

Scuola e nuovi scenari familiari: tra complessità e forme di alleanza educativa

Valentina Guerrini

Abstract – *School and family represent the first and most important educational agencies in the life of every individual. Both institutions have been affected, in recent decades, by profound transformations that have undermined their respective roles, functions and authority. Today, the multiplicity of family models and the difficulties of the current school system in responding to the increasingly varied requests of the subjects and of the socio-economic reality have contributed to the crisis of an extremely delicate and complex relationship between family and school. In addition to the “extreme” but increasingly frequent tragic episodes of parents attacking teachers and headmasters, there are increasingly widespread forms of dissatisfaction and relational conflict between parents and teachers that have negative effects on the training processes of the younger generations. The present contribution, also in the light of current school regulations, will seek to shed light on the most effective methods and strategies for building forms of co-responsibility between the school and the family institution, starting from the awareness of one’s own role and that of others and mutual trust on the part of all the figures involved. In particular, there are two types of family, immigrant and homogenitorial families, increasing in our country and more at risk of being subjected to stereotypes and discrimination.*

Riassunto – *Scuola e famiglia rappresentano le prime e più importanti agenzie educative nella vita di ogni individuo. Entrambe le istituzioni sono state interessate, negli ultimi decenni, da profonde trasformazioni che ne hanno messo in crisi i rispettivi ruoli, funzioni e autorevolezza. La molteplicità dei modelli familiari di oggi e le difficoltà del sistema scolastico attuale nel rispondere alle richieste sempre più variegata dei soggetti e della realtà economico-sociale hanno contribuito alla messa in crisi di un rapporto estremamente delicato e complesso tra famiglia e scuola. Oltre ai fatti di cronaca “estremi”, ma sempre più frequenti, di genitori che aggrediscono insegnanti e dirigenti, sono sempre più diffuse forme di insoddisfazione e conflittualità relazionali tra genitori e docenti che hanno effetti negativi sui processi formativi delle giovani generazioni. Il presente contributo, anche alla luce della vigente normativa scolastica, cercherà di fare luce sulle modalità e sulle strategie più efficaci per costruire forme di corresponsabilità tra l’istituzione scolastica e quella familiare, a partire dalla consapevolezza del proprio e dell’altrui ruolo e di una fiducia reciproca da parte di tutte le figure coinvolte. In particolare, saranno considerate due tipologie familiari, le famiglie immigrate e quelle omogenitoriali, in aumento nel nostro Paese e maggiormente a rischio di essere oggetto di stereotipi e discriminazioni.*

Keywords – families, school, communication, responsibility, collaboration

Parole chiave – famiglie, scuola, comunicazione, responsabilità, collaborazione

Valentina Guerrini è Docente a contratto presso il Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia dell’Università degli Studi di Firenze. I suoi interessi di ricerca sono orientati ai temi relativi alla differenza in ambito formativo, in particolare alla differenza di genere e prevenzione degli stereotipi in ambito educativo e lavorativo in una prospettiva internazionale e alla differenza etnica e culturale. Si occupa di scuola e formazione degli inse-

gnanti. Tra le sue recenti pubblicazioni: *Educazione e differenza di genere* (Pisa, ETS, 2017); *Le interviste degli adolescenti di seconda generazione a Firenze* (in *Ragazze e ragazzi stranieri a scuola*, a cura di S. Ulivieri, Pisa, ETS, 2018); *Che genere di discipline? Un'analisi dei sussidiari della scuola primaria* (in *Decostruire l'immaginario femminile*, a cura di A. G. Lopez, Pisa, ETS, 2017); *Valutazione e autovalutazione degli insegnanti. Riflessioni per promuovere processi di professionalizzazione in un'ottica lifelong learning* (in "LLL", 31, 2018); *L'educazione alla cura per promuovere forme di cittadinanza attiva e democratica. Il ruolo della scuola* (in "Civitas educationis. Education, Politics, and Culture", VII, 1, 2018).

1. Famiglia e scuola nello scenario educativo contemporaneo

Scuola e famiglia rappresentano le due principali istituzioni educative nel processo di socializzazione, di educazione e di istruzione di ciascun individuo ed agiscono con modalità, obiettivi e strategie assai diversi tra loro. La famiglia rappresenta il primo ambiente sociale in cui il soggetto si trova a vivere, fondata su legami affettivi forti, agenzia educativa informale, essa mira innanzitutto all'educazione; la scuola, invece, è la più importante agenzia educativa formale, orientata all'istruzione e alla valutazione degli apprendimenti, caratterizzata da relazioni simmetriche e asimmetriche ma il cui intento principale rimane, l'acquisizione di certe competenze che permettano agli individui di inserirsi nel mercato del lavoro o di proseguire gli studi universitari¹.

In Italia, il primato educativo della famiglia è sancito dalla Costituzione, che, nell'articolo 30 specifica: "È diritto dovere dei genitori mantenere, istruire, educare i figli, anche se nati fuori dal matrimonio". Solo in caso di inadempienza genitoriale lo Stato può sostituirsi alla famiglia.

Nell'articolo 31, invece, si sottolinea come lo Stato si impegna ad agevolare "con misure economiche e altre provvidenze la formazione della famiglia e l'adempimento dei compiti relativi, con particolare riguardo alle famiglie numerose". La famiglia assume così un valore educativo centrale e diviene un luogo in cui si elabora e si trasmette cultura educativa².

L'agire educativo, le regole, i principi, i valori e gli apprendimenti trasmessi, le mediazioni realizzate rispetto alle sollecitazioni provenienti da altri contesti, connotano la famiglia come prima agenzia educativa in grado di produrre cultura e incidere nella formazione di tutti i suoi membri³.

Naturalmente, oggi in modo particolare, la famiglia non può essere considerata l'unica agenzia educativa, anzi, gli attuali ritmi sociali e lavorativi hanno influito sulle modalità e sulla quantità di tempo che i membri di un nucleo familiare trascorrono insieme. Dopo la famiglia, ogni soggetto entra in contatto con la scuola, che si delinea come spazio di trasmissione ed

¹ Cfr. V. Boffo, *Per una comunicazione empatica. La conversazione nella formazione familiare*, Pisa, ETS, 2005; M. Corsi, M. Stramaglia, *Dentro la famiglia. Pedagogia delle relazioni educative familiari*, Roma, Armando, 2009; P. Dusi, L. Pati (a cura di), *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea*, Brescia, La Scuola, 2011; P. Dusi, *La comunicazione docenti-genitori: riflessioni e strumenti per tessere alleanze educative*, Milano, FrancoAngeli, 2012; M. G. Contini (a cura di), *Dis-alleanze educative*, Roma, Carocci, 2012; M. Baldacci, *Per un'idea di scuola*, Milano, FrancoAngeli, 2014.

² Cfr. L. Pati, *I rapporti scuola-famiglia. Tra incomprensione e collaborazione*, in S. Ulivieri, L. Binanti, S. Colazzo, M. Piccinno (a cura di), *Scuola Democrazia Educazione. Formazione ad una società della conoscenza e della solidarietà*, Lecce, Pensa Multimedia, 2018, pp. 73-86.

³ *Ivi*, p. 75.

elaborazione della cultura di un popolo, dove predomina l'intento istruttivo ma, nello stesso tempo, la scuola non può esimersi da finalità educative. Oltre a luogo dell'istruzione, dell'offerta e della valutazione degli apprendimenti è anche luogo di incontro, di socialità, di convivenza democratica dove si imparano a conoscere, rispettare e valorizzare le differenze (di apprendimento, di genere, di etnia, di cultura, di lingua, di religione)⁴. Talvolta è addirittura la scuola a "salvare" dai pericoli di un nucleo familiare problematico, basti pensare ai casi di denuncia da parte della scuola di violenze fisiche e/o psicologiche in ambito domestico. Quindi un ruolo educativo primario e proprio perché primo e più importante ambiente educativo-formativo formale, che deve necessariamente rapportarsi ed essere in continuità con la famiglia.

In Italia, l'ingresso attivo e partecipativo delle famiglie nella vita scolastica è rappresentato dalla Legge Delega n. 477/1973 e dai Decreti Delegati nn. 416, 417, 418, 419, 420 del 1974. L'istituzione degli "organi collegiali" con i precedenti decreti ha segnato la fine di una situazione di conflittualità istituzionale e l'inizio di un processo di collaborazione tra le due istituzioni educative. Da questo momento vi sono stati una serie di provvedimenti legislativi che hanno cercato di ribadire l'importanza e la positiva ricaduta pedagogica su forme di alleanza educativa tra scuola e famiglia, talvolta intervenendo anche per sanare situazioni problematiche e conflittuali tra famiglie e scuola.

Oggi, si rileva una crisi della partecipazione scuola-famiglia non solo a livello italiano ma anche in molti altri Paesi del mondo Occidentale⁵. I genitori sembrano essere interessati e intervenire solo riguardo ai risultati del processo di apprendimento dei loro figli, gli insegnanti continuano a lamentarsi di una diffusa trascuratezza e inadempienza delle famiglie nel processo educativo dei loro figli o di una loro presenza a scuola non in forma collaborativa bensì pervasiva, polemica e inquisitoria nei loro confronti. Le leggi e i decreti delegati emanati dagli anni Settanta a oggi sembrano cercare di sanare questa situazione.

Ripercorrendo i punti più salienti dell'iter legislativo, fino ad oggi, i Programmi per la scuola elementare nel 1985 dedicano una sezione a *Scuola, famiglia, partecipazione* affermando: "La scuola elementare riconosce di non esaurire tutte le funzioni educative: pertanto, nell'esercizio della propria responsabilità e nel quadro della propria autonomia funzionale favorisce, attraverso la partecipazione democratica prevista dalle norme sugli organi collegiali, l'interazione formativa con la famiglia, quale sede primaria dell'educazione del fanciullo e con la più vasta comunità sociale [...]. La scuola, rispettando le scelte educative della famiglia, costituisce un momento di riflessione aperta, ove si incontrano esperienze diverse; essa aiuta il fanciullo a superare i punti di vista egocentrici e soggettivi, così come ogni giudizio sommario che privilegia in maniera esclusiva un punto di vista e un gruppo sociale a scapito d'altri"⁶. Quindi, già dalla fine degli anni Ottanta, emerge il ruolo della scuola come prima agenzia di istruzione formale che opera in armonia e continuità con il contesto familiare e che aiuta ad aprirsi all'altro e superare l'egocentrismo.

Poi, con l'affermazione dell'autonomia scolastica il concetto di partecipazione trova mag-

⁴ Cfr. L. Mortari, *Educare alla cittadinanza partecipata*, Milano, Mondadori, 2003; M. Santerini, *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*, Milano, Mondadori, 2017.

⁵ L. Pati, *I rapporti scuola-famiglia. Tra incomprensione e collaborazione*, cit., p. 73.

⁶ D.P.R. 12 febbraio 1985, n. 104, p. 1.

giore precisazione e ulteriore specificazione in quello di cooperazione, introdotto dall'art. 1 della legge 30/2000. La cooperazione sta a significare il ruolo attivo dei genitori, il loro contributo in termini di operatività nel campo dell'istruzione/educazione scolastica. Il richiamo all'operatività, al concreto coinvolgimento della famiglia nella vita della scuola, traspare anche dal documento finale della Commissione dei Saggi del maggio 1997, in esso si legge: "L'istruzione e la vita familiare dovrebbero essere maggiormente connesse che nel passato. La formale democratizzazione della scuola ha mostrato, nella forma attuale, molti preoccupanti elementi di debolezza. È dunque necessario ripensare il legame tra scuola, famiglie e società civile, in termini più concreti".

Nel clima di rinnovamento scolastico introdotto con l'avvento dell'autonomia, nel 1998, il DPR n. 249, introduce il patto di corresponsabilità educativa sottoscritto tra il dirigente scolastico e i genitori e rappresenta una comune assunzione di responsabilità impegnando entrambe le componenti a dividerne i contenuti e a rispettarne gli impegni. Tale patto rafforza molto il rapporto scuola/famiglia. 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. Lo stesso decreto, introduce un altro strumento operativo atto a diffondere la cultura dei diritti e dei doveri tra studenti, insegnanti e personale ATA, ossia lo Statuto delle studentesse e degli studenti. Successivamente, nel 2007, l'art. 3 del DPR 235, apporta alcune modifiche al già citato DPR n. 249/1998, formulando l'articolo 5-bis (Patto educativo di corresponsabilità). I primi due commi appaiono particolarmente significativi: nel primo si afferma un Patto educativo di corresponsabilità tra i genitori, la scuola e gli studenti stessi, finalizzato a definire in maniera dettagliata e condivisa diritti e doveri nel rapporto tra istituzione scolastica autonoma, studenti e famiglie. Successivamente, il decreto fa riferimento a singoli regolamenti d'istituto che disciplinano le procedure di sottoscrizione nonché di elaborazione e revisione condivisa del patto. L'enfasi è posta soprattutto sulla necessità che insegnanti, genitori e alunni concordino stili di comportamento adeguati all'ambiente scolastico. In caso di inosservanza delle regole, sono esplicitate le sanzioni disciplinari a carico degli studenti e dei genitori.

Tale documento è significativo poiché ufficializza, in modo non trascurabile, la corresponsabilità; c'è da sottolineare, però, che l'iniziativa ha origine dai gravi fatti di cronaca relativi a casi di bullismo, di aggressione di docenti da parte dei genitori, di vandalismo verso le strutture scolastiche da parte dei ragazzi. Quindi la corresponsabilità si afferma come necessità per regolare il comportamento, più che da intenti pedagogici nasce come urgenza-emergenza sociale. Recentemente, la L.107/2015, pur contenendo in vari commi il richiamo alla famiglia ed ai genitori, non modifica le funzioni, il ruolo, la composizione e le elezioni degli OO.CC., ad eccezione del Comitato di Valutazione, dove, per la prima volta, è inserita la figura di un genitore o studente ma solo per i criteri del riconoscimento di merito. Le varie riforme legislative hanno cercato di fissare, almeno sulla carta, le modalità e i limiti per costruire una relazione costruttiva ed educativamente efficace tra scuola e famiglia, tali principi fondamentali sono indispensabili, ma da soli non bastano per costruire una relazione "educativamente efficace" se non vi è un'adeguata volontà, partecipazione e una necessaria formazione dei principali protagonisti.

In particolare, negli ultimi anni, il processo di privatizzazione che ha interessato i legami familiari ha esercitato una certa influenza anche sul rapporto intessuto dai genitori con l'istituzione scolastica. Tale processo si è intrecciato con l'avvento del neoliberismo come nuovo orizzonte di pensiero dei paesi occidentali. Nella scuola dell'autonomia si affermano i principi di cooperazione e corresponsabilità, tuttavia è l'ideologia neoliberista a caratterizzare l'era contemporanea. Essa trasferisce i principi propri del mercato in tutti i settori della società, anche in quello educativo-formativo e basa sulla soddisfazione del cliente l'obiettivo di ogni "buon servizio"⁷. Il consumatore e il suo soddisfacimento sono assunti come criteri fondamentali per valutare l'efficacia di un servizio. In riferimento all'offerta formativa, essa dovrebbe promuovere la competitività dell'organizzazione scolastica nella prospettiva di costanti miglioramenti nel sistema di formazione istruzione⁸. In realtà, l'estensione del pensiero neoliberista alla realtà scolastica, rafforza le disuguaglianze di status e i fenomeni di segregazione sociale già esistenti tra famiglie che appartengono alla classe medio-alta e hanno gli strumenti per comprendere il sistema formativo e pretendere da esso certe prestazioni e coloro che appartengono a ceti socio-economici bassi che non hanno gli strumenti per comprendere e accettano in modo abbastanza passivo, con scarsa partecipazione ciò che la scuola offre loro. In questa situazione, la responsabilità genitoriale spesso si riduce alla scelta dell'istituzione a cui iscrivere i figli e a pratiche di controllo sulle pratiche dei docenti.

Considerare riduttivamente gli studenti e le loro famiglie dei "clienti" e "consumatori" del sistema formativo è estremamente pericoloso: studenti e studentesse sono persone, cittadini e cittadine da sostenere e accompagnare nel loro processo di crescita e formazione in una società sempre più poliedrica e complessa.

2. Il rapporto scuola-famiglia: un complesso cammino ancora incompiuto

Molto è stato scritto sulla relazione scuola famiglia negli ultimi decenni, ma un dialogo costruttivo tra scuola e famiglia appare ancora un traguardo da raggiungere. In particolare, le ricerche empiriche e le buone pratiche confermano che, nonostante varie iniziative e progetti realizzati fino ad oggi per realizzare un'alleanza tra le due istituzioni educative, è ancora necessario investire ulteriori energie per questo⁹. Negli ultimi anni, abbiamo assistito al passaggio da una famiglia normativa ad una famiglia affettiva, caratterizzata sempre meno dalla norma e sempre più dall'affettività, essa si caratterizza per aver spostato l'asse del legame prevalentemente sulla sfera emotiva¹⁰. Le mutate relazioni di coppia e quelle tra genitori e figli hanno avuto una ripercussione anche nel rapporto tra insegnanti e famiglie sempre più complessi, variegati e caratterizzati da una ricerca costante della definizione di ruoli, principi e va-

⁷ Cfr. S. Ball, I. Goodson, M. Maguire, *Education, Globalisation and New Times*, London & New York, Routledge, 2007.

⁸ Cfr. P. James, *Total Quality Management: An Introductory Text*, Hemel Hempstead, Prentice Hall, 1996.

⁹ Cfr. S. Cellamare, *Ripensare il rapporto tra scuola e famiglia. Spunti di riflessione*, in "Q-Times Webmagazine", VI, 3, pp. 1-13, <http://www.qtimes.it> (ultima consultazione il 29/06/2018).

¹⁰ Cfr. M. Vinciguerra, *La relazione educativa "affettiva": ripensare il rapporto tra scuola e famiglia*, in S. Ulivieri, L. Binanti, S. Colazzo, M. Piccinno (a cura di), *Op. cit.*, pp. 617-623.

lori da condividere. Da un lato, gli insegnanti sentono la richiesta sempre più pressante di dover rispondere alle problematiche educative dell'alunno e dell'adolescente, dall'altro temono di trascurare il raggiungimento degli obiettivi didattici per quelli educativi, inoltre, molti di loro avvertono una certa svalutazione del loro ruolo da parte dei genitori, i quali da una parte accusano la scuola di non essere più all'altezza delle esigenze della società e di non preparare adeguatamente i loro figli. Inoltre, gli insegnanti si trovano a comunicare con molte tipologie familiari diverse, aventi ciascuna le proprie peculiarità, necessità e difficoltà. Ad esempio, l'attuale contesto sociale multiculturale vede un aumento di famiglie non italiane, diverse tra loro per provenienza, lingua e cultura e il cui rapporto con la scuola richiede delle attenzioni, delle capacità di ascolto, di dialogo ancora più elevate rispetto alle famiglie italiane. Oggi assistiamo, sia nelle famiglie che nella scuola, alla perdita di un valore simbolico, chiaro e condiviso che ha rotto il patto di alleanza tra le due agenzie educative¹¹. Un tempo il ruolo simbolico, autoritario e autorevole dell'adulto (insegnante o genitore) prevaleva su chi lo incarnava e al di là di come lo rappresentava e l'alleanza genitoriale genitori- insegnanti non era messa in discussione; tutto questo è venuto meno, anzi appare diffusa una certa "distanza" e sfiducia da parte delle famiglie nei confronti dell'istituzione scolastica in generale e dei docenti in particolare, similmente, nelle famiglie assistiamo alla disintegrazione della *marcatatura simbolica* della differenza generazionale¹². Questa perdita deriva anche da una diversa concezione del figlio che è percepito sempre più come "oggetto di desiderio", quindi prevale la cultura narcisistica del figlio come oggetto del desiderio di autorealizzazione dell'adulto¹³.

La possibilità di scegliere come e quando poter avere un figlio, hanno influito nel creare un figlio più adorato che amato e causando una mitizzazione dell'infanzia, che, come scrive Gauchet ha determinato una vera e propria rivoluzione antropologica: "Oggi gli adulti si vedono attraverso i bambini; si proiettano in loro [...]. Non è certo che i bambini ci abbiano davvero guadagnato da un tale allucinato sovrainvestimento, da una tale regalità immaginaria cui sono stati promossi"¹⁴.

Il maggior rischio della famiglia affettiva è che crescendo un bambino adorato, quest'ultimo potrebbe trasformarsi in un "adolescente narciso", inserito in un ambiente familiare permissivo, dove i rapporti genitori-figli sono di tipo amicale. Questo, almeno in parte, spiegherebbe anche i numerosi comportamenti di protesta dei genitori verso gli insegnanti poiché non approvano le valutazioni fatte dagli insegnanti, alcuni rimproveri e sanzioni disciplinari, i compiti a casa...

Oltre a queste problematiche, vi sono altre cause che incidono sulla mancata collaborazione tra genitori e insegnanti, sulla sfiducia e aggressioni-rivalità nei confronti di quest'ultimi.

¹¹ Cfr. M. G. Riva, *La scuola come sistema di relazioni, emozioni e affetti. In ascolto della vita emotiva*, in "Pedagogia Oggi", 2, 2015, pp. 21-39.

¹² Cfr. M. Recalcati, *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Torino, Einaudi, 2014.

¹³ Cfr. M. Vinciguerra, 2018, *Op. cit.*; C. Sità, *Il sostegno alla genitorialità. Analisi dei modelli di intervento e prospettive educative*, Brescia, La Scuola, 2005; M. Recalcati, *Il complesso di Telemaco*, Milano, Feltrinelli, 2013.

¹⁴ M. Gauchet, *Il figlio del desiderio. Una rivoluzione antropologica*, Milano, Vita e Pensiero, 2010, p. 7.

Secondo Frabboni¹⁵, anche i media hanno contribuito attraverso una doppia insidia: la paura e l'antiscuola. Quotidiani e *talk show* martellano il popolo dei teledipendenti con i drammi di singole persone colpite da efferatezze quotidiane dietro l'angolo di casa, il rischio è quello di produrre una paura che genera il rifiuto dell'altro-da-me. Nasce anche nelle nuove madri e nei nuovi padri una paura-indifferenza a partire della scuola che elevano e snaturano a loro nemica. Ancora i media inondano le famiglie di immagini di istituti scolastici degradati a terre di nessuno come giungle di brigantaggio giovanile. Si strumentalizzano casi sporadici per fare della scuola una giungla di bulli che gli insegnanti non sono in grado di gestire e educare. Alimentare discredito verso l'istruzione pubblica è diffuso e pericoloso.

Il rapporto scuola famiglia oggi è difficile e contraddittorio, oscilla tra la delega e l'intrusione al contrario dovremmo promuovere spazi di partecipazione e reale condivisione¹⁶.

La scuola, negli ultimi anni, è stata oggetto di una profonda critica: "tutti vorrebbero che la scuola cambiasse"¹⁷, forse proprio in ragione di una crisi che la sta attraversando ma che sta interessando ormai da diversi anni anche la famiglia italiana.

La scuola è "in crisi" per vari motivi: il carattere obsoleto dei suoi obiettivi e soprattutto delle sue metodologie non più adeguati ai bisogni formativi attuali, l'incapacità di incidere nel mercato del lavoro e sulla disoccupazione giovanile, la caduta di interesse verso le materie e i contenuti, l'incapacità di adeguarsi al dinamismo sociale¹⁸. Questi ed altri aspetti, rappresentano, negli ultimi tempi, le maggiori criticità della scuola. Inoltre, le relazioni scuola famiglia appaiono connotate da conflitti, incomprensioni e silenzi. Fino a qualche anno fa, eravamo davanti ad un modello di Scuola-Edipo, così definita da Recalcati¹⁹, una scuola salda che si fonda sulla potenza della tradizione e il cui sapere esprime una fedeltà cieca nei confronti delle autorità del passato. L'autorità dell'insegnante era garantita proprio dalla potenza della tradizione. I genitori dimostravano rispetto e fiducia nel lavoro proposto dalla scuola, quest'ultima era considerata una risorsa da preservare e sostenere per i loro figli e per l'intera umanità, per questo si dimostravano preziosi sostenitori del lavoro promosso dagli insegnanti e dalla scuola in generale. In questa scuola il modello pedagogico prevalente era quello repressivo e il rapporto insegnante-allievo era fortemente gerarchizzato. "In questa scuola l'insegnante era il sostituto del Padre e proprio la salda alleanza tra genitori e insegnanti sosteneva questa esperienza"²⁰. Questo modello di scuola, negli ultimi decenni, secondo Recalcati viene sostituito dal modello di Scuola-Narciso, caratterizzata da una forte orizzontalità e segnata dallo "sfaldamento del patto generazionale tra insegnanti e genitori"²¹.

La sinergia tra il narcisismo dei genitori e quello dei figli lascia gli insegnanti soli nel rappresentare quel che resta della differenza generazionale. "La nuova alleanza tra genitori e figli

¹⁵ Cfr. F. Frabboni, *La rotonda dell'educazione: la famiglia*, in "Rivista Italiana di Educazione Familiare", 1, 2012, pp. 19-24.

¹⁶ Cfr. M. Palma, *La scuola come bene comune. Il rapporto scuola-famiglia rivisto in un modello sostenibile di gestione condivisa*, in "Metis", 7(2), 2017, pp. 319-335.

¹⁷ R. Massa, *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Roma-Bari, Laterza, 1997, p. 9.

¹⁸ *Ivi*.

¹⁹ Cfr. M. Recalcati, *L'ora di lezione*, cit., p. 20.

²⁰ M. Palma, *Op. cit.* p. 333.

²¹ M. Recalcati, *L'ora di lezione*, cit., p. 25.

disattiva ogni funzione educativa da parte dei genitori che si sentono impegnati ad abbattere ostacoli che mettono alla prova i loro figli per garantire loro un successo nella vita senza traumi, che non a indicare il senso simbolico della legge²².

Si è passati da una situazione in cui i genitori tendenzialmente sostenevano l'operato della scuola senza avere un ruolo attivo e partecipativo nella gestione scolastica ad una relazione caratterizzata dal forte desiderio di azione dei genitori rispetto all'operato della scuola senza però avere fiducia nel lavoro degli insegnanti²³. In questo contesto il rapporto tra famiglia e scuola diventa problematico e contraddittorio. Gli insegnanti sono consapevoli di aver perso gran parte dell'autorevolezza di cui disponevano in passato e con essa anche il supporto delle famiglie che invece adesso oscillano tra la delega completa delle funzioni educative e le forti intromissioni nelle questioni didattiche²⁴. I genitori non sembrano più fidarsi degli insegnanti soprattutto perché sembrano non riconoscere più quel valore sociale e educativo all'istituzione scuola. Le polemiche e i fatti di cronaca che sempre più popolano i quotidiani nazionali (sulla valutazione, sul cattivo operato degli insegnanti, sulla scarsa sicurezza delle scuole, sui compiti a casa, sulle bocciature...) sono elementi che evidenziano sia la messa in crisi dell'alleanza tra scuola e famiglia sia il valore dell'esperienza scolastica come bene comune e necessario per la convivenza civile e per l'esercizio dei diritti dei propri figli, come occasione di confronto e di apprendimento per lo sviluppo di una società civile.

Un tentativo di interpretazione di questa situazione è offerto da Massa che descrive la crisi della scuola come crisi di un *milieu* educativo, ossia il tramonto di quei contesti collettivi e comunitari di appartenenza che permettevano il passaggio di valori. "È come se ci fosse una situazione in cui prevale l'orizzontalità dei rapporti, prevale il gruppo dei pari, mentre è entrata in crisi una dialettica intergenerazionale, una possibilità di contrapporsi al mondo adulto, anche di criticarlo radicalmente, ma in qualche modo mantenendo un senso di comune appartenenza. Questa sarebbe la solitudine dei giovani oggi e la fine dell'educazione"²⁵. In questo senso le agenzie educative si trovano di fronte a una mancanza di un ambiente di riferimento ed emerge il problema legato all'assenza di un contesto educativo che sappia sostenere il percorso di crescita delle giovani generazioni. Uno dei maggiori e più diffusi problemi degli insegnanti è quello legato alla difficoltà di far rispettare le regole e la disciplina da parte dei giovani, a loro avviso, provenienti da contesti familiari troppo permissivi dove si è persa l'autorevolezza e l'autorità genitoriale. Forse si tratta proprio di aiutare gli stessi genitori a ri-acquisire una certa autorevolezza che gli permetta di saper porre dei limiti e saper dire di no ai loro figli e di accettare qualche sconfitta dei figli in ambito scolastico e/o sportivo, con le conseguenti frustrazioni che implicano per i figli, ma inevitabili nel loro processo di crescita²⁶.

²² *Ibidem*.

²³ Cfr. L. Pati, *La corresponsabilità tra scuola e famiglia all'insegna del confronto fra culture educative*, in L. Pati, L. Dusi (a cura di), *Corresponsabilità educativa: scuola e famiglia nella sfida multiculturale*, Brescia, La Scuola, pp. 11-48.

²⁴ Cfr. P. Cardinali, L. Migliorini, *Scuola e famiglia. Costruire alleanze*, Roma, Carocci, 2013.

²⁵ R. Massa, *Tre piste per lavorare entro la crisi educativa*, in "Animazione sociale", 2, 2000, pp. 60-66.

²⁶ Cfr. A. Phillips, *I no che aiutano a crescere*, Milano, Feltrinelli, 2003.

3. Pluralità familiari e scuola

Il dato più evidente e indiscutibile sulla famiglia italiana attuale è proprio l'impossibilità di pensare ad un modello di famiglia ma, piuttosto, dobbiamo fare riferimento ad una pluralità di famiglie tra cui quelle monoparentali, ricostituite, allargate, coppie di fatto omo ed eterosessuali, immigrate...²⁷. Senza soffermarsi sul dibattito se possa esistere un modello familiare ideale, e quali gli effetti sui figli dei diversi modelli familiari, l'evidenza, per chi si occupa di educazione, è il riconoscimento di una pluralità di modelli familiari che, entrando in rapporto con la scuola, devono essere riconosciuti e deve garantito loro ascolto, cura e partecipazione alla vita scolastica. Come ha sottolineato recentemente Alessandra Gigli²⁸, dovremmo considerare come modelli di riferimento le famiglie "funzionali", ossia "società umane flessibili nella stabilità", in cui la qualità delle relazioni (soprattutto tra genitori e figli) è tale da resistere alle separazioni, ai conflitti, alle intemperie esistenziali dei suoi membri, al naufragio delle relazioni amorose²⁹. In realtà, la pluralità caratterizza il concetto di famiglia: anche tra famiglie appartenenti alla stessa tipologia (es: monoparentali, di fatto) esistono notevoli differenze relazionali, ogni famiglia è un mondo a sé, il che rende ancora più difficile il rapporto con la scuola, visto che al di là di alcuni validi principi basati sulla buona comunicazione, sull'ascolto, sulla partecipazione, non esistono regole generali valide per tutti per far funzionare il rapporto scuola-famiglia. Tra i vari modelli familiari esistenti, le famiglie immigrate e le famiglie omogenitoriali rappresentano due modelli particolarmente diffusi negli ultimi anni, soprattutto le prime e, decisamente "nuove" nel nostro Paese, le seconde, ancora poco conosciute, chiedono agli operatori scolastici di abbandonare il "paradigma della normalità"³⁰ in nome di un'analisi dei ruoli genitoriali al di là del sesso.

Le nuove configurazioni familiari e la complessità sociale a cui la famiglia va incontro impongono un'attenzione particolare al ruolo genitoriale nella crescita e nello sviluppo dell'identità personale, sociale e culturale dei figli. La migrazione introduce un ulteriore elemento di complessità a questo processo dal momento che richiede ad adulti che hanno radici altrove di essere genitori nel luogo di accoglienza³¹. In Italia, l'esperienza della migrazione sta sempre meno connotandosi come esperienza privata e sempre più divenendo un "evento familiare": si parte per la famiglia, con la famiglia, per ricongiungersi a qualche familiare o anche nonostante e contro la famiglia³². Pur nella differenziazione dei percorsi di migrazione e delle motivazioni che spingono a cambiare paese, l'elemento che accumuna le famiglie migranti è un cambiamento caratterizzato da una rottura di un equilibrio e dall'adattamento ad un nuovo ambiente. Se la famiglia riesce a trovare il giusto equilibrio e adattarsi al nuovo ambiente, mantenendo continuità, questo potrà facilitare la crescita psicologica dei suoi membri e l'adattamento interculturale, al contrario, i problemi si avranno soprattutto sulle giovani generazioni,

²⁷ Cfr. A. Gigli, *Famiglie mutanti*, Pisa, ETS, 2007.

²⁸ Cfr. A. Gigli, *Famiglie evolute*, Parma, Junior, 2014.

²⁹ *Ivi*, p. 5.

³⁰ A. Gigli, *Famiglie mutanti*, cit.

³¹ Cfr. G. Favaro, *Mettere radici altrove con i figli*, in "Famiglia Oggi", 2, 2007.

³² Cfr. P. Cardinali, L. Migliorini, *Op. cit.*

le cosiddette “seconde generazioni”, che potranno sentirsi “straniere” sia rispetto all’Italia che alla cultura originaria. La famiglia migrante si trova in una realtà nuova, difficile, complessa, che può divenire una risorsa e un motivo di crescita individuale, culturale economica o, al contrario, condizione di isolamento ed emarginazione. In questo vi influiscono la cultura del proprio gruppo etnoculturale, la cultura accogliente, la predisposizione individuale, le persone con cui si entra in contatto, il ruolo della scuola. In questo caso la famiglia è in costante bilico tra il mantenimento della cultura originaria e l’investimento nella nuova cultura, poiché i figli sono proiettati nell’inserimento in questa società. Come scrive Santelli Beccegato³³, l’interculturalità non è affatto un atteggiamento “spontaneo”, anzi, spontaneo è il timore o la vera e propria paura del diverso. “L’interculturalità è una sensibilità da costruire e sostenere sulla base di conoscenze e di convinzioni, attraverso analisi rigorose e l’assunzione di precisi impegni morali”³⁴. La scuola accogliente alle diversità degli alunni e alle modalità per farli sentire ben integrati nella comunità scolastica deve necessariamente essere attenta anche alle loro famiglie, al loro coinvolgimento, alla loro valorizzazione, al loro apporto³⁵.

Una scuola efficace, oggi, è impegnata ad assolvere per tutti i suoi studenti, italiani e non, il suo compito fondamentale, ossia coltivare l’umanità aiutando a elaborare gli strumenti cognitivi, emozionali, sociali, etici, religiosi per perseguire il raggiungimento di queste finalità³⁶. I livelli di complessità comunicativa aumentano quando vi sono famiglie migranti e conseguentemente, problemi legati alla comprensione linguistica, talvolta alla disponibilità di tempo ed economica.

La paura dell’altro non riguarda solo i cittadini italiani rispetto allo straniero immigrato, ma anche quest’ultimo sospinto dai propri familiari a considerare con timore lo straniero che accoglie. Famiglie italiane e famiglie straniere tendono così a trasmettere la paura dell’altro ai figli. Alcune ricerche dimostrano che dai colloqui con genitori di bambini provenienti da altri paesi le loro maggiori paure sono collegate al timore di perdere la propria identità culturale e di emarginazione sociale, mentre le speranze sono il riscatto sociale attraverso il figlio, la speranza di un radicamento socio-culturale nel paese accogliente³⁷.

Il riconoscimento delle famiglie omogenitoriali e soprattutto della “genitorialità omosessuale” appare essere l’ostacolo maggiore per una completa integrazione sociale di queste famiglie, come scrive Gigli “dal punto di vista pedagogico queste famiglie e questi figli hanno la preziosa caratteristica di mettere alla prova, la reale capacità di accoglienza e di integrazione delle nostre istituzioni educative: in quanto portatori di innovazione producono l’effetto, a volte ambivalente e controverso, di portare alla luce eventuali errori educativi, di svelare come

³³ L. Santelli Beccegato, *Società plurale: quali rapporti scuola famiglia?* in “Rivista Italiana di Educazione Familiare”, 1, 2015, pp. 151-165.

³⁴ *Ivi*, p. 152.

³⁵ Cfr. C. Silva, *Prendersi cura della genitorialità nell’immigrazione (a partire dalla scuola dei piccoli)*, in “Rivista Italiana di Educazione Familiare”, 1, 2012, pp. 39-48.

³⁶ Cfr. M. Nussbaum, *Coltivare l’umanità. I classici, il multiculturalismo, l’educazione contemporanea*, Roma, Carocci, 1997.

³⁷ Cfr. L. Pati, *La corresponsabilità tra scuola e famiglia all’insegna del confronto tra culture educative*, in Dusi P., Pati L., *Op. cit.*, pp. 11-48.

l'obiettivo dell'integrazione delle diversità sia spesso ancora lontano da raggiungere³⁸. Anche per educatrici e insegnanti può risultare difficile non avere timori e pregiudizi riguardo ad un equilibrio e armonico sviluppo emotivo ed affettivi del bambino o della bambina. La stessa istituzione scolastica, che spesso offre una modulistica centrata su un modello di famiglia tradizionale deve essere rivista poiché solitamente nomina il padre e la madre. La scuola ha il dovere di aiutare queste famiglie a combattere il rischio di isolamento a cui sono sottoposte, ed educare, a scuola, al valore e al rispetto della differenza. Come ha rivelato una ricerca di Gigli, le cosiddette "famiglie arcobaleno" non presentano assolutamente più fattori di criticità per quanto riguarda i rapporti genitori figli o i problemi dei figli, quanto piuttosto il rischio è rappresentato dalla possibilità che ci creino pregiudizi ed eventuali allontanamenti da parte delle altre famiglie e dei bambini. Educatori e insegnanti sono vittime degli stereotipi e dei pregiudizi che permeano la nostra società e che portano a un orientamento prevalente verso la famiglia tradizionale³⁹. Sulla base di queste premesse, la formazione diviene uno strumento prezioso per tutti gli operatori scolastici in modo che possano promuovere una pedagogia inclusiva delle attività didattiche⁴⁰. L'obiettivo principale, in questo caso, deve essere quello di combattere l'unico vero problema che queste famiglie e i loro figli incontrano a scuola, ossia, la non conoscenza relativa alla loro situazione e il pregiudizio che ne deriva⁴¹. Da alcune ricerche emerge che i genitori omosessuali appaiono molto interessati, in parte preoccupati e desiderosi di far conoscere la loro situazione a insegnanti e dirigenti, offrendo libri e materiale informativo, inoltre, essi risultano molto presenti nella cura dei loro figli evidenziando minor elementi di problematicità rispetto alle famiglie eterosessuali⁴². Al momento non ci sono evidenze empiriche che dimostrino che uomini e donne omosessuali siano inadatti a svolgere le funzioni genitoriali e che i figli abbiano maggiori problemi rispetto ai figli di coppie eterosessuali⁴³, magari hanno un rischio maggiore di discriminazione omofobica, che può essere connesso a maggiori livelli di stress e di disagio. Certamente, l'apertura delle scuole e le competenze degli insegnanti nel saper accogliere e far dialogare queste differenze con il resto della comunità scolastica rappresentano un fattore protettivo e di integrazione sociale⁴⁴.

³⁸ A. Gigli, *Maestra ma Sara ha due mamme?*, Milano, Guerini, 2011, p.10.

³⁹ Cfr. *ivi*; S. Manzani, *Figli di uno stesso sesso: abbattere le barriere educative nei confronti delle famiglie omogenitoriali*, Ravenna, Fernandel, 2011.

⁴⁰ Cfr. A. Gigli, *Maestra ma Sara ha due mamme?*, cit.

⁴¹ Cfr. S. De Simone, *Le famiglie arcobaleno in Italia*, in Bastianoni P., Baiamonte C. (a cura di), *Le famiglie omogenitoriali in Italia*, Bergamo, Junior, 2015.

⁴² Cfr. *ivi*; R. Baiocco et al., *Famiglie composte da genitori gay e lesbiche e famiglie composte da genitori eterosessuali: benessere dei bambini, impegno nella relazione e soddisfazione diadica*, in "Infanzia e adolescenza", 12, 2, 2013, pp. 99-112.

⁴³ Cfr. H. M. V. Bos, *Child adjustment and parenting in planned lesbian-parent family*, in "American Journal of Orthopsychiatry", 77,1, 2007; S. Golombok et al., *Children with lesbian parents: a community study*, in "Developmental Psychology", vol. 39, 1, pp. 20-33; A. Gigli, *Maestra ma Sara ha due mamme*, cit.

⁴⁴ Cfr. G. Prati, L. Pietrantoni, *Sviluppo e omogenitorialità: una rassegna di studi che hanno confrontato famiglie omosessuali ed eterosessuali*, in "Rivista Sperimentale di freniatria", 132, 2, 2008, pp. 71-88; A. Taurino, *Due papà e due mamme, sfatare i pregiudizi*, Bari, La Meridiana, 2016.

4. Scuola e famiglie tra corresponsabilità e *partnership*

La comunità scientifica odierna esprime un generalizzato consenso sulla imprescindibilità di coinvolgere le famiglie nella vita scolastica e dei servizi educativi, e di apprendere tutti, genitori e educatori, insegnanti a co-abitare quello spazio di mezzo tra scuola e famiglia per farlo divenire un terreno di lavoro comune⁴⁵. La teoria bio-ecologica dello sviluppo umano di Bronfenbrenner⁴⁶ e la teoria dei sistemi forniscono il quadro teorico di riferimento entro il quale analizzare e leggere le relazioni casa-scuola. Secondo l'approccio sistemico⁴⁷ o dello sviluppo umano, esso ha luogo tramite un processo di interazione reciproca, sempre più complessa, tra un organismo umano attivo, in sviluppo, e le persone, gli oggetti, i simboli che trova nel suo ambiente immediato. Quindi la comprensione di certi comportamenti umani va ricercata attraverso un'analisi dei sistemi di interazione composti da più persone e più contesti. Il contributo della teoria generale dei sistemi può essere di aiuto nella lettura dei rapporti tra scuola e famiglia, poiché spesso non si riescono a conciliare le diverse posizioni dei due sistemi. La prospettiva ecologica, detta anche dello sviluppo nel contesto, si è proposta di descrivere diversi sistemi sociali che risultano connessi con le problematiche dello sviluppo o con caratteristiche legate ad aspetti di benessere e adattive dei bambini. I diversi ambienti in cui l'individuo entra in contatto (famiglia, scuola, gruppo dei pari...) influenzano il suo sviluppo più o meno direttamente. Ne deriva che per migliorare le condizioni di benessere e di crescita dei minori occorre intervenire sui vari sistemi coinvolti, famiglia e scuola in primis.

Come viene ribadito sia dall'attuale normativa scolastica, sia dalla letteratura pedagogica, il Patto educativo di corresponsabilità tra scuola e famiglia rappresenta il primo e indispensabile passo per la prevenzione del disagio scolastico e per la promozione del benessere a scuola, oltre alla formazione degli insegnanti e dei genitori alla partecipazione che non è data per scontata ma va costruita giorno dopo giorno.

Innanzitutto, per costruire un'alleanza tra scuola e famiglia, occorre partire da un atteggiamento di fiducia, stima, accettazione dell'altro, dal riconoscimento dei propri e degli altrui diritti e doveri, dall'abbattimento di stereotipi da parte di entrambe le istituzioni.

Poi, si tratta di trovare dei punti in comune su cui lavorare per il benessere dei figli. In realtà l'obiettivo comune a scuola e famiglia è proprio questo, ossia aiutare la crescita e cognitiva, morale, sociale dei ragazzi e delle ragazze. Come scrive Silvia Guetta, la comunicazione scuola-famiglia dovrebbe essere attivata sulla comprensione, valorizzazione e potenziamento delle *life skills* come comportamenti pro sociali "capaci di evolversi e di contestualizzarsi e di accompagnare la crescita della comunità"⁴⁸. Quando vi influisce anche la distanza culturale tra scuola e famiglia, le modalità con cui realizzare forme di collaborazione potrebbero trovare

⁴⁵ Cfr. P. Milani, *Sconfinamenti e connessioni. Per una nuova geografia di rapporti tra scuole e famiglie*, in "Rivista Italiana di Educazione Familiare", 1, 2012, pp. 25-37; S. Lawrence Lightfoot, *Il dialogo tra genitori e insegnanti. Una conversazione essenziale per imparare gli uni dagli altri*, Parma, Junior, 2012.

⁴⁶ Cfr. U. Bronfenbrenner, *Ecologia dello sviluppo umano*, trad. it., Bologna, il Mulino, 1986.

⁴⁷ Cfr. L. v. Bertalanffy, *Teoria generale dei sistemi. Teoria, sviluppo, applicazioni*, 1968, trad. it., Milano, Mondadori, 2004.

⁴⁸ S. Guetta, *Learning to live together: uno spazio per l'incontro tra la famiglia e la scuola*, in "Rivista Italiana di Educazione Familiare", 2, 2014, p. 74.

uno spazio di realizzazione comune se focalizzati a un progetto di life skills comune.

Secondo Lawrence⁴⁹, i genitori sono i naturali nemici della scuola, la parte originariamente separata, che rappresenta un mondo altro, il privato storicamente separato dalla scuola. Sarebbe un errore mischiare i ruoli e non scindere più le due agenzie educative, piuttosto è necessario delineare sì i confini per poi, nello stesso tempo, passare da un territorio all'altro, sconfinare e contaminarsi positivamente, per costruire dialoghi e progetti fattibili. Si tratta di trovare ciascuno il proprio ruolo in un progetto comune di co-educare i bambini-giovani, in una forte prospettiva di responsabilità condivisa e fiducia nell'altra istituzione in cui ognuno sa dove è il confine e chi fa che cosa⁵⁰. In questo tipo di rapporto, ovviamente occorrono tempi e spazi per ascoltarsi e parlarsi, cercando soprattutto di chiarirsi sulle questioni educative fondamentali piuttosto che informazioni pratiche sul materiale occorrente per la scuola. E' importante che durante tutto il corso dell'anno scolastico, docenti ed educatrici tengano informati i genitori delle attività svolte per farli sentire maggiormente partecipi e presenti, così come, sarebbe auspicabile un ingresso e una collaborazione dei genitori nelle aule scolastiche che potrebbero offrire un contributo in base alle loro competenze e specializzazioni: lezioni, canzoni in una lingua straniera, lezioni di pronto soccorso, lezioni sulle piante, sulla storia locale, di fotografia... Tutte le attività laboratoriali e teatrali offrono grandi opportunità per far intervenire i genitori, collaborare insieme e farli sentire parte della comunità scolastica.

Inoltre, altri spazi potrebbero essere ritagliati nella scuola per i genitori e insegnanti: incontri pomeridiani e/o serali con esperti, pedagogisti e psicologi su tematiche di comune interesse anche per offrire occasioni di aggregazione tra genitori, che nel caso delle famiglie non italiane spesso vengono a mancare. L'obiettivo da parte della scuola, e qui è chiamata in causa la professionalità dirigente e quella docente, è proprio quella di sentire importante e indispensabile la collaborazione quotidiana tra famiglie e scuola, facilitando la conoscenza reciproca attraverso l'ascolto e il dialogo. Da parte dei docenti, si tratta di comprendere la convenienza di una collaborazione con i genitori dei propri alunni e, dall'altra parte, la fiducia reciproca e necessaria dei genitori nei confronti della scuola e di chi ci lavora, l'importanza di conoscersi, di condividere, di avere spazi di confronto costruttivo, di creare occasioni per lavorare insieme avendo come scopo non il "prodotto finale" ma il fine pedagogico ed educativo che si è deciso di perseguire⁵¹. Come scrive Palma⁵², vista la centralità nel processo di socializzazione, educazione e istruzione di entrambe le agenzie educative e il valore della scuola come "bene comune", si tratta di inaugurare un modo nuovo di intendere il rapporto scuola-famiglia che superi sia la modalità caratterizzata dalla fiducia cieca e dalla delega, sia la modalità di relazione contrassegnata dal discredito e dall'intromissione. Quindi, non si tratta da parte delle scuole di chiedere alle famiglie di affidarsi completamente ai docenti né tentare di sostituirsi a loro, ma di iniziare una nuova forma di collaborazione partendo dalla convinzione che la scuola, proprio per il ruolo che svolge sia un "bene comune" e che quindi richieda una modalità di gestione at-

⁴⁹ Cfr. S. Lawrence-Lightfoot, *Op. cit.*

⁵⁰ Cfr. P. Milani, *Op. cit.*, p. 27

⁵¹ E. Corradini, *Scuola e famiglia: quale alleanza?* Disponibile al sito <https://www.giuntiscuola.it/lavita-scolastica/magazine/opinioni/speaker-s-corner/scuola-famiglia-quale-alleanza>.

⁵² Cfr. M. Palma, *Op. cit.*, p. 329.

tiva e partecipata, una apertura a reti di collaborazione verso uno scopo comune. Se essa è un bene comune spetta a tutti, ognuno con il proprio compito e responsabilità, viverla e gestirla e la gestione comunitaria dei beni comporta un modo di produzione cooperativo e non competitivo⁵³.

Attualmente, il modello più valido di relazione scuola-famiglia, appare essere quello della *partnership*⁵⁴, che sostiene lo sviluppo di un senso di corresponsabilità che si sviluppa attraverso uno scambio comunicativo e un confronto di aspettative, obiettivi e responsabilità tra i due interlocutori, nonché il riconoscimento del comune ruolo educativo e del supporto reciproco. In realtà, tale modello non è facile da realizzare proprio perché implica una diversa logica, una nuova mentalità, sia da parte dei genitori che degli insegnanti. Per questo è importante che la scuola apra le porte e si faccia conoscere, passando così “dal monologo al dialogo”⁵⁵. Una scuola accogliente è una scuola che permette ai genitori di entrare, di prendere parte all’esperienza scolastica, riconoscendoli portatori di esperienze, di saperi che possano arricchire l’offerta formativa della scuola.

È urgente, da parte di tutti, sia a livello politico, sia da parte di chi lavora nella scuola che di tutti i cittadini, assumere consapevolezza dell’importanza del coinvolgimento familiare nell’organizzazione scolastica. Appare chiaro che la corresponsabilità educativa non può essere un punto di partenza bensì è una meta, un obiettivo cui tendere e che richiede vari livelli di partecipazione⁵⁶. In questo tipo di rapporto, nessuna delle due istituzioni prevale sull’altra né strumentalizza l’altra, bensì insieme decidono di intraprendere un percorso nel condiviso riconoscimento di ruoli, funzioni e responsabilità.

La professionalità docente gioca un ruolo fondamentale nella capacità di saper intrecciare rapporti proficui con le famiglie e saper esaltare il loro sapere esperienziale e il contributo che può apportare alla comunità scolastica. Diviene così indispensabile ripensare la formazione docente, maggiormente mirata al raggiungimento di competenze relazionali, atte a favorire il rapporto tra scuola e famiglia. Naturalmente affinché i docenti possano essere accoglienti e in grado di avviare percorsi di collaborazione con le famiglie, occorre che abbiano ricevuto una certa preparazione culturale e mentale per accettare e integrare le differenze, come nel caso delle famiglie immigrate e omogenitoriali. La corresponsabilità si raggiunge attraverso un dialogo continuo una negoziazione costante tra docenti e famiglie, usando metodologie di partecipazione attiva che permettano a tutti di ripensarsi, prendere la parola ed esprimere i propri bisogni. In particolare, sotto questo aspetto, le famiglie non italiane potrebbero trovarsi particolarmente in difficoltà a prendere parte attiva in nuove realtà. In questo caso, sarà particolarmente importante e necessario prevedere la presenza di mediatori linguistici e culturali per supportare i genitori ed aiutarli a prendere la parola. La scuola deve promuovere un dialogo sempre aperto con le famiglie attraverso strumenti narrativi, partecipativi, attivi⁵⁷. La sfida at-

⁵³ Cfr. E. Grazzini, *Il bene di tutti. L’economia della condivisione per uscire dalla crisi*, Roma, Eir, 2011.

⁵⁴ Cfr. P. Cardinali, L. Migliorini, *Op. cit.*

⁵⁵ B. Grasselli (a cura di), *Parlarsi per un nuovo ascolto. Insegnanti, genitori, allievi. Domande emergenti e possibili alleanze*, Roma, Armando, 2007.

⁵⁶ L. Pati, *I rapporti scuola-famiglia. Tra incomprensione e collaborazione*, cit.

⁵⁷ Cfr. L. Mortari, *Apprendere dall’esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma, Carocci, 2003.

tuale per la scuola è quella di riformulare nuovi percorsi relazionali che possano aiutare genitori e insegnanti a ridare valore sociale alla famiglia e alla scuola e a riappropriarsi dei loro ruoli⁵⁸.

5. Bibliografia di riferimento

Baiocco R. et al., *Famiglie composte da genitori gay e lesbiche e famiglie composte da genitori eterosessuali: benessere dei bambini, impegno nella relazione e soddisfazione diadica*, in "Infanzia e adolescenza", vol. 12, 2, 2013, pp. 99-112.

Baldacci M., *Per un'idea di scuola*, Milano, Mondadori, 2014.

Ball S., Goodson I., Maguire M., *Education, Globalisation and New Times*, London & New York, Routledge, 2007.

Bastianoni P., Baiamonte C., *Le famiglie omogenitoriali in Italia*, Parma, Junior, 2015.

Bertalanffy L.V., *Teoria generale dei sistemi. Teoria, sviluppo, applicazioni*, 1968, trad. it., Milano, Mondadori, 2004.

Boffo V., *Relazioni educative tra comunicazione e cura*, Milano, Apogeo, 2011.

Boffo V., *Per una comunicazione empatica. La conversazione nella formazione familiare*, Pisa, ETS, 2005.

Bos H. M. V., *Child adjustment and parenting in planned lesbian-parent family*, in "American Journal of Orthopsychiatry", vol. 77,1, 2007.

Bronfenbrenner U., *Ecologia dello sviluppo umano*, 1979, trad. it., Bologna, il Mulino, 1986.

Cadei L., Deluigi R., Pourtois J. P., *Fare per, fare con, fare insieme. Progetti di cittadinanza tra scuole e famiglie*, Bergamo, Junior-Spaggiari, 2016.

Cardinali P., Migliorini L., *Scuola e famiglia. Costruire alleanze educative*, Roma, Carocci, 2013.

Catarsi E., *Pedagogia della famiglia*, Roma, Carocci, 2008.

Catarsi E., *Realtà e prospettive dell'educazione familiare in Italia*, in "Rivista Italiana di Educazione Familiare", 1, 2009, pp. 7-16.

Catarsi E., *Insegnanti accoglienti. La relazione con le famiglie immigrate*, in "Rivista Italiana di Educazione Familiare", 2, 2008, pp. 7-22.

Cavina C., Danna D. (a cura di), *Crescere in famiglie omogenitoriali*, Milano, FrancoAngeli, 2009.

Cellamare S., *Ripensare il rapporto tra scuola e famiglia. Spunti di riflessione*, "Q-Times Webmagazine", VI, 3, pp. 1- 13, <http://www.qtimes.it> (ultima consultazione il 29/06/2018).

Contini M. G. (a cura di), *Dis-alleanze nei contesti educativi*, Roma, Carocci 2012.

Contini M. G. (a cura di), *Molte infanzie molte famiglie. Interpretare i contesti in pedagogia*, Roma, Carocci, 2010.

Corradini E., *Scuola e famiglia: quale alleanza?* Disponibile al sito <https://www.giuntiscuola.it/lavitascolastica/magazine/opinioni/speaker-s-corner/scuola-famiglia-quale-alleanza>.

Corsi M., Stramaglia M., *Dentro la famiglia. Pedagogia delle relazioni educative*, Roma,

⁵⁸ Cfr. M. Vinciguerra, *La relazione educativa affettiva*, cit.

Armando, 2009.

De Simone S., *Le famiglie arcobaleno in Italia*, in Bastianoni P., Baiamonte C. (a cura di), *Le famiglie omogenitoriali in Italia*, Bergamo, Junior, 2015.

Donati P., *Il ruolo della famiglia come agente di integrazione*, in Ognisanti M., Tieghi L. (a cura di), *Seconde generazioni e riuscita scolastica. Il progetto SeiPiù*, Milano, FrancoAngeli, 2009.

Dusi P., *La comunicazione docenti-genitori: riflessioni e strumenti per tessere alleanze educative*, Milano, FrancoAngeli, 2012.

Dusi P., Pati L., *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella prospettiva multiculturale: una prospettiva europea*, Brescia, La Scuola, 2011.

Epstein J. L., *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*, Boulder, Westview Press, 2011.

Epstein J. L., *School, family, and community partnerships. Your handbook for action*. Thousand Oaks, Corwin Press, 2009.

Ferraroli F. (a cura di), *Educare si può. Famiglia e scuola insieme*, Torino, Elledici, 2010.

Frabboni F., *La rotonda dell'educazione: la famiglia*, in "Rivista Italiana di Educazione Familiare", 1, 2012, pp. 19-24.

Frabboni F., Pinto Minerva F., *La scuola siamo noi. Allievi, insegnanti, genitori, enti locali e sindacati*, Lecce, Pensa Multimedia, 2018.

Freschi E., *Formare genitori riflessivi. Il contributo di Enzo Catarsi*, in "Rivista Italiana di Educazione Familiare", 1, 2017, pp. 145-159.

Gauchet M., *Il figlio del desiderio. Una rivoluzione antropologica*, Milano, Vita e Pensiero, 2010.

Gigli A., *Famiglie mutanti. Pedagogia e famiglie nella società globalizzata*, ETS, Pisa, 2007.

Gigli A., *Maestra ma Sara ha due mamme?*, Milano, Guerini, 2011.

Gigli A., *Famiglie evolute. Capire e sostenere le funzioni educative delle famiglie plurali*, Reggio Emilia, Junior, 2016.

Golombok S. et al., *Children with lesbian parents: a community study*, in "Developmental Psychology", 39, 1, pp. 20-33.

Grasselli B. (a cura di), *Parlarsi per un nuovo ascolto. Insegnanti, genitori, allievi. Domande emergenti e possibili alleanze*, Roma, Armando, 2007.

Grazzini E., *Il bene di tutti. L'economia della condivisione per uscire dalla crisi*, Roma, Eir, 2011.

Guetta S., *Learning to live together: uno spazio per l'incontro tra la famiglia e la scuola*, in "Rivista Italiana di Educazione Familiare", 2, 2014, pp. 65-78.

Iannaccone A., Marsico G., *La famiglia va a scuola. Discorsi e rituali di un incontro*, Roma, Carocci, 2007.

James P., *Total Quality Management: An Introductory Text*, Hemel Hempstead, Prentice Hall, 1996.

Lightfoot-Lawrence L., *Il dialogo tra genitori e insegnanti*, Parma, Junior, 2012.

Lorenzini S., *Famiglie al plurale, tra ipervalorizzazione e disconoscimento*, in "Educazione

interculturale”, 12 (3), 2014, pp. 293-300.

Mahera V. (a cura di), *Genitori migranti*, Torino, Rosenberg & Sellier, 2012.

Manzani S., *Figli di uno stesso sesso: abbattere le barriere educative nei confronti delle famiglie omogenitoriali*, Ravenna, Fernandel, 2011.

Massa R., *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Roma-Bari, Laterza, 1997.

Massa R., *Tre piste per lavorare entro la crisi educativa*, in “Animazione sociale”, 2, 2000, pp. 60-66.

Matteoli S., Parente M. (a cura di), *Il patto educativo. Proposte e strumenti per costruire relazioni positive tra insegnanti e famiglie*, Milano, FrancoAngeli, 2014.

Milani P., *Sconfinamenti e connessioni. Per una nuova geografia di rapporti fra scuole e famiglie*, in “Rivista Italiana di Educazione Familiare”, 1, 2012, pp. 25-37.

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

Mortari L., *Educare alla cittadinanza partecipata*, Milano, Mondadori, 2003.

Nussbaum M., *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Roma, Carocci, 1997.

Palma M., *La scuola come bene comune. Il rapporto scuola famiglia rivisto in un modello sostenibile di gestione condivisa*, in “Metis”, 7(2), 2017, pp. 319-335.

Pati L. (a cura di), *Pedagogia della famiglia*, Brescia, La Scuola, 2014.

L. Pati, *I rapporti scuola-famiglia. Tra incomprensione e collaborazione*, in Ulivieri S., Binanti L., Colazzo S., Piccinno M. (a cura di), *Scuola Democrazia Educazione. Formazione ad una società della conoscenza e della solidarietà*, Lecce, Pensa Multimedia, 2018, pp. 73-86.

Phillips A., *I no che aiutano a crescere*, Milano, Feltrinelli, 2003.

Portera A., *Educazione interculturale in famiglia*, Brescia, La Scuola, 2004.

Prati G., Pietrantoni L., *Sviluppo e omogenitorialità: una rassegna di studi che hanno confrontato famiglie omosessuali ed eterosessuali*, in “Rivista Sperimentale di freniatria”, 132, 2, 2008, pp. 71-88.

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

Recalcati M., *L'ora di lezione*, Torino, Einaudi, 2014.

Reggio P., Santerini M. (a cura di), *Le competenze interculturali nel lavoro educativo*, Roma, Carocci, 2013.

Riva M. G., *La scuola come sistema di relazioni, emozioni e affetti. In ascolto della vita emotiva*, in “Pedagogia Oggi”, 2, 2015, pp. 21-39.

Santelli Beccegato L., *Società plurale: quali rapporti scuola famiglia?*, in “Rivista Italiana di Educazione Familiare”, 1, 2015, pp. 151-165.

Santerini M., *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*, Milano, Mondadori, 2017.

Serafini M. T., *Perché devo dare ragione agli insegnanti di mio figlio*, Milano, La nave di Teseo, 2018.

Silva C., *Dall'incontro alla relazione. Il rapporto fra scuola e famiglie immigrate*, Milano, Unicopli, 2004.

Silva C., *Prendersi cura della genitorialità nell'immigrazione (a partire dalla scuola dei pic-*

coli), in "Rivista Italiana di Educazione Familiare", 1, 2012, pp. 39-48.

Silva C., *L'alleanza tra università e territorio per la formazione in servizio degli educatori e degli insegnanti: l'esperienza del progetto "La parola al centro"*, in L. Cadei, R. Deluigi, J.-P. Pourtois (a cura di), *Fare per, fare con, fare insieme. Progetti di cittadinanza tra scuole e famiglie*, Bergamo, Junior-Spaggiari, 2016.

Sità C., *Il sostegno alla genitorialità. Analisi dei modelli di intervento e prospettive educative*, Brescia, La Scuola, 2005.

Taurino A., *Due papà e due mamme, sfatare i pregiudizi*, Bari, La meridiana, 2016.

Traversi M., *La partecipazione dei genitori, italiani e stranieri, nella scuola interculturale*, in "Educazione interculturale", 12, 3, 2014, pp. 389-399.

Vinciguerra M., *La relazione educativa "affettiva": ripensare il rapporto tra scuola e famiglia* in Olivieri S., Binanti L., Colazzo S., Piccinno M. (a cura di), *Scuola Democrazia Educazione. Formazione ad una società della conoscenza e della solidarietà*, Lecce, Pensa Multimedia, 2018, pp. 617-623.

Received: July 26, 2018

Revisions received: September 21, 2018/September 23, 2018

Accepted: September 30, 2018