soprattutto quando iniziano il primo anno di scuola secondaria di secondo grado. Le classi numerose, ancora una volta, sono viste dagli allievi intervistati

come un ostacolo per la realizzazione del rapporto. Parlando dei genitori nei confronti dei docenti, gli allievi sono quasi tutti d'accordo nel ritenere che spesso i problemi che nascono tra docenti e genitori sono causati dai genitori stessi. Questa riflessione nasce alla luce della lettura dell'estratto, dove si dice che il Patto è stato pensato per trovare una soluzione ai continui attacchi di bullismo e cyber-bullismo di genitori nei confronti degli insegnanti. Gli alunni quindi dicono che questo Patto è giusto che sia stato pensato proprio per questo in quanto è spesso il genitore che difende il figlio anche quando semplicemente ha preso una valutazione bassa, andandosi a lamentare dal docente e dandogli colpe che non gli spettano. Il Patto serve proprio a tutelare tutte e tre le parti: docenti, allievi e genitori. Tuttavia riconoscono appunto che bisognerebbe avere una maggiore consapevolezza del Patto educativo di corresponsabilità, conoscerlo e interiorizzarlo rappresenta un obiettivo importante per la scuola.

C) Pensando alla tua esperienza all'interno della scuola, quanto ti senti veramente coinvolto/a nella relazione tra docenti-allievi-genitori? Sei soddisfatto/a?

In generale, gli allievi intervistati si ritengono soddisfatti del rapporto che hanno docenti e genitori all'interno dell'ecosistema scolastico, anche se comunque ci sono degli aspetti sui cui si dovrebbe lavorare maggiormente. In particolare, secondo loro, è difficile sostenere una relazione che tenga conto in maniera univoca di tutte e tre le parti, un generale che inglobi le varie componenti. La relazione è fatta spesso di "passa parola" tra le varie parti che a volte fanno perdere il focus centrale della questione. Questo parlare e riferire complica le cose, perché ad esempio può succedere che un docente riferisca ad un genitore che ci sono problemi con il figlio a scuola e questo però non coinvolge direttamente tutte e tre le parti, ma esclude la dimensione dell'allievo. In alcuni casi non c'è quindi un'esperienza diretta tra docenti-allievi-genitori, ma solo tra due parti della relazione. Gli alunni ribadiscono come ogni persona giustamente sia diversa e quindi ovviamente cambiano gli atteggiamenti delle varie parti, nel loro caso parlano di alcuni docenti che sembrano non ascoltare le idee degli allievi. Comunque evidenziano anche una buona parte di docenti che invece vengono incontro alle esigenze degli allievi e dei genitori, in un'ottica totalizzante che dovrebbe essere sempre valorizzata.

3) Costruire culture inclusive: un'aspirazione al miglioramento.

A) In conclusione di quest'intervista, quanto ritieni importante la relazione docenti-allievi-genitori all'interno dell'ecosistema scolastico? Questo colloquio ti ha permesso di cambiare idea su alcuni aspetti del rapporto?

Sempre tenendo conto che ogni esperienza è diversa, e che quindi quello che è emerso da queste interviste rappresenta solo una minima parte del complesso rapporto tra docenti, allievi e genitori, gli alunni ritengono questa relazione davvero importante. Il colloquio però ha permesso ad una parte di loro di rendersi conto che per come stanno le cose in questo momento, una relazione che tenga conto di tutte e tre le parti in maniera omogenea purtroppo è difficile da realizzare. Ci sono tante realtà all'interno della scuola, una diversa dall'altra e riassumerle all'interno di una relazione a volte sembra impossibile. Secondo gli allievi, il desiderio di cambiamento deve partire dall'alto e non dalle singole scuole, in un'ottica globale e lungimirante. È il funzionamento dell'ecosistema scolastico: le singole parti (docenti, allievi e genitori) entrano in comunicazione tra di loro quando vengono "nutrite" dal sistema principale, ovvero la scuola, allo stesso modo la scuola prende forza dalle sue componenti.

B) Ragionando sulla tua esperienza personale, c'è qualcosa di questo rapporto che per te risulta ancora implicito? Qualcosa che non sai spiegarti e che avresti voluto approfondire? Sai farmi qualche esempio concreto?

«A volte mi rendo conto che nelle varie situazioni dovrei essere più empatico con i miei compagni, ma anche con docenti e genitori. Allo stesso modo anche loro dovrebbero esserlo con me, solo così si può instaurare un bel rapporto docenti-allievi-genitori».

Allievo 3

Un esempio concreto, fatto da un'allieva di un liceo, ha permesso di tracciare un filo rosso comune tra i pareri dei vari allievi, arrivando ad identificare che cosa risulta ancora implicito per loro di questo rapporto. Come esempio l'alunna riporta la simulazione di seconda prova per l'Esame di Stato finale. In quell'occasione, molti compagni erano in difficoltà perché non sapevano bene come affrontarla, alcuni addirittura si erano messi a piangere. Il docente che era in aula durante la prova sembrava non capire la situazione, allora l'allieva intervistata è intervenuta. Nonostante ciò, il docente non ha cambiato il suo atteggiamento anzi ha scaricato completamente la responsabilità sugli allievi, senza trovare una soluzione. In generale quindi, secondo gli allievi, a volte manca l'empatia dei docenti nei confronti degli alunni, il mettersi nei loro panni per capire maggiormente i problemi che si creano. Quest'implicito non riguarda

solo i docenti, ma si estende anche ad allievi e genitori. Ogni parte di questa relazione dovrebbe essere più empatica, capire le situazioni degli altri, solo in questo modo si può veramente fare dei progressi nella relazione docenti-allievi-genitori. Riconoscere le potenzialità ed i limiti dell'altro diventa quindi un punto chiave per la buona riuscita di questo legame così indissolubile.

C) In un'ottica futura, ti aspetti delle nuove prospettive riguardo questa relazione docenti-allievi-genitori? Pensi che ci possa essere un miglioramento del rapporto? Se sì, che cosa aspiri a cambiare e soprattutto a migliorare di questa relazione?

Gli allievi intervistati si aspettano delle nuove prospettive riguardo questa relazione, ma per realizzarle prima bisogna lavorare sulle mancanze di questo rapporto, come appena sottolineato. Da parte loro c'è il forte desiderio di vivere in completa armonia la relazione docenti-allievi-genitori e sono tutti d'accordo, come detto anche dai docenti, che un buon punto di inizio è rappresentato dal Patto educativo di corresponsabilità. Già solo rispettare veramente i suoi principi diventa uno dei modi migliori per modificare e migliorare questo legame. Il Patto identifica anche delle vere e proprie regole che dovrebbero essere rispettate. Per citare un esempio concreto, un'alunna riferisce di come il rispetto del Patto si potrebbe identificarsi anche con il rispetto delle varie scadenze: nella sua esperienza l'è capitato più di una volta che alcuni docenti impiegassero troppo tempo a correggere le prove. Ovviamente gli allievi sono comprensivi delle situazioni dei docenti, ma in questo caso erano passati molti giorni e il Patto invece indica come periodo massimo di restituzione 15 giorni. Il rispetto tra le parti allora potrebbe proprio identificarsi in questo: rispettare i tempi e comprendersi a vicenda. L'empatia tra le parti e il rispetto reciproco rappresentano per gli allievi due strumenti di inestimabile valore che, uniti al loro grande volere davvero cambiare e migliorare questo rapporto, aprono le porte ad un futuro diverso, dove docenti, allievi e genitori vivono in completa armonia.

4.3 Genitori

I 4 genitori intervistati hanno i figli che frequentano rispettivamente due il liceo, uno un istituto tecnico e l'ultimo una scuola professionale. Si è voluto per tutte e tre le parti tenere in considerazione la maggior parte degli indirizzi per evidenziare eventuali differenze nell'approccio tra docenti, allievi e genitori che, almeno tra le persone evidenziate, non si sono verificate.

1) Sviluppare pratiche inclusive: la gestione del colloquio.

A) Tra te e tuo figlio/a e tra te e i docenti è presente un dialogo? Se sì in che forma? Quante volte e come si manifesta questo tipo di conversazione?

«Il dialogo con mia figlia non manca mai, parliamo di qualsiasi cosa, questo ci permette di vivere in armonia anche quando dobbiamo affrontare questioni più difficili».

Genitore 2

I genitori intervistati riferiscono che il dialogo con i figli si manifesta bene o male sempre. Ci possono essere giornate in cui i figli parlano di più di scuola, altri giorni meno, ma in generale i genitori non sono mai stati tenuti all'oscuro di nulla, né da eventuali votazioni negative, né soprattutto da problematiche che all'interno di una classe si possono verificare.

Con i docenti, i genitori invece sottolineano come il dialogo ci sia e ci debba essere e che spesso è limitato alla sfera dei colloqui docente-genitore, in quanto è l'unica occasione che si ha per poter instaurare un dialogo concreto. Quasi tutti i genitori intervistati, vedono i docenti come comprensivi delle situazioni dei propri figli e per citare un esempio concreto, un genitore durante l'intervista ricorda del periodo nel quale la figlia aveva avuto problemi di salute e di come i docenti siano stati molto comprensivi della situazione. Tra genitori e docenti, c'è un ascolto, anche se i genitori riconoscono che spesso è limitato al generale, senza toccare il personale.

B) In sede di conversazione con tuo figlio/a e con i docenti, cos'è più importante comunicare per te? Informazioni riguardanti il rendimento scolastico, il comportamento, aspettative future, aspetti non completamente inerenti con il contesto scolastico? Cos'è per te più importante in assoluto quando parli con tuo figlio/a e con i docenti?

Per una parte dei genitori, il dialogo con i docenti si esaurisce nel rendimento. Per loro è importante sapere come vanno i figli a scuola e che voti prendono. Per un'altra parte di genitori invece il rendimento è sì importante, ma non fondamentale; ci si confronta anche sul comportamento del proprio figlio a scuola ed a volte si riesce anche a

ritagliare del tempo per parlare di alcuni aspetti magari non completamente inerenti con il contesto scolastico, ad esempio si confrontano sui propri figli e su come siano cambiati rispetto a quando genitori e docenti erano più giovani.

Con i figli, i genitori spesso parlano delle esperienze che hanno all'interno della classe, ad esempio parlano dei vari compagni, di quelli con cui vanno più d'accordo e di quelli con cui vanno meno d'accordo, parlano anche dei professori e del rapporto che hanno con i propri figli. C'è sempre quindi un dialogo con i figli, anche se bisogna considerare che, come detto in precedenza, ogni situazione è diversa da un'altra. Se succede che un figlio prenda una valutazione bassa, i genitori intervistati non entrano subito in una dimensione punitiva, ma anzi cercano di comprendere il perché quel determinato compito non abbia prodotto i risultati sperati. Questo contribuisce a rendere la relazione genitori-figli sicuramente più serena e senza preoccupazioni.

C) All'interno del colloquio con tuo figlio/a e con i docenti, sei disposto/a a dare importanza solo alla realtà scolastica in senso stretto (ciò che accade dentro la scuola) oppure anche alla realtà esterna alla scuola (ciò che accade al di fuori di essa)? Secondo te c'è una realtà più importante dell'altra o entrambe sono da considerare allo stesso livello?

«Le esperienze di vita secondo me sono fondamentali, basta che vengano trasmesse in maniera positiva. Mi è successo di scaricare su mio figlio esperienze negative di cui lui non aveva colpa, oppure anche a mio figlio succede di sfogarsi con me quando qualcosa non va, è tutta una questione di equilibrio».

Genitore 4

Per quasi la totalità dei genitori intervistati la realtà scolastica e quella non scolastica devono essere considerate allo stesso livello. Per loro è fondamentale considerare che quando parliamo di docenti, allievi e genitori in principio parliamo di persone, ognuno con un'esperienza di vita diversa. Le esperienze fanno parte integrante della vita e risulta quasi impossibile scinderle dal resto. Per i genitori, un docente è straordinariamente capace di equilibrare le due parti, sanno riconoscere il limite da non superare con gli alunni e con i genitori. Risulta però necessario che ognuno di loro apra se stesso alla dimensione non scolastica, almeno un minimo, perché solo così, secondo i genitori intervistati, si può instaurare una relazione duratura e fondamentale. Docenti, allievi e genitori dovrebbero condividere questa "missione", dovrebbero tutti impegnarsi a vivere l'esperienza all'interno dell'ecosistema scolastico, tenendo sempre conto che c'è una realtà fuori. Per fare questo, docenti, allievi e genitori devono prestare molto

attenzione, per citare un esempio, un genitore racconta di quando un docente, per problemi familiari, aveva cambiato atteggiamento con gli alunni, un altro genitore, che stava passando un periodo difficile racconta che in un'occasione gli era capitato di discutere con un docente quando in realtà non c'era un motivo per farlo. Bisogna quindi non evitare una delle due parti, ma trovare sempre un giusto equilibrio, per evitare di creare situazioni difficili e problematiche.

2) Produrre politiche inclusive: il Patto educativo di corresponsabilità.

A) Conosci il Patto educativo di corresponsabilità? Se sì, che cosa dice? Se no, quale pensi possa essere il suo contenuto?

Solo un genitore tra quelli intervistati conosceva a grandi linee il Patto educativo di corresponsabilità, a conferma del fatto che questo documento dovrebbe essere sicuramente più valorizzato all'interno delle scuole. Il Patto viene firmato da tutti, ma pochi si soffermano a leggerlo quando invece dovrebbe essere obbligatorio. In maniera autonoma gli altri genitori hanno comunque provato a identificarne gli aspetti generali e, anche alla luce dell'intervista, sono riusciti a capire l'ossatura principale del documento. Come per docenti e allievi, anche ai genitori intervistati successivamente si è letto una parte di un estratto dal Patto educativo di corresponsabilità, in questo modo le loro idee hanno trovato una collocazione più concreta.

B) Alla luce della lettura di questo estratto, c'è una componente (docente, allievo, genitore) che ritieni sia più determinante all'interno dell'ecosistema scolastico? O tutte e tre trovano la giusta armonia?

«Il Patto educativo di corresponsabilità mi fa capire come docenti, allievi e genitori siano tutti e tre essenziali allo stesso modo all'interno della scuola. C'è però ancora molto da fare affinché questo rapporto si realizzi concretamente».

Genitore 1

Per tutti i genitori intervistati, le tre componenti dell'ecosistema scolastico sono determinanti, ma per trovare una giusta armonia bisogna lavorare bene sulle parti singole di questo rapporto. I genitori sentono quindi di avere una grossa responsabilità all'interno della scuola, devono fungere da “ponte” tra il docente e gli allievi. Instaurare un rapporto sereno con il docente diventa quindi la prerogativa fondamentale per far sì che anche gli alunni vivano bene all'interno della scuola. Il genitore dev'essere un appoggio sia per il docente, ma anche e soprattutto per il figlio. Questo non vuol dire essere accomodanti ed accettare ogni situazione, dando sempre ragione al figlio o al

docente se magari sbaglia, ma significa collaborare insieme per un obiettivo comune, ovvero il mantenere questo legame indissolubile. I genitori riconoscono che la società sta cambiando, le famiglie in particolare stanno cambiando e di conseguenza anche il loro ruolo all'interno dell'ecosistema scolastico. Anche per quasi tutti i genitori intervistati, il Patto educativo di corresponsabilità andrebbe valorizzato ed interiorizzato, in quanto rappresenta uno strumento che permette di lavorare in concreto sulla relazione docenti-allievi-genitori. Se questo Patto fosse conosciuto da tutti, si avrebbe una base solida dalla quale partire e docenti, allievi e genitori riuscirebbero forse ad instaurare un rapporto diverso da quello odierno.

C) Pensando alla tua esperienza all'interno della scuola, quanto ti senti veramente coinvolto/a nella relazione tra docenti-allievi-genitori? Sei soddisfatto/a?

Allo stato attuale delle cose, quasi la totalità dei genitori intervistati si sentono coinvolti nella relazione solo attraverso il colloquio docente-genitore, mentre con i figli, come detto prima, non hanno particolari problemi. Il fatto che ci si possa confrontare con i docenti solo attraverso il colloquio, non permette secondo loro l'instaurarsi di un dialogo concreto, che possa davvero lasciare il segno in un'ottica futura. Se solo ci fossero delle ulteriori occasioni di dialogo, magari coinvolgendo tutte e tre le parti, allora si potrebbe veramente fare la differenza nella relazione. Questo può accadere quando tutte e tre le parti hanno il forte desiderio di farlo. I genitori sottolineano come infatti tutti siano diversi e quindi non tutti necessariamente vedano la relazione docenti-allievi-genitori come fondamentale. Riconoscono anche gli aspetti di cui tener conto sono tanti all'interno della scuola e che quindi il tempo sia davvero molto limitato. È dalle piccole cose che però possono nascere grandi cambiamenti e in questo ne guadagnerebbero tutti, docenti, allievi e genitori.

3) Costruire culture inclusive: un'aspirazione al miglioramento.

A) In conclusione di quest'intervista, quanto ritieni importante la relazione docenti-allievi-genitori all'interno dell'ecosistema scolastico? Questo colloquio ti ha permesso di cambiare idea su alcuni aspetti del rapporto?

«È proprio vero che quando parliamo di scuola si parla di ecosistema, non ci avevo mai pensato. Si arriva ad un massimo equilibrio tra le parti solo se vivi in concreto questo rapporto, se ogni parte dà il suo valido contributo».

Genitore 3

Il colloquio per i genitori intervistati ha permesso di scavare maggiormente su alcuni aspetti che pensavano di conoscere bene, ma che in realtà erano per loro ancora superficiali. Alcuni genitori hanno evidenziato che è proprio vero che la scuola rappresenta un “ecosistema”, dove le parti al suo interno vivono e fanno esperienza uno dell'altro. Per questo motivo tutte le parti devono funzionare in maniera propositiva e positiva, se solo una delle tre componenti non dovesse funzionare, tutto l'ecosistema potrebbe esserne compromesso. L' esempio concreto di ciò si può rintracciare in una delle esperienze che un genitore ha condiviso durante l'intervista, raccontando che all'interno della classe della figlia è successo che alcuni genitori fossero assenti o comunque poco partecipi nella vita dei figli. Questo crea una sorta di muro tra questo genitore e gli altri ed a lungo andare può portare ad una rottura all'interno del legame. Lo stesso succede quando è un docente o un alunno ad isolarsi dagli altri e ciò succede indipendentemente dall'indirizzo scolastico. I genitori sono infatti concordi nel ritenere che l'integrità della persona sia fondamentale ed è prioritaria rispetto al tipo di scuola.

B) Ragionando sulla tua esperienza personale, c'è qualcosa di questo rapporto che per te risulta ancora implicito? Qualcosa che non sai spiegarti e che avresti voluto approfondire? Sai farmi qualche esempio concreto?

I genitori sono quasi tutti concordi nel dire che risulta ancora implicito per loro se effettivamente questa relazione docenti-allievi-genitori riesce a realizzarsi in un'ottica concreta. Alcuni genitori hanno scelto di portare come esempio concreto di questo implicito il fatto che spesso, anche durante l'intervista, parlavano della relazione sempre riferendosi a due delle tre dimensioni: genitori-insegnanti o genitori-figli. Riuscire ad accomunare tutte e tre le realtà all'interno di un unico discorso lo hanno trovato molto difficile, anche perché portati in maniera naturale a riferirsi ad un rapporto binario. Proprio per questo, ritengono quindi che si debba necessariamente fare ancora molto per fare in modo che anche semplicemente mentre si parla, si riesca ad avere una visione d'insieme e non limitata, un'apertura a schemi mentali nuovi e diversificati.

C) In un'ottica futura, ti aspetti delle nuove prospettive riguardo questa relazione docenti-allievi-genitori? Pensi che ci possa essere un miglioramento del rapporto? Se sì, che cosa aspiri a cambiare e soprattutto a migliorare di questa relazione?

Una buona parte di genitori auspica che questa relazione possa e debba cambiare. Ci si sta rendendo conto soprattutto in questo momento storico, fatto di grandi mutamenti culturali, di come la collaborazione sia la chiave per poter vivere la scuola in maniera

armoniosa. Docenti, allievi e genitori devono essere valorizzati per il loro essere persone straordinariamente diverse tra di loro, ognuna con le sue particolarità. Da queste differenze si deve partire per poter creare un rapporto unico nel suo genere. I genitori sono consapevoli che questo è anche un obiettivo molto ambizioso, accomunare infatti docenti, allievi e genitori appunto non è mai semplice, perché si tratta di far collaborare tra di loro teste, generazioni ed esperienze di vita diverse. Se però ogni dimensione di questa relazione diventa consapevole della grande importanza del fare comunità, del ben-essere che si crea quando si collabora, allora anche l'obiettivo comune diventa più facile da realizzare. Per i genitori però è fondamentale che questo venga regolarizzato anche in concreto dai piani alti della scuola, perché da soli docenti, allievi e genitori possono far partire il cambiamento, ma non possono fare la differenza. La risposta per loro è nuovamente contenuta nel Patto educativo di corresponsabilità, che questa volta dev'essere valorizzato diversamente, magari attraverso degli incontri tra docenti, alunni e genitori dove si spiega e si cerca di attuare in concreto, in un'ottica futura di miglioramento di un rapporto che all'interno dell'ecosistema risulta la base di tutto.

In conclusione, nella seguente tabella sono riassunti i punti essenziali, e sono evidenziate analogie e differenze tra il punto di vista di docenti, allievi e genitori riguardo la loro relazione all'interno dell'ecosistema scolastico.

| Dimensioni dell'Index | Docenti | Allievi | Genitori |
|--------------------------------------|--|--|---|
| Sviluppare pratiche inclusive | <ul style="list-style-type: none"> - Il dialogo con allievi e genitori è visto come fondamentale. - La mancanza di tempo rappresenta un ostacolo alla relazione. - Un buon equilibrio tra contesto scolastico ed extra-scolastico risulta essere un punto di forza della relazione. | <ul style="list-style-type: none"> - Il dialogo assume sfumature diverse a seconda dei vari docenti e genitori. - Ci si concentra spesso sulla valutazione e sul finire il programma perché il tempo è molto limitato. - Il contesto extra-scolastico si manifesta in sporadiche situazioni, le classi numerose spesso non aiutano in questo. | <ul style="list-style-type: none"> - Il dialogo con docenti e figli è visto come un momento di ascolto reciproco delle parti. - Con i figli è diverso, ma con i docenti il tempo non è sufficiente per permettere un dialogo essenziale. - Le esperienze personali sono parte integrante del contesto scolastico. |
| Produrre politiche inclusive | <ul style="list-style-type: none"> - Il Patto educativo di corresponsabilità è uno strumento necessario alla relazione. - L'allievo rappresenta il nucleo centrale. - L'esperienza come docenti di sostegno coinvolge maggiormente nella relazione. | <ul style="list-style-type: none"> Il Patto educativo di corresponsabilità a volte funziona solo in maniera apparente. - Formalmente tutte e tre le componenti sono allo stesso livello. - Gli allievi si sentono coinvolti, ma c'è ancora molto da fare. | <ul style="list-style-type: none"> - Il Patto educativo di corresponsabilità dev'essere approfondito di più all'interno delle scuole. - Le tre componenti sono fondamentali, ma bisogna lavorare bene anche sul singolo. - Genitori coinvolti se hanno il desiderio di farlo. |
| Costruire culture inclusive | <ul style="list-style-type: none"> - La relazione docenti-allievi-genitori è sempre in cambiamento, è un progresso continuo. - Risulta ancora implicito concretizzare il Patto. - La scuola sta vivendo un grande cambiamento e, in futuro, dovrebbe ridurre l'autonomia delle sue parti per valorizzare la collaborazione. | <ul style="list-style-type: none"> - Valorizzare la relazione docenti-allievi-genitori all'interno dell'ecosistema scolastico. - L'implicito è rappresentato dall'empatia che lega docenti, allievi e genitori. - In futuro il Patto dovrebbe essere veramente attuato in ogni sua forma, tenendo conto che la scuola sta cambiando. | <ul style="list-style-type: none"> - La piena partecipazione di ogni parte dell'ecosistema scolastico è la chiave per far funzionare la relazione. - Implicito è ancora il pieno funzionamento di tutte e tre le parti. - A partire dal cambiamento della scuola, valorizzare ogni componente nelle sue differenze ed unicità. |

Conclusione

Il presente elaborato ha voluto presentare la relazione docenti-allievi-genitori all'interno dell'ecosistema prima in una chiave di lettura teorica, in quanto è proprio dalla teoria, dagli studi e dalle opere che si deve necessariamente partire per poter tracciare delle linee di conoscenza concrete. L'elaborato si è poi mosso anche all'interno di una dimensione pratica, portando esempi concreti di attuazione di questo tipo di legame, attraverso tecniche e metodi alternativi di attuazione del rapporto. C'è poi una terza dimensione, quella delle *esperienze vere*. Proprio attraverso le interviste si è voluto proprio dare voce a molti *attori*, docenti, allievi e genitori che hanno potuto raccontare le loro storie, le loro vite e soprattutto appunto le loro esperienze concrete di relazione. L'elaborato, partendo dal rapporto tra le singole parti, tra docenti e allievi, tra docenti e genitori e tra genitori e figli è poi giunto, attraverso queste interviste, a far comprendere come invece docenti, allievi e genitori entrano sempre in relazione tra di loro, come ci sia sempre il forte desiderio di farlo anche se a volte non è così semplice. L'analisi delle interviste ha evidenziato sin da subito come le tre componenti dell'*ecosistema scolastico* entrino sempre in comunicazione tra di loro, si cerchino e si completino a vicenda. Come sottolineato più volte, ogni dimensione ha le sue particolarità e le sue differenze e questo non dev'essere assolutamente un limite per la buona riuscita del rapporto, ma un incentivo a farlo funzionare meglio. Attraverso le interviste, docenti, allievi e genitori hanno capito l'importanza di questa relazione, hanno cercato di comprendere qualcosa che prima risultava nascosto. Docenti, allievi e genitori possono entrare in comunicazione attraverso un dialogo che tenga conto delle varie parti sia da un punto di vista intrinsecamente scolastico, ma anche da un punto di vista più soggettivo, che esula dal contesto scolastico. Solo attraverso la comprensione dell'altro, delle sue fragilità e dei suoi punti di forza queste tre realtà possono trovare una completa realizzazione. L'empatia, già citata a più riprese all'interno dell'elaborato, diventa quindi uno strumento fondamentale per la nascita e il nutrimento tra le parti e soprattutto per il nutrimento di tutto il complesso ecosistema scolastico. Da parte di docenti, allievi e genitori non c'è la volontà di rimanere fermi, di lasciare che questo rapporto rimanga statico, con il rischio un giorno di vederlo per sempre scomparire, ma sono pronti a trovare sempre delle nuove strategie d'intervento concrete che possano fare la differenza. È l'esempio del Patto educativo di corresponsabilità, che per *tutti* gli attori coinvolti in quest'intervista risulta essere anch'esso uno strumento essenziale nel rapporto docenti-allievi-genitori. Questo documento così importante dev'essere però

veramente fatto conoscere a tutte le componenti dell'ecosistema, in quanto già solo la sua comprensione rappresenta un primo passo verso un grande cambiamento. Il desiderio di docenti, allievi e genitori di portare questa relazione ad un altro livello però dev'essere anche accomunato ad un interesse globale, che coinvolga non solo loro stessi, ma l'intero meccanismo della scuola. Infatti queste componenti dell'ecosistema scolastico possono fare la differenza, ma sempre e comunque rimanendo nutrite e rafforzate dall'organo principale: la scuola. Docenti-allievi-genitori sono parte integrante della scuola, ma non solo le uniche componenti della scuola; esse sono parte di una complessa *rete* che tesse le sue fila sia all'interno del contesto scolastico, ma anche al di fuori di esso, in una prospettiva futura. È proprio nel futuro che docenti, allievi e genitori ripongono tutte le speranze, un futuro che sappia guardare alle esigenze dei singoli, ma in un'ottica globale. Un futuro che permetta a docenti, allievi e genitori di trovare sempre un loro posto nel mondo, di vivere sempre bene l'esperienza scolastica e soprattutto che quello che vivono a scuola possano metterlo in pratica nella vita di tutti i giorni. Le tre realtà hanno il forte desiderio di viverci e di conoscersi e riconoscersi all'interno dell'ecosistema, che sa che non ha senso di esistere senza una loro completa armonia. Questo dev'essere realizzato in concreto all'interno di tutte le scuole; docenti, allievi e genitori devono necessariamente avere il *tempo*, di entrare veramente in relazione, attraverso incontri periodici, scambi di opinioni, esperienze che esulino dal classico colloquio limitato ad un paio di minuti. La prospettiva della Philosophy for Children, presentata precedentemente, è uno dei tanti esempi che si potrebbe prendere come punto di riferimento: guardarsi negli occhi mentre si parla, scambiare delle opinioni, condividere delle esperienze di vita, parlarsi ed ascoltare l'altro diventano tutte fondamentali per la relazione docenti-allievi-genitori. Questo metodo potrebbe davvero portare all'interno di tutte le scuole una consapevolezza diversa della relazione, potrebbe far capire a molti insegnanti, alunni e genitori quanto essi siano davvero importanti e preziosi all'interno della scuola e di quanto soprattutto lo sia il loro rapporto. L'elaborato nel titolo presenta questa domanda: *cosa fa funzionare questo legame indissolubile?* In conclusione dell'elaborato, alla luce di tutto, la risposta risulta semplice, ma allo stesso straordinariamente complessa; il legame è indissolubile e funziona proprio perché sono docenti, allievi e genitori a far sì che ciò accada. È il loro essere così diversi, ma così uniti a farlo funzionare, il loro essere sempre pre-disposti ad un dialogo con l'altro, la loro empatia e voglia di cambiare che permette a tutto l'ecosistema scolastico di funzionare e soprattutto di continuare. Come spesso accade, la risposta era davanti agli occhi di tutti: docenti, allievi e genitori sono la linfa di tutto l'ecosistema scolastico.

Bibliografia

- A.A. V.V., *Treccani. Dizionario della Lingua Italiana*, Giunti TVP, Treccani, 2017.
- A.A. V.V., *Psicologia dello sviluppo e dell'educazione*, Il Mulino, Bologna, 2018.
- Ajello A.M., *Genitori e insegnanti*, Ubaldini Editore, Roma, 2011.
- Baldacci M., *I modelli della didattica*, Carocci Editore, Roma, 2014.
- Baldacci M., *Manuale di metodologia della ricerca educativa*, De Agostini Scuola SpA, Novara, 2013.
- Baumrind D., *Child Maltreatment And Optimal Caregiving in Social Contexts*, Garland Science, 1995, pp. 12-13.
- Bloom B., *Mastery Learning: Theory and Practice*, H. James Block, 1971.
- Booth T., Ainscow M., *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*, CSIE, Bristol 2002, trad. it. a cura di E. Valtellina, *L'Index per l'Inclusione*, Erickson, Torino, 2008.
- Cavalli A., Argentin G., *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Il Mulino, Bologna, 2010.
- Colombo M., *Gli insegnanti in Italia, radiografia di una professione*, Vita e Pensiero, Milano, 2017.
- Chiesa S., *Genitori per tempi difficili*, Lampi di stampa, Milano, 2008.
- Damiano E., *L'insegnante, identificazione di una professione*, Editrice La Scuola, Brescia, 2004.

Dewey J., *My Pedagogic Creed*, 1897, trad. it., *Il mio credo pedagogico*, La Nuova Italia, Venezia, 1976.

Di Blasio P., *Tra rischio e protezione. La valutazione delle competenze parentali*, Edizioni Unicopli. Milano, 2014.

Feiman S., Floden R.F., *The cultures of teaching*, in Wittrock, M.C, 1986.

Goleman D., Senge P.M., *The Triple Focus. A New Approach to Education*, Ed. More Than Sound, 2014, trad. it. a cura di G. Gladis Ubbiali, *A scuola di futuro. Per un'educazione realmente moderna*, Rizzoli, Milano, 2017.

Lightfoot-Lawrence S., *The essential conversation. What parents and teachers can learn from each other*, 2003, trad.it. a cura di F. Caratelli, *Il dialogo tra genitori e insegnanti. Una conversazione essenziale per imparare gli uni dagli altri*, Spaggiari Edizioni, Parma, 2012.

Maviglia M., Bertocchi L., *L'insegnante e la sua maschera. Teatralità e comunicazione nell'insegnamento*, Mondadori, Firenze, 2021.

Miato S.A., Miato L., *La didattica inclusiva. Organizzare l'apprendimento cooperativo metacognitivo*, Erickson, Trento, 2003.

Milani I., *L'arte di insegnare. Consigli pratici per gli insegnanti di oggi*. Vallardi A., Milano, 2013.

Milani P., *Co-educare i bambini*, Biblioteca Pensa MultiMedia, Lecce, 2008.

Milani P., *Manuale di educazione familiare: ricerca, intervento, formazione*, Erickson, Trento, 2001.

Ministero dell'Istruzione, *Linee guida corresponsabilità educativa*, 2007 (documento).

- Morcellini M., Vittorio N., *Il cantiere aperto della didattica. Una strategia di innovazione*, La Biblioteca Pensa MultiMedia, Lecce, 2007.
- Musaio M., *Dentro la relazione educativa*, Elledici, Torino, 2012.
- Pati L., *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*, Editrice Morcelliana, Brescia, 2019.
- Piaget J., *Psicologia e pedagogia*, Loescher, Torino, 1969.
- Quagliarella A., *Teorie dell'apprendimento, modelli di insegnamento ed educazione del pensiero* (articolo).
- Santi M., *Costruire comunità di integrazione in classe*, La Biblioteca Pensa MultiMedia, Lecce, 2006.
- Santi M., *Filosofare con i bambini, Conversazione con Matthew Lipman*, (in "Prospettive E.P."), 1991.
- Santi M., *Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare*, Liguori, Napoli, 2005.
- Santojanni F., Striano M., *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*, Laterza, Bari, 2002.
- Serafini M.T., *Perché devo dare ragione agli insegnanti di mio figlio*, La nave di Teseo editore, Milano, 2018.
- Skinner B.F., *Technology of Teaching*, Copley Publishing Group, 2003, trad. it. a cura di P.C. Rivoltella, *La tecnologia dell'insegnamento*, Scholé, Brescia, 2019.

Trebisacce G., *Antonio Banfi e la pedagogia*, Jonia Editrice, Cosenza, 2005.

Vygotskij L.S., *Pensiero e linguaggio*, Giunti Editore, Firenze, 2007.

Zorzi E., *L'insegnante improvvisatore*, Liguori Editore, Napoli, 2020.

Sitografia

[CBNC,https://www.cnn.com/2021/06/29/child-psychologist-explains-4-types-of-parenting.html](https://www.cnn.com/2021/06/29/child-psychologist-explains-4-types-of-parenting.html)

[Ministero dell'Istruzione, https://www.miur.gov.it/patto-educativo-corresponsabilita](https://www.miur.gov.it/patto-educativo-corresponsabilita)

Fism Ferrara, *La fism e il progetto Giardini Felici sulla Nuova Ferrara*, 22 Gennaio 2022, <https://fismferrara.altervista.org/stampa.html>

