Un patto educativo fra famiglia e scuola *(Bologna, 9 6 2007)* (Luciano Corradini)

Premessa

Con il termine solenne di "patto educativo genitori/scuola" i presidenti regionali dell'A.Ge, dell'A.Ge.S.C., dell'AIMC, di Diesse e dell'UCIIM hanno presentato una più modesta "Proposta per un progetto educativo condiviso delle associazioni genitori delle scuole e delle associazioni professionali dei docenti d'ispirazione cristiana". Il coraggio e la prudenza servono per affrontare una materia ricca di senso e povera di esperienze e di energie.

Vorrei sottolineare anzitutto l'aggettivo "condiviso", che allude alla materia prima più preziosa e più scarsa in questa nostra società. che sembra destinata a dividersi su tutto e che sperimenta ogni giorno l'impotenza ad avviare a soluzione i problemi centrali della convivenza civile. La *famiglia* e la *scuola,* istituzioni fondative di questa convivenza, non possono salvarsi andando ciascuna per conto proprio, o chiedendo solo alle altre istituzioni, dallo Stato ai Comuni, la soluzione di tutti i loro problemi. La qualità e l'efficacia delle loro relazioni dipende anzitutto dalla qualità e dall'efficacia delle relazioni interne al sistema familiare da un lato e al sistema scolastico dall'altro.

Che cosa dice la legge in proposito? Dopo le parole limpide della Costituzione ("E'dovere e diritto dei genitori di mantenere, istruire ed educare i figli", art.30), la legge 151/1975 sulla famiglia dice che i coniugi, riconosciuti di eguale dignità e potere, "concordano l'indirizzo educativo"; la legge 53/2003 sulla scuola parla di "cooperazione tra scuola e genitori". *Concordare* e *cooperare* sono termini forti, in un paese dai legami deboli. Il termine *patto* ha la stessa radice del termine pace. Si tratta di vedere se ci sono le condizioni minime per parlare di pace tra scuola e famiglia, e soprattutto di farla. La pace in questo caso non è solo la non guerra, ma è un impegno costoso di costruzione e di alimentazione di relazioni collaborative.

Che i *cattolici* impegnati in associazioni di genitori e di docenti assumano insieme l'impegno a lavorare per un "patto educativo" che interessa tutti, e per un "progetto educativo condiviso", è una buona notizia, e per tutti dovrebbe essere un segno di speranza. La pace non si fa da soli e nessuno può averne il monopolio. Ma non si può sempre aspettare che siano gli altri a muoversi, o temere che dietro la pace si nasconda l'imbroglio.

Il patto, la concordia e l'alleanza

La pace, in famiglia e a scuola, è frutto della *concordia*, che significa letteralmente che i cuori battono insieme, sono sincronizzati. Il che non è facile, e non avviene una volta per tutte.
Come sapevano gli antichi, con la concordia crescono le piccole cose, con la discordia anche le gradi vanno in malora. *Concordia* non significa identità di vedute e assenza di conflitti, nella famiglia, nella scuola e nelle relazioni fra le due istituzioni, ma capacità di gestirli costruttivamente, muovendosi fra rispetto delle persone e delle norme esistenti, amore della verità e della libertà, senso del limite e dell'insieme, dell'equilibrio fra bene proprio e bene comune, e responsabilità nei confronti dei risultati della propria azione o del proprio silenzio.

Ciò vale in particolare per l'*educazione*, che non si produce come i beni di consumo, ma che è, come giustamente dice il documento in questione, un dono che gli adulti fanno, quando riescono, ai più giovani. Donare insieme non è facile, ma vale di più. Educare insieme significa riconoscere il proprio limite e la legittimità, oltre che il valore, del partner educativo: significa capire e coltivare il valore dell'alleanza. Blair ha definito i genitori degli alunni "coproduttori associati dell'istruzione".

Alleanza è un altro termine forte, che ha illustri ascendenze bibliche e significati più recenti di politica estera e di strategia militare. Ci si allea per la vita, con Dio e con il proprio coniuge, ma anche per vincere una battaglia, con chi è interessato a combattere contro gli stessi nostri nemici. Se capissimo tutti che l'ignoranza, la solitudine, la devianza, la rissa, l'insuccesso nella scuola e nella vita sono mali che nascono in quella pozzanghera che è il disagio, ci daremmo da fare per bonificarla insieme, come si fa quando ci sono le alluvioni. Chi ha una barca o un secchio, li usa.

E' certo però che si ottengono risultati migliori se si organizzano le operazioni di bonifica, per evitare di sprecare risorse. Dunque la dimensione istituzionale e l'attenzione ai problemi di tutti è ineliminabile, come l'impegno personale e l'attenzione ai problemi del singolo figlio-alunno.

Di fronte alle emergenze (e sul piano educativo ce ne sono parecchie), occorre pensare a "sortirne insieme", come diceva don Milani; e non limitarsi a sperare di "cavarsela", come dicevano i ragazzi del maestro D'Orta di Arzano.

Competizione e cooperazione, fra poesia e realtà

Questo concetto del sortirne insieme ha trovato una ironica e divertente rappresentazione poetica nel primo canto dell'Orlando Furioso. Il saracino Ferraù, innamorato di Angelica, sfida a duello il cristiano Rinaldo, suo rivale in amore. Mentre se le danno di santa ragione, Angelica sale su uno dei due cavalli e fugge nel bosco. Rinaldo capisce che la lotta è a questo punto inutile e convince il rivale ad accordarsi per rinviare la tenzone a quando avranno raggiunto Angelica. "Al pagan la proposta non dispiacque: così fu differita la tenzone; e tal tregua tra lor subito nacque, sì l'odio e l'ira va in oblivione, che l'pagano al partir da le fresche acque non lasciò a piedi il buon figliol d'Amone; con preghi invita, et al fin toglie in groppa, e per l'orme d'Angelica galoppa."

Commenta l'Ariosto, che certo non era un guerrafondaio: " Oh gran bontà dei cavalieri antiqui! Eran rivali, erano di fè diversi e si sentian degli aspri colpi iniqui per tutta la persona anco dolersi; e pur per selve oscure e calli obliqui insieme van senza sospetto aversi". Angelica che fugge rappresenta molto bene la condizione dei ragazzi e dei giovani d'oggi, rispetto ai quali tutti siamo inadeguati e in difficoltà. Perché non aiutarsi a raggiungerla, prima di difendere con la spada il proprio diritto di educare e di insegnare?

A parte il sogno del mio concittadino Ludovico sulla cavalleria scomparsa, dobbiamo riconoscere che la madre di tutte le scelte condivise a cui dobbiamo fare riferimento è la Costituzione della Repubblica: dignità della persona, diritti e doveri, libertà, uguaglianza, solidarietà, partecipazione, ripudio della guerra, tutela della salute e del paesaggio non sono vaghe aspirazioni, ma le clausole del patto di convivenza di una società che aveva sperimentato il totalitarismo e la guerra e che non voleva ripiombare in quell'esperienza.

Vigenza e crisi del patto costituzionale, anche nella scuola

Nei sessant'anni successivi della nostra storia, il riferimento alla scelta fondativa della Repubblica è stato costante, anche se talora flebile e rituale.
Per quanto riguarda la scuola, momenti importanti di questo richiamo attualizzante sono stati le riforme e i programmi della scuola di base, materna elementare e media, i Decreti delegati del 74, la Carta dei servizi (1995), lo Statuto degli studenti (1998), l'autonomia scolastica (1999). Vi si trova in particolare l'idea della scuola come *comunità educativa*, che interagisce con la più vasta comunità sociale e civica, addirittura della scuola come "comunità di dialogo, di ricerca, di esperienza sociale, informata ai valori democratici e volta alla crescita della persona in tutte le sue dimensioni"(dpr 24.6.98, n.249, art.2). Le definizioni giuridiche sono importanti, ma non bastano a conservare e a cambiare la vita sociale.

Nel corso degli ultimi decenni si sarebbe incrinato, secondo la suggestiva ipotesi di Piero Romei, il "patto mitico" su cui si è fondata per secoli la delega incondizionata da parte del sistema sociale agli operatori scolastici. Di questa incrinatura e del conseguente cambio di paradigma nell'interpretare il rapporto fra servizio e cittadino sono evidenti manifestazioni le fibrillazioni della cosiddetta seconda Repubblica, da Tangentopoli al libro *La Casta* di Gian Antonio Stella, che sta furoreggiando in libreria. Si vendono libri e si guadagnano soldi ad informare delle malefatte dei potenti il cittadino truffato e sdegnato, non ad incoraggiare il cittadino praticante le virtù civiche e civili. *Trasparenza* da un lato e difesa della *privacy* dall'altro sono sintomi di crescente sfiducia nelle istituzioni e nel prossimo, nel quale possono nascondersi ladri, assassini, bulli e pedofili, anziché buoni samaritani, mentre il governo di turno è non solo ladro, come si diceva nel dopoguerra, ma addirittura golpista e terrorista, come si scrive e si grida un po' dappertutto.

Per superare le reciproche diffidenze tra palazzi e cittadini e per rimettere al centro il "cittadino arbitro", come lo aveva definito il senatore Roberto Ruffilli, ucciso dalle BR, il dpcm 7.6.1995 aveva affermato che "I

soggetti erogatori acquisiscono periodicamente la *valutazione dell'utente* circa la *qualità del servizio* reso.". "Il servizio pubblico dev'essere erogato in modo da garantire *l'efficacia e l'è efficienza.*"." I soggetti erogatori definiscono gli *standard generali e specifici di qualità e quantità* dei servizi (...). Gli standard sono sottoposti a *verifica con gli utenti* in adunanze pubbliche". "I soggetti erogatori assicurano la piena informazione agli utenti circa le modalità di prestazione dei servizi". La scuola cercò di adeguarsi, non senza acute proteste dei docenti, preoccupati per l'equiparazione fra l'educazione e l'erogazione del gas metano.

Si è chiarito che i riferimenti che si trovano nella Carta dei servizi al cliente, al mercato, alla competizione, all'azienda valgono per la scuola *analogicamente*, ossia non univocamente. La suggestione dell'analogia va però non demonizzata, ma utilizzata per il contributo di analisi e per gli stimoli che possono venirne alla scuola, con attenzione ad evitare i pericoli di distorsione e di riduzione che l'operazione comporta.

Del resto il *Libro bianco* della Commissione Europea, firmato da Edith Cresson nel 1994, pur sottolineando la crescita della dimensione cognitiva nella vita contemporanea, non rinunciava all'impegno formativo in senso antropologico e umanistico. Nel paragrafo dedicato alla cultura generale il *Libro bianco* fa proprio il documento degli industriali europei del febbraio 1994, che afferma: "La missione fondamentale dell'istruzione è di aiutare ogni individuo a sviluppare tutto il suo potenziale e a diventare un essere umano completo e non uno strumento per l'economia; l'acquisizione delle conoscenze e delle competenze deve essere accompagnata da un'educazione del carattere, da un'apertura culturale e da un interessamento alla responsabilità sociale". Aggiunge che "la comprensione del mondo è possibile solo se si può percepirne il senso, comprenderne il funzionamento e trovarvi la propria strada: è questo il ruolo fondamentale della scuola".

Una scuola di questo tipo non è servizio nel senso in cui lo sono i trasporti e l'erogazione dell'acqua. Il coinvolgimento dell'utente fruitore va cercato e promosso a livelli più profondi di corresponsabilità educativa, che trova la sua formula simbolica nel *patto o contratto educativo* e che punta alla costruzione della scuola come *comunità educativa*.

L'avvicinamento della domanda e dell'offerta non risponde solo a criteri di economia, ma anche a criteri di sana cittadinanza e di illuminata pedagogia: a questa operazione si dedicano malvolentieri, e con scarsi risultati, coloro che hanno dell'istituzione scolastica una visione puramente *burocratica* o puramente *culturalistica o efficientistica*: tre visioni di fatto indifferenti, anche se per motivi opposti, alla buona qualità del servizio e ai suoi risultati in termini di soddisfazione e di crescita personale.

Ricordo, fin dagli anni '50, l'impegno e le pubblicazioni di Gesualdo Nosengo, di Sergio Cammelli, di Franco Bonacina, di Vittorio Brunelli, di Alfredo Vinciguerra, di Ennio Rosini. Sono i santi padri italiani dei rapporti fra scuola e famiglia.
In sede europea si è lavorato, in ambito pedagogico e giuridico, sull'idea di un *"contratto"* fra scuola e famiglia. Ricordo in proposito l'ampia ricerca del professore scozzese Alastair Macbeth.

Contratto è un termine denso di significati privatistici e pubblicistici, come insegnano la storia del diritto e della politica. Ci sono contratti trappola e contratti salvezza. In teoria politica si ricordano le elaborazioni dei contrattualisti classici, come Hobbes e Locke e dei neocontrattualisti contemporanei, a partire da John Rawls. Si tratta di "esperimenti mentali", utili a indicare le condizioni necessarie per entrare in società e per restarvi, indipendentemente dalle caratteristiche "naturali" della società stessa. In particolare si tratta di legittimare e insieme di limitare i poteri dello Stato, in rapporto a quelli dei cittadini, singoli o associati. Il reciproco riconoscimento fra scuola e famiglia può essere pensato alla stessa maniera, come condizione non solo per sopportarsi, non potendo fare a meno gli uni degli altri, ma per aiutarsi a "inseguire Angelica".

<u>Scuola e famiglia: dal sospetto al contratto</u>

La scuola è *anche*, non *solo* un servizio sociale. E' interesse del servizio, di qualunque servizio, legittimarsi e motivarsi con la qualità dei risultati che ottiene e con la soddisfazione dei suoi clienti, che non sono solo destinatari del servizio, ma di esso in qualche modo partecipi, come prevede la Carta dei servizi scolastici, troppo rapidamente dimenticata.

Ho visto la campagna pubblicitaria lanciata qualche anno fa dall'ATM di Milano. E' un vero simpatico corso a fumetti di educazione civica per i cittadini utenti del sistema dei trasporti milanesi. Dà informazioni sul servizio erogato, sul modo migliore per fruirne, suggerisce comportamenti insieme utili, virtuosi e civili. Certo la scuola non è un tram, che ti porta da un luogo all'altro, sulla base di un titolo di viaggio, che fra l'altro non tutti si credono in dovere di pagare.

Anche le scuole si fanno pubblicità in vario modo, cercando d'intercettare la mente e il cuore delle famiglie e dei ragazzi. Ma qui la logica va oltre quella, pur importante, della soddisfazione del cliente e dei modi per favorirla. Il contratto in questo caso non è solo un esperimento mentale elaborato dai filosofi, né solo una strategia del consenso elaborata dai pubblicitari.

La logica è quella del servizio educativo alla persona, in un contesto di persone che crescono, per continuare e rinnovare la catena delle generazioni di cui è fatta la storia dell'umanità. Ci sono di mezzo la libertà d'insegnamento dei singoli docenti e i diritti-doveri dei singoli genitori: ma tutto questo avviene non nel mercato libero, ma in istituzioni educative istituite dalla Repubblica o da essa riconosciute come paritarie, per le finalità generali dell'ordinamento.

Queste finalità sono formulate nel più esplicitamente pedagogico degli articoli della Costituzione, il terzo, che parla di pieno sviluppo della persona umana, di libertà e uguaglianza dei cittadini e di partecipazione dei lavoratori all'organizzazione politica economica e sociale del Paese.

Il contratto che serve alla famiglia e alla scuola, carica ciascuna di diritti e di doveri, di sospetti e di speranze, non è dunque un qualunque contratto strumentale, volto a garantirsi l'erogazione e la fruizione di un servizio, firmando una carta per vivere in pace pensando ad altro, e magari per ricorrere agli avvocati se qualche clausola non viene rispettata. La logica contrattuale non è utile alla scuola, se aumenta il lavoro degli avvocati, ma se aumenta il dialogo, la partecipazione, la gioia di crescere insieme, combattendo paure, noia, sfiducia, incomprensioni, e prevenendo insuccessi e tragedie.
Ricordo lo slogan del Progetto Giovani: "Essere scuola, non esserci solo dentro". Aggiungo: non solo servirsi della scuola, ma avere la gioia di viverla e anche di servirla. E' il contrario della logica demolitoria che porta molti giovani a scaricare le loro frustrazioni contro l'edificio scolastico, con costi affettivo simbolici ed economici enormi.

Il contratto fra scuola e famiglia completa e attualizza le norme vigenti e non si pone fuori della legge. Dunque è bene protendersi in avanti e assumere l'iniziativa di gettare ponti, sia nella scuola, sia nella famiglia, sia fra questi due enti, che a giusto titolo si chiamano educativi, anche se non sempre riescono ad esserlo. Il contratto dunque si fa in nome dei figli-alunni, che sono quotidianamente membri delle due istituzioni, ma anche in nome della legge. Di quella che esiste e di quella che auspichiamo arrivi dopo oltre vent'anni di attesa, a sette anni dal riconoscimento dell'autonomia alle scuole, da parte della nuova Costituzione del 2001 e della legge 275 del 99.

Una bozza di disegno di legge ancora in cantiere parla di "Governo partecipato delle istituzioni scolastiche". Si tratta di rendere appetibile e praticabile la partecipazione, senza affaticare la gestione delle scuole. Il problema è dunque insieme pedagogico, culturale, organizzativo e giuridico. E condizione perché la scuola funzioni come comunità educativa, in un contesto pluralistico, le cui componenti si riconoscano come parte di un tutto, dotato di un suo ethos e di regole condivise, è la fiducia fra le componenti e fra le persone.

<u>Fiducia come parte integrante del capitale sociale</u>

Scrive Francis Fukuyama nel volume *Fiducia*: "Leggi, contratti e razionalità economica forniscono la base necessaria ma non sufficiente, sia per la stabilità, sia per la prosperità delle società postindustriali; ma esse devono avere anche il lievito costituito dalla reciprocità, dagli obblighi morali, dai doveri verso la comunità e dalla *fiducia*, tutti elementi che trovano il loro fondamento in una *predisposizione d'animo*, piuttosto che nel calcolo razionale. E non sono anacronistici nella società moderna, bensì la *condicio sine qua non* del suo successo". (p.24)

"La fiducia è l'aspettativa che nasce all'interno di una comunità, di un comportamento prevedibile, corretto e cooperativo, basato su norme comunemente condivise, da parte dei suoi membri. Queste norme possono riguardare questioni che concernono importanti "valori", come la fede e la giustizia, ma includono anche norme laiche, come la deontologia professionale e i codici di condotta. Ovvero noi crediamo che un medico non ci arrecherà deliberatamente alcun danno, poiché ci aspettiamo che rispetti il giuramento di Ippocrate e le procedure della professione medica". (p.40)

"Non vi sono dubbi che gli esseri umani, come dicono gli economisti, siano fondamentalmente egoisti e ricerchino in modo razionale i loro egoistici interessi. Ma hanno anche una componente morale, grazie alla quale sentono dei doveri verso gli altri".(57)

Elaborando il concetto di capitale sociale in senso positivo, il sociologo Roberto Cartocci lo utilizza per designare "l'esistenza, in una collettività di individui, di quelle condizioni che ne fanno una *comunità: un ethos condiviso*, un'obbligazione morale vissuta nei confronti di un'idea di bene comune, il conseguente senso di una comunione d'intenti, di fiducia e di solidarietà reciproca. E qui il termine chiave è obbligazione, vale a dire una libera scelta che contraddice il principio economico della massimizzazione del vantaggio per l'attore singolo, per il fatto che "traccia un solco tra scelta personale e benessere individuale".(p.58)

Aggiungiamo che, se fidarsi significa in qualche modo affidarsi ad un altro e accettare di dipendere in qualche modo da lui, si deve anche credere, ossia sapere e sperare che il suo comportamento non sia determinato solo dall'interesse egoistico, ma anche da qualche capacità di em-patia, di com- passione, di capacità di decentramento da sé, per agire in base a principi razionali, o almeno sulla base di un principio di reciprocità, che chiede di agire come si vorrebbe che l'altro agisse verso di noi, se si trovasse nelle nostre condizioni.

Tutto questo non è dato deterministicamente dalla nascita, ma in qualche modo si può apprendere: e si apprende tanto più facilmente quanto più si sperimenta, fin da piccoli, la credibilità degli altri e la "redditività sociale", e dunque in qualche modo anche il vantaggio individuale, dei comportamenti che danno fiducia e che generano fiducia.

Sulla base delle definizioni che abbiamo ricordato, il capitale sociale è un dato che ci trascende, che è si è nel tempo accumulato e che è costituito fin dalla nostra nascita, nella comunità, piccola o grande, di cui facciamo parte. Ma non è solo questo. Noi insomma non siamo solo *fruitori* più o meno fortunati di questo patrimonio, ma siamo anche in qualche modo *produttori* di esso. E se a questo concetto è connesso quello più ampio di "senso del valore della vita, e in particolare della vita sociale", dobbiamo riconoscere che ciascuno di noi, sulla base dei poteri pochi o molti che possiede, non è solo "consumatore", ma anche un possibile "produttore" di questo patrimonio.

La "produzione" di capitale sociale come compito educativo

Purtroppo un compito di questo tipo non è facilmente affrontabile da un mondo adulto che non si trova particolarmente in buona salute dal punto di vista della fiducia. E d'altra parte quello che succede nel mondo, dalle catastrofi naturali alle guerre, dalle violenze organizzate a quelle spontanee, dalle reti di perversi profittatori a quelle di chi utilizza poteri istituzionali per arricchirsi a spese del bene comune, quotidianamente pubblicizzate dalla televisione e dalla stampa, non sono la miglior cura per rinforzare le difese collettive dal virus della paura e dalla ossessione della sicurezza.

Il basso continuo della storia dell'Italia è costituito proprio dalla debolezza di questo capitale sociale. L'Italia degli eroi, degli artisti e dei navigatori, che indubbiamente esiste, non è anche l'Italia delle virtù civili e sociali. Gli studi psicografici dell'Eurisko di Gabriele Calvi, relativi all'ultimo quarantennio di storia italiana, sono confermati tra l'altro dalla citata indagine di Cartocci, intitolata significativamente *Diventare grandi in tempi di cinismo* (Il Mulino, Bologna 2002). Qualche anno prima, P.Donati e I.Colozzi avevano intitolato *Giovani e generazioni. Quando si cresce in una società eticamente neutra* un'analoga ricerca sui giovani (Il Mulino, Bologna 1997)

Il problema educativo per la famiglia e per la scuola è proprio quello di utilizzare da un lato quella quota di capitale sociale che esiste, anche se carente, poco riconoscibile e poco valorizzata nella ferialità della vita quotidiana e nei mass media, e nel promuovere dall'altro la consapevolezza di potenzialità esistenti nella famiglia e nella scuola e il gusto di costruire comunità e percorsi culturali e relazionali dotati di senso e capaci di rendere più vivibile la vita sociale.

Chi più ha, in termini di dotazioni personali, di conoscenze, di disponibilità di tempo, di responsabilità sociale, è bene che s'impegni, com'è successo nei vent'anni che stanno alle nostre spalle, sapendo che non butta via il suo tempo. Le istituzioni, e in particolare la scuola, si reggono sulle virtù sociali di minoranze disponibili a farsi carico di finalità generali, anche se non ricevono servizi e gratitudine quanto sarebbe giusto. "E la stella disse: io darò la luce. Non so se le tenebre scompariranno".(Tagore)

L'"educazione reciproca" fra scuola e famiglia

Ancora prima dei decreti delegati, la CM 23-11-1970 n. 375 del ministro Misasi affermava: "Impegno comune della famiglia e della scuola è quello di promuovere un aperto dibattito, volto ad approfondire criticamente la problematica pedagogica e a definire consapevolmente le reciproche responsabilità, a livello di riflessione, di programmazione e di verifica. Pertanto in tutte le situazioni in cui non esista da parte della famiglia la consapevolezza di tale precisa corresponsabilità pedagogica, è compito della scuola promuoverla e sostenerla come condizione necessaria al realizzarsi della scuola stessa come istituto educativo." (1)

Si invoca in tal modo il dover essere, con l'esplicitazione di un compito proprio degli insegnanti. Non pare però che la maggioranza degli insegnanti abbia mai accolto con entusiasmo questa dilatazione dei propri compiti d'insegnamento, così come sono comunemente intesi, al di là delle convinzioni e delle iniziative di esemplari minoranze. Ancor meno gradita è l'idea, di per sé costituzionalmente fondata, che gli insegnanti debbano ascoltare i genitori e lasciarsi in certo senso "educare" da loro, in un dialogo reciprocamente rispettoso.

La tiepidezza e addirittura l'ostilità di alcuni sono probabilmente dovuti al possibile fraintendimento circa la natura di questo compito e alle conseguenze di una lunga storia di sospetti reciproci e di errori comunicativi tra scuola e famiglia. Anche in questo caso il problema è quello di promuovere la fiducia reciproca, a partire dal modesto capitale sociale accumulato nel corso degli anni, a partire dagli inizi del secolo scorso.

Operazioni analitiche come quelle implicate dalla "carta dei servizi", della partecipazione alla discussione e all'approvazione dal POF e da possibili altre forme di contratto possono servire a prendere coscienza delle implicazioni dell'essere scuola, come persone, cittadini, lavoratori, da docenti, da studenti e da genitori interessati a rappresentare e ad educare i figli. Sulle modalità concrete di realizzazione di queste operazioni dovrebbero a mio avviso pronunciarsi le singole scuole, sulla base di un quadro di norme generali stabilite sul piano nazionale.

Non è qui il caso di ripercorrere questa storia, ma bisogna registrarne almeno gli elementi più rilevanti per comprendere le difficoltà specifiche di fronte alle quali ci si trova e per affrontarle con qualche probabilità di successo. (2)

Le difficoltà del compito da affrontare

All'origine delle difficoltà dei rapporti fra scuola e famiglia si trovano le ragioni stesse per cui la scuola è nata come istituzione separata e specializzata nel promuovere certi apprendimenti che sfuggivano alla disponibilità di tempo e alle capacità delle famiglie.

Le possibilità di vivere la scuola come istituzione competente e nel suo campo onnipotente, a cui delegare totalmente il destino scolastico dei figli o, all'opposto, come istituzione minacciosa da cui cercare di difendere i figli, sono insite nello stesso atto con cui i genitori "mandano" i figli ad una scuola che per un certo numero di anni è anche "obbligatoria", anche se la nuova normativa parla di diritto dovere fino al 18° anno di età, o almeno fino al raggiungimento di una qualifica professionale.

Questa ambivalenza iniziale spiega perché la storia dei rapporti tra scuola e famiglia sia schematicamente rappresentabile come il moto di un pendolo che oscilla fra istanze di *separazione-specializzazione* e istanze di *ricomposizione-fusione*.

In sede pedagogica si è notato che entrambe queste istanze, nella loro polarizzazione estrema, sono inadeguate a stabilire una relazione matura e utile fra due istituzioni, che sono diverse ma anche necessariamente convergenti.

La specializzazione della scuola rende senz'altro necessaria una certa distanza, non una separatezza che si traduca in estraneità e in isolamento nei riguardi della famiglia.
E' il timore di una scuola incontrollabile, prevaricatrice nei riguardi dei diritti dei genitori, la principale motivazione di quel movimento di ricomposizione di tempi, spazi, climi separati, da cui sono germinate anche concezioni "fusionali" scarsamente praticabili e altrettanto pericolose quanto l'isolamento. Ma dalla sfiducia non nascono iniziative durevoli ed equilibrate.

D'altra parte l'esperienza dimostra che, anche se si volesse, mancano ai più tempo e disponibilità di impegnarsi a realizzare un simile modello di scuola.

Prospettive per il superamento della patologia comunicativa fra insegnanti e genitori.

Non molti avvertono che il tipo di comunicazione basato sul sospetto, sulla prevaricazione, sul silenzio è patologico: ad alcuni pare anzi il frutto di un rinsavimento, dopo l'orgia partecipazionistica e gli equivoci che ne sono derivati. Il pendolo insomma si sarebbe spostato, dopo i tentativi fusionali della *gestione sociale,* della *comunità scolastica* e della "*scuola triangolare* ", verso il polo della *specializzazione*, con il riconoscimento dell'autonomia, della professionalità dei docenti, dei compiti istruttivi della scuola e della razionalità della gestione manageriale.

Date le trasformazioni e le tensioni che scuotono sia la famiglia sia la scuola, i problemi che nascono dalle loro relazioni sono complessi, ma non tali da smentire l'idea centrale che vede la famiglia come una risorsa per la vita personale dei suoi membri, per la società e per la scuola, e la scuola come risorsa indispensabile non solo per il singolo, ma per la sua famiglia e per la società: la comprensione, la gestione e la valorizzazione di queste risorse comporta comunque dei problemi, che vanno affrontati a tutti i livelli, da quello politico, economico e giuridico a quello psicologico e pedagogico.

Le norme in via di elaborazione parlano esplicitamente di *contratto formativo* fra scuola e famiglia. Bisogna tenere presente che si svolge anche un *contratto interno* alla famiglia, tra genitori e figli, come nella scuola fra docenti e dirigente, e che le relazioni interpersonali e i vissuti dei singoli sono i luoghi decisivi in cui leggere, in ultima istanza, e per quanto possibile, il significato e il successo o l'insuccesso dell'impegno educativo delle due istituzioni.

L'impegno a seguire l'avventura scolastica e sociale dei figli in parte già si nutre e ancor più dovrebbe nutrirsi di nuove motivazioni e dar vita ad un *associazionismo genitoriale realistico e maturo*: quello che finora nel nostro paese si è sviluppato in modo nettamente minoritario, a causa di difficoltà che vanno individuate e combattute, se si vuole che la famiglia sia da un lato rinforzata nei suoi compiti interni, dall'altro aiutata a diventare soggetto di politiche sociali. Il confronto con quanto si fa in altri paesi, come si può condurlo dall'osservatorio dell'EPA (European Parents Association) mostra tutta la debolezza dell'associazionismo parentale italiano. L'Age, l'AgeSC e il CGD cercano risalire la corrente, con la nuova realtà del FONAGS, Forum nazionale delle associazioni di genitori nella scuola, istituito con Dpr presso il MIUR. E' un primo nucleo di presenza istituzionale che va valorizzato.

Non c'è solo la scuola nell'orizzonte dei compiti di mediazione educativa che la famiglia svolge nei riguardi dei figli, ma la *scuola* costituisce la testa di ponte più importante sul versante della società. Non ci sono infatti altri spazi extrafamiliari capillari, agibili e presidiati come la scuola, che servano a garantire sia la continuità, sia una separazione non traumatica dei figli dalla famiglia, sia infine un'esperienza di *educazione degli adulti* (ai *genitori*), su problemi e in contesti particolarmente favorevoli allo sviluppo di relazioni sociali positive tra privato e pubblico e fra diverse generazioni.

E' da questa consapevolezza che nasce una ancora minoritaria ma significativa domanda di formazione da parte di coniugi e genitori: domanda che trova espressione anche nei corsi di preparazione al matrimonio, promossi dalle parrocchie e dai consultori, e nelle scuole per genitori, promosse per esempio dall'A.ge. (Associazione italiana genitori) e dal consociato IRSEF (Istituto di ricerche e studi sull'educazione e la famiglia), in collaborazione con alcuni atenei, o dalla FAES, secondo metodologie che stanno dando significativi risultati.
Si può notare che sul piano normativo non mancano possibilità di aggancio e di *cooperazione* (questo è il termine usato dalla legge 53 e dai relativi decreti), ma che gli strumenti e le abilità necessari per attuare pienamente tali possibilità sono bisognosi di "manutenzione" sia culturale, sia psicologica, sia normativa.

Strumenti giuridici da conoscere e da valorizzare

Le circolari ministeriali sull'educazione alla salute e sulle altre connesse educazioni (si ricordano in proposito le direttive: 8-2-1996 n. 58 su "Nuove dimensioni formative, educazione civica e cultura costituzionale", 3-4-1996 n. 133, su "Disciplina delle iniziative complementari e integrative nelle istituzioni scolastiche" (poi divenuta dpr 567, più volte integrato), 23-9-1996 n. 600 su "Interventi per l'educazione alla salute, progetti Ragazzi 2000, Giovani 2000, Genitori, CIC e relativi finanziamenti", la direttiva sull'orientamento, il citato statuto degli studenti e le norme sull'autonomia: legge Bassanini n. 59/1997 e relativi regolamenti, in particolare il dpr 275/1999) ponevano con forza il tema della cooperazione fra scuola e famiglia intorno ai problemi essenziali per la vita e per il successo personale, civile e professionale dei ragazzi: questi riguardano anzitutto l'educazione alla vita, alla sessualità, all'amore e l'educazione sociocivicopolitica. Su queste tematiche decisive sul piano esistenziale, famiglia e scuola da sole si rivelano sempre più inadeguate: insieme hanno qualche probabilità di capire e di orientare la vita dell'istituzione scolastica e dei giovani. (4)

La prospettiva dell'elaborazione dei PEI (progetto educativo d'istituto, che il regolamento sull'autonomia chiama "Piano dell'offerta formativa" e cioè POF), da parte di ogni scuola, pone la necessità di una preparazione pedagogica comune a tutti i soggetti chiamati a interagire, nella distinzione dei compiti e dei ruoli. Accanto alle competenze di tipo per così dire tecnico, occorre animare, risvegliare i genitori e gli stessi insegnanti, perché la loro immaginazione e la loro fiducia crescano. La scuola, secondo i programmi per la scuola media del 1979, doveva 'raccogliere' la domanda educativa della famiglia. Questa domanda dev'essere elaborata, utilizzata come propellente dell'attività professionale, messa in grado di esprimersi, perché si possa poi valutare quanto si riesca a soddisfarla.

La domanda deve esprimersi sempre con maggiore chiarezza e libertà nelle *assemblee*, la risposta bisogna trovarla nei *consigli*, in sede tecnica e professionale. Manca ancora una legge sugli organi collegiali, mentre sono cambiate le altre norme relative all'autonomia e agli ordinamenti. Certo non è facile far funzionare bene organismi obsoleti, sui quali ci sono state in passato annose battaglie: l'occasione però è di notevole interesse, se si vuole arrivare alla cooperazione educativa e organizzativa nella scuola, nel rispetto delle diverse responsabilità dei docenti, degli studenti e dei genitori.
La distinzione e la connessione fra questi momenti farà del bene al rapporto fra scuola e famiglia.

In Europa, nessuno è contento dei livelli di collaborazione fra scuola e famiglia, ma tutti, sia pure con diversa consistenza di genitori associati e di supporti da parte dei rispettivi governi, sostengono la prospettiva dell'impegno associativo e della cooperazione scolastica, come modi fondamentali per dare senso e efficacia operativa all'impegno educativo delle famiglie.

Una inchiesta della Commissione delle C.E. del dicembre 1993, dal titolo "Gli europei e la famiglia" (Eurobaromètre 39.0) concludeva che la famiglia resta un valore essenziale per gli europei. Aggiungeva però che questa famiglia è multipla e cangiante. Ha cambiato e cambia composizione, funzioni, durata.
Anche la scuola va cambiando continuamente il suo modo d'essere e di lavorare, spostando l'asse sempre più in avanti, verso le ragioni e gli interessi della famiglia. Nuove difficoltà e nuove possibilità si aprono.

In ogni caso, anche se la partecipazione non gode di grande popolarità, nessuno psicologo potrà riconoscere come valida la strategia di una specializzazione intesa come reciproca chiusura e assenza di comunicazione fra famiglia, scuola, associazioni, comunità religiose, mass media. E nessun sociologo o esperto di

problematiche organizzative potrà ritenere che problemi complessi che tagliano di traverso le competenze di un gran numero di istituzioni si possano risolvere guardando ciascuno a casa propria. Si parli della dispersione, della droga, dell'orientamento, dell'handicap, la strategia per affrontare questi problemi non può che essere di tipo interistituzionale. La teoria pedagogica del *sistema formativo integrato*, prima che utopia legata alle idee della società educante e dell'educazione permanente, è frutto della necessità operativa di chi intenda risolvere i problemi in termini istituzionalmente e professionalmente corretti.(5)

Ciò che vale per i citati temi "trasversali " (salute, orientamento, ambiente, intercultura, cittadinanza ecc.), vale anche per i singoli apprendimenti, soprattutto per quelli che implicano un maggior impegno, richiedono più salde motivazioni, possiedono un maggior potere di retrocessione sociale nel caso di fallimento.

Tutti sono d'accordo, anche se poi sul piano operativo se ne dimenticano, sul fatto che una buona didattica deve fondarsi sulla preventiva conoscenza dell'alunno e dell'ambiente familiare, sociale, culturale in cui egli vive: e che è importante identificare i suoi bisogni per innestare su questi l'insegnamento, perché il contenuto dell'apprendimento diventi il più possibile una risposta ad una più o meno esplicita richiesta, entrando così a far parte del patrimonio vitale dell'alunno stesso.

Il singolo bisogno non " muove" come tale il comportamento della persona, ma entra a far parte di una "struttura motivazionale" e riceve il suo significato e la sua forza dalla posizione che occupa in tale struttura: la quale si trasforma con una certa rapidità nel corso dell'età evolutiva, non è sempre facilmente riconoscibile dagli indizi comportamentali e non si esaurisce nelle richieste esplicite dei ragazzi.(6)

Certo non è semplice ma non è neppure pedagogicamente necessario ricostruire l'intera mappa dei dinamismi interni che presiedono alle scelte e che giustificano i vari comportamenti dei ragazzi. Il che non è una buona ragione per disinteressarsi del problema e per procedere in modo indipendente dal mondo personale, familiare, e ambientale in cui si viene formando e modificando la struttura motivazionale del ragazzo. (7)

Distinguere per unire temi, ruoli e compiti

Per fornire un'idea delle operazioni da compiere da parte dei docenti e dei genitori, si possono indicare gli elementi di una possibile *matrice decisionale* da cui risultino risposte pertinenti ad un complesso sistematico di domande: chi partecipa a che cosa, perché, come, dove, quando, con quali risultati.
Ricordiamo intanto che si possono raggiungere diversi livelli di partecipazione: si va dall'*informazione* alla *consultazione* alla *elaborazione*, alla *decisione* all'*esecuzione.*
Non è detto che per ogni materia i genitori debbano salire ogni gradino di questa scala, ossia che partecipare voglia dire solo decidere e fare insieme le stesse cose, perché questo, oltre che impossibile, sarebbe fuorviante sul piano di una corretta comunicazione e collaborazione.

Se passiamo in rassegna i momenti fondamentali dell'organizzazione di un curricolo scolastico, possiamo agevolmente comprendere dove è utile e fino a qual punto una interazione che sia insieme rispettosa e valorizzante i diversi ruoli dei docenti e dei genitori. Passiamo dagli obiettivi educativi agli obiettivi didattici, ai contenuti disciplinari, ai metodi, alla condotta o comportamento nella scuola, alla valutazione: se li mettiamo in relazione, in una tabella a doppia entrata, con i soggetti della comunità scolastica, dirigenti, docenti, genitori, personale ATA, altre figure professionali esterne, possiamo valutare il quantum di coinvolgimento dei genitori sia reale, possibile, utile, auspicabile nelle operazioni della scuola.

Insegnanti e genitori non hanno le stesse competenze, gli stessi ruoli, le stesse responsabilità su tutte le parti del curricolo. Se sugli obiettivi educativi, sulla disciplina, sui comportamenti, sulle motivazioni, sul complesso dell'organizzazione scolastica l'intervento dei genitori appare utile e pertinente, sui metodi d'insegnamento e sulla valutazione certo lo è meno.

L'ipotesi da verificare è che la partecipazione quale si è attuata finora nella scuola debba il suo relativo insuccesso alla mancata distinzione fra momenti espressivi e momenti decisionali e che ai genitori interessi assai più poter esprimere le loro aspettative, i loro bisogni e le loro valutazioni che partecipare alla presa di decisioni in materia di curricolo. (8)

Non aiutati a maturare da parte dei docenti e non espressi con sufficiente sincerità e chiarezza, i pareri dei genitori non hanno modo di pesare adeguatamente nel momento delle decisioni.
Che cosa sta veramente a cuore agli insegnanti e ai genitori? A quali condizioni sarebbero disposti a spendere energie per migliorare i rispettivi ruoli e facilitare il raggiungimento di obiettivi di comune interesse? (9)

Come preparare e utilizzare le *assemblee di classe* e i *consigli di classe* e *d'interclasse*, per rendere le prime più adatte ad esprimere e a conoscere, i secondi più adatti a decidere e a "governare" l'apprendimento? (10)
La legge sull'autonomia scolastica e quella da anni ritenuta prossima e finora sempre rinviata sulla revisione degli organi collegiali dovrebbero fornire un quadro più chiaro e coerente delle finalità e delle modalità operative dei diversi momenti della vita scolastica.

Conclusione

I molti lavori sui rapporti tra scuola e famiglia insistono di solito sul miglioramento del clima relazionale in funzione del successo scolastico, con azioni di rinforzo che possono svilupparsi in due sedi: nella scuola, con i colloqui privati e con gli incontri collegiali, e nella famiglia, dove i genitori possono concorrere al raggiungimento delle finalità formative della scuola, attraverso un opportuno sostegno all'attività d'insegnamento, se conoscono gli obiettivi, i metodi, le difficoltà specifiche del lavoro scolastico, avendone adeguatamente parlato con gli insegnanti.
Tutto questo è più agevole, se si tiene fermo il principio di una scuola che sia vivaio di relazioni umane e non solo "apprenditoio" tecnologicamente attrezzato. Una scuola tendenzialmente comunitaria attenta non solo agli apprendimenti individuali ma anche al clima relazionale e alla progressiva costruzione di una "cittadinanza scolastica", basata su identificazione ("essere scuola, non esserci solo dentro"diceva lo slogan inventato dai ragazzi del Progetto Giovani 93), senso di appartenenza e esperienze di partecipazione e di protagonismo giovanile.

E' noto quanto sia difficile dare carattere di comunità ad un organismo che nasce pur sempre come istituzione, che deve rendere possibile a ciascuno il raggiungimento dell'obiettivo personale dell'istruzione. Ciò è tanto più vero quando si trovano a convivere nella stessa terra e a frequentare una stessa scuola persone appartenenti a diversi gruppi etnici, culturali, linguistici e religiosi.

Eppure non si può nascondere che la scuola, fra tutti gli ambienti sociali, è quello che meglio si presta a sperimentare il valore dell'uguaglianza e insieme della differenza, l'impegno per l'affermazione personale e insieme il gusto per la collaborazione.

La scuola così intesa è, come s'è detto, un "laboratorio di cittadinanza". Si può però utilizzare anche un'altra suggestiva metafora, che sembra opportuno ricordare conclusivamente, proprio in riferimento al tema della cittadinanza: quella della nave che si accosta alla banchina. Se l'accostamento è corretto, se i pontili sono saldamente ancorati, il passaggio dei piccoli dall'ambiente familiare a quello scolastico e viceversa può avvenire in modo ordinato ed efficiente. Se no, c'è il rischio che i ragazzi cadano nel vuoto che c'è nel mezzo.

La fiducia reciproca fra docenti e studenti è un valore da conquistare e insieme la condizione perché si determini fra docenti, genitori e studenti il clima necessario ad affrontare le patologie individuali e sociali e per garantire un clima di cittadinanza scolastica, caratterizzato dalla tranquilla fruizione di diritti e dal corretto esercizio dei doveri. Lo statuto delle studentesse e degli studenti, assai poco noto agli uni e agli altri, è da anni un'occasione preziosa per educare alla legalità, facendone cogliere il senso e il valore, per il raggiungimento delle finalità istituzionali e sociali della scuola.

NOTE
1) Il testo è riportato e commentato in L. CORRADINI, Scuola e Famiglia. Dai Comitati ai Consigli, Armando, Roma 1978, pp.11 e segg.
2) Un profilo di questa dialettica ho proposto in Educare nella scuola. Cultura Comunità Curricolo, La Scuola, Brescia 1987 (3)

3) L. AGAZZI, Struttura organizzazione attività degli organi collegiali, La Scuola, Brescia 1989; L. CORRADINI, Democrazia scolastica, La Scuola, Brescia 1985 (6); Id, La difficile convivenza. Dalla scuola di stato alla scuola della comunità, La Scuola, Brescia 1983 (6)
4) M. SANTERINI, Giustizia in educazione, La Scuola, Brescia 1990
5) Cfr F. FRABBONI (a cura di) Un'educazione possibile, Il sistema formativo tra policentrismo e specialismo, La Nuova Italia, Firenze1988
6) Cfr G. PETRACCHI, Motivazione e insegnamento, La Scuola, Brescia 1990
7) G. COLPO, La motivazione scolastica, Giunti Barbera, Firenze 1978, p.135
8) Cfr L. CORRADINI, La comunità incompiuta. Crisi e prospettive della partecipazione scolastica, Vita e Pensiero, Milano 1979; Id., La famiglia come soggetto educativo e come partner della scuola, in "Orientamenti pedaogogici", XXX,n.2, 1993, pp.289-307; Id, Valutazione e famiglia nella scuola media italiana, in La valutazione nella scuola media, Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione, 64, Le Monnier, Firenze 1993, pp.64-82; Id., I nessi tra famiglia e scuola e l'associazionismo parentale, in P.DONATI (ed.), Terzo Rapporto sulla famiglia in Italia, CISF, Paoline, Milano 1993, pp.153-201; un ampio studio teorico interdisciplinare sul concetto di comunità è offerto dai volumi curati da G. Dalle Fratte, dal titolo La comunità tra cultura e scienza, vol.I, Il concetto di comunità nelle scienze umane, vol II, Concetto e teoria della comunità in pedagogia, Armando, Roma 1993: lo stesso Autore aveva pubblicato il volume Studio per una teoria pedagogica della comunità, Armando, Roma 1991
9) Cfr L.CORRADINI, I.FASSIN, Tempo prolungato e programmazione didattica, Mursia, Milano 1986 (2); per un profilo anche politico di questa problematica, cfr Famiglia scuola società per la crescita della persona, AGE-S.I.R.O., Roma 1989; F. BERTOLDI, G. CHIARI, G. DALLE FRATTE, La partecipazione come conquista. Scuola materna e comunità, La Scuola, Brescia 1984; E.DAMIANO e altri, Professionalità e partecipazione comunitaria. Una ricerca educativa nella scuola materna, La Scuola, Brescia 1992
10) Per un approfondimento delle condizioni che rendono affrontabile questa problematica si possono vedere: M.J. CHALVIN, Analisi transazionale e insegnamento scolastico, tr.it. Edizioni Paoline, Cinisello B.,1986 (Paris, 1982); Id.Comment réussir avec les profs de vos enfants, ESF, Paris 1982; G. PETTER, Problemi psicologici della preadolescenza e dell'adolescenza, La Nuova Italia, Firenze 1990; Id. Il mestiere di genitore, I rapporti con i figli, dall'infanzia all'adolescenza, Rizzoli, Milano 1992; A. OLIVERIO FERRARIS, Crescere, Genitori e figli di fronte al cambiamento, R. Cortina, Milano 1992

Nota bibliografica

AAVV, *Autonomia e riforme*, UCIIM, Roma 1996; L.CORRADINI, *Educare nella scuola.* Cultura, comunità, curricolo, La Scuola Brescia, 1978 (4); *Essere scuola nel cantiere dell'educazione*, SEAM, Roma 1996; *Educazione alla salute*, La Scuola, Brescia 1997,(con Piero Cattaneo); *Competizione e solidarietà*, Da solo o con gli altri? FIVOL, Roma 1998. L'autore ha curato: *Il Consiglio nazionale della Pubblica Istruzione nel periodo 1989-1997,* in Studi e documenti degli Annali della PI, 75-76, 1996, Le Monnier, Roma 1997; *La dimensione affettiva nella scuola e nella formazione degli insegnanti*, SEAM Roma 1998; *Educazione civica e cultura costituzionale*. La via italiana alla cittadinanza europea, Il Mulino, Bologna 1999 (con G. Refrigeri); *Il corpo a scuola*, con I.Testoni, SEAM, Roma 1999; *Pedagogia: ricerca e formazione*, Studi in onore di Mauro Laeng, SEAM, Roma 1999; *Educazione alla convivenza civile. Educare istruire formare nella scuola italiana* (con W.Fornasa e S.Poli), Armando, Roma 2003; Francis FUKUYAMA, *Fiducia*, tr it, Rizzoli, Milano 1996;Roberto CARTOCCI, *Diventare grandi in tempi di cinismo*, Il Mulino, Bologna 2002 ; S.CHISTOLINI (a cura di) *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea*, Armando, Roma 2006; L.CORRADINI, *Educare nella scuola nella prospettiva dell'UCIIM Nuovi scenari nuove responsabilità*, UCIIM-AIMC Armando, Roma 2006; G.RICHIEDEI, *Genitori in associazione: una risorsa per il paese,* Artigianelli spa, Brescia 2006 (in particolare il cap.3 "Per un patto educativo") **Luciano Corradini**