

## **La corresponsabilità educativa tra famiglie e scuola**

Paola Dusi

### *Introduzione*

Il rapporto tra scuola e famiglia è, da alcuni decenni, oggetto di riflessione e ricerca a livello internazionale. Esso viene nominato in vario modo. Si è parlato e si parla di coinvolgimento parentale, di collaborazione scuola-famiglia, di partnership, di relazioni docenti-genitori, di corresponsabilità educativa. Ogni forma nominale esprime un modo di intendere il rapporto scuola-famiglia più o meno diverso, storicizzato ed espressione di differenti paradigmi di pensiero. Lo studio del rapporto tra le due istituzioni ha prodotto teorizzazioni anche molto distanti tra loro. Ricercatori, associazioni, politici e i principali attori, genitori e docenti, mostrano concezioni diverse circa il ruolo, le funzioni, i diritti e le responsabilità da attribuire ai soggetti coinvolti nei processi educativi delle nuove generazioni.

Pur tuttavia ciascuno a suo modo, riconosce l'inevitabilità di un incontro tra scuola e famiglia che dia luogo a una qualche forma di collaborazione. La letteratura internazionale, da sempre, esprime la convinzione che il percorso di formazione (istruzione più educazione) dei nuovi nati sia migliore quando gli adulti delle due principali agenzie educative cui è affidata la loro cura collaborano. Convinzione sorretta da innumerevoli ricerche empiriche condotte nei diversi ambiti delle scienze umane le quali mostrano come le famiglie influiscano in modo significativo sull'impegno, sulle aspirazioni e sugli esiti ottenuti nel percorso scolastico dei figli/studenti<sup>1</sup>.

Ciò nonostante, la storia del rapporto tra le due istituzioni è la storia di un rapporto irrisolto, nel contesto del quale il primo, inevitabile, incontro tra genitori e docenti si traduce più che in una reale collaborazione, in un rapporto di sostegno a distanza quando non assume le forme di un patto di reciproca non interferenza.

### *1. Il sistema scolastico pensato secondo l'ideologia di mercato: il neoliberismo.*

Il rapporto scuola-famiglia sembra essersi radicalmente trasformato nel tempo, sulla scorta dei mutamenti socio-culturali ed economici che hanno attraversato il nostro paese e il continente europeo. Le famiglie che accompagnano i figli a scuola, riflettono le molteplici trasformazioni che contraddistinguono la società contemporanea.

Ieri, i docenti incontravano genitori che possedevano un livello di istruzione e professionale inferiore al loro, genitori che riconoscevano l'autorità e l'autorevolezza dell'insegnante come qualcosa di legittimo ed indiscutibile.

Oggi le famiglie costituiscono una realtà più che mai eterogenea. Molti genitori posseggono un livello di istruzione pari a quello dei docenti, spesso anche superiore; in ogni caso sono molto più determinati nel difendere quelli che ritengono essere i loro diritti e quelli dei loro figli. Possono essere disposti a concedere un periodo di prova al docente ma non a firmare un assegno in

---

<sup>1</sup> Cfr. S.K. Gilmartin – E. Li – P. Aschbacher, *The relationship between secondary students' interest in physical science or engineering, science class experiences, and family context: Variations by gender and race/ethnicity*, «Journal of Women and Minorities in Sciences and engineering», 12(2-3) (2006), pp. 179-207; J.E. Stake, *Pedagogy and student change in the women's and gender studies classroom*, «Gender and Education», 18(2) (2006), pp. 199-212.

bianco<sup>2</sup>. Solo parte delle famiglie migranti mantengono una rappresentazione della scuola e dei suoi funzionari simile a quella dei genitori europei degli anni '60/'70.

Il processo di privatizzazione che ha interessato i legami familiari ha esercitato il suo influsso anche sul rapporto intessuto dai genitori con l'istituzione scolastica. Tale processo, connotato da un'erosione della dimensione normativa della funzione parentale, si è intrecciato con l'avvento del neoliberismo come nuovo orizzonte di pensiero dei paesi occidentali.

Agli inizi del processo di scolarizzazione di massa, lo Stato, per mezzo della Scuola, si assume l'onere dell'educazione delle nuove generazioni. I genitori non sono considerati all'altezza del compito educativo<sup>3</sup> che è loro proprio. Le famiglie riconoscono alla scuola e ai suoi docenti una competenza che non osano discutere, anche a motivo del basso livello di istruzione diffuso tra i genitori. Negli anni '60 il vento della democrazia spira sull'Europa, esposta ad un processo di democratizzazione che coinvolge tutte le principali istituzioni statali, tra cui anche il sistema scolastico nei suoi vari aspetti. Negli anni '70 gli ideali di uguaglianza, partecipazione e democrazia interessano anche il rapporto famiglie-istituzione scolastica e si traducono anche in norme che sanciscono la presenza dei genitori all'interno del sistema educativo.

Negli anni '80 e '90 il "formalismo partecipativo" si fa strada tra le famiglie, mentre i docenti continuano ad incontrare difficoltà nel riconoscere nei genitori dei partner con cui dialogare. Il rapporto tra le due istituzioni non riesce ad andare oltre una partecipazione basata sul mero rispetto degli adempimenti previsti dai decreti delegati (1973/74). Lo stesso documento redatto nel 1997 dalla Commissione dei Saggi definisce il processo di democratizzazione che ha interessato la scuola italiana come «formale».

Nel corso della fine del XX secolo - in letteratura e nella normativa (leggi Patto di corresponsabilità) - nella scuola dell'autonomia si affermano i principi di cooperazione e di corresponsabilità, tuttavia è l'ideologia neoliberista ad avere la meglio. Quest'ultima introduce i criteri propri del mercato in tutti i settori della società, anche in quello educativo-formativo<sup>4</sup>. Questa forma di pensiero - sponsorizzata dai principali attori del capitalismo selvaggio (multinazionali e mondo della finanza) - individua nella soddisfazione del cliente l'obiettivo di ogni 'buon' servizio. Il consumatore e il suo soddisfacimento sono assunti come criteri fondamentali per valutare l'efficacia di un servizio. Pensare in termini di «offerta formativa» dovrebbe promuovere la competitività dell'organizzazione scolastica nella prospettiva di continui miglioramenti del sistema di istruzione/formazione<sup>5</sup>. Secondo il Ceri, l'estensione del pensiero neoliberista al sistema

---

<sup>2</sup> M. Fernández Enguita, *Educar en tiempos inciertos*, Ediciones Morata, Madrid 2001.

<sup>3</sup> «Non solo gli asili, ma anche le cosiddette "scolette" dell'epoca, cominciarono a diffondersi in relazione all'avvento della svolta economica determinata dalla macchinizzazione delle 'manifatture', in chiave di supplenza alla famiglia e dei suoi compiti igienico-sanitari e alimentari, prima ancora che emotivo-affettivi ed educativi». E. Damiano, *Chi forma chi. L'educazione familiare e i professionisti della formazione*, in L. Pati (a cura di), *Ricerca Pedagogica ed educazione familiare*, Vita e Pensiero, Milano 2003, p. 579. Cfr., in merito, B. Ravn, *Le relazioni casa-scuola in Danimarca*, in P. Dusi - L. Pati (a cura di), *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea*. La Scuola, Brescia 2011, pp. 89-112.

<sup>4</sup> S. Ball - I. Goodson - M. Maguire, *Education, Globalisation and New Times*, Routledge, London & New York 2007.

<sup>5</sup> Cfr. P. James, *Total Quality Management: An Introductory Text*, Prentice Hall, Hemel Hempstead 1996.

scolastico, in realtà non ha fatto che aggravare le diseguaglianze di status e i fenomeni di segregazione sociale già esistenti. Si accentua, così, la frattura tra i genitori che appartengono alla classe medio-alta, conoscono il sistema formativo, ne condividono il linguaggio, hanno elaborato un progetto per i loro figli e posseggono i mezzi culturali ed economici per perseguirlo, e coloro che abitano altri mondi, distanti da quello dell'istruzione, per i quali quest'ultimo rimane una realtà inaccessibile e/o incomprensibile. L'erosione dei servizi pubblici a vantaggio del libero mercato ha prodotto una de-strutturazione delle istituzioni, una riduzione delle risorse ad esse destinate, l'attribuzione di parti sempre più consistenti delle loro funzioni a realtà esterne, private (o consorzi a partecipazione mista). Nel contesto sociale è stata promossa l'adozione di un atteggiamento consumista che ha contaminato anche il mondo dell'educazione/istruzione. Dichiarazioni politiche e provvedimenti legislativi hanno incoraggiato il diffondersi tra i genitori di un «consumismo scolastico»<sup>6</sup> in cui l'esercizio della responsabilità parentale si riduce alla scelta dell'istituzione a cui iscrivere i figli e ad azioni di controllo delle pratiche dei docenti.

Assoggettamento (genitore passivo), partenariato e soddisfacimento sembrano essere le tre principali forme adottate oggi dai genitori nel rapporto con l'istituzione scolastica<sup>7</sup>. Se tra i genitori migranti prevale l'atteggiamento passivo, tra quelli autoctoni sembra prevalere la logica del soddisfacimento per cui è sempre più facile il ricorso alla lamentela o al dirigente per far valere il punto di vista del figlio o il proprio, mentre sempre meno numerosi sembrano essere i genitori disposti a partecipare alla vita della scuola come cittadini oltre che come padri e madri (partenariato).

Cambia l'orientamento socio-economico-culturale delle società occidentali nel pensare l'educazione, i suoi luoghi, le sue finalità. La nuova cultura di mercato si lascia alle spalle cittadini ed educatori per rivolgersi a un mondo di clienti, interni ed esterni<sup>8</sup> all'impresa" educativa. Anche i professionisti del sistema formativo possono essere visti come clienti 'interni' al sistema stesso. Costoro, infatti, quali membri dell'organizzazione sono i "consumatori" di normative, regolamenti, circolari ministeriali, emanate al fine di garantire l'offerta di un preciso servizio "educativo/istruitivo", che sia espressione delle politiche educative adottate a livello macro da una nazione. Gli studenti e, per estensione, i genitori, in un'ottica neoliberista, costituiscono in ambito educativo, i clienti esterni. Tuttavia, pensare che studenti e genitori, o il mercato costituiscano i "clienti" del sistema educativo, puntare alla soddisfazione di questi "consumatori", significa proporre una lettura riduttivistica dello stesso. L'azione educativa è al servizio dello studente, non assunto come mero cliente bensì come persona e cittadino da sostenere/accompagnare nel suo

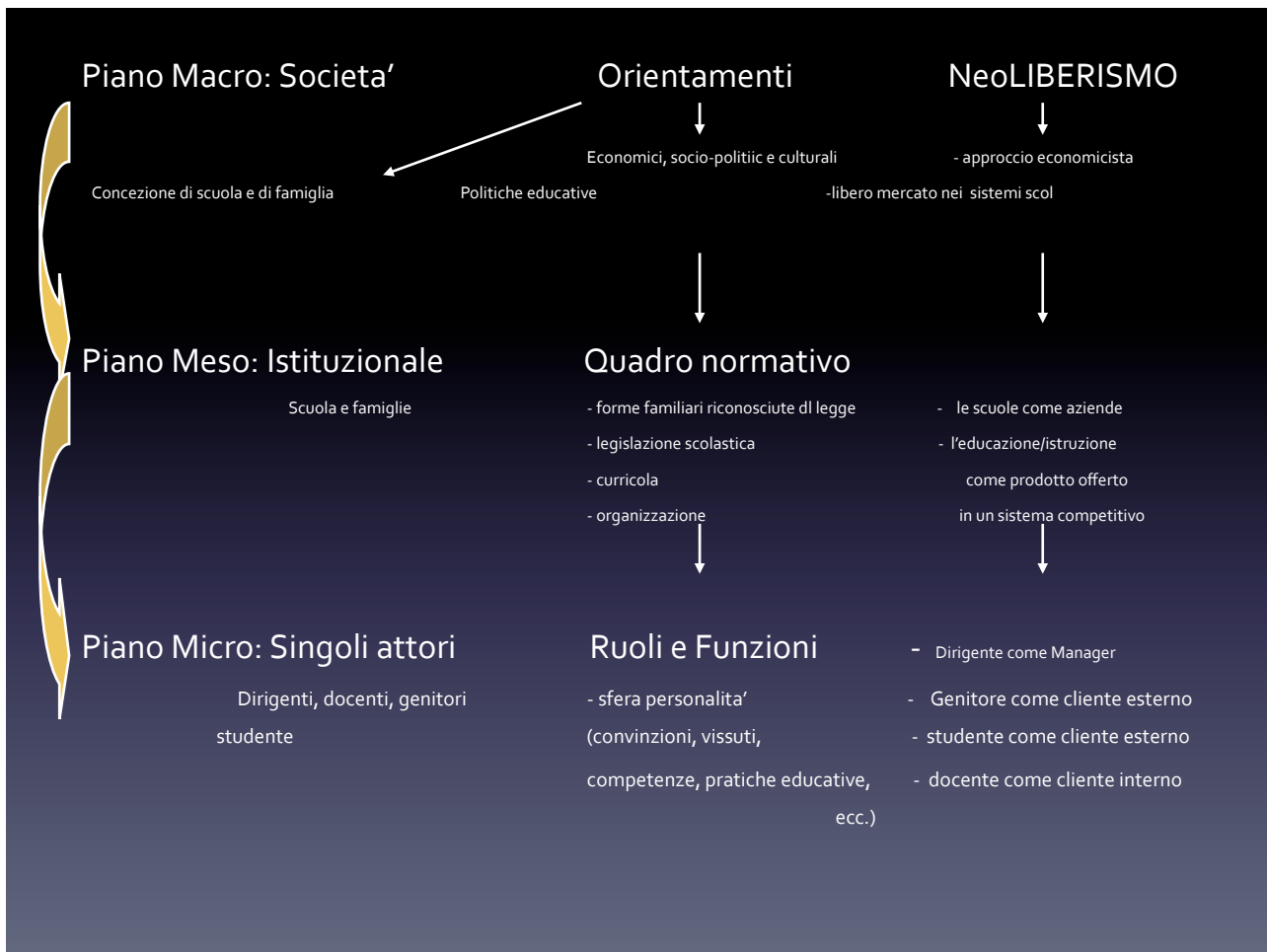
---

<sup>6</sup> S. Ball, *The Teacher's Soul and the Terror of Performativity*, «Journal of Education Policy», 18 (2003), pp. 215-228; B.M. Franklin – M.N. Bloch – T.S. Popkewitz (a cura di), *Educational Partnerships and the State: The paradoxes of governing schools, children and families*, Macmillan press, Palgrave 2003; C. Farrel, *Governance in the U.K. Public Sector: the Involvement of the Governing Board*, Public Administration, 83(1) (2005), pp. 89-110; M. Kristoffersson, *Parental Involvement all the Way through Local School Boards*, «International Journal about Parents in Education», 3(1) (2009), pp. 37-41.

<sup>7</sup> F. Lorcerie, *La coopération des parents et des maîtres. Une approche non psychologique*, «Ville-École-Intégration», 114 (1998), pp. 20-34.

<sup>8</sup> G. Labovitz - Y. Sang Chang - V.I. Rosansky, *Cómo hacer realidad la Calidad*, Díaz de Santos, Madrid 1995.

percorso di crescita e formazione (cfr. le opere di Agazzi, Montessori, Dewey, Freinet, Freire, ecc.)<sup>9</sup> nel contesto di una società che voglia essere a misura d'uomo<sup>10</sup>.



## 2. L'educare: un territorio dai confini labili e un processo dagli esiti incerti

Secondo M. Bakhtin, non è l'oggetto di una relazione ciò che stabilisce la forma e la struttura della stessa, bensì, *au contraire*, è quest'ultima a definire l'oggetto della relazione<sup>11</sup>. Leggere il rapporto scuola-famiglia da questa prospettiva significa interrogarsi su quale sia la natura della relazione che si stabilisce tra le due istituzioni, su chi abbia la possibilità di influire/determinare tale natura, come questa venga definita, quali responsabilità e compiti vengano assegnati ai diversi ruoli, quali finalità e obiettivi diano senso alla relazione in oggetto. Nel contesto del rapporto scuola-famiglia, tuttavia, l'assunto teorizzato da Bakhtin non sembra sufficiente a dar conto della realtà dei fatti. In tale ambito, anche la natura dell'oggetto ha un suo

<sup>9</sup> J. Fernandez Sierra, *Políticas de calidad, equidad y evaluación institucional*, Universidad Internacional de Andalucía, Sevilla 2008.

<sup>10</sup> Cfr., L. Pati, *Pedagogia Sociale, Temi e Problemi*, La Scuola, Brescia 2007.

<sup>11</sup> M. Bakhtin, *Author and hero in aesthetic activity*, in M. Holquist - V. Liapunov (Eds.), *Art and answerability. Early philosophical essays by M.M. Bahtin*, University of Texas Press, Austin, Texas 1990, p. 5.

peso nel determinare natura e forma della relazione che si stabilisce tra le due istituzioni. Il fatto che paesi connotati da culture e tradizioni diverse, con sistemi scolastici differenti, incorrano, quando si tratta del rapporto scuola-famiglia, in problematiche simili sembra suggerire che l'oggetto della relazione ricopra un ruolo di primo piano nel determinare le forme di tale relazione<sup>12</sup>.

L'oggetto che convoca la scuola e le famiglie alla relazione è il processo educativo-formativo delle nuove generazioni. Tale processo è, in sé stesso, estremamente delicato e coinvolge innumerevoli elementi: molteplicità dei piani (macro, meso, micro) che si intrecciano nel darsi del rapporto scuola-famiglie; differenza strutturale tra le due istituzioni: scuola e famiglie; confini incerti tra i compiti e le responsabilità che competono a ciascuna delle due agenzie educative; complessità del compito educativo e imprevedibilità dell'esito dell'azione educativa; influsso esercitato dal contesto locale; fattore individuale (la personalità e il modo di pensare il mondo dei singoli attori coinvolti).

L'oggetto/soggetto dell'incontro tra genitori e scuola è il figlio/studente, la sua formazione, educazione, istruzione. Si tratta di un processo di natura sistemica<sup>13</sup>, in cui sono coinvolti innumerevoli fattori (per esempio si va dal contesto sociale più ampio, piano macro, alla personalità del nuovo nato, livello micro, passando per quello meso, ovvero il piano istituzionale, norme e cultura della scuola e delle famiglie) che danno vita ad un gioco di reciproci influssi, i cui esiti non possono essere previsti con certezza.

La prospettiva da cui la scuola guarda all'educazione/istruzione delle nuove generazioni è, generalmente, più ampia, di tipo socio-politico, mentre la famiglia ha uno sguardo più personale-affettivo. Inoltre, le forme, i modi e i fini con cui tale oggetto viene pensato e perseguito mutano con il mutare degli orientamenti culturali prevalenti nella società (piano macro) in cui istituzioni (piano meso) e individui (piano micro) si trovano ad agire<sup>14</sup>. I concetti stessi di persona, autonomia, realizzazione e senso dell'esistenza sono esposti alle temperie socio-culturali. A ciò si aggiunga che ogni genitore e ogni docente (dirigente) possiede convinzioni personali in merito a cosa sia educazione, persona, società.

Innumerevoli sono le ricerche che pongono in luce come il modo in cui i genitori agiscono la loro responsabilità educativa verso il figlio e la scuola sia strettamente correlato con le loro rappresentazioni di sé; del ruolo e delle funzioni parentali; dell'educazione, del figlio e della scuola<sup>15</sup>. Nella quotidianità dell'agire, cosa significa per ciascun attore, condividere la responsabilità educativa? Fino a dove si estende il territorio soggetto alla sovranità parentale? Quali azioni spettano al docente? Cosa significa collaborare?

L'oggetto/soggetto dell'azione di entrambe le istituzioni, il processo educativo del figlio/studente non possiede confini precisi, chiari, delimitabili. La labilità dei confini genera tensioni, conflitti, invasioni di campo e incertezza nell'agire in entrambi i partner.

---

<sup>12</sup> Cfr. i saggi di B. Ravn, G. Mac Ruairc, J.L. Auduc, I. González Falcón e A. Romero Muñoz, L. Andonov, del volume a cura di P. Dusi e L. Pati, *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea*, La Scuola, Brescia 2011.

<sup>13</sup> Cfr. L. Pati, *Pedagogia della comunicazione educativa*, La Scuola, Brescia 1984.

<sup>14</sup> P. Dusi, *The family-School Relationships in Europe: A Research Review*, in «Ceps Journal», 1 (2012), pp. 13-21.

<sup>15</sup> Cfr. K.V. Hoover-Dempsey - H.M. Sandler, *Parental involvement in children's education: Why does it make a difference?*, «Teachers College Record», 97 (1995), pp. 310-331; Abrams e Gibbs, 2002; S.B. Sheldon, *Parents' social networks and beliefs as predictors of parent involvement*, «Elementary School Journal», 102(4) (2002), pp. 301-316; M.A. Lawson, *School/family relations in context: Parent and teacher perceptions of parents involvement*, «Urban Education», 38(1) (2003), pp. 101-119; R. Deslandes - R. Bertrand, *Motivation of parent involvement in secondary-level schooling*, «Journal of Educational Research», 93(3) (2005), pp. 164-175.

Por parte de los padres no se sabe hasta qué punto es correcto implicarte, hay miedo a invadir el terreno profesional del profesorado. Por parte de los maestros, hay miedo a que no sea respetado su criterio profesional. Habría que meditar sobre este tema e intentar poner una solución, una especie de filtro en esa línea tan fina que existe entre lo correcto y lo incorrecto<sup>16</sup>.

La complessità intrinseca all'atto educativo, il ruolo svolto dagli habitus di ciascuno degli attori coinvolti, la mancata formazione di questi ultimi alla collaborazione, i frame socio-culturali in cui l'incontro si svolge rendono il rapporto famiglie-scuola una relazione faticosa.

Il coinvolgimento parentale nella vita della scuola porta con sé benefici sia per lo studente e per i genitori come per la scuola e per l'intera comunità, come è stato posto in luce dalla ricerca internazionale. Tuttavia, è evidente che - nelle società contemporanee - il rapporto famiglie-scuola rappresenta una questione controversa. La relazione tra le due agenzie educative - di fatto - costituisce un nodo critico, in qualche modo irrisolto, nell'ambito del processo educativo delle nuove generazioni.

### 3. *Quale corresponsabilità tra famiglie e scuola?*

La famiglia adempie al compito cruciale per una società di garantire la sopravvivenza della stessa con la generazione di nuovi membri. Alla generatività biologica, si accompagna quella psicologica ed educativa. Nell'adempire ai compiti connessi con la socializzazione primaria la famiglia assicura la trasmissione della cultura, delle tradizioni e dei valori, di un sistema di norme coerenti che garantisca lo sviluppo dell'identità e l'autonomia del nuovo nato in forme congruenti con quelle riconosciute dal sistema sociale più ampio.

La scuola rappresenta la prima istituzione pubblica (vs. privata) che i nuovi nati incontrano e con la quale sono chiamati a confrontarsi in modo sistematico e prolungato. Essa costituisce anche lo spazio pubblico in cui i bambini sperimentano la differenza che connota la società multiculturale. Mentre la famiglia rappresenta lo spazio del noi, di coloro che condividono un medesimo sguardo sulla realtà, uno stesso habitus, la scuola è il luogo dove si scoprono modi diversi di stare nel mondo, si apprende a convivere con l'altro. Se la famiglia incarna la dimensione dell'intimità, dell'affettività, la scuola incarna l'autorità paterna, la norma impersonale. Le due istituzioni sono strutturalmente diverse, e differenti sono i riferimenti (normativi e culturali), le prospettive, le finalità perseguite dagli adulti che in esse agiscono. Tuttavia, entrambe le istituzioni condividono i compiti connessi con i processi di socializzazione del nuovo nato, primario e secondario e «l'educazione è il terreno su cui il legame tra le due istituzioni è da progettare e strutturare»<sup>17</sup>.

L'oggetto del rapporto famiglie-scuola, la formazione delle nuove generazioni, convoca gli adulti alla condivisione delle responsabilità tanto che «chi rifiuta di assumersi la responsabilità in solido, non dovrebbe aver figli né costituirsi parte attiva nell'educare i giovani»<sup>18</sup>. La normativa in materia (art. 5-bis del DPR n. 235 del 21.11.2007, Patto educativo di corresponsabilità, Nota Ministeriale del 31.07.2008, prot. N. 3602/PO; Quaderno del patto di Corresponsabilità educativa, del febbraio 2009), privilegia una lettura della corresponsabilità in termini sanzionatori e punitivi, evitando – sostanzialmente - di addentrarsi nel territorio dell'educativo.

---

16 J. Garreta Bochaca - N. Llevot Calvet, *La relación familia-escuela: una cuestión pendiente?*, in J. Garreta (a cura di) *La relación familia-escuela*, Edicions de la la Universitat de Lleida, Lleida 2007, p. 12.

17 L. Pati, *La corresponsabilità tra scuola e famiglia all'insegna del confronto tra culture educative*, in P. Dusi, L. Pati (a cura di), *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea*, La Scuola, Brescia 2011, p. 17.

18 H. Arendt, *Tra passato e futuro*, Garzanti, Milano 1999, p. 247.

Co-responsabilità educativa: famiglie e scuola sono chiamate a rispondere insieme ai bisogni di crescita e formazione delle nuove generazioni. Come pone in luce l'etimo del termine, l'esercizio della *respons-abilità*, il fornire risposte, richiede la capacità di osservare, di progettare e di reperire i mezzi per l'attuazione del progetto elaborato. Si tratta di saper osservare l'educando per coglierne i bisogni, le attitudini e le potenzialità, e di saper gettare lo sguardo in avanti per progettare percorsi educativi atti a promuoverne la miglior forma di vita. La progettualità educativa, fulcro dell'esercizio della corresponsabilità scuola-famiglie, deve poi tradursi in un agire di concerto, nel rispetto di un principio pedagogico basilare: la coerenza<sup>19</sup>.

Data la complessità del compito educativo e la molteplicità dei fattori coinvolti (le dinamiche socio-economico-culturali in cui i diversi attori sono immersi; la natura sistemica dei processi umani; l'esercizio di potere intrinseco ad ogni relazione umana e sociale; ecc.), è essenziale che vengano definiti alcuni aspetti cruciali:

1. un quadro normativo chiaro che non solo sancisca la corresponsabilità come forma del rapporto scuola-famiglia, ma che indichi tempi, modi, strumenti e risorse a cui attingere per la sua attuazione pratica;
2. percorsi formativi per docenti e per genitori che promuovano le competenze necessarie alla pratica della co-responsabilità (cfr. capoverso successivo);
3. molteplicità dei percorsi di partenariato offerti alle famiglie per favorirne il coinvolgimento nel rispetto dell'unicità di ciascuna di esse<sup>20</sup>.

---

<sup>19</sup> La ricerca condotta con 196 bambini della scuola primaria in Nuova Zelanda, pone in luce le conseguenze del disaccordo normativo tra casa e scuola. Maggiore è la distanza tra le norme scolastiche e quelle domestiche, maggiore è il declino dei risultati scolastici. Cfr. D.A. Hansen, *Family-School Articulations: The Effects of Interaction Rule Mismatch*, «American Educational Research Journal», 23 (4) (1986), pp. 643-659.

<sup>20</sup> Valori e habitus determinano il nostro modo di essere e stare nel mondo (Bradford, 1995). Il concetto di habitus familiare permette di comprendere il rapporto esistente tra valori, risorse, percezione del sé e pratiche genitoriali e andamento scolastico dei figli. Laureau pone in luce come differenti patterns di parentalità contraddistinguano le famiglie di diverso status sociale. Patterns di “*concerted cultivation*” che pongono al centro del progetto familiare il figlio e la sua realizzazione sociale sembrano essere più diffusi presso le famiglie della classe media. Queste ultime investono considerevoli risorse (emotive, economiche, di tempo ed energia) nella formazione della prole. Nelle famiglie di basso status sociale sembrano più diffusi patterns radicati nella convinzione che la crescita sia un processo naturale, cui va lasciato fare il suo corso. Cfr. in merito, A. Lareau, *Unequal Childhoods: Class, Race and Family Life*, University of California Press, Princeton, NJ 2003.

Lo status socio-economico di un genitore è strettamente correlato alla percezione di sé come soggetto efficace anche per quanto concerne il rapporto con la scuola. Anche l'appartenenza culturale esercita un evidente influsso sul modo in cui i genitori pensano e agiscono il proprio rapporto con la scuola frequentata dai figli. Cfr., tra le altre, le ricerche condotte da S. Lee, *Selective parent participation: structural and cultural factors that influence school participation among Korean parents*, «Equity and Excellence in Education», 38 (2005), pp. 299-308; D. Reay, ‘*Class acts*’. *Home –school involvement and working-class parents in the UK*, in R. Deslandes, *International perspectives on contexts, communities and evaluated innovative practices*, Routledge, Oxon 2009, pp. 50-63; Springate, Harland, Lord, & Wilkin, 2008; Gilmartin et al., *The relationship between secondary students’ interest in physical science or engineering, science class experiences, and family context: Variations by gender and race/ethnicity*, «Journal of Women and Minorities in Science and Engineering», 12(2-3) (2006), 179-207; P.R. Aschbacher - E. Li, -E.J. Roth, *Is science me? High school students’ identities, participation and aspirations in science, engineering, and medicine*, «Journal of Reserch in Science Teaching», 47 (2010), pp. 564-582; E. Brantlinger – M. Majd-Jabbari – S.L. Guskin, *Self-Interest and liberal educational discourse : How ideology works for middle-class mothers*, «American Educational Research Journal», 33 (1996), pp. 571-597.

Affinchè la co-responsabilità diventi lo sfondo del rapporto scuola-famiglie, è indispensabile che le persone chiamate a collaborare e ad agire in modo sinergico e costruttivo siano all'altezza dell'arduo compito che le attende. In questa direzione è indispensabile che posseggano:

- a. forte motivazione alla partecipazione e all'esercizio condiviso della responsabilità educativa;
- b. buona conoscenza di sé (personalità, stili comunicativi, convinzioni, habitus e axiologie);
- c. competenze comunicativo-relazionali;
- d. capacità di mediazione e gestione dei conflitti;
- e. competenze cooperative;
- f. conoscenza del linguaggio e della cultura dell'istituzione (o istituzioni) nella quale si è chiamati ad agire.

Tali conoscenze e competenze dovrebbero essere caratterizzanti nella definizione del profilo professionale del docente/dirigente. A quest'ultimo, infatti, in ragione della sua funzione pubblica e dell'esercizio di una professionalità socialmente normata e riconosciuta, spetta il compito di promuovere le azioni necessarie a realizzare nella quotidianità un approccio educativo fondato sulla partecipazione e sulla cooperazione scuola-famiglie.

Il rapporto tra le due istituzioni costituisce un nodo irrisolto anche perché viziato sin dal suo nascere da un'asimmetria di potere di difficile superamento. Si tratta di un'asimmetria che contraddistingue qualsiasi rapporto che veda l'incontro tra un'istituzione e un singolo (in questo caso la famiglia); tra chi è titolare di un ruolo pubblico (il docente) e chi si muove a titolo privato (il genitore); di chi possiede una competenza formalizzata e di chi agisce l'educazione in modo informale. In una società che sollecita in vari modi (legislativo, culturale, ecc.) il genitore a pensarsi come il cliente 'esterno' dell'istituzione chiamata a formare i cittadini di domani, a pensare in termini privatistici il servizio pubblico cui la scuola adempie, il ruolo del docente diviene più complesso, faticoso, a rischio di burn-out. Tuttavia, l'asimmetria di potere permane, sia per motivi culturali (il peso della tradizione e della formazione) sia perché l'incontro scuola-famiglie non avviene nei territori di nessuno ma negli spazi, nei linguaggi e nelle forme stabilite dall'istituzione scolastica. Perseguire e praticare la corresponsabilità educativa, pensata in termini di progettualità, coerenza e cooperazione, nel contesto di un rapporto basato sulla reciprocità di due parti, che, tuttavia, abitano una relazione asimmetrica, richiede una grande maturità personale e una forte competenza professionale, nonché uno sfondo socio-culturale e istituzionale che promuova questi valori e queste pratiche.

#### *4. Per non concludere*

Come ogni dimensione dell'esistenza umana, come ogni realtà viva, anche il rapporto tra scuola e famiglia è esposto all'evoluzione socio-economica e culturale delle società in cui lo stesso ha luogo. La dinamicità che connota i contesti umani contemporanei pare essere senza precedenti e i ritmi del cambiamento sono così rapidi da rendere l'analisi e la riflessione sui suoi effetti obsoleti innanzi tempo. Il cambiamento socio culturale che affetta le società attraversa le sue istituzioni. Se la scuola, per definizione, risulta essere refrattaria al cambiamento, la fenomenologia familiare parla di realtà che anticipano anche i cambiamenti legislativi. La scuola sembra ancora vivere nel passato,



le famiglie abitano il presente; la scuola fa riferimento a principi e valori in cui molte famiglie non sembrano riconoscersi più. Ogni famiglia è un universo, radicato in un passato fatto di cultura, habitus e vissuti che condizionano – in una società disorientata e multiculturale - il modo di pensare, vivere e agire di ciascuno dei suoi membri. Anche per questo, incontrare le famiglie richiede sensibilità, preparazione e professionalità. Forse si tratta dell'aspetto più faticoso della professione docente. E' un aspetto che può essere gestito bene o male, con passione o indifferenza, ma che non può essere evitato: quando ci si rivolge ad un bambino ci si rivolge anche alla sua famiglia, poiché – parafrasando Winnicott – non è possibile separare un bambino dai suoi genitori.

## Bibliografia

- Arendt, H., *Tra passato e futuro*, Garzanti, Milano 1999.
- Archer, L. & Francis, B., *Understanding Minority Ethnic Achievement : Race, Gender, Class and "Success"*, Routledge, Oxford, UK 2007.
- P.R. Aschbacher - E. Li, -E.J. Roth, *Is science me? High school students' identities, participation and aspirations in science, engineering, and medicine*, «Journal of Reserch in Science Teaching», 47 (2010), pp. 564-582.
- M. Bakhtin, *Author and Hero in Aesthetic Activity*, in M. Holquist - V. Liapunov (Eds.), *Art and answerability. Early philosophical essays by M.M. Bahtin*, University of Texas Press, Austin, Texas 1990, pp. 4-256.
- S. Ball, *The Teacher's Soul and the Terror of Performativity*, *Journal of Education Policy*, 18 (2003), pp. 215-228.
- S. Ball - I. Goodson - M. Macguire, *Education, Globalisation and New Times*, Routledge, London and New York 2007.
- M. Bradford, *Preparing Teachers for Working With Children of Migrant Families: Building a Home-School Connection. Practicum Report*, Nova Southeastern University, Florida 1995.
- E. Brantlinger – M. Majd-Jabbari – S.L. Guskin, *Self-Interest and liberal educational discourse : How ideology works for middle-class mothers*, «American Educational Research Journal», 33 (1996), pp. 571-597.
- E. Damiano, *Chi forma chi. L'educazione familiare e i professionisti della formazione*, in L. Pati (a cura di), *Ricerca Pedagogica ed educazione familiare*, Vita e Pensiero, Milano 2003, pp. 573-604.
- R. Deslandes, - R. Bertrand, *Motivation of parent involvement in secondary-level schooling* «Journal of Educational Research», 93(3) (2005), pp. 164-175
- D.A. Hansen, *Family-School Articulations: The Effects of Interaction Rule Mismatch*, «AERA», 23 (4) (1986), pp. 643-659.
- F. Dubet, (a cura di), *École, Familles. Le malentendu*. Paris : Textuel, 1997
- P. Dusi, *The family-School Relationships in Europe : A research review*, «Ceps Journal», 1 (2012), pp. 13-21.
- C. Farrel, *Governance in the U.K. Public Sector: the Involvement of the Governing Board*, «Public Administration», 83(1) (2005), pp. 89-110.
- M. Fernández Enguita, *Educar en tiempos inciertos*, Ediciones Morata, Madrid 2001
- J. Fernandez Sierra, *Políticas de calidad, equidad y evaluación institucional*, Unia, Sevilla 2008.
- B.M. Franklin – M.N. Bloch – T.S. Popkewitz (a cura di), *Educational Partnerships and the State: The paradoxes of governing schools, children and families*, Macmillan press, Palgrave 2003.
- P.M. Frome - J.S. Eccles, *Parents' influence on children's achievement-related perceptions*, «Journal of Personality and Social Psychology», 74(2) (1998), pp. 435-452.

- J. Garreta Bochaca - N. Llevot Calvet, *La relación familia-escuela: una cuestión pendiente?*, in J. Garreta (a cura di) *La relación familia-escuela*, Edicions de la la Universidad de Lleida, Lleida 2007, pp 9-12, p. 12
- S.K. Gilmartin - E. Li - P. Aschbacher, *The relationship between secondary students' interest in physical science or engineering, science class experiences, and family context: Variations by gender and race/ethnicity*, «Journal of Women and Minorities in Science and Engineering», 12(2-3) (2006), pp. 179-207.
- K.V. Hoover-Dempsey - H.M. Sandler *Parental involvement in children's education: Why does it make a difference?*, «Teachers College Record», 97 (1995), pp. 310-331;
- James, P. *Total Quality Management: An Introductory Text*, Prentice Hall, Hemel Hempstead 1996.
- M. Kristoffersson, *Parental Involvement all the Way through Local School Boards*, International «Journal about Parents in Education», 3(1) (2009), pp. 37-41.
- G. Labovitz - Y. Sang Chang - V.I. Rosansky, *Cómo hacer realidad la Calidad*, Díaz de Santos, Madrid 1995.
- A. Lareau, *Race, class and the transmission of advantage*, in L. Weiss (Ed.), *The Way Class Works: Readings on School, Family, and the Economy* Routledge, New York 2007, pp. 117-133.
- A. Lareau, *Unequal Childhoods. Class, Race and Family Life*, University of California Press, Princeton, NJ 2003.
- M.A. Lawson - T. Alameda-Lawson, *A case study of School-Linked, Collective Parent Engagement*, «American Educational Research Journal», 49 (4) (2012), pp. 651-684.
- M.A. Lawson, *School/family relations in context: Parent and teacher perceptions of parents involvement*, «Urban Education», 38(1) (2003), pp. 101-119;
- S. Lee, *Selective parent participation: structural and cultural factors that influence school participation among Korean parents*, «Equity and Excellence in Education», 38 (2005), pp. 299-308.
- F. Lorcerie, *La coopération des parents et des maîtres. Une approche non psychologique*, «Ville-École-Intégration», 11 (1998), pp. 20-34.
- L. Pati, *Pedagogia Sociale. Temi e problemi*, La Scuola, Brescia 2007.
- L. Pati, *La corresponsabilità educativa tra docenti e genitori*, «La Famiglia», 244 (2008), pp. 22-29.
- L. Pati, *Pedagogia della comunicazione educativa*, La Scuola, Brescia 1984.
- L. Pati, *La corresponsabilità tra scuola e famiglia all'insegna del confronto tra culture educative*, in P. Dusi - L. Pati (a cura di), *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea*, La Scuola, Brescia 2011, pp. 11-48.
- Reay, D., *It's all becoming a habitus: Beyond the habitual use of habitus in educational research*, in «British Journal of Sociology of Education», 25(4) (2004), pp. 431-444.
- D. Reay, *'Class acts'. Home –school involvement and working-class parents in the UK*, in R. Deslandes, *International perspectives on contexts, communities and evaluated innovative practices*, Routledge, Oxon 2009, pp. 50-63.
- D. Reay - G. Crozier - J. Clayton, *Fitting in2 or "standing out": Working-class students in UK higher education*, «British Educational Research Journal», 36(1) (2010), pp. 107-124.
- S.B. Sheldon, *Parents' social networks and beliefs as predictors of parent involvement*, «Elementary School Journal», 102(4) (2002), pp. 301-316.
- J.E. Stake, *Pedagogy and student change in the women's and gender studies classroom*, «Gender and Education», 18(2) (2006), pp. 199-212.
- S. Tomanovic, *Family habitus as the cultural context for childhood*, «Childhood», 11(3) (2004), pp. 339-360.
- C. Vincent - S.J. Ball, *Childcare, Choice and Class Practices*, Routledge, London 2005.