UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MODENA E REGGIO EMILIA

DIPARTIMENTO DI EDUCAZIONE E SCIENZE UMANE

Corso di Laurea Magistrale a ciclo unico in

Scienze della Formazione Primaria

DAL CONFLITTO ALLA CORRESPONSABILITÀ: SCUOLA E FAMIGLIA TRA FIDUCIA E ALLENANZA EDUCATIVA

Laureanda: Dallari Camilla

Matricola: 145478

Relatore: D'Antone Alessandro

A.A. 2024/2025

Indice

Introduzione 3

Capitolo 1: La famiglia e la sua funzione pedagogica 5

1.1 Definizione e significato di famiglia 5

1.2 La famiglia come agente educativo nelle diverse fasi di vita del bambino 8

1.3 Problemi familiari moderni in ambito pedagogico: le sfide educative e la crisi del ruolo educativo della famiglia oggi 12

Capitolo 2: Corresponsabilità educativa tra famiglia e scuola 19

2.1 Il patto di fiducia tra le agenzie educative nelle Indicazioni Nazionali 20

2.2 Rapporto genitori-scuola: analisi delle dinamiche e delle problematiche emergenti 25

Capitolo 3: Focus group sul campo 31

3.1 Definizione ed obiettivi di una ricerca qualitativa 31

3.2 Caso pratico: interviste focalizzate di gruppo tra colleghi 35

3.3 Analisi dei risultati raccolti 37

Conclusioni 42

Bibliografia 45

Sitografia 49

ALLEGATO: RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO 51

Introduzione

Nella società moderna, caratterizzata da numerose e profonde trasformazioni sociali, culturali, economiche e tecnologiche, la relazione tra scuola e famiglia emerge come uno dei nodi cruciali del processo educativo. Il patto di corresponsabilità, pur essendo sancito dal punto di vista normativo e riconosciuto come principio cardine del sistema di formazione italiano, si confronta quotidianamente e costantemente con complesse dinamiche che oscillano tra collaborazione autentica e tensioni conflittuali.

Il seguente progetto di ricerca nasce dalla necessità di indagare la natura di questo rapporto e i modi attraverso cui i due mondi educativi, quello scolastico e quello familiare, sono chiamati a condividere la responsabilità della crescita dei soggetti.

L'incontro tra famiglia e scuola è inevitabile, ma ciò non significa che sia privo di ostacoli: l'alleanza educativa tra insegnanti e genitori richiede infatti competenze comunicative, rispetto dei ruoli, fiducia nell'operato altrui e capacità di navigare la complessità delle relazioni umane.

Il primo capitolo ha l'obiettivo di analizzare la famiglia, in quanto agenzia educativa primaria, andando a esaminare i cambiamenti storici e sociali che hanno portato al proliferare di nuove forme familiari. Viene approfondito il compito pedagogico della famiglia nelle diverse fasi di vita dei bambini e le sfide educative che caratterizzano la genitorialità moderna: dalla crisi del ruolo educativo all'iperprotezione, dall'analfabetismo emotivo alla perdita di centralità della comunicazione autentica in favore della dimensione virtuale. In particolare, viene data importanza all'ascolto e al confronto attivo come elementi fondanti di una famiglia che si prende cura.

Il secondo capitolo si concentra sul patto educativo di corresponsabilità scuola-famiglia, definendolo sia dal punto di vista normativo, facendo riferimento alle Indicazioni Nazionali ed al quadro legislativo italiano, sia nella sua concreta attuazione quotidiana. Emergono diverse problematiche nell'interazione docenti-genitori, quali la sovrapposizione dei ruoli, l'ambiguità comunicativa, la divergenza tra i tempi scolastici e l'urgenza del vivere quotidiano familiare. La competenza comunicativa viene evidenziata come ponte relazionale necessario al fine di costruire quel patto di fiducia che costituisce le fondamenta di ogni alleanza educativa autentica.

Il terzo capitolo presenta la dimensione empirica della ricerca tramite un *focus group*, realizzato con un gruppo di docenti di scuola primaria. In seguito alla definizione di ricerca qualitativa come approccio metodologico e, più nello specifico del *focus group* come strumento di rilevazione, sono illustrate le fasi della ricerca condotta sul campo e analizzati i risultati raccolti. Le voci delle insegnanti permettono di evidenziare vissuti, potenzialità, criticità della relazione scuola-famiglia, offrendo riflessioni concrete e strategie per capire come, nella pratica quotidiana, il patto di corresponsabilità si traduca in collaborazione e, talvolta, tensione.

La domanda che attraversa l'intero progetto di ricerca è dunque proprio questa: il patto educativo di corresponsabilità tra scuola e famiglia si configura come cooperazione o come conflitto? Non vi è una risposta univoca, né definitiva, come emerge dall'analisi dei risultati.

L'alleanza tra queste due agenzie formative è un sistema complesso e in continua evoluzione, nel quale convivono potenzialità di crescita, ma allo stesso tempo anche rischi di incomprensione. Quello che appare chiaramente è che il passaggio dalla conflittualità alla collaborazione richieda una formazione ed un investimento consapevole: è necessario sviluppare competenze comunicative, coltivare l'empatia.

In un'epoca nella quale l'educazione viene chiamata a confrontarsi con sfide sempre più inedite, restituire centralità al patto di fiducia tra scuola e famiglia non diviene solo un obiettivo pedagogico ma un'urgenza etica, in quanto il benessere educativo dei bambini dipende dalla capacità delle figure adulte di riferimento di saper costruire insieme, pur nella diversità dei propri ruoli, un progetto di crescita comune.

Capitolo 1: La famiglia e la sua funzione pedagogica

Nella società moderna qual è il significato o, meglio, i significati, che si celano dietro il concetto di famiglia? Per comprendere tale richiesta e fornire le adeguate risposte, occorre risalire e analizzare la formazione, l'evoluzione e la trasformazione della famiglia, in quanto sistema dinamico in costante cambiamento nel tempo e nello spazio.

Occorre anzitutto indagare i ruoli che la famiglia, agenzia educativa per eccellenza, ricopre nel contesto sociale attuale e partire dal presupposto che i nuclei familiari siano comunità educative, nelle quali si sviluppa quel tessuto dialogico-relazionale che costituisce la formazione.

In questa prospettiva, esplorare la famiglia implica non solo la considerazione e l'analisi delle sue componenti e funzioni, ma anche e soprattutto l'approfondimento di quei processi educativi che si realizzano all'interno del mondo familiare e il modo in cui tali processi possano contribuire alla formazione e alla crescita della persona.

È necessario adottare un approccio interpretativo, che sia in grado di cogliere la molteplicità delle forme familiari, la complessità dei fenomeni educativi, delle dinamiche interattive e dei rapporti sociali che si attivano nell'ambito familiare.

1.1 Definizione e significato di famiglia

Nel 1762 il pedagogista Jean Jacques Rousseau, all'interno dell'opera *Il contratto sociale*, afferma quanto la famiglia sia il primo modello di società*:* «La più antica di tutte le società e la sola naturale, è quella della famiglia» (Rousseau, 1945, p.9). La famiglia è dunque intesa come una società o, meglio, come la radice della società, con al suo interno regole e dinamiche relazionali ben definite e ripetute che ne garantiscono l'equilibrio.

Lo stesso antropologo, psicologo e sociologo Gregory Bateson (1984), insieme al gruppo di ricerca di Palo Alto, condivide e descrive la famiglia come un sistema, formulando la teoria sistemico-relazionale. Alla base di quest'ultima vi è il concetto di sistema, inteso come un insieme di elementi interconnessi che si influenzano reciprocamente.

Secondo tale teoria, al centro vi sono le relazioni: il singolo è descritto in base ai

rapporti instaurati con gli altri soggetti, come accade all'interno di un puzzle, in cui ogni singolo pezzo acquista senso solo in relazione agli altri. Il fulcro sono, quindi, le dinamiche relazionali, i legami tra i membri del nucleo familiare, che fungono sia da impalcatura per la costruzione di una propria identità, sia come modello attraverso cui l'individuo impara a relazionarsi con il mondo esterno.

È importante osservare come ogni soggetto viva in maniera diversa i rapporti presenti all'interno del proprio nucleo familiare.

> Nella vita pratica e nell'esperienza relazionale delle persone, i confini tra il "dentro" e il "fuori" della famiglia sono, infatti, definiti da criteri insieme oggettivi […] ed emotivi. Legami di sangue formalmente simili hanno una "sostanza familiare" diversa a seconda dei soggetti concreti che vi sono coinvolti […] I membri di una "stessa" famiglia possono avere una percezione diversa di chi ne faccia effettivamente parte. E questa percezione può variare nel tempo per lo stesso individuo (Saraceno, 2012, p.8).

Conseguentemente questo porta con sé una pluralità di prospettive, di modi d'essere e di stare in relazione con gli altri membri e quindi di essere famiglia, con la complessità che ne deriva.

Una complessità derivante anche dai numerosi cambiamenti che la famiglia ha subito ed attraversato nel corso del tempo, i quali hanno portato al proliferare di nuove strutture familiari. La famiglia patriarcale non è più l'unico modello di riferimento, così come i legami ed i ruoli all'interno della sfera familiare hanno subito trasformazioni.

> Il XX secolo ha prodotto un fascio di trasformazioni radicali in quella istituzione basica della società, data per naturale, e non per storico-culturale (com'è), che è la famiglia. Trasformazioni nel viverla, nel comprenderla, nell'organizzarla, tali che oggi abbiamo di fronte un'istituzione radicalmente diversa dal passato (anche recente): in crisi e/o in crescita, ma anche sempre più patologizzata (e sotto modi diversi) e incerta e *sub judice*, secondo una condizione fin qui storicamente inedita e connessa sia all'evoluzione della cultura sia a quella della società) (Cambi, 2009, p.23).

Oggi, in relazione ai cambiamenti sociali, infatti, si parla sempre di più di famigli-e, al plurale, riconoscendo la molteplicità dei modelli familiari: famiglia nucleare, monogenitoriale, allargata, omossessuale, affidataria.

Questo pluralismo porta con sé il bisogno di una riflessione profonda ed aperta rispetto alle esigenze dei tanti nuclei familiari, ciascuno con caratteristiche e specificità proprie che necessitano di essere riconosciute.

Diventa quindi problematico fornire una definizione ed un significato unitario e preciso al termine famiglia, in quanto corpo in continua evoluzione.

Secondo il sociologo Emile Durkheim (1888) la famiglia di oggi non è né migliore né peggiore rispetto a quella di una volta, ma semplicemente diversa nel suo ruolo sociale,

confermando quanto non esista più una definizione unica e statica di famiglia e sottolineando come non esista un modo di vivere che possa essere considerato universalmente migliore. A confermare quanto sostenuto da Durkheim, anche la sociologa Chiara Saraceno (2012) afferma che la famiglia, incluse le dinamiche relazionali al suo interno, cambino in base al contesto storico e sociale. Secondo la studiosa, infatti, non esiste l'idea di famiglia immutabile e naturale, in quanto la famiglia o, meglio, le famiglie, sono forme storicamente e culturalmente determinate. Saraceno offre una definizione di famiglia in termini di relazioni, secondo cui la famiglia è ciò che le persone fanno e costruiscono tramite i rapporti di cura, responsabilità, piuttosto di ciò che si è, secondo i legami biologici. Sempre rimanendo nell'ambito della sociologia italiana, Pierpaolo Donati (2013) sostiene che la società, e in particolar modo la famiglia, è formata da relazioni sociali caratterizzate sia da aspetti comunicativi che da riferimenti biologici. In base a tale visione, quella familiare è una relazione sociale "sui generis", unica nel suo tipo.

> Il sistema-famiglia appare così «auto-poietico», chiuso non nel senso che non abbia relazioni con l'esterno, ma nel senso che solo esso può generare se stesso. È fatto di comunicazioni sulle proprie e solo sulle proprie comunicazioni. L'auto-poiesis assume qui una struttura paradossale. *La famiglia è un sistema chiuso in quanto sistema incluso* (Donati, 2013, p.10).

Si fa sempre più evidente che la famiglia non possa essere definita in modo rigido e non possa essere ricondotta superficialmente ad un nucleo unico essenziale, come ad esempio la coppia madre-figlio, dal momento che la famiglia assume forme differenti da cultura a cultura, in base al contesto storico e socio-economico.

Prende forma la prospettiva di famiglia intesa come organismo che vive, soggetta quindi a cambiamenti evolutivi e a sofferenze. La famiglia, infatti, si evolve, attraversa fasi di crescita ma anche crisi e trasformazioni che ne modificano la struttura interna. Ogni realtà familiare cresce e si sviluppa secondo dinamiche proprie e viene, al tempo stesso, influenzata dalle interazioni con l'ambiente esterno.

È in questo contesto dinamico e aperto che emerge con urgenza il tema del ruolo educativo della famiglia: compito che viene costruito nel quotidiano attraverso i rapporti tra i membri familiari.

Funzione educativa ma anche affettiva, in quanto, come sostiene Shorter (1975), la famiglia è diventata sempre più centrale nella costruzione dei legami emotivi tra i componenti. Shorter, nella sua opera *The Making of the Modern Family* parla di

"rivoluzione sentimentale", analizzando il grande cambiamento che ha vissuto la famiglia occidentale, a partire dal XVIII secolo, e che ha visto l'affermarsi di una famiglia più centrata sulla cura reciproca e sui sentimenti, influenzando di conseguenza anche le modalità attraverso cui avviene l'azione educativa.

In ambito sociologico la famiglia viene definita come un «nucleo sociale rappresentato da due o più individui che vivono nella stessa abitazione e, di norma, sono legati da rapporti di parentela o affinità» (U. Fabietti, F. Remotti, *Dizionario di antropologia*, Bologna, Zanichelli, 1997, pp. 298 - 300): questa descrizione avvalora il fatto che la famiglia rappresenta il motore principale del processo di socializzazione e contribuisce a strutturare la società. Cambiando la società, si trasforma anche la famiglia, in quanto ne è il riflesso. Dunque, la famiglia è cambiata, cambia e continuerà a cambiare da tutti i punti di vista e questa natura dinamica rappresenta un tratto distintivo della famiglia contemporanea.

Le trasformazioni non costituiscono una minaccia per la stabilità familiare, piuttosto evidenziano la flessibilità e la capacità di adattamento dell'istituzione familiare, in grado di rispondere alle sfide socio-culturali ed economiche, preservando allo stesso tempo le sue funzioni essenziali.

1.2 La famiglia come agente educativo nelle diverse fasi di vita del bambino

Luigi Pati (2014), pedagogista contemporaneo, delinea la famiglia come "comunità educante", chiamata ad essere protagonista consapevole delle proprie responsabilità sul piano valoriale.

È la prima agenzia educativa, l'istituzione nella quale il bambino sperimenta ed instaura relazioni significative, si confronta, acquisisce valori, interiorizza le regole sociali, inizia a creare e sviluppare un'identità personale. Il percorso di crescita e di socializzazione dell'individuo inizia proprio nel contesto familiare; è una fase importante in quanto il bambino fa esperienza, imparando cosa significa vivere in una comunità.

La famiglia è infatti la forma embrionale della vita sociale, luogo in cui l'individuo sperimenta ed interiorizza quelle competenze sociali e valoriali che costituiscono le fondamenta sulle quali il soggetto costruisce il suo ingresso nella società.

Si sottolinea così il carattere graduale del processo educativo che ha inizio in famiglia: il nucleo familiare racchiude in sé tutti gli elementi del vivere sociale, seppur in una modalità più protetta e semplificata che permette al bambino di sentirsi al sicuro durante la prima fase di apprendimento di tali elementi.

La famiglia si configura così il punto di partenza fondamentale del progetto educativo che guida l'individuo lungo tutto il corso della vita e che prevede la collaborazione attiva e continua con le altre agenzie educative.

> I believe it is also a social necessity because the home is the form of social life in which the child has been nurtured and in connection with which he has had his moral training. It is the business of the school to deepen and extend his sense of the values bound up in his home life (Dewey, 1897, p. 8).

Alla famiglia è dunque affidato un compito fondamentale, ovvero quello di preparare il bambino alla vita. E come può realizzarsi un obiettivo così importante? La risposta è semplice ma allo stesso tempo profonda: educando.

Come ha affermato Nelson Mandela (1990): «L'istruzione è l'arma più potente che puoi utilizzare per cambiare il mondo».

È attraverso il dialogo, il senso di responsabilità, il rispetto, il modello tramandato dai genitori e adulti di riferimento che ci si affaccia ad affrontare le sfide quotidiane.

Si tratta di una missione grande ed impegnativa. Educare, dal latino *educere* (tirar fuori ciò che sta dentro), o *educare* (allevare, nutrire, formare) richiama in causa il concetto di cura.

Una famiglia che educa è una famiglia che ha cura, ovvero si prende carico della crescita dei suoi componenti, ponendo attenzione anche alla dimensione emotiva affettiva, per garantire uno sviluppo integrale e completo. Prendersi cura dell'altro significa riconoscerlo come persona autentica e libera.

In particolare, secondo lo psicoanalista Erik Erikson la cura e le attenzioni che i bambini ricevono dai propri genitori durante la prima infanzia (0-18 mesi) permettono di sviluppare un senso di fiducia e sicurezza nella vita.

Ciò sottolinea l'importanza dei legami affettivi nei primi anni di vita del bambino. Importanza evidenziata anche da John Bowlby (1982), noto per aver elaborato la teoria dell'attaccamento, secondo la quale un attaccamento sicuro con le figure genitoriali di riferimento pone le fondamenta per la costruzione di rapporti equilibrati. Tali attaccamenti ricoprono una funzione essenziale nella modulazione emotiva e nello sviluppo psicologico dei bambini.

Bowlby sostiene che gli esseri umani siano biologicamente predisposti a creare legami con gli adulti significativi, i "*caregiver*", tali da portare alla formulazione di "modelli operativi interni" (MOI), ovvero rappresentazioni di sé, degli altri e delle relazioni con il mondo esterno.

Questi modelli di attaccamento iniziano a svilupparsi durante l'infanzia; è stata, Mary Ainsworth (1978), ricercatrice americana, a fornire un contributo fondamentale alla comprensione delle relazioni nei primi anni di vita.

Secondo la studiosa è possibile identificare tre diversi stili di attaccamento: sicuro, insicuro-ambivalente, insicuro-evitante.

I bambini con un attaccamento sicuro hanno sperimentato la presenza di un adulto attento, sensibile ai loro bisogni e questo ha permesso loro di diventare maggiormente fiduciosi. Quando il *caregiver* è presente, i bambini esplorano liberamente l'ambiente circostante, mentre manifestano disagio se l'adulto si allontana, venendo consolati facilmente al suo ritorno. Le ricerche mostrano come coloro con un questo stile di attaccamento tendano ad avere rapporti più stabili e coerenti.

Quei bambini con uno stile di attaccamento insicuro-ambivalente, d'altra parte, non hanno certezza della disponibilità del *caregiver* e quindi provano forte angoscia anche quando quest'ultimo è presente. Hanno avuto prova di un adulto imprevedibile e spesso risultano inconsolabili e piuttosto ansiosi.

Nel caso, invece, dei bambini con uno stile di attaccamento insicuro-evitante, essi appaiono emotivamente distaccati dall'adulto di riferimento. Appaiono disinteressati ed indifferenti rispetto alla presenza o assenza del *caregiver*, avendo fatto esperienza di una figura distaccata e poco sensibile ai loro bisogni.

Tali soggetti, che hanno fatto esperienza di uno stile di attaccamento insicuro, possono incontrare difficoltà nel relazionarsi, sviluppando una scarsa fiducia nelle proprie capacità, così come un livello di autostima decisamente basso.

Le rappresentazioni di sé, dei propri genitori e delle interazioni che l'individuo costruisce nei primi anni di vita, vengono nutrite sia dall'esperienza ma anche dalla percezione che le figure genitoriali hanno del figlio. Queste rappresentazioni costituiscono una chiave interpretativa fondamentale di sé stessi, degli altri e delle interazioni, che influenza costantemente il soggetto.

Tale chiave interpretativa viene successivamente utilizzata per comprendere e dar un

senso alle situazioni che l'individuo affronta nei vari contesti di vita.

La famiglia, dunque, continua ad essere il riferimento principale nello sviluppo dell'identità del bambino, anche quando egli inizia ad affacciarsi e confrontarsi con il mondo scolastico.

A partire dall'inserimento alla scuola dell'infanzia, le famiglie sono parte integrante ed attiva del percorso formativo: collaborano con gli insegnanti, condividono obiettivi e strategie educative, così come contribuiscono a organizzare e costruire un ambiente accogliente e al contempo stimolante e vivo, anche attraverso riunioni e momenti di confronto quotidiano.

Questa alleanza scuola-famiglia è decisamente importante al fine di garantire continuità e sostenere il bambino nell'elaborazione di esperienze nuove.

Più il bambino cresce, più il supporto da parte della famiglia diviene centrale, in quanto tale presenza rafforza nel soggetto senso di stabilità e fiducia, elementi chiave per una crescita equilibrata.

Durante la fase adolescenziale, le sfide educative diventano sempre più complesse, in quanto il ragazzo attraversa un periodo di cambiamenti non solo fisici ma anche emotivi e relazionali. È il periodo del farsi individuale oltre che sociale, in cui l'adolescente è impegnato nella ricerca di una serenità interiore e di una propria autonomia.

Seppur aumentino le incomprensioni tra genitori e figli, permane il bisogno di sentirsi ascoltati e compresi all'interno del nido familiare, ancoraggio affettivo di riferimento.

> Durante la prima infanzia e per tutta la crescita, fino alle soglie della preadolescenza, il bambino partecipa ai movimenti emotivi e affettivi dei genitori, degli adulti più significativi, compiendo una sorta di rispecchiamento costante e continuo nel volto degli altri. Durante l'adolescenza questo aspetto fondamentale della vita psichica, ma che richiama tutte le molteplici sfaccettature della persona umana, diviene l'esercizio di una mentalizzazione che evolverà fino a determinarsi come tratto fondamentale della personalità. Per questo, le figure genitoriali rivestono un ruolo così importante anche nell'adolescenza. Molto sentito è il distacco, la fuga, l'allontanamento dalla famiglia per quanto è, in fondo, ricercato il consenso e l'approvazione attraverso la parola negata apparentemente, ma cercata, silenziosa, oppure talvolta urlata con impietosa crudezza (Boffo, 2009, p. 41).

In questa tappa di crescita così vulnerabile esserci, mostrarsi attenti e disponibili al dialogo è una delle responsabilità primarie della famiglia.

«Avere attenzione è già un denso esercizio formativo» (Boffo, 2009).

Si può evincere che la famiglia non rinuncia né esaurisce il suo essere "comunità educante" nel momento in cui il soggetto si sviluppa; al contrario, continua a fungere da pilastro educativo indispensabile, in grado di modellarsi ed adattarsi ai bisogni evolutivi

dell'individuo, con le complessità che il percorso comporta.
Si parla, appunto, di *lifelong learning*, di un apprendimento permanente e continuo, atto ad acquisire conoscenze e competenze per tutta la vita e tale approccio riconosce la famiglia non come un'agenzia educativa che si limita ai primi anni di vita, bensì come un ecosistema di crescita, in cui ogni singolo componente è allo stesso tempo educatore ed educando, impara e insegna continuamente.
La propria storia familiare è come una grande valigia simbolica, custode di ricordi, emozioni, valori, lezioni, scambi comunicativi, ostacoli, conflitti, vissuti preziosi dal peso notevole che accompagnano il bambino, l'adulto, l'anziano lungo tutte le stagioni della vita.
La solidità e la qualità di tale valigia determina il benessere emotivo e orienta le scelte future.

1.3 Problemi familiari moderni in ambito pedagogico: le sfide educative e la crisi del ruolo educativo della famiglia oggi

«La famiglia che forma: un modello possibile?» (Cambi, 2009).

Nella società contemporanea è un interrogativo cruciale da porsi in risposta alle problematiche emergenti e alla crisi del compito educativo della famiglia a cui si assiste negli ultimi tempi.
Crisi che deriva sia dai cambiamenti socio-economici, culturali, tecnologici, ma soprattutto dalla progressiva perdita di centralità del ruolo genitoriale.
Lo scenario attuale è sempre più immerso e pervaso da mass media, social, dispositivi digitali, che stanno sostituendo la comunicazione diretta tra genitori e figli. Venendo meno tale confronto autentico ed affettivo, si corre il rischio di una crescente frammentazione e di un disorientamento educativo nei giovani, i quali senza punti di riferimento, sono incapaci di affrontare consapevolmente le sfide che trovano nel loro cammino.
Diviene allora determinante, in tale complessità, l'invito del pedagogista Franco Cambi a riflettere e ripensare al ruolo della famiglia come agente formante, che guida, accompagna, orienta i figli.

> Sostenere è accompagnare, aiutare nel bisogno, affiancare senza sopraffare, incoraggiare, valorizzare, ma anche dare regole, indicare valori, promuovere formazione, che è processo del soggetto, tutto suo proprio, ma che può essere incentivato e, appunto, sostenuto (Cambi,2009, p. 25).

È necessario che i genitori acquisiscano consapevolezza rispetto all'importanza della loro presenza nel percorso di crescita dei propri figli. Presenza costante ma non soffocante, attiva ma non totalizzante: ecco che questo pone all'attenzione un'altra sfida, anch'essa di primaria importanza, legata all'eccessivo controllo ed all'iper-protezione.
Quest'ultimi bisogni ed atteggiamenti, anziché sostenere e guidare, limitano l'autonomia e l'indipendenza dei bambini e dei ragazzi, i quali si sentono oppressi, schiacciati e incompetenti, anziché capiti e sostenuti. Crescere in ambienti familiari chiusi ed eccessivamente protettivi spesso è causa di disturbi d'ansia, stress, bassa autostima in sé stessi e di conseguenza incapacità di far fronte alle situazioni problematiche. L'idea di famiglia perfetta che si rispecchia nel figlio perfetto è una costruzione sociale che non fa altro che generare pressioni ed aspettative irrealizzabili.
Talvolta, in modo inconsapevole, i genitori proiettano i propri sogni e le proprie ambizioni sui bambini, percependoli come un'estensione, un *continuum* di sé.
I figli diventano così un mezzo di realizzazione degli obiettivi dei genitori, o di conferma del loro valore come educatori.
A tal proposito, il poeta libanese Khalil Gibran (1923), racchiude nella poesia *Sui figli*, all'interno dell'opera *Il Profeta,* un messaggio decisamente attuale:

> Potete dar loro il vostro amore ma non i vostri pensieri,
> Perché essi hanno i propri pensieri.
> Potete alloggiare i loro corpi ma non le loro anime,
> Perché le loro anime abitano nella casa del domani, che voi non potete visitare, neppure in sogno.
> Potete sforzarvi d'essere simili a loro, ma non cercate di renderli simili a voi.
> Perché la vita non procede a ritroso e non perde tempo con ieri.

Con queste parole, Gibran tocca profondamente il tema della genitorialità e del legame genitore-figlio, enfatizzando quanto tale rapporto non debba sconfinare né nel possesso, né nella volontà di sostituirsi o proiettarsi.
Il poeta enfatizza quanto ogni figlio sia dotato di propri pensieri, di una propria anima e quindi sia unico.
Il compito di un genitore è educare all'autonomia, all'amore, alla libertà interiore e di pensiero, senza imporre percorsi già vissuti e tracciati precedentemente.
La crisi del ruolo educativo della famiglia oggi parte anche da qui: dal desiderio, alle

volte inconsapevole, di voler plasmare i figli ad immagine somiglianza dei genitori. Tale meccanismo nasconde una visione distorta dell'amore genitoriale, dove il bene si trasforma in controllo e imposizione.

Un amore sano invece lascia liberi di andare, accompagna, funge da pilastro portante, è presente, dà stabilità ma non opprime, non possiede.

«I vostri figli non sono i vostri figli. Sono i figli e le figlie della brama che la Vita ha di sé» (Gibran, 1923). Con questa frase Gibran invita i genitori alla consapevolezza di quanto l'amore vero sia un atto di libertà.

Spesso il problema è insito nell'analfabetismo emotivo degli adulti: come può un genitore insegnare a gestire la rabbia, il dolore, la tristezza, la paura, il rifiuto, il fallimento se lui stesso non ha mai imparato a riconoscere, elaborare ed interiorizzare tali emozioni?

Per educare i bambini al benessere emotivo, è necessario educare sé stessi. In questo senso, l'intelligenza emotiva rappresenta una competenza significativa nella società moderna. Secondo lo psicologo statunitense Goleman (1995), essa è composta da 5 dimensioni: consapevolezza di sé, autoregolazione, motivazione, abilità sociale e empatia.

Attraverso lo sviluppo e l'interiorizzazione di queste competenze le figure genitoriali, a loro volta, possono diventare modelli di riferimento emotivo, in grado di offrire ai figli un contesto relazionale sano, equilibrato, basato sull'ascolto e il confronto.

Il dialogo, la comunicazione, all'interno dell'ambiente familiare, è uno strumento potente al fine di garantire la costruzione delle relazioni sociali, il superamento dei conflitti in modo costruttivo e la trasmissione di valori, regole, modelli. Oggi, i fanciulli, i ragazzi, gli adulti manifestano più che mai la necessità di essere ascoltati, di esprimersi. Già dai primi momenti di vita, il neonato mostra il bisogno essenziale, vitale, di comunicare.

L'articolo 12, paragrafo 1, della *Convenzione Internazionale sui Diritti dell'Infanzia* riconosce al bambino il diritto di esprimere liberamente la propria opinione sulle questioni che lo interessano. Inoltre, si aggiunge che il fanciullo ha la possibilità di essere ascoltato. Ascoltare il bambino significa riconoscergli dignità, valore, spazio, importanza.

Tuttavia, nella realtà quotidiana piuttosto frenetica, gli scambi comunicativi, tendono a

ridursi sia in quantità sia in qualità e ciò può compromettere lo sviluppo emotivo dei figli.

Essere genitori, diventare genitori è una sfida complessa, non esistono leggi scritte da seguire, manuali o scelte infallibili, dal momento che ogni famiglia vive le sue dinamiche specifiche. Inoltre, i genitori, oggi, sono spesso condizionati da ansia e paura, causati dalla solitudine ed isolamento nei quali si trovano ad affrontare tale ruolo e, pertanto, dalla mancanza di sostegno pratico e di una rete di sicurezza che possa aiutarli a far fronte alle sfide quotidiane.

> È necessario costruire una *cultura della genitorialità* che è fatta di letture, di incontri, di centri di supporto, di occasioni di dialogo personale e che deve trovare spazio presso gli enti locali, presso le associazioni (sportive, culturali ecc. in cui siano presenti i minori), presso le scuole (che possono e devono farsi promotrici di questa cultura, in quanto anche lì il genitore entra in una situazione di dialogo con altre figure di formazione e apre il suo sentire/agire a un processo di comprensione e problematizzazione). Sono iniziative già in marcia, ma da valorizzare, incentivare, mettere a regime (Cambi, 2009, p. 26).

Come enunciato da Cambi, è prioritario costruire ed incentivare reti di supporto tramite il gruppo genitoriale e i servizi del territorio, al fine di accompagnare ed affiancare gli adulti nel percorso di crescita.

Talvolta viene dato per scontato, ma anche i genitori stessi cambiano, così come i figli: diventare genitori è una sfida complessa, poiché richiede la costruzione di un'identità personale e genitoriale che permetta di comprendere prima sé stessi, per poter poi comprendere l'altro.

> La ricerca dell'identità significa percepirsi in costante cammino di formazione a partire da un percorso personale, ma sempre aperto all'attenzione dell'altro. Continuare a dar-si forma come adulti-genitori significa essere pronti alla decostruzione delle proprie certezze, senza tuttavia avere il timore di perderle, significa davvero essere capaci di dislocare il punto di vista delle proprie credenze alla luce, però, di un progetto esistenziale che è stato precedentemente delineato. La progettualità educativa deve, però, avere la caratteristica di non essere mai definita su una rigida base operativa (Boffo, 2009, p. 43).

Con queste parole, Boffo, permette di far luce su un altro aspetto importante, ovvero quello relativo al «dislocare il punto di vista delle proprie credenze»; un genitore, per poter mettersi in ascolto, deve prima di tutto conoscersi ed essere in grado di mettersi in discussione, uscire dalla propria visione per accogliere quella del figlio, aprendosi alle molteplici possibilità che vi possono essere.

Secondo Boffo i tre comportamenti chiave che vanno a definire una "pedagogia dell'attenzione" sono appunto ascolto, dialogo ed empatia.

La comunicazione empatica favorisce la creazione di uno spazio basato sulla fiducia

reciproca dove è possibile confrontarsi in modo autentico e costruttivo. I ragazzi di oggi hanno bisogno di relazioni autentiche, di una comunicazione co-costruita insieme ad adulti che siano emotivamente presenti.

«La condivisione genitoriale implica un «pensare insieme», un «aver cura» insieme, un mettere in comune le proprie esperienze, parteciparsi reciprocamente speranze, timori, attese di cui è costruita la preoccupazione educativa» (Iori, 2005, p. 138).

Oggi, più che mai, le agenzie educative, prime fra tutte la famiglia, sono chiamate a restituire centralità alle connessioni umane concrete e genuine, cercando di fornire strumenti critici per contrastare i rischi dell'iperconnessione digitale. Accade sempre più di frequente, che i giovani si rifugino nel virtuale alla ricerca di rapporti di cui sentono la mancanza nel mondo reale. Tale meccanismo rappresenta una strategia compensatoria che i ragazzi adottano per far fronte a problematiche relazionali e per colmare quel senso di vuoto, dato dall'assenza di figure adulte con cui condividere esperienze e stati d'animo interiori.

Il virtuale sta diventando lo spazio in cui i ragazzi possono sperimentare ed esplorare versioni di sé e sviluppare così la propria identità, trovando comunità online con le quali hanno interessi e passioni in comune.

> Affinché il reale non sia sostituito dal virtuale è urgente, allora, educar-si reciprocamente e sollecitare la consapevolezza critica della formazione degli adulti/genitori e dei giovani adolescenti. L'ascolto della quotidianità e la condivisione della parola rendono i genitori consapevoli e partecipi dei sogni e dei progetti dei propri figli anche senza la piena conoscenza dei dettagli (Boffo, 2009, p.44).

Occorre riporre centralità all'ascolto della quotidianità come pratica educativa, tipo di ascolto che richiede esserci sia fisicamente che emotivamente, che richiede tempo da dedicare e capacità di cogliere il non verbale.

È questa una delle sfide educative odierne più urgenti, ovvero quella di co-costruire insieme, genitori e figli, alternative relazioni così autentiche e significative da rendere il digitale un "plus", invece che un sostituto della vita reale. Per riequilibrare la bilancia tra virtuale e reale non serve controllo o divieto, quanto piuttosto comprensione e scambio di competenze tra l'una e l'altra generazione.

È qui che emerge un nodo cruciale, vale a dire la credibilità dell'esempio adulto.

Gli adulti di riferimento, primi modelli di vita nel percorso di crescita del bambino, vengono osservati ed imitati costantemente. I bambini possiedono una capacità straordinaria di assorbire, come spugne, i modelli comportamentali delle figure che

ruotano intorno a loro e ciò accade indipendentemente dalle intenzioni esplicite degli adulti.

Ne deriva che, quando un genitore interrompe uno scambio comunicativo per rispondere al telefono, inviare un messaggio o controllare una notifica, sta trasmettendo, implicitamente, al figlio una precisa gerarchia di valori. Attraverso tale scelta e conseguente riduzione del tempo condiviso, l'adulto comunica al figlio un certo ordine di importanza tra relazione e tecnologia, perdendo dunque credibilità ogni qualvolta inviti il bambino a privilegiare attenzione, ascolto, disponibilità, senza averla prima offerta con coerenza. Anche il pedagogista sovietico Makarenko (1952), all'interno dell'opera *Consigli ai genitori*, afferma quanto l'educazione familiare sia un processo permanente che si realizza attraverso l'esempio. I figli apprendono non solo da ciò che si dice, ma in particolare da ciò che si fa, dai comportamenti, dalle azioni e reazioni messe in atto. I bambini osservano, imparano per imitazione. L'esperienza assume quindi un ruolo determinante.

Lo stesso John Dewey (1938) sostiene che l'educazione sia un processo esperienziale, una continua ricostruzione delle esperienze significative e reali vissute dall'individuo. Secondo il pedagogista statunitense il soggetto è infatti in interazione dinamica con l'ambiente.

Nel mondo attuale, i bambini ed i ragazzi vivono molteplici esperienze, hanno diverse possibilità di fare, agire ma ciò che manca è la rilevanza di tali esperienze.

Spesso i giovani sperimentano esperienze superficiali, scollegate dai loro interessi, insignificanti per la loro crescita personale: fanno tante attività, ma allo stesso tempo non hanno potere decisionale, non comprendono a fondo il significato che queste attività hanno per loro. Risultano così soggetti passivi, invece che essere protagonisti attivi, al centro del proprio processo di apprendimento.

Si parla sempre più di un tramonto dell'educazione.

A tal proposito Riccardo Massa sostiene che:

> L'educazione è tramontata perché si è spezzato un ordine culturale e formativo che, proprio nella sua tendenza a sottoporre a critica ogni valore dominante, sapeva prospettare all'individuo una destinazione esigente di ricerca e costruzione di sé, di autonomia morale, di penetrazione intellettuale, di armonia e buon gusto. Questo ancoraggio a un simile ideale umano e educativo è stato travolto non tanto dalla crisi della cultura filosofica, scientifica, artistica e religiosa, che ne rappresenta se mai la fase più alta di sviluppo, quanto alla frantumazione e dalla dispersione, dalla differenziazione e dall'incoerenza che caratterizzano l'esperienza attuale rispetto a valori, finalità, contenuti e gruppi di appartenenza (Massa, 2023, p. 23).

La sfida educativa oggi è quella di restituire senso all'esperienza, esperienza che favorisca l'autonomia, la libertà, stimoli il pensiero creativo, in quanto come sostiene Dewey senza esperienza non vi è educazione.

Capitolo 2: Corresponsabilità educativa tra famiglia e scuola

Il patto educativo di corresponsabilità costituisce un principio cardine del sistema educativo italiano. Si tratta dell'insieme di principi, valori e comportamenti che scuola, famiglia e studenti, condividono e si impegnano a osservare, al fine di costruire un'alleanza educativa strutturata e consapevole. Sottoscrivendo questo contratto formativo, le due principali agenzie formative, scuola e famiglia, accettano di attenersi reciprocamente a diritti e doveri, con l'obiettivo di collaborare nel processo di crescita degli studenti.

Dal punto di vista legislativo quest'alleanza è stata stipulata ed introdotta formalmente dall'art. 5-bis del DPR n. 235/2007, coordinato con gli art. 2 e 3 del DPR n. 249/1998, con l'obiettivo di rafforzare la sinergia tra scuola e famiglia.

> La differenza più evidente tra questi due riferimenti normativi sta nel fatto che, mentre i destinatari degli artt. 2 e 3 sono gli studenti, i destinatari dell'art. 5-bis sono soprattutto i genitori. La finalità principale perseguita dalla norma in questione è quella di rafforzare la collaborazione tra scuola e famiglia, al fine di assicurare il benessere scolastico di tutte le componenti coinvolte nel processo formativo di bambini e ragazzi, in funzione del perseguimento del massimo successo formativo possibile. Il Patto, infatti, non si sostituisce alla regolazione delle singole responsabilità (dei docenti e dei genitori), ma si fonda su un presupposto diverso e diversi sono gli effetti. Il presupposto di fondo è quello della condivisione di un percorso educativo di accompagnamento alla vita scolastica dello studente, che possa assicurarne la crescita e la maturazione civile e sociale (Capperucci, Ciucci, Baroncelli, 2018, p.238).

È la nostra stessa Costituzione che assegna alla famiglia e alla scuola la responsabilità di istruire e educare i giovani. In particolare, l'articolo 30 stabilisce il dovere e diritto dei genitori di mantenere e educare i figli, l'articolo 33 garantisce la libertà d'insegnamento, mentre l'articolo 34 assicura il diritto all'istruzione e sancisce l'obbligatorietà e gratuità dell'istruzione inferiore.

L'incontro tra le due principali agenzie educative è inevitabile e l'elemento che le mette in relazione è il processo educativo-formativo. La famiglia e la scuola sono «Realtà umane indispensabili per l'educazione della persona e per la costruzione dell'assetto societario» (Pati, 2019, p. 6), per cui è indispensabile perseguire l'obiettivo della corresponsabilità. Il concetto di co-responsabilità educativa implica che, insieme, mondo familiare e mondo scolastico sono chiamati a rispondere ai bisogni di crescita e formazione dei bambini e ragazzi mediante una progettualità condivisa.

Famiglia e scuola sono i fari dell'educazione e, in quanto fari, illuminano la strada e guidano le nuove generazioni nel percorso di formazione. Quando lavorano all'unisono,

esse creano un sistema di orientamento più affidabile e sicuro verso la maturità.
«Il punto cruciale è quello dell'incontro di base fra genitori e insegnanti, forma concreta dell'incontro fra Scuola e Società. Se questo incontro fallisce, la struttura non vive» (Rodari, 1992).

2.1 Il patto di fiducia tra le agenzie educative nelle Indicazioni Nazionali

> Nella consapevolezza della relazione che unisce cultura, scuola e persona, la finalità generale della scuola è lo sviluppo armonico e integrale della persona, all'interno dei principi della Costituzione italiana e della tradizione culturale europea, nella promozione della conoscenza e nel rispetto e nella valorizzazione delle diversità individuali, con il coinvolgimento attivo degli studenti e delle famiglie [...] L'azione della scuola si esplica attraverso la collaborazione con la famiglia (articolo 30), nel reciproco rispetto dei diversi ruoli e ambiti educativi nonché con le altre formazioni sociali ove si svolge la personalità di ciascuno (articolo 2) (INN,2012, p.9).

Come si evince dalle Indicazioni Nazionali, documento normativo di riferimento, scuola e famiglia sono coinvolte attivamente al fine di garantire lo sviluppo completo della persona, in tutte le sue dimensioni. La fiducia reciproca tra i due contesti formativi è necessaria per promuovere il successo formativo degli studenti. Tale patto di fiducia è un vero e proprio accordo operativo che definisce responsabilità condivise, secondo i rispettivi ruoli e ambiti. È uno strumento che mira alla promozione di un dialogo costante, di una partecipazione e di un sostegno reciproco, in modo tale che scuola e realtà familiare possano lavorare comunemente e affrontare le sfide educative.
Da una parte la scuola si impegna a operare nella direzione di un servizio didattico di qualità, a creare un ambiente sereno ed inclusivo, promuovendo rispetto delle regole e valorizzazione delle diversità; dall'altra parte, le famiglie sono chiamate a collaborare costruttivamente con il personale scolastico, sostenendo i propri figli, partecipando alle varie forme di comunicazione scuola-famiglia, nel rispetto delle regole dell'istituto.
«Ogni scuola vive e opera come comunità nella quale cooperano studenti, docenti e genitori» (INN, 2012, p. 14).
Non si tratta di prevaricare: le agenzie educative cooperano tra di loro senza sostituirsi l'una all'altra. Si tratta, bensì, di porre la persona al centro dell'azione educativa e per raggiungere tale obiettivo è importante che insegnanti e figure genitoriali non siano semplici erogatori di servizi, ma, al contrario, partecipanti attivi del processo.
Le Indicazioni Nazionali definiscono chiaramente il significato e la rilevanza di

entrambi gli organismi educativi.

Relativamente alla prima agenzia di formazione il documento normativo sottolinea che:

> Le famiglie sono il contesto più influente per lo sviluppo affettivo e cognitivo dei bambini. Nella diversità di stili di vita, di culture, di scelte etiche e religiose, esse sono portatrici di risorse che devono essere valorizzate nella scuola, per far crescere una solida rete di scambi comunicativi e di responsabilità condivise (INN, 2012, p. 17).

Mentre per quanto concerne il corpo docenti, viene affermato quanto la presenza di insegnanti preparati e motivati rappresenti un fattore determinante per la qualità dell'ambiente educativo, contribuendo alla costruzione di un contesto accogliente, organizzato e in grado di suscitare la fiducia dei genitori e della comunità (INN, 2012).

La relazione scuola-famiglia, insegnanti-genitori, come tutte le relazioni significative, si costruisce nel tempo attraverso l'attivazione di specifiche competenze emotive. Diventa fondamentale la capacità di leggere e comprendere le emozioni altrui, e, al contempo, saper gestire consapevolmente le proprie. Fondamentale è anche la capacità di decentramento cognitivo ed emotivo, che consiste nel riconoscere e valorizzare il punto di vista dell'altro come diverso e rilevante, favorendo la costruzione di relazioni autentiche e la creazione di un clima di fiducia.

La fiducia reciproca rappresenta proprio il fondamento dell'alleanza educativa, fiducia che si costruisce mediante interazioni, comunicazioni trasparenti e rispettose tra gli "attori" educativi coinvolti. La comunicazione scuola-famiglia non può essere unidirezionale, in cui la scuola informa e la famiglia riceve; è necessario promuovere un cambiamento in direzione di una comunicazione autentica, dialogica e reciproca, nella quale la famiglia sia solo destinataria di informazioni, ma organo partecipante.

> La scuola perseguirà costantemente l'obiettivo di costruire un'alleanza educativa con i genitori. Non si tratta di rapporti da stringere solo in momenti critici, ma di relazioni costanti che riconoscano i reciproci ruoli e che si supportino vicendevolmente nelle comuni finalità educative (INN, 2012, p. 6).

Occorre, quindi, che la comunicazione sia bidirezionale, cosicché i due partner educativi condividano e si impegnino in uno scambio reciproco riguardanti il comportamento, le esperienze e le esigenze del bambino, al fine di promuovere una coerenza educativa tra scuola e famiglia e di sviluppare un'intesa educativa.

Il tema della comunicazione, del dialogo, viene spesso posto in rilievo nelle Indicazioni Nazionali, quale strumento ausiliario per rendere efficace il contratto di corresponsabilità nel quotidiano.

> Di fronte alla complessa realtà sociale, la scuola ha bisogno di stabilire con i genitori rapporti non episodici o dettati dall'emergenza, ma costruiti dentro un progetto educativo condiviso e continuo. La consapevolezza dei cambiamenti intervenuti nella società e nella scuola richiede la messa in atto di un rinnovato rapporto di corresponsabilità formativa con le famiglie, in cui con il dialogo si costruiscano cornici di riferimento condivise e si dia corpo a una progettualità comune nel rispetto dei diversi ruoli (INN, 2012, p.24).

Il modello ecologico di Bronfenbrenner (1979) contribuisce a chiarire meglio la dinamica relazionale, evidenziando come lo sviluppo di un individuo sia influenzato da diversi sistemi, in continua trasformazione. In questo modello, l'ambiente è composto da cinque sistemi, i quali interagiscono tra loro e con il soggetto: microsistema, mesosistema, esosistema, macrosistema e cronosistema.

«Parlare di sistemi significa fare riferimento a totalità aperte, che si autoregolano, che scambiano informazioni al loro interno e con l'esterno, continuamente attraversate da processi di trasformazione e ricerca di stabilità» (Capperucci, Ciucci, Baroncelli, 2018, p. 233).

Secondo Bronfenbrenner famiglia e scuola, insieme al gruppo dei pari, rappresentano microsistemi distinti ma interconnessi nell'esperienza del bambino.

Ciascun microsistema è caratterizzato dall'insieme di attività specifiche, quali routine, modi di comunicare, ruoli sociali, rapporti interpersonali di cui il soggetto fa esperienza diretta e quotidiana.

> Lo sviluppo del bambino è influenzato da una rete di sistemi che si influenzano reciprocamente e che formano l'ambiente o l'ecosistema nel quale il bambino cresce. La crescita e gli apprendimenti sono in funzione di un insieme di forze a due livelli: il primo interessa i rapporti tra i bambini e le loro famiglie, i loro ambienti quotidiani, il secondo i legami tra i diversi tipi di ambiente (Bronfenbrenner, 1979).

Nel modello ecologico, l'interazione tra i vari microsistemi prende il nome di mesosistema ed è qui, a questo livello, che trova collocazione l'alleanza educativa: nel momento in cui scuola e famiglia condividono strategie, valori, obiettivi, si crea un mesosistema coeso ed armonico che permette al bambino di crescere serenamente. Contrariamente, conflitti o incomprensioni tra i due microsistemi possono causare tensioni e divergenze tali da ostacolare il percorso evolutivo.

Dunque, questa teoria ecologica evidenzia come l'efficacia dell'azione educativa dipenda soprattutto dalla capacità dei singoli microsistemi di integrarsi tra loro in un progetto di educazione condiviso, creando una rete relazionale al centro della quale è immerso il bambino.

La continuità educativa tra mondo familiare e mondo scolastico, come afferma Maria

Montessori (1950) rappresenta un progresso significativo nella riconsiderazione del bambino come agente di trasformazione sociale.

Anche la pedagogista Montessori sottolinea l'armonia degli intenti che ci deve essere tra famiglia e scuola, ponendo sempre il bambino al centro dell'apprendimento, in quanto non è né la madre né l'insegnante, bensì il bambino stesso ad essere costruttore della propria opera. Genitori e docenti hanno la funzione di aiutanti, facilitatori, che predispongono l'ambiente, nel quale il bambino costruisce il proprio sapere tramite esperienza ed esplorazione. È l'ambiente ad essere il nucleo centrale dell'educazione montessoriana, poiché funge da vero e proprio educatore: attraverso la preparazione di un ambiente adatto allo sviluppo del bambino, quest'ultimo può realizzare la propria libertà.

Non sono i singoli genitori, non sono i singoli insegnanti a determinare il successo del percorso educativo, ma è la loro unione di intenti e collaborazione nel preparare e costruire un ambiente che sia favorevole al raggiungimento della libertà ed indipendenza da parte del bambino.

«La promozione e lo sviluppo di ogni persona stimola in maniera vicendevole la promozione e lo sviluppo delle altre persone: ognuno impara meglio nelle relazioni con gli altri» (INN, 2012, p. 6).

Questa affermazione riprende un concetto considerevole dell'apprendimento: il sapere si costruisce mediante l'interazione sociale e la reciprocità educativa e, soprattutto, la crescita di un soggetto diventa risorsa per gli altri. Questo principio trova il suo fondamento storico nella teoria dello sviluppo cognitivo di Vygotsky (1978) e nel concetto di "Zona di Sviluppo Prossimale". Quest'ultimo concetto evidenzia come l'apprendimento si realizzi grazie alla mediazione di soggetti più competenti, come insegnanti, genitori e coetanei, che supportano il bambino nel passaggio da ciò che è già in grado di fare da solo a ciò che può apprendere con l'aiuto altrui.

Così ricollegandosi alla frase sopra riportata dalle Indicazioni Nazionali, diviene maggiormente chiaro come l'aiuto e il supporto offerti per favorire lo sviluppo dell'altro, rappresentino un'opportunità per approfondire e migliorare le proprie competenze. In una dinamica educativa reciproca, chi educa non si limita a trasmettere nozioni e conoscenze ma cresce insieme a chi è educato, in un circolo continuo di arricchimento sul piano personale ma anche professionale.

«In tal modo l'educatore non è solo colui che educa, ma colui che, mentre educa, è educato nel dialogo con l'educando, il quale a sua volta, mentre è educato, anche educa» (Freire, 1968, p. 69).

Questa visione dell'educazione come processo relazionale e vicendevole prepara a quella cittadinanza attiva, la quale è una delle finalità fondamentali della scuola: imparare insieme, nelle relazioni con gli altri, significa già praticare la democrazia.

> In quanto comunità educante, la scuola genera una diffusa convivialità relazionale, intessuta di linguaggi affettivi ed emotivi, e è anche in grado di promuovere la condivisione di quei valori che fanno sentire i membri della società come parte di una comunità vera e propria. La scuola affianca al compito "dell'insegnare ad apprendere" quello "dell'insegnare a essere" (INN, 2012, p.6).

La scuola viene concepita come una grande palestra di umanità e cittadinanza, all'interno della quale si intrecciano legami tra tutti i soggetti coinvolti che costituiscono la comunità.

"Insegnare ad apprendere" ed "insegnare a essere" non sono due obiettivi distinti, ma uno l'integrazione dell'altro, in quanto imparare ad essere implica lo sviluppo di un'identità, responsabilità sociale, pensiero critico, competenza relazionale, tutte finalità condivise ed intrecciate con l'insegnare ad apprendere. Per interiorizzare tali competenze, la persona, nella sua complessità, necessita di un dialogo costante con tutti i membri della comunità. In particolare, la "convivialità relazionale" generata dalla scuola pone l'attenzione alla dimensione affettiva-emotiva dell'apprendimento. Le emozioni contribuiscono

> ai successi nell'apprendimento, l'interiorizzazione di saperi e significati, al miglioramento dell'esperienza personale dell'adulto che apprende e che trasferisce e applica nel proprio ambito professionale i risultati di quando appreso coinvolgendo le proprie risorse emotive (Stefanini, 2013, p.19).

La dimensione emotiva non va trascurata, in quanto rappresenta il cuore pulsante del processo di insegnamento-apprendimento e delle relazioni interpersonali.

Il riconoscimento e la rielaborazione di queste emozioni, sia proprie che altrui, permette di creare alleanze educative più coese. Ed è ciò che necessita un percorso di crescita equilibrato: l'immersione in una grande rete relazionale.

«La relazione è come l'ossigeno che respiriamo: invisibile ma essenziale per la vita» (Cesari Lusso, 2010, p.31).

I rapporti costituiscono una dimensione imprescindibile nella nostra vita e sono strettamente interconnessi con la comunicazione.

«Parlando per immagini, si potrebbe dire che la comunicazione è l'abito di cui si riveste la relazione, oppure che essa sta alla relazione come la superficie delle onde sta all'insieme della profondità sottomarine» (Cesari Lusso, 2010, p.32).
La competenza comunicativa nel processo educativo funge, quindi, sia da strumento per insegnanti, educatori e genitori ma anche come ponte di collegamento con i giovani. La fiducia è il risultato che si costruisce mediante una comunicazione autentica.

2.2 Rapporto genitori-scuola: analisi delle dinamiche e delle problematiche emergenti

All'interno del libro *Essere insegnanti. Essere genitori. La competenza comunicativa in educazione*, Fabbri rimanda ad un processo di formazione continuo, che vede l'intreccio di pratica e teoria. La scelta mirata del termine "essere", anziché "divenire" valorizza una questione rilevante dell'identità educativa: l'essere precede il fare, per diventare genitori e insegnanti occorre prima ancora interrogarsi su chi si è come persone.

> Essere insegnanti e genitori significa, in quest'accezione, "essere-in-situazione", concentrati sulle responsabilità che questo comporta e disponibili a rimettersi in discussione, ogniqualvolta ci si scopra fragili, deboli, disorientati o anche solo in difficoltà (Fabbri, 2022, p.7).

Insegnante e genitore sono identità in costante evoluzione, che necessitano di riflessione critica su di sé e capacità di mettersi in gioco. Entrambe le figure educative si definiscono nella relazione con studenti e figli, i quali possiedono caratteristiche, esigenze e percorsi di crescita unici. Così, l'essere educatore, è sempre un "essere-con-l'altro", in quanto si modella e si evolve nell'incontro e interazione autentica con il soggetto da educare.

> Com'è possibile, in questo contesto, educare, senza acquisire anche competenze adeguate di natura relazionale e comunicativa, che ci aiutino a monitorare gli effetti dei nostri e altrui comportamenti? Molti, moltissimi problemi, oggi riscontrabili nell'interazione fra scuola e famiglia, nascono dall'incapacità di comprendere che cosa accada realmente nella vita degli allievi e dei figli (Fabbri, 2022, p.8).

Con queste parole, si evidenzia una problematica sempre più attuale nei contesti educativi, riconducibile a una concezione errata del processo educativo inteso come trasmissione ed imposizione. Si tratta di un modello che presuppone destinatari passivi ed ignora la ricchezza delle esperienze e dei nuovi linguaggi che i bambini portano con

sé, con la convinzione che il passato fosse meglio del presente.

«Educare non significa imporre le proprie priorità e la propria tavola dei valori, ma rafforzare la mente e la personalità dei propri figli e allievi, affinché possano cominciare ad assumersi le proprie responsabilità» (Fabbri, 2022, p. 10).

È in questa direzione che docenti e figure genitoriali devono andare, diventando soggetti competenti e consapevoli della propria missione, attraverso una comunicazione educativa che crei spazio di dialogo ed offra strumenti di pensiero, anziché monologhi o nozioni da memorizzare.

«Restituire ai giovani il loro futuro (loro, non nostro) è la priorità di ogni autentica competenza comunicativa e educativa: costruirsela è un dovere, rinunciare a farlo, un reato contro l'umanità» (Fabbri, 2022, p. 12).

Ritorna centrale la questione comunicativa. Non si può non comunicare, dal momento che ogni comportamento, anche il silenzio stesso, veicola un messaggio (Watzlawick, Beavin, Jackson, 1971). Ciò che risulta determinante è la modalità con cui si comunica; la comunicazione non verbale, in particolare, consente di inviare informazioni sulla qualità delle relazioni in atto. Dunque, è importante che ci sia coerenza tra verbale e non verbale ai fini della credibilità educativa; i bambini, i ragazzi sono in grado di percepire quando le parole dicono una cosa e la postura del corpo, gli sguardi, il tono della voce ne comunicano un'altra. Il rapporto tra comunicazione verbale e non verbale, secondo Watzlawick, Beavin e Jackson, può essere espresso in termini di congruenza e coerenza reciproca o, contrariamente, in termini dissonanti e conflittuali. Nel primo caso, i due canali di comunicazione esprimono lo stesso messaggio, rafforzandosi, mentre nel secondo trasmettono messaggi divergenti.

Una delle problematiche emergenti nel rapporto scuola-famiglia è relativa proprio alle modalità comunicative, spesso ambigue e contraddittorie, causa di conflitti tra le due agenzie.

> La comunicazione educativa ha enormi potenzialità, ma corre rischi altrettanto grandi: disconferme, ingiunzioni paradossali, aspettative negativa o ambivalenti e conflittuali, transfert distruttivi sono i nomi di questi rischi, che molti educatori perpetrano e consumano nella più totale inconsapevolezza (Fabbri, 2022, p. 12).

Talvolta, l'ambiguità è dovuta alla mancanza di chiarezza e condivisione e ciò è, a sua volta, connesso alla mancata definizione di ruoli e aspettative reciproche. Capita che le famiglie sviluppino aspettative sulla scuola che non coincidano con quelle dei docenti e

tale disallineamento può generare incomprensioni. Inoltre, la scuola comunica mediante codici e linguaggi non sempre accessibili e chiari alle famiglie e, vicendevolmente, le famiglie possono esprimere preoccupazioni difficili da decodificare in chiave didattica.
La comunicazione rischia di divenire difensiva e unidirezionale se non vi sono momenti strutturati, nei quali si co-costruiscono obiettivi e strategie educative. Si crea condivisione nel momento in cui i genitori comprendono la professionalità degli insegnanti e quest'ultimi valorizzano il sapere esperienziale delle famiglie.

> Permane, in questo ragionamento, una tendenza consolidata a trasferire sulla famiglia aspettative e competenze, che dovrebbero invece appartenere pienamente al background professionale dell'insegnante: difficile esigere stima e fiducia, se l'insegnante per primo presume che i genitori debbano disporsi nella relazione con la scuola, secondo saperi e competenze superiori alle sue; difficile rivendicare il proprio diritto all'autonomia e all'esercizio intenzionale, se si sollecita il genitore ad assumere ruoli di cui dovrebbe semmai fruire, entrando nel contesto scolastico (Fabbri, 2022, p. 182).

Da tale prospettiva, diventa sempre più opportuno un ripensamento dei ruoli e un riconoscimento reciproco tra i due contesti educativi. Questo implica assumersi ed accettare le rispettive competenze, comprendere i differenti linguaggi e tempi dell'apprendimento. I tempi diversi sono un'altra sfida emergente: il mondo scolastico opera su orizzonti temporali lunghi e graduali, i cui risultati non sono visibili nell'immediato, mentre il mondo familiare si confronta con l'urgenza del quotidiano. Riconoscere tale differenza, senza trasformarla in motivo di conflitto, significa rendersi conto che l'educazione è un processo complesso, che richiede fiducia.

> la fiducia non si esige né si impone, si conquista! In effetti, la fiducia verso un'istituzione o una persona deriva, da un lato, dalla sua affidabilità nello svolgere con diligenza e cura compiti e missioni che le competono, dall'altro dalla sua capacità di comunicazione con l'esterno (Cesari Lusso, 2010, p. 51).

Fiducia e comprensione sono due facce della stessa medaglia, che si alimentano reciprocamente in un circolo vizioso, il quale è alla base di ogni alleanza educativa veritiera. Una genera l'altra, perché, quando si riescono a capire le convinzioni e i punti di vista dell'altro, si supera la diffidenza nata dall'incomprensione. Un genitore che coglie e comprende la logica pedagogica che c'è dietro le scelte didattiche crea fiducia nell'insegnante e, a catena, questo atteggiamento di fiducia rende gli educatori più disponibili all'ascolto, superando pregiudizi.
Talvolta possono esserci anche situazioni nelle quali l'eccesso di fiducia può diventare problematico, arrivando a confondere il confine della relazione educativa con il confine

della confidenza personale.

> A volte il problema della fiducia si pone al contrario: c'è un eccesso e non una carenza! Ciò accade ad esempio quando i genitori colgono l'occasione del colloquio con l'insegnante anche per confidare problemi personali e familiari che esulano dalle tematiche scolastiche (Cesari Lusso, 2010, p. 147).

Ecco che ritorna l'importanza di definire confini chiari sui rispettivi ruoli, in quanto la fiducia autentica nasce proprio dal riconoscimento delle competenze e dei limiti di ciascuno.

Altrettanto cruciale è l'identificazione e la condivisione degli strumenti attraverso cui comunicare: stabilire i canali comunicativi istituzionali tramite cui dialogare non è un dettaglio tecnico ma elemento strategico che determina efficacia e qualità dell'interazione. Privilegiare mezzi ufficiali, quali registro elettronico o colloqui individuali, piuttosto che chat informali o mail personali, non solo garantisce serietà ma sottolinea anche il carattere professionale della relazione scuola-famiglia.

Le tecnologie digitali attuali offrono strumenti per agevolare il dialogo tra genitori e docenti, rendendolo più immediato e diretto. Tuttavia, è essenziale mantenere tali strumenti all'interno di una cornice istituzionale, in modo da preservare il carattere educativo della relazione. La sfida consiste nel trovare equilibrio tra l'accessibilità offerte dalle nuove tecnologie e la formalità necessaria in ambito scolastico. È importante che la rapidità e l'efficacia tecnologica non compromettano la qualità della relazione, che si basa su principi di rispetto, ascolto attivo e co-responsabilità.

Formalità e professionalità richiedono competenze da entrambe le parti in causa, al fine di evitare rischi quali fenomeni di iperconnessione o forme di controllo eccessivo che rischiano di limitare lo spazio di crescita ed autonomia dell'allievo. In questo senso, diviene importante promuovere la consapevolezza del limite, elemento che sta prendendo sempre più spazio all'interno dell'ambito educativo. Tale cultura del limite, che presuppone il riconoscimento del proprio ruolo educativo e dei confini entro i quali esercitare tale ruolo, si fonda sulla consapevolezza che anche la comunicazione, per risultare efficace, deve rispettare tempi, modalità e obiettivi educativi.

In linea con questa prospettiva, risulta fondamentale investire sulla formazione degli insegnanti sul piano comunicativo e relazionale.

> In realtà, anche gli insegnanti avrebbero molto da guadagnare attraverso l'esercizio di una competenza comunicativa, che li rendesse più capaci d'empatia, poiché l'empatia genera empatia (Fabbri, 2022, p. 170).

Serve dunque empatia. L'esperienza empatica mette di fronte all'esistenza dell'altro come altro, nella sua unicità ma anche nella sua diversità. Non produce semplici somiglianze, non è un processo di assimilazione o proiezione, ma crea un'apertura verso nuove prospettive generate dall'incontro con l'altro (Boella, 2018).

Calando questo concetto nell'ambito del rapporto scuola-famiglia, questo sta a significare che l'incontro empatico tra docente e genitore non deve portare ad una convergenza forzata ma, piuttosto, alla costruzione di un significato nuovo, generato dall'incontro tra due prospettive. In particolare, è opportuno tenere presente che l'incontro empatico può generare anche errori: è inevitabile, dal momento che si tratta del confronto tra due realtà vive, in costante divenire, ma è proprio in questa dinamica di scambio e ridefinizione reciproca che si costruisce un'autentica alleanza educativa.

«Problema reale è creare, nei contesti scolastici e familiari, condizioni di legittimità all'esperienza dell'errore. Nessuna mente realmente intelligente può apprendere senza sbagliare [...]» (Fabbri, 2022, p.28).

Questo vale non solo per gli alunni in formazione, ma anche per insegnanti e genitori coinvolti nel processo educativo.

L'errore non è solo di natura didattica, ma può evidenziarsi anche sul piano comunicativo. È importante promuovere l'idea che l'errore sia parte integrante ed essenziale del percorso di crescita, un'occasione per ridefinire se stessi. Attraverso l'accettazione dell'errore relazionale, è possibile sviluppare una sinergia scuola-famiglia maggiormente costruttiva. Promuovere una visione dell'errore come legittimo, in ogni fase della vita, significa trasformare la relazione insegnante-genitore in uno spazio condiviso di apprendimento reciproco, dove la crescita avviene insieme, mediante gli errori stessi.

Il fallimento diventa così una risorsa: quando le figure adulte di riferimento, come docenti e genitori, accettano di sbagliare e si mostrano vulnerabili, conseguentemente anche i bambini interiorizzano ed imparano a replicare a loro volta.

Il rapporto scuola-famiglia, essendo un rapporto umano, richiama in causa *La sfida della complessità* di Edgar Morin.

> La parola complessità, nel suo uso banale, significa tutt'al più «non è semplice, non è chiaro, non è bianco nè nero, non bisogna fermarsi alle apparenze, ci sono dubbi, non si sa bene. La parola complessità, in conclusione, è una parola la cui troppa pienezza ne fa una parola vuota. Più essa viene utilizzata, più il suo vuoto aumenta [...] L'incapacità di riconoscere, trattare e pensare la complessità è un risultato del nostro sistema educativo (Morin, 2018, p. 27).

Morin fa riferimento al fatto che la complessità, che viene invocata quando si descrivono relazioni, rischia di svuotare e semplificare le difficoltà in categorie, le quali non fanno altro che negare la complessità stessa. La vera sfida presentata da Morin, calata nel contesto scolastico, risiede nel riconoscere che il legame scuola-famiglia è un sistema dinamico, nel quale si intrecciano diverse dimensioni quali le storie personali, il background socio-economico, gli stili educativi impliciti e le aspettative, i pregiudizi. La complessità di cui parla Morin non porta ad eliminare l'incertezza: ciò significa, nel rapporto scuola-famiglia, accettare che genitori ed insegnanti possano essere sia alleati che antagonisti, sia amici che nemici, sia in accordo che in disaccordo e che la loro collaborazione possa richiedere anche la gestione di conflitti. È necessario fornire ad insegnanti, educatori, figure genitoriali, e tutti coloro che operano in ambito educativo, strumenti per navigare le ambiguità delle relazioni umane. La complessità del patto di fiducia scuola-famiglia è quindi una sfida, una condizione da abitare, non un problema al quale trovare una soluzione definitiva.

Ecco perché Morin invita ad insegnare la comprensione, che «è nel contempo il mezzo e il fine della comunicazione umana» ed oggi più che mai, si ha bisogno di connessioni. È questo il compito per un'educazione del futuro. (Morin, 2001, p.14).

Il compito non consiste nell'eliminazione o sostituzione dei ruoli educativi dell'una o dell'altra sfera, quanto piuttosto nella costruzione di spazi di dialogo entro i quali accettare fragilità, incertezza, fraintendimenti, errori come parte necessaria della crescita.

Bisogna apprendere a navigare in un oceano di incertezze attraverso arcipelaghi di certezza (Morin, 2001, p. 14); ascoltando questo suggerimento è chiaro come l'obiettivo da perseguire sia il benessere dei bambini. Per mantenere salda la rotta verso tale obiettivo, riprendendo la metafora della navigazione, non si devono eliminare i conflitti ma imparare ad attraversarli.

Si ritrova qui la missione propriamente spirituale dell'educazione: insegnare la comprensione fra gli umani è la condizione e la garanzia della solidarietà intellettuale e morale dell'umanità (Morin, 2001, p. 97).

Continua ad emergere quanto la comprensione continui ad essere la strada fondamentale da perseguire, come «una delle basi più sicure dell'educazione alla pace» (Morin, 2001, p. 15).

Capitolo 3: Focus group sul campo

Nel presente capitolo di tesi, dopo aver definito cosa si intende per ricerca qualitativa nel contesto delle scienze sociali, evidenziandone caratteristiche, obiettivi e limiti, si farà riferimento ad una particolare metodologia qualitativa conosciuta come *focus group*, infine, verrà illustrato un esempio di *focus group* sul campo condotto su un gruppo di colleghe insegnanti della scuola primaria alla scopo di indagare quali sono i loro atteggiamenti, vissuti e pensieri in merito all'articolato rapporto esistente tra scuola e famiglia.

3.1 Definizione ed obiettivi di una ricerca qualitativa

La ricerca qualitativa consiste in un approccio metodologico distintivo nell'ambito delle scienze sociali, si tratta di una ricerca capace di superare la dimensione superficiale dei fenomeni, penetrando in profondità e cogliendo elementi che non sono immediatamente evidenti. La ricerca qualitativa mira ad indagare i processi dinamici e i sistemi di interazione sociale, cercando di comprendere quelli che sono i meccanismi individuali profondi, sottostanti agli atteggiamenti e ai comportamenti. Si tratta di un tipo di ricerca che va a studiare la diversità, non la rappresentatività, motivo per cui i campioni sono più piccoli, ma le analisi più approfondite.

Lo studio qualitativo, infatti, a differenza di quello quantitativo, si concentra sulla qualità piuttosto che sulla quantità dei dati, permettendo una comprensione maggiormente approfondita dei fenomeni sociali.

> Comparare le differenze tra ricerca qualitativa e ricerca quantitativa nelle scienze politiche contemporanee comporta attraversare un terreno delicato. Gli studiosi associati ad ognuna delle due tradizioni tendono a reagire in maniera difensiva ed esagerata alle critiche o alle rappresentazioni, percepite come fuorvianti, dei loro presupposti, dei loro obiettivi e delle loro pratiche. (Mahoney, Goertz, 2006, p. 245).

Al contrario dell'approccio quantitativo, orientato alla quantificazione dei fenomeni, quello qualitativo permette di entrare in profondità e comprendere le dinamiche ed il perché dei contenuti in analisi. Ecco perché le ricerche qualitative vengono impiegate soprattutto nell'ambito umanistico.

Sono sei le fasi della ricerca qualitativa: scelta e definizione del problema, formulazione dell'obiettivo, definizione della strategia operativa, raccolta dei dati, analisi dei dati e

interpretazione dei risultati. Queste tappe vanno a comporre un anello di retroazione: infatti queste fasi, susseguendosi progressivamente, permettono a colui che ricerca di poter tornare alla fase precedente per apportare modifiche o aggiunte necessarie.

I principali strumenti di indagine della ricerca qualitativa sono l'osservazione partecipante, l'intervista e il *focus group*.

L'osservazione partecipante è la tecnica «nella quale il ricercatore si inserisce in maniera diretta e per un periodo di tempo relativamente lungo in un determinato gruppo sociale, preso nel suo ambiente naturale instaurando un rapporto di interazione personale con i suoi membri allo scopo di descriverne le azioni e di comprenderne, mediante un processo di immedesimazione, le motivazioni» (Corbetta, 1999).

Un ulteriore strumento metodologico molto impiegato nell'ambito della ricerca qualitativa è l'intervista: può essere definita come un'interazione diretta tra due soggetti che ricoprono ruoli diversi e complementari, in quanto l'intervistatore guida il dialogo e l'intervistato fornisce e condivide informazioni. L'obiettivo di tale interazione è la produzione e raccolta di dati rilevanti rispetto ad un oggetto di indagine, ai fini conoscitivi della ricerca (Tusini, 2006).

Il *focus group* (gruppo centrato su un argomento) è una tecnica per la rilevazione di opinioni, atteggiamenti e giudizi, basata sulla discussione tra un piccolo gruppo omogeneo di persone, invitate da un moderatore ad esprimersi su una precisa tematica con pochi punti in discussione. Il *focus group* è uno strumento che privilegia l'analisi in profondità piuttosto che quella di tipo estensivo, efficace per raccogliere in un tempo limitato una gamma di punti di vista sullo stesso tema, variabili sia per contenuto che per intensità emotiva e ampliati dall'interazione tra i partecipanti (Corrao, 2000).

Un *focus group* prevede generalmente la presenza di 6-12 partecipanti per una durata di 2 ore circa. La rilevazione è centrata sulla libera conversazione e discussione a partire da una determinata sequenza di stimoli (domande, proposta di temi di discussione). La conduzione è gestita secondo uno stile aperto e partecipativo. Il processo non direttivo, centrato sull'interazione tra gli intervistati, ha lo scopo di stimolare la creatività e di allentare i meccanismi di difesa e le resistenze dei membri del gruppo (Bloor, Frankland, Thomas & Robson, 2002).

Il moderatore ha il compito di introdurre l'argomento da discutere, orientare le procedure di discussione, mantenere il gruppo sul tema e aiutarlo a progredire

nell'analisi del problema. Il colloquio viene generalmente registrato.

Il *focus group* è una tecnica entrata di recente nella ricerca educativa, utilizzata sia in ricerche di carattere nazionale (Monitoraggio dell'Autonomia e altre indagini promosse dal MIUR negli anni 1998-2001), sia all'interno di percorsi d'indagine avviati autonomamente dalle scuole.

Tra i punti di forza dello strumento, quando venga usato in ambito scolastico, vi è il fatto che esso consente di esaminare i problemi oggetto di studio anche sotto l'aspetto della relazione sociale e interpersonale. Soprattutto quando i soggetti di riferimento sono i docenti, il *focus group* può rappresentare una sorta di "situazione di laboratorio" che consente di riconoscere le dinamiche relazionali che entrano in gioco in quel contesto scolastico, e dunque di acquisire informazioni non solo sulle opinioni dei singoli, ma anche sul clima e sulla cultura di scuola.

Un altro vantaggio non trascurabile deriva dal fatto che i *focus group* risultano in genere graditi ai partecipanti, come occasione per esprimere liberamente idee e opinioni. E' cruciale, da questo punto di vista, la funzione dialogica e di aiuto dello strumento, significativa in una prospettiva di ricerca pensata e condotta a beneficio primario dei soggetti della ricerca stessa (siano essi docenti, genitori o studenti), oltre che per soddisfare i bisogni conoscitivi dei ricercatori. Tale strumento sembra poter rappresentare per i docenti un'efficace forma di sviluppo collettivo, in quanto la riflessione partecipata consolida il senso di appartenenza a una comunità di apprendimento e di pratica, rivelandosi così un potente mezzo di sviluppo professionale (Busetti, Dettori, Forcheri, & Ierardi, 2006). Mentre l'utilizzo del *focus group* è ampiamente consolidato quale metodo qualitativo nella ricerca educativa (Baldacci & Frabboni, 2013; De Ketele & Roegiers, 2013; Trinchero, 2002), il ruolo di tale dispositivo in ambito formativo non è stato indagato approfonditamente nella letteratura scientifica. Alcuni studi lo indicano come strumento appropriato nel caso della formazione docenti, sia perché permette ai partecipanti di lasciare emergere sensazioni, opinioni e preoccupazioni riguardo al percorso formativo in atto e/o alle esperienze didattiche, sia perché permette ai progettisti di adattare lo strumento formativo ai bisogni e agli interessi che emergono durante il percorso (Williams & Katz, 2001).

Le criticità sono riconducibili essenzialmente al fatto che il *focus group* è uno strumento che è facile utilizzare in modo improprio. La scelta dei partecipanti, l'efficacia delle

domande, la competenza del moderatore, le modalità di elaborazione dei risultati sono fattori critici per determinare la qualità dell'intera ricerca.

Per condurre un *focus group* è necessario adottare una procedura specifica, dopo aver definito in maniera chiara quali sono gli obiettivi della ricerca e le domande di indagine a cui si intende rispondere è necessario scegliere attentamente i partecipanti. La composizione del gruppo è cruciale: una scelta poco accurata può infatti vanificare le potenzialità dello strumento, causando difficoltà di comunicazione, mancata differenziazione di posizioni.

È necessario bilanciare due esigenze contrapposte: da una parte il gruppo deve risultare omogeneo al proprio interno, per facilitare lo scambio di opinioni e la reciproca comprensione concettuale e linguistica, dall'altra deve essere quanto più possibile eterogeneo, per consentire un ventaglio di opinioni il più ampio possibile. È inoltre importante che i soggetti siano coinvolti in prima persona nel problema oggetto di discussione.

Una volta selezionati i partecipanti è necessario definire la traccia per poter condurre il *focus group*, non si tratta di una traccia rigida, ma di una guida per la discussione. Contiene in genere poche domande. Con temi che richiedono una discussione mediamente approfondita il numero indicativo può essere di una decina di domande al massimo per una sessione di due ore: di queste, non più di 3-4 saranno le domande-chiave che richiederanno successivamente la maggior attenzione di analisi.

L'ordine delle domande deve essere logico e andare dal generale al particolare. Le prime domande inquadrano il problema, le successive scendono in profondità (Bellotto, 1980). È importante che le domande siano concrete e poste in maniera diretta e lineare, senza ambiguità o forme grammaticali che possano indurre i soggetti verso determinate risposte. Dato che lo scopo della scaletta è quello di stimolare la discussione, le domande non devono richiedere risposte chiuse del tipo "sì" o "no", né essere formulate nei termini dicotomici "o" "o", ma devono includere forme che richiedano risposte aperte e discorsive. Non vanno trascurate le domande di chiusura, che aiutano i partecipanti a riflettere sulle questioni-chiave emerse nel f*ocus group*, oltre ad avere un ruolo critico per la successiva analisi dei dati (Bellotto, 1980).

3.2 Caso pratico: interviste focalizzate di gruppo tra colleghi

L'obiettivo della presente ricerca qualitativa è quello di sondare in modo più approfondito le rappresentazioni, le aspettative, i giudizi di un gruppo di insegnanti di scuola primaria sugli aspetti salienti del delicato rapporto tra scuola e famiglia e più nello specifico tra insegnanti e genitori. Il *focus group* è stato realizzato con la partecipazione di 6 insegnanti sorteggiati tra coloro che avevano dato la loro disponibilità.

Prima di iniziare il *focus group* vero e proprio, ai partecipanti è stata fornita una breve presentazione dello strumento metodologico utilizzato e istruzioni sulla durata e i luoghi in cui si sarebbe svolto. Per quanto riguarda il setting, con il consenso del dirigente scolastico, è stata allestita un'aula della scuola con sei sedie disposte in cerchio e una per il moderatore, l'orario dell'incontro è stato stabilito per il tardo pomeriggio di venerdì, una volta terminate le lezioni scolastiche e in base alla disponibilità di tutte le insegnanti a presenziare, la durata complessiva è stata di un'ora e mezza.

La scaletta delle domande, redatte in fase preliminare è composta da sei domande aperte, una di apertura:

- "Avete già partecipato ad un focus group e sapete di cosa si tratta?"

Questa domanda ha il duplice scopo di rompere il ghiaccio e mettere a proprio agio i partecipanti e nello stesso tempo quello di sondare la loro effettiva conoscenza della procedura.

Le successive quattro domande esposte in modo discorsivo, chiaro, con termini semplici e senza ambiguità sono volte effettivamente a rilevare gli atteggiamenti e i giudizi delle insegnanti. La seconda domanda è la seguente:

- **"**Secondo voi, che tipo di relazione esiste tra l'istituzione scuola e la famiglia? Quali caratteristiche la contraddistinguono?"

Questo quesito è più generico e ha lo scopo di indagare come viene percepito dai docenti il rapporto tra la scuola, intesa come istituzione vera e propria, e tutta la famiglia, quindi sia gli allievi che i genitori insieme.

La terza e la quarta domanda invece vertono sull'analisi del rapporto che intercorre tra gli insegnanti e i genitori:

- "Quali sono, secondo voi, le criticità che emergono nell'interazione insegnanti-genitori?"

- “Quali sono invece gli elementi positivi che identificate nella collaborazione tra docenti e genitori?”

I presenti quesiti sono più specifici e maggiormente connotati emotivamente in quanto coinvolgono in prima persona i partecipanti alla ricerca, sono domande che hanno la funziona di aprire al confronto e al dibattito sia per quanto concerne le problematiche che quotidianamente gli insegnanti si trovano a dover gestire nel negoziare il rapporto con i genitori sia rispetto alle occasioni di interazione positiva.
La quinta domanda spinge invece, i partecipanti a riflettere insieme sul cercare delle possibili soluzioni per migliorare il rapporto scuola-famiglia:
-” Quali sono, secondo voi, le strategie e gli interventi che potrebbero rafforzare il patto di corresponsabilità? Dove individuate le maggiori opportunità di miglioramento?”

Questo quesito ha la duplice valenza di spronare le insegnanti a pensare la relazione in un’ottica più positiva e a mettere in atto, con il supporto e le proposte degli altri colleghi, delle strategie che possano essere effettivamente valide nella pratica quotidiana.
Il *focus group* si conclude poi, con una domanda finale in cui si lascia spazio ai soggetti di poter aggiungere ulteriori riflessioni, sottoporre eventuali richieste o precisazioni. La domanda conclusiva è stata inserita inoltre, con lo scopo di effettuare un riepilogo generale su quanto emerso durante il corso della discussione.
Tutte le risposte e le interazioni sono state registrate tramite apposito registratore vocale in modo da poter essere successivamente trascritte e analizzate.
Il ruolo del moderatore del *focus group* è stato svolto da me e ho avuto il compito di far emergere e raccogliere le informazioni pertinenti allo scopo della ricerca, nonché di facilitare la discussione e il mantenimento dell’attenzione sul tema.
Inizialmente ho spiegato loro che ciò che interessava non era tanto quello che sapevano in merito al tema in discussione, ma piuttosto il significato personale, le modalità attraverso cui essi si sentono o meno coinvolti. Nel corso del focus, non mi sono limitata a porre in modo asettico le domande della traccia, ma sono intervenuta con domande più specifiche allo scopo di guidare il dibattito, senza però interferire sui contenuti.

3.3 Analisi dei risultati raccolti

Nel seguente paragrafo verranno descritti i risultati raccolti nel *focus group* con le insegnanti analizzando le risposte fornite dal gruppo a ciascuna delle domande proposte, cercando di far emergere quelli che sono i temi cardine della discussione.

Per quanto concerne la prima domanda di apertura sulla conoscenza dello strumento *focus group*, 4 insegnanti su 6 hanno riferito di non avere avuto pregresse esperienze dirette con *focus group* strutturati ai fini di ricerca. Solo S. ha affermato di aver partecipato, durante il suo precedente incarico lavorativo presso una scuola dell'infanzia, a incontri strutturati organizzati dalla pedagogista finalizzati a raccogliere opinioni su tematiche educative. Questi momenti, secondo S., si sono rivelati preziose opportunità di riflessione, favorendo il dibattito costruttivo.

Mentre C., pur non avendo mai partecipato a *focus group* formalmente strutturati secondo un approccio metodologico, ha sottolineato come prenda regolarmente parte ad incontri organizzati dal Movimento di Cooperazione Educativa (MCE). C. ha descritto questi incontri come momenti nei quali insegnanti, provenienti da ordini di scuola diversi, si riuniscono per confrontarsi collettivamente su tematiche educative scelte dal gruppo stesso, al fine di riflettere, confrontare e crescere professionalmente.

Rispetto alla seconda domanda relativa al rapporto tra scuola e famiglia e alle sue caratteristiche, tutti i partecipanti erano concordi nel ritenere la relazione fondamentale sia per una buona pratica educativa sia per il corretto sviluppo del bambino.

B- "(...) La relazione scuola-famiglia è un patto educativo importante per la crescita individuale del bambino\a (...)".

E- "Sono d'accordo, inoltre credo che il rapporto tra scuola e famiglia sia alla base della buona riuscita dell'intervento educativo (...)".

Rispetto alle caratteristiche di tale relazione sono emersi alcuni concetti chiave che è opportuno approfondire. Tutte le partecipanti sono d'accordo rispetto all'importanza del dialogo tra scuola e famiglia, ritenendolo il principale strumento in grado di creare una buona alleanza educativa. C., forte dell'esperienza nel contesto reggiano, mette in evidenza come il legame scuola- famiglia debba fondarsi su corresponsabilità educativa e collaborazione. Secondo C., l'esperienza di una città come Reggio Emilia in campo

educativo e la presenza di realtà come *Reggio Children* contribuiscono a diffondere una visione della scuola come contesto aperto, in costante dialogo con famiglie e territorio. Sono, però, emerse delle differenze su come debba avvenire la comunicazione: quattro insegnanti, infatti, hanno sottolineato quanto sia fondamentale in rispetto dei ruoli di ciascun agente sociale, mettono l'accento sul fatto che la scuola abbia dei compiti ben precisi e definiti a cui non può sottrarsi, ma nello stesso tempo la famiglia, debba svolgere i propri senza evitare confusioni di ruolo. Le altre partecipanti sono invece, più favorevoli ad un interscambio reciproco rispetto ai compiti educativi.

S- "(...) Affinché questa relazione sia efficace credo sia necessario rispettare i ruoli di ciascuno (...)".

B- "La scuola e la famiglia si incontrano e dialogano, rispettando il ruolo di ciascuna "agenzia" educativa (...)".

E- "(...) Non credo assolutamente nel distacco tra la figura docente, ma anzi spesso cerco di instaurare con i genitori relazioni di fiducia e di amicizia che spesso facilitano gli interventi educativi".

Altro tema cardine riguarda la fiducia, tutti i soggetti hanno ritenuto indispensabile che la famiglia manifesti fiducia nei confronti dell'operato della scuola; senza timore di delegare a questa agenzia educativa il compito di educare i propri figli. Nello stesso tempo la scuola si impegna a vedere nella famiglia il primo e indispensabile contesto per la crescita del bambino.

Per quanto concerne la domanda relativa al rapporto tra genitori e insegnanti, in generale tutte le partecipanti riportano un clima positivo, sottolineando il fatto che la maggior parte dei genitori manifesta fiducia nel loro operato e il patto di corresponsabilità è ben consolidato. Mentre per quanto riguarda le criticità, molte sono d'accordo col ritenere che si tratti di eventi occasionali dovuti a particolari problematiche o a seguito di incomprensioni dovute a comunicazioni errate o riportate da altri in maniera sommaria o con omissioni.

S- "(...) Un altro problema, a mio avviso, si presenta quando la criticità viene sollevata per "sentito dire" o quando nasce da una voce isolata, amplificata magari esclusivamente attraverso i canali digitali".

I- "La principale criticità nell'interazione insegnanti-genitori è la tendenza, che a volte si

riscontra in alcune famiglie, nella difficoltà di accettare che la realtà che il bambino riporta a casa è solo un punto di vista, all'interno di un quadro più generale di dinamiche tra pari o tra bambino-adulto".

Sono emerse poi, opinioni differenti rispetto ad altre criticità che vanno a toccare lo specifico vissuto personale di ogni docente nel rapporto con le famiglie degli allievi.

E- "(...) la difficoltà da parte di alcune famiglie o di alcuni genitori troppo accentratori di accettare la figura dell'insegnante come modello da seguire nella vita. Spesso i genitori sono abituati a pensare che gli unici modelli per i propri bambini debbano essere loro".
V- "(...) Da parte dei genitori, invece, vi è talvolta la presunzione di voler porre i bisogni del proprio figlio al centro di un percorso d'apprendimento che è un cammino di classe e non esclusivamente individuale".
C-"Una delle principali criticità nel rapporto tra insegnanti e genitori riguarda il rischio di una eccessiva interferenza o sovrapposizione dei ruoli. Quando la partecipazione familiare diventa troppo invasiva, può compromettere la professionalità docente e creare incomprensioni".

Nella quarta domanda viene invece, posta enfasi sugli aspetti positivi del rapporto genitori insegnanti, sottolineando come il confronto diretto e il dialogo aperto siano la chiave di volta del patto educativo e di come questa corresponsabilità diventi lo strumento indispensabile, affinché il bambino percepisca una coerenza tra quanto gli viene trasmetto a scuola dagli insegnanti e quanto deve essere poi consolidato in famiglia. Il bambino deve percepire coesione e non distanziamento, collaborazione e non conflitto.
V- "L'aspetto positivo della collaborazione tra docenti e genitori sta nell'accogliere e ascoltare i due punti di vista (affettivo e relazionale) permettendo un'azione condivisa che rispetta l'unicità del bambino. Quando scuola e famiglia creano un'alleanza basata sulla fiducia dei ruoli, permette all'alunno di sentirsi al centro del suo percorso d'apprendimento dandogli la possibilità di maturare un sentimento di fiducia verso gli adulti che si occupano della sua crescita nei due ambienti educativi".

Il quinto quesito verte sulla necessità di trovare insieme a tutto il gruppo di partecipanti delle possibili strategie che possano rendere più solido il patto di corresponsabilità tra la scuola e la famiglia. A tal proposito, durante il *focus group* due insegnanti hanno sottolineato che, nonostante il patto venga sottoscritto congiuntamente dai docenti e dai genitori all'inizio dell'anno, spesso è un documento che fatica a trovare la sua attuazione pratica, necessiti quindi, di essere ciclicamente riletto e ripreso per non dimenticarne i punti salienti.

S- "Il patto di corresponsabilità dovrebbe sancire una collaborazione e un ascolto a doppio canale tra famiglia e scuola, è un documento che spesso viene nominato ma, a mio avviso, da pochi genitori letto e discusso. Noi stessi docenti dovremmo ogni tanto "riprenderlo in mano" e costruire quotidianamente procedure e strategie per metterlo in pratica".

Viene sottolineata inoltre, la necessità di una reale partecipazione sia dei docenti che dei genitori alle occasioni di incontro proposte dalla scuola. Le assemblee devono essere occasione di confronto, di dialogo, di esposizione delle proprie perplessità, ma spesso disertate da molti genitori e percepite solamente come un ulteriore onere.

B- "(...) Occorre far sì che i momenti di incontro come assemblee di classe e colloqui individuali siano pienamente partecipati. Gli strumenti e le possibilità ci sono, occorre la volontà degli adulti di mettersi in gioco, ascoltare l'altro con fiducia e dedicare del tempo a focalizzare quali sono le priorità su cui lavorare insieme (...)".

Per promuovere una migliore collaborazione e partecipazione alcune insegnanti hanno proposto di organizzare degli eventi informali che coinvolgano direttamente la scuola e le famiglie, al di là delle normali routine scolastiche, come seminari, eventi conviviali, cineforum; al fine di creare un legame emotivamente più profondo e avvicinare maggiormente i genitori ai vissuti degli insegnanti e viceversa.

E- "Credo che per creare un patto di corresponsabilità che funzioni veramente occorre curare le relazioni con le famiglie. Promuovere momenti di condivisione come

esperienze educative, momenti conviviali, seminari, conferenze, rassegne cinematografiche".

C- "Per rafforzare il patto di corresponsabilità, le scuole reggiane ci insegnano l'importanza di creare momenti condivisi di scambio tra insegnanti e famiglie, non solo per discutere questioni organizzative, ma anche per condividere buone pratiche educative e riflessioni pedagogiche".

V- "Credo che il patto di corresponsabilità possa essere rafforzato e migliorato attraverso la creazione di momenti di condivisione pensati ad hoc per incontrare le famiglie, sia all'interno dello spazio e tempo scuola che all'esterno (...)".

A conclusione delle domande, un'insegnante ha ritenuto doveroso aggiungere quanto questo *focus group* sia stato per lei fonte di arricchimento e di confronto con i colleghi, proponendo di fare più spesso incontri simili, per poter trovare degli utili spunti di riflessione e strategie efficaci per relazionarsi in maniera positiva con le famiglie.

Conclusioni

La presente ricerca ha permesso di esplorare una delle più complesse e significative dimensioni del sistema educativo italiano: il patto di corresponsabilità scuola-famiglia. L'interrogativo centrale che ha orientato l'indagine, ovvero se tale patto si traduca in termini di collaborazione o in termini di conflitto, ha trovato risposta nella consapevolezza che questa relazione così importante tra il contesto familiare e quello scolastico non possa essere ricondotta dentro categorie rigide, ma, piuttosto, rappresenti un sistema adattivo e in divenire.

L'analisi teorica svolta nei primi due capitoli ha messo in evidenza come sia l'ambiente familiare che l'ambiente scolastico attraversino profonde trasformazioni che ridefiniscono continuamente funzioni, compiti e modalità di intervento. In una società, come quella di oggi, caratterizzata da pluralismo e complessità sia la famiglia, nelle sue molteplici configurazioni, sia la scuola, sono chiamate a ripensare i propri mandati educativi.

All'interno di questo scenario, il patto di corresponsabilità non si impone solo come un documento normativo da sottoscrivere formalmente, bensì come un processo continuo di costruzione di relazioni, fondate sulla fiducia reciproca. La fiducia, come è emerso dalle analisi, non si esige né si impone, ma si conquista quotidianamente tramite coerenza tra quanto si dice e quanto si fa, tramite la trasparenza nelle comunicazioni, la capacità di ascoltare attivamente e la disponibilità a dialogare anche nelle situazioni di maggior tensione.

La ricerca empirica, condotta mediante *focus group* con le insegnanti, ha portato alla luce quanto il dialogo e la fiducia siano i pilastri fondamentali del rapporto scuola-famiglia. Le docenti intervistate convergono tutte verso un'idea centrale: quando scuola e famiglia riescono a creare un'alleanza autentica, basata sulla fiducia e sul riconoscimento del lavoro altrui, il principale beneficiario è il bambino, in quanto, percependo coesione da entrambe le parti, sviluppa senso di sicurezza, autostima e capacità di affrontare le sfide del percorso di crescita.

Emergono invece, visioni divergenti in merito a come il dialogo debba concretamente realizzarsi: alcune docenti sottolineano la necessità di mantenere una distinzione chiara di ruoli e competenze tra il mondo scuola e il mondo famiglia, altre invece propendono

per una maggior interscambio. Tale pluralità di posizioni non costituisce una debolezza, al contrario, rappresenta la ricchezza e la complessità di una relazione che richiede flessibilità, adattabilità e, soprattutto, capacità di negoziazione continua.

Le criticità che sono emerse dal *focus group*, relative alle difficoltà di comunicazione, sovrapposizione di compiti e fatica nel riconoscere la professionalità docente, confermano quanto è stato evidenziato dall'analisi teorica. Numerosi ostacoli nascono da un deficit di competenza comunicativa ed empatica: non basta comunicare, bisogna farlo in maniera efficace e consapevole degli effetti che ogni messaggio, verbale e non verbale, produce nei rapporti.

Le strategie proposte dalle docenti, al fine di rafforzare il patto educativo, sottolineano la consapevolezza che tale alleanza non si realizza tramite dichiarazioni di principio, ma richieda tempo, energie e risorse. È necessario trasformare questo patto di reciprocità da documento formale a pratica quotidiana, traducendolo in procedure concrete, occasioni di confronto che vadano oltre la dimensione organizzativa per abbracciare la condivisione di esperienze autentiche, riflessioni pedagogiche e momenti di crescita comune.

È interessante la proposta di organizzare eventi informali, quali seminari, rassegne cinematografiche, che permettano di costruire legami emotivamente più profondi e di conoscersi in dimensioni diverse da quelle strettamente istituzionali.

Da questo progetto di ricerca è ancora più chiaro quanto sia necessario investire sulla formazione degli insegnanti, non solo sul piano didattico-disciplinare, ma anche e soprattutto sul piano comunicativo e relazionale. Lo stesso Fabbri sottolinea che i docenti avrebbero da guadagnare mediante lo sviluppo di competenze empatiche: un insegnante capace di mettersi in ascolto delle famiglie favorisce la costruzione di relazioni maggiormente costruttive e collaborative.

La riflessione che offre Morin sulla complessità appare illuminante per comprendere a fondo la natura del rapporto scuola-famiglia. Non si tratta di eliminare i conflitti o trovare soluzioni che siano risolutive e definitive, quanto piuttosto di imparare a navigare la complessità, accettando che i genitori e gli insegnanti possano essere contemporaneamente amici e nemici, alleati e antagonisti, che la loro collaborazione possa richiedere anche la gestione di momenti conflittuali e che l'errore sia parte integrante del processo di crescita personale e collettiva.

Il patto di corresponsabilità si configura quindi come una condizione da abitare, più che una problematica da risolvere. Richiede alle figure adulte coinvolte la capacità di accettare la fragilità e l'incertezza, di tollerare l'ambiguità, di trasformare i momenti di difficoltà in opportunità per ridefinire e rafforzare il legame educativo, mantenendo chiaro l'obiettivo ultimo: il benessere del bambino.

Riprendendo Rodari, «se questo incontro fallisce, la struttura non vive»: il fallimento del rapporto scuola-famiglia non compromette solo il successo formativo degli alunni, ma indebolisce complessivamente il tessuto sociale, privando i bambini di quella rete di sicurezza e di quella coerenza che sono indispensabili per crescere come cittadini responsabili.

La sfida per il futuro consiste nel passare da una logica di delega reciproca a una logica di corresponsabilità, dove scuola e famiglia si riconoscono come partner complementari, ciascuno con le proprie competenze specifiche, ma entrambi orientati verso l'obiettivo comune, lo sviluppo integrale del bambino. Ciò richiede un cambio di paradigma culturale: dall'educazione come trasmissione unidirezionale di contenuti all'educazione come processo relazionale e dialogico; dalla comunicazione come semplice scambio di informazioni alla comunicazione come costruzione di significati condivisi; dalla fiducia come dato di partenza alla fiducia come conquista quotidiana.

Concludendo, il patto di corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia non è né pura cooperazione, né conflitto inevitabile: è un processo in divenire, che oscilla tra questi due poli, richiedendo disponibilità a mettersi in discussione e ad apprendere reciprocamente. Solo attraverso la costruzione paziente e consapevole di spazi di dialogo, la coltivazione della fiducia, il rispetto, l'investimento in competenze comunicative e relazionale, sarà possibile trasformare il patto di corresponsabilità da dichiarazione formale ad alleanza educativa, capace di accompagnare i bambini nel percorso verso l'autonomia e la piena realizzazione di sé.

Come ci insegna Paulo Freire, l'educatore è colui che mentre educa viene, a sua volta, educato attraverso il dialogo: così, l'alleanza scuola-famiglia è un luogo di apprendimento reciproco nel quali tutti coloro che sono coinvolti, insegnanti, genitori e studenti, crescono insieme, educano e imparano, in un circolo virtuoso di arricchimento personale e professionale che rappresenta il cuore pulsante di ogni esperienza educativa significativa.

Bibliografia

Ainsworth, M. (2006). *Modelli di attaccamento e sviluppo della personalità* (a cura di Speranza A.M., Dazzi N.). Milano: Raffaello Cortina.

Baldacci, M., & Frabboni, F. (2013). *Manuale di metodologia della ricerca educativa.* Torino: UTET.

Bateson, G. (1977). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.

Bellotto, M. (1980). *Accorgimenti per la funzionalità della situazione di colloquio*, in Trentini G. (a cura di), Manuale del colloquio e dell'intervista, ISEDI, Milano.

Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M. & Robson, K. (2002). *I focus group nella ricerca sociale*. Trento: Erickson.

Boffo, V. (2009). *Genitorialità e adolescenza: alla ricerca di una identità. Rivista Italiana Di Educazione Familiare, 2(1), pp. 37–46. https://doi.org/10.13128/RIEF-3037.*

Bowlby, J. (1999). *Attaccamento e perdita, Vol. 1: L'attaccamento alla madre* (a cura di Schwarz L., Schepisi M. A.) Torino: Bollati Boringhieri.

Bronfenbrenner, U. (1979). *Ecologia dello sviluppo umano*. Trad. it. 1986. Bologna: Il Mulino.

Busetti, E., Dettori, G., Forcheri, P., & Ierardi, M. G. (2006). Promoting teachers' collaborative re-use of educational materials. Innovative Approaches for Learning and Knowledge Sharing (Lecture Notes in Computer Science), 4227, 61-73. doi: 10.1007/11876663_7

Cambi, F. (2009). *La famiglia che forma: un modello possibile? Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, *1*(1), pp. 23–29. https://doi.org/10.13128/RIEF-3025

Capperucci, D., Ciucci, E., & Baroncelli, A. (2018). *Relazione scuola-famiglia: alleanza e corresponsabilità educativa*. Rivista Italiana Di Educazione Familiare, 13(2), 231–253. https://doi.org/10.13128/RIEF-24495

Catarsi, E. (2008). *Pedagogia della famiglia*. Roma: Carocci editore.

Cesari Lusso, V. (2010). *È intelligente ma non si applica. Come gestire i colloqui scuola-famiglia.* Trento: Erickson.

Contini, M. (2012). *Dis-alleanze nei contesti educativi.* Roma: Carocci editore.

Corbetta, P. (1999). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino.

Corrao, S. (2000). *Il focus group*. Milano: Franco Angeli.

Donati, P. (2013). *La famiglia come relazione sociale*. Milano: Franco Angeli.

Dewey, J. (1897). *My pedagogic Creed*. New York: E.L. Kellogg & Co.

Dewey, J. (2014). *Esperienza ed educazione* (a cura di Cappa F., Codignola E.). Milano: Raffaello Cortina.

Durkheim, E. (1888).*La sociologie de la famille*. In *Annales de la Faculté des Lettres de Bordeaux.* Bordeaux, France.

Erikson, E. H. (1966). *Infanzia e società*. Roma: Armando Editore.

Fabbri, M. (2022*). Essere insegnanti essere genitori. La competenza comunicativa in educazione.* Milano: Franco Angeli.

Fabietti, U., & Remotti, F. (1997). *Dizionario di antropologia*, Bologna: Zanichelli.

Freire, P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. (a cura di Bimbi L.) Torino: EGA.

Gibran, K. (2008). *Sui figli*. In *Il Profeta* (a cura di Brambilla G. F.). Feltrinelli.

Goleman, D. (2011). *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci più felici*. Milano: Rizzoli.

Iori, V. (2005). *Padri e madri: oltre le fragilità e le rigidità dei ruoli*. In: Aa.Vv., *Educare alla genitorialità tra differenze di genere e di generazioni* (pp.123-128). Brescia: La Scuola.

Mahoney, J., & Goertz G. (2006). A Tale of Two Cultures: Contrasting Quantitative and Qualitative Research. *Political Analysis*, 14(3): 227-249.

Makarenko, A. S. (2005). *Consigli ai genitori*. (a cura di Dubla F.). La Città del Sole.

Massa, R., contributo di Cappa, F. & Rezzara, A. (2023). *Cambiare la scuola. Educare o istruire?* Milano: Franco Angeli.

Montessori, M. (2012). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.

Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro.* Milano: Raffaello Cortina.

Morin, E. (2018). *La sfida della complessità*. Firenze: Le Lettere.

Pagano, G., Sabatano, F. (2020). *Oltre il disagio. Il lavoro educativo tra scuola, famiglia ed esperienze di comunità.* Milano: goWare e Edizioni Angelo Guerini e Associati.

Pati, L. (2014). *Pedagogia della famiglia*. Brescia: La Scuola

Pati, L. (2019). *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*. Brescia: Scholè.

Rodari, G. (1992). *Scuola di fantasia.* Torino: Einaudi

Rousseau, J.J. (1997). *Il contratto sociale,* (a cura di Gerratana V.). Torino: Einaudi.

Saraceno, C. (2012). *Coppie e famiglie. Non è questione di natura*. Milano: Feltrinelli.

Shorter, E. (1975). *The Making of the Modern Family*. New York: Basic Books.

Silva, C., Lopez, A. G., & Zizioli, E. (2024). *Genitorialità responsiva in contesti di fragilità sociale.* Rivista Italiana Di Educazione Familiare, *25*(2), pp. 5–12. https://doi.org/10.36253/rief-16871

Stefanini, A. (2013). *Le emozioni: Patrimonio della persona e risorsa per la formazione*. Milano: Franco Angeli.

Trinchero, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.

Tusini, S. (2006). *La ricerca come relazione. L'intervista nelle scienze sociali*. Milano: Franco Angeli.

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

Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D. (1978). *La pragmatica della comunicazione umana*. Roma: Astrolabio Ubaldini.

Williams, A., & Katz, L. (2001). The Use of Focus Group Methodology in Education: Some Theoretical and Practical Considerations. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 5(3).

Zammuner, V. L. (2003). *I focus group*. Bologna: Il Mulino.

Sitografia

https://www.socialchangeschool.org/it/23/01/2017/pensieri-e-parole-nelson-mandela/

www.unicef.org

Riferimenti normativi:

Decreto ministeriale del 16/11/2012 n°254. *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, MIUR. Gazzetta Ufficiale n. 30 del 5 febbraio 2013.Firenze: Le Monnier.

Decreto del Presidente della Repubblica, 21 novembre 2007, n. 235

Repubblica Italiana (1947). Costituzione della Repubblica Italiana. Gazzetta Ufficiale, n. 298, 27 dicembre 1947.

UNICEF. Convenzione internazionale sui Diritti dell'Infanzia (1989).

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MODENA E REGGIO EMILIA

Dipartimento di educazione e scienze umane

Corso di Laurea Magistrale a Ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria

Anno accademico 2023/2024

RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

Dallari Camilla

Matricola n° 145478

E-mail: 276387@studenti.unimore.it

Tutor universitario: Guerra Nicoletta

Indice

1. Breve storia del mio tirocinio 2

1.1 Tirocinio del secondo anno 2

1.2 Tirocinio del terzo anno 2

1.3 Tirocinio del quarto anno 4

1.4 Tirocinio del quinto anno 5

2. Presentazione di una esperienza di tirocinio nel V anno 7

2.1 Il contesto 7

2.2 La mia esperienza di tirocinio 8

3. Le mie prospettive future 12

3.1 Riflessioni conclusive sul tirocinio indiretto e diretto 12

3.2 L'insegnante competente 13

BIBLIOGRAFIA 15

1. Breve storia del mio tirocinio

1.1 Tirocinio del secondo anno

Il mio percorso di tirocinio ha avuto inizio presso un istituto comprensivo in provincia di Reggio Emilia, all'interno del quale ho avuto l'opportunità di conoscere due realtà scolastiche: una scuola dell'infanzia, sezione 4 anni e una scuola primaria, dove sono stata accolta all'interno di una classe prima.

L'ingresso nella sezione dei 4 anni della scuola dell'infanzia ha rappresentato la mia prima esperienza formativa, dal momento che ho potuto iniziare a constatare ed osservare concretamente quanto studiato e appreso mediante la formazione indiretta.

Le Indicazioni Nazionali per il curricolo hanno fatto da guida al mio cammino, dal primo tirocinio fino all'ultimo. In particolare, durante questa prima tappa, ho scoperto e capito direttamente quanto sia importante strutturare un ambiente di apprendimento che sia stimolante al fine di favorire lo sviluppo cognitivo, emotivo e sociale dei bambini.

> Il curricolo della scuola dell'infanzia non coincide con la sola organizzazione delle attività didattiche che si realizzano nella sezione e nelle intersezioni, negli spazi esterni, nei laboratori, negli ambienti di vita comune, ma si esplica in un'equilibrata integrazione di momenti di cura, di relazione, di apprendimento, dove le stesse routine (l'ingresso, il pasto, la cura del corpo, il riposo, ecc.) svolgono una funzione di regolazione dei ritmi della giornata e si offrono come "base sicura" per nuove esperienze e nuove sollecitazioni (IINN, 2012, p.23).

La seconda parte di tirocinio del secondo anno si è svolta all'interno di una classe prima di scuola primaria, composta da 14 alunni. Durante queste ore di tirocinio ho arricchito il mio bagaglio esperienziale grazie all'osservazione sistematica della relazione creatasi tra insegnante e gruppo classe: una interazione basata sull'ascolto reciproco, sulla fiducia e co-costruzione della lezione.

1.2 Tirocinio del terzo anno

Al terzo anno ho approfondito le due realtà scolastiche reggiane, la cui conoscenza era iniziata l'anno precedente. Questa volta l'esperienza è avvenuta all'interno di una sezione dei 5 anni per quanto riguarda la scuola dell'infanzia, e di una classe terza per quanto riguarda la scuola primaria. Il punto di partenza per approfondire tale conoscenza è stata l'osservazione dei contesti, un'osservazione sistematica orientata prima di tutto alla comprensione degli elementi di contesto, fondamenta della progettazione.
Le Indicazioni Nazionali sostengono quanto «l'osservazione sia fondamentale per

accompagnare il bambino in tutte le sue dimensioni» (IINN, 2012, p.24) e questo ci permette di concepire l'osservazione non come un traguardo, bensì come un processo il cui obiettivo è quello di conoscere il bambino e le sue esigenze, i suoi bisogni autentici, così da poter progettare e proporre interventi a sua misura. In questo senso, «i docenti dovranno pensare e realizzare i loro progetti educativi e didattici non per individui astratti, ma per persone che vivono qui e ora, che sollevano precise domande esistenziali, che vanno alla ricerca di orizzonti di significato» (Fior, Castoldi, Previtali, 2013, p. 25).

È stato proprio attraverso l'approfondimento di queste due cornici scolastiche, nelle quali ho svolto il tirocinio del terzo anno, che ho potuto acquisire consapevolezza rispetto alla centralità dell'osservazione nei contesti educativi e agli strumenti utili al fine di registrare quanto osservato.

In particolare, durante il tirocinio alla scuola primaria, mi sono servita di una griglia per poter annotare e descrivere le principali attività svolte sia dall'insegnante che dai bambini; l'osservazione è stata suddivisa in brevi intervalli di cinque minuti ciascuno, riportando anche le strategie adottate, il tipo di organizzazione e i materiali utilizzati.

In un secondo momento, la rilettura della griglia osservativa compilata, mi ha permesso di riflettere maggiormente sui dati raccolti, stimolando il confronto con l'insegnante tutor accogliente rispetto alla necessità di osservare per comprendere e non per misurare, in modo tale da individuare e rafforzare quelle strategie, attività, processi che garantiscono a ciascun soggetto in apprendimento di realizzarsi. Al tempo stesso, l'osservazione sistematica degli spazi alla scuola dell'infanzia e la loro relativa registrazione, mediante strumenti quali check-list, è stata fondamentale per arrivare a comprendere quanto la qualità degli spazi vada di pari passo con la qualità dell'apprendimento: l'ambiente gioca un ruolo decisivo, influenza lo sviluppo fisico e psichico del bambino in apprendimento. Secondo tale convinzione, Loris Malaguzzi (2010) ha definito lo spazio come «terzo educatore», insieme a educatori e genitori. In questa esperienza di tirocinio ho potuto osservare quanto la definizione del pedagogista Malaguzzi sia parte integrante della progettazione educativa proposta dalle insegnanti, le quali organizzano e strutturano gli spazi a partire dai bisogni dei bambini, riconoscendo l'importanza di un ambiente dinamico e in continua trasformazione.

1.3 Tirocinio del quarto anno

Il tirocinio del quarto anno mi ha guidata nel comprendere meglio il ruolo della progettazione. Dal latino "proiectare", ovvero "gettare avanti", la progettazione didattica consente di definire le varie tappe sequenziali, concatenate tra loro, che si intende attuare, consapevoli che al centro vi è sempre il soggetto che apprende, con i suoi bisogni formativi e tempi di apprendimento. Proprio per questo nella fase di progettazione è fondamentale tenere presente che il percorso intrapreso potrà modificarsi, non è qualcosa di predefinito, bensì è qualcosa di dinamico, in continuo cambiamento; ciò che non cambia è l'intenzionalità della progettazione, come intenzionale deve essere l'osservazione.

In questo senso entra in campo la griglia di progettazione, strumento di lavoro polifunzionale e flessibile che concorre a rendere il processo educativo chiaro e coerente; si tratta di una dichiarazione d'intenti, un piano d'azione scritto che permette di co-progettare e condividere idee e rispettive traduzione in azioni sia con il tutor accogliente che con il tutor universitario. In più, al termine, la griglia di progettazione diventa uno strumento di documentazione dell'azione didattica e soprattutto di autovalutazione del percorso svolto.

Durante il tirocinio del quarto anno, effettuato in una scuola dell'infanzia situata nelle colline reggiane, la griglia di progettazione si è rivelata uno strumento fondamentale per progettare le Unità di Apprendimento. In entrambi i moduli di tirocinio, sia quello libero svolto nella sezione dei 5 anni che quello a progetto svolto nella sezione dei 4 anni, la griglia di progettazione mi ha aiutata ad orientare le scelte riguardanti gli obiettivi di apprendimento da raggiungere, le procedure e le strategie da utilizzare, gli strumenti di verifica e la valutazione.

Nel primo modulo di tirocinio, in continuità con il progetto educativo annuale su cui era impegnata la sezione, abbiamo lavorato sui diritti dei bambini: siamo partiti dal paese, inteso non solo come spazio fisico ma anche come spazio mentale, trama di relazioni e rapporti che genera una radice emotivo-affettiva, iscrivendo il concetto di casa, fino ad arrivare al grande, a sentirsi cittadini d'Italia e del mondo.

Durante il modulo a progetto è stato possibile valorizzare il territorio nel quale è immersa la scuola, risorsa fondamentale che ha permesso il collegamento costante tra dentro e fuori, passando dall'aula laboratoriale al giardino esterno, fino a fare

esperienza diretta dei suoni percepiti lungo il fiume che affianca la scuola. I campi di esperienza interessati sono stati "Immagini, suoni e colori" e "Il corpo e il movimento" (IINN,2012), con un focus particolare sull'esplorazione del paesaggio sonoro mediante la percezione e la produzione musicale, servendosi di strumenti quali voce, corpo e oggetti.

L'esperienza sul campo mi ha reso sempre più consapevole che, attraverso la riflessione sull'azione compiuta, è possibile esplicitare quella conoscenza viva che avviene nel processo stesso.

La riflessione, insieme alla progettazione ed all'osservazione, facilita la costruzione di un bagaglio culturale che viene direttamente dall'esperienza, ed è quanto successo in queste attività di tirocinio.

1.4 Tirocinio del quinto anno

Ho svolto l'ultima annualità di tirocinio presso due piccole realtà scolastiche, immerse in cornici naturali paesaggistiche. L'opportunità di conoscere una classe seconda durante il modulo libero è stata arricchente: in continuità con la progettazione prevista dall'insegnante di matematica è stato utile proporre attività che potessero sollecitare e stimolare gli alunni nell'individuazione dei dati e nella proposta del percorso di risoluzione di problemi. Inoltre, l'Unità di Apprendimento ha consentito di integrare la progettazione della classe con l'esperienza artistica di un pittore del territorio, dando vita ad una vera e propria costruzione di storie con i numeri a partire da immagini ed opere d'arte.

Il percorso progettuale proposto ha visto quindi l'intrecciarsi costruttivo tra arte, matematica ed educazione civica, incentivando i bambini al confronto ed avviando un processo di metacognizione condiviso.

Attraverso la formazione indiretta relativa al progetto "Piccoli Scienziati" ho acquisito gli strumenti e le conoscenze teoriche utili per poter proporre una progettazione didattica che affondasse le radici nell'approccio narrativo-metaforico funzionale al pensiero scientifico. Un approccio sottolineato dallo stesso Bruner, il quale sostiene che il pensiero narrativo sia uno dei due modi principali di pensiero con cui gli esseri umani organizzano e gestiscono la loro conoscenza del mondo, anzi strutturano la loro stessa

esperienza immediata. L'altro modo che possiedono i soggetti per organizzare la conoscenza del mondo è il procedimento logico-scientifico.

Ho preso in considerazione e combinato entrambe le modalità di pensiero nel progettare l'Unità di Apprendimento proposta ad una classe terza primaria, durante il modulo di tirocinio a progetto.

Il focus della progettazione è stato il concetto di calore e di temperatura, affrontati e riflettuti attraverso la narrazione di una storia. A partire e mediante tale storia, che ha fatto da colonna sonora per l'intero percorso, è stato possibile esplorare esperienze differenti, confrontare idee e conoscenze, contestualizzarle per poi rifletterci insieme, stimolando così la capacità di pensiero critico.

Questo racconto di sfondo, legato al sapere scientifico, ha permesso la trasmissione di un sapere pratico e concreto ed ha così promosso un apprendimento significativo, co-costruito e compreso dagli alunni stessi.

«Solo la narrazione consente di costruire un'identità e di trovare un posto nella propria cultura. Le scuole devono coltivare la capacità narrativa, svilupparla, smettere di darla per scontata» (Bruner, 1996, p.55).

2. Presentazione di una esperienza di tirocinio nel V anno

2.1 Il contesto

La scuola primaria statale, nella quale ho avuto l'opportunità di effettuare il modulo libero di tirocinio, è immersa in un paesaggio collinare in provincia di Reggio Emilia, nel cuore di un piccolo paese. Il plesso, ubicato ai piedi di un castello e vicino ad un'oasi naturalistica, ha vinto il soprannome di "Scuola Verde", assegnatogli dai bambini che la abitano e la vivono. Si tratta di una scuola mono- corso, formata da cinque classi uniche e questo contribuisce a rendere l'ambiente familiare ed accogliente, composto da una comunità in apprendimento che ha come obiettivo quello di promuovere relazioni significative all'interno del gruppo e tra gruppi di bambini. La classe seconda, protagonista della mia esperienza di tirocinio, è composta da 20 alunni, 10 maschi e 10 femmine, aventi 7 anni d'età. Al gruppo classe originario dell'anno scorso, formato da 17 alunni, quest'anno si sono aggiunti 3 bambini, arrivati da realtà scolastiche diverse.
Sono presenti al suo interno, due livelli di padronanza linguistica differenti: la maggioranza della classe possiede un buon livello di padronanza della lingua, mentre un gruppo ristretto dimostra ancora qualche difficoltà nell'espressione orale. Il gruppo si mostra partecipe e collaborativo, bisognoso di stimoli sempre nuovi per mantenere alta l'attenzione e la partecipazione. Talvolta questo comporta la necessità, da parte delle docenti, di richiamare l'ordine e il rispetto del turno di parola. Proprio per questo le insegnanti partono sempre dalle proposte dei bambini stessi, dalle loro esperienze dirette e concrete, da esempi del loro vivere quotidiano che diventano così un aggancio utile a fini didattici. Al fine di potenziare competenze nella pratica, nella cultura musicale e nell'arte sono presenti due spazi dedicati quali l'aula di musica e l'atelier dei linguaggi artistici e verbali, essenziali per potenziare e sviluppare anche metodologie ed attività di laboratorio. In aggiunta, nel plesso, è presente anche un laboratorio scientifico, necessario per incrementare competenze matematico-logiche e scientifiche.
«Il laboratorio può costituire anche una palestra per imparare a fare scelte consapevoli, a valutarne le conseguenze e quindi ad assumersene la responsabilità, aspetti anche questi centrali per l'educazione a una cittadinanza attiva e responsabile» (Nuovi Scenari, 2018, p.12).

La promozione di progetti e collegamenti con artisti ed esperti esterni consente la costante valorizzazione del territorio, in un'ottica di alleanza educativa tra le varie agenzie formative e sociali.

2.2 La mia esperienza di tirocinio

> Progettare è facile quando si sa come si fa. Tutto diventa facile quando si conosce il modo di procedere per giungere alla soluzione di qualche problema, e i problemi che si presentano nella vita sono infiniti: problemi semplici che sembrano difficili perché non si conoscono e problemi che sembrano impossibili da risolvere (Munari, 1981, p.8).

Questa frase di Munari mi ha orientata nella scelta del percorso progettuale, condiviso insieme all'insegnante tutor accogliente ed alla tutor universitaria.

"Le storia con i numeri: TRA PROBLEMI ED ARTE" è stato il titolo della mia progettazione, che ha visto una interdisciplinarità tra tre discipline quali matematica, arte ed educazione civica. Questo approccio transdisciplinare ha permesso di applicare le diverse prospettive disciplinari in modo sinergico nella ricerca e creazione di nuove conoscenze.

Le competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018) che si è inteso sviluppare sono state la competenza matematica e competenza in scienze, tecnologia e ingegneria e la competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare.

A partire dai prerequisiti posseduti dal gruppo classe, attraverso i traguardi per lo sviluppo delle competenze fino agli obiettivi di apprendimento specifici, per quanto concerne matematica l'accento è stato posto sulla comprensione di testi che implicano ragionamenti logici, incoraggiando gli alunni a formulare ipotesi, difendendo le proprie idee e considerando il punto di vista degli altri, promuovendo un apprendimento collaborativo. Così i nuclei tematici della disciplina, a cui si riferiscono gli obiettivi di apprendimento sono stati "Numeri" e "Relazioni, dati e previsioni" (IINN, 2012).

In arte, invece, gli obiettivi hanno mirato all'utilizzo del linguaggio visivo per creare testi visivi, impiegando tecniche e strumenti differenti al fine di rielaborare le immagini. Relativamente ad educazione civica gli obiettivi di apprendimento hanno mantenuto la concentrazione sull'attiva partecipazione a scambi comunicativi, consentendo agli studenti di apportare il proprio contributo, nel rispetto degli altri. Inoltre, si è promosso l'interazione, la riflessione e la costruzione di relazioni significative con adulti e coetanei, sviluppando competenze sociali e civiche fondamentali.

Tale Unità di Apprendimento, strutturata in 8 attività, è stata proposta in continuità con la programmazione della classe sulle situazioni-problema: durante le ore di osservazione del contesto ho potuto constatare come l'insegnante, tramite attività di brainstorming, stimolasse la riflessione del gruppo classe relativamente ad un evento rappresentato da un'immagine, da cui successivamente derivasse la costruzione del problema. Questa riflessione sosteneva gli alunni ad individuare un percorso che potesse risolvere la situazione problematica, giungendo ad una risposta. Inoltre, la costante collaborazione della scuola con esperti del territorio, ha permesso il collegamento della progettazione di classe con l'esperienza artistica di un pittore emiliano, tramandata dal figlio, che coopera con le scuole. Così, analizzando gli elementi presenti nelle opere e riproducendole, è stato possibile lavorare a gruppi al fine di costruire storie matematiche.

Una risorsa di contesto importante è stata la presenza dell'atelier, posto di fianco alla classe, che ha garantito la possibilità di realizzare attività di gruppo, mettendo in campo strategie quali cooperative learning. A tal proposito, per quanto concerne i processi affettivi e socio-relazionali, le principali difficoltà sono emerse proprio durante i lavori di gruppo, poiché l'accettazione del punto di vista altrui ha incontrato resistenza, soprattutto nei bambini con un alto livello di autostima. Per far fronte a tali difficoltà le insegnanti sono intervenute per mediare, tramite ragionamento e conversazione all'interno dei piccoli gruppi, le dinamiche relazionali, sollecitando l'intervento di ciascun membro. L'alternanza tra attività a grande gruppo e a piccolo gruppo ha facilitato le abilità relazionali, promuovendo competenze pro-sociali, la cooperazione tra pari e, al tempo stesso, ha reso ciascun soggetto protagonista centrale del processo.

Il lavoro svolto dai bambini all'interno dei rispettivi gruppi è stato valutato come prova di verifica formativa, in itinere, offrendo feedback immediati e costruttivi durante il processo di ricerca ed apprendimento, effettuando interventi più mirati nelle fasi successive.

Insieme all'insegnante tutor accogliente abbiamo raccolto costantemente informazioni sui progressi degli alunni, servendoci di una check-list come strumento di registrazione dati: l'esperienza significativa osservata è stata l'attività di costruzione e risoluzione di storie-problemi a gruppi, con particolare focus sul grado di partecipazione e capacità di problem solving dei soggetti coinvolti.

Il monitoraggio delle varie tappe ha permesso di rilevare modalità di relazione e differenti stili di apprendimento e questo è stato utile all'insegnante di classe per programmare le future attività.

Per rendere i bambini maggiormente consapevoli del proprio percorso, è stato utile fornire loro due strumenti autovalutativi, ovvero due rubriche, una personale da compilare autonomamente ed una collettiva per sostenerli nella meta-riflessione all'interno del gruppo.

Dal punto di vista dei processi di apprendimento, i principali ostacoli si sono rilevati nella comprensione e decodifica dei dati del problema, dovute anche al fatto che si trattasse di un argomento non ancora del tutto consolidato. I punti di forza riconosciuti sono stati la capacità dei bambini di saper discriminare le operazioni necessarie alla risoluzione del problema, avendo rafforzato la funzionalità dell'addizione e della sottrazione. Sia la modalità del lavoro a gruppi che la proposta di partire da un'immagine per creare un testo-problema sono state particolarmente apprezzate da tutti gli alunni, i quali hanno costruito saperi nuovi oltrepassando i confini disciplinari e aprendo lo sguardo diindagine, secondo un approccio transdisciplinare.

> La transdisciplinarità, infine, è come un banchetto dove diverse persone hanno deciso collettivamente in anticipo cosa cucinare con gli ingredienti e le competenze disponibili, e portano molti piatti preparati in collaborazione. Nessuno dei presenti può dire a chi appartengono i vari elementi né chi li abbia composti: il lavoro di squadra deve essere riconosciuto.(Marzocca,2014, pp.18-19).

Ecco così spiegato metaforicamente la prospettiva della "transdisciplinarità", termine coniato per la prima volta dallo psicologo Jean Piaget nel 1970, indicando la possibilità di andare al di là, oltre i confini tra le discipline, per accedere ad un dialogo profondo tra tutti gli ambiti della conoscenza.

La realizzazione degli elaborati finali, sia la creazione di storie-problema che la rielaborazione dei dipinti da parte degli alunni, ha costituito strumenti funzionali per la documentazione. Documentazione esposta ai rappresentanti dei genitori durante il consiglio di interclasse, nel quale ho avuto la possibilità di presentare il percorso progettato e condividere le attività svolte. Altro metodo efficace è stata la documentazione tramite fotografie, caricate sulla piattaforma didattica *Google Classroom,* per registrare e divulgare i progressi raggiunti dagli alunni nelle varie fasi con la comunità scolastica dei genitori.

L'incontro stesso con l'esperto esterno, figlio del pittore emiliano, il quale tramanda la sua arte nei contesti educativi del territorio, è stato documentato e condiviso: in particolare, durante questo incontro, è stato arricchente dialogare rispetto all'intreccio tra arte e matematica. I bambini hanno mostrato all'esperto i dipinti creati a partire dalle opere del pittore, per poi andare a modificarli personalmente con la propria creatività e tecnica artistica scelta. Seguendo l'esempio del pittore di riferimento, ciascun bambino ha attribuito un titolo al proprio capolavoro, motivandolo e spiegandone il significato ai compagni, alle insegnanti ed all'esperto.

L'UdA ha permesso di affrontare, con una modalità nuova e stimolante, un contenuto della programmazione della classe. Le attività svolte hanno sempre visto i bambini come protagonisti attivi del loro processo di apprendimento e questo è stato il punto centrale della riflessione tra tirocinante e tutor accogliente.

Questa esperienza di tirocinio ha fornito una solida base per il mio futuro professionale, ampliando ed arricchendo la comprensione delle pratiche educative e delle dinamiche scolastiche.

Se "insegnare la comprensione" è uno dei sette saperi che Morin individua come necessari all'educazione del futuro, questo deve esserlo prima di tutto per noi insegnanti e futuri maestri: «Un pensiero capace di non rinchiudersi nel locale e nel particolare, ma capace di concepire gli insiemi, sarebbe adatto a favorire il senso della responsabilità e il senso della cittadinanza. La riforma di pensiero avrebbe dunque conseguenze esistenziali, etiche e civiche» (Morin, 2001).

3. Le mie prospettive future

3.1 Riflessioni conclusive sul tirocinio indiretto e diretto

Il tirocinio è un'esperienza da vivere, è una mediazione continua tra teoria e pratica, un'immersione completa all'interno di una realtà che va scoperta. Grazie alla formazione ed al cammino realizzato nelle diverse annualità di tirocinio ho maturato riflessioni rispetto alla complessità della figura e del ruolo dell'insegnante.

Come sostiene Morin (2000) l'insegnante ha una vera e propria missione: la missione di trasmissione, missione molto elevata dal momento che richiede non solo competenza, ma anche fiducia, amore ed arte. Ho avuto l'opportunità di affiancare docenti competenti, che sono stati in grado di guidarmi in questo "viaggio", prendendosi cura della mia crescita personale e professionale e rendendo il tirocinio occasione di apprendimento ed esperienza.

Durante il tirocinio diretto, pratico, ho potuto constatare quanto intuizione ed empatia siano realmente caratteristiche fondamentali dell'insegnante: è necessario entrare all'interno di una classe, di un contesto scuola e conoscere come funziona quello che è il "sottobosco", ovvero quelle che sono le relazioni intrinseche, le alleanze tra bambini, colleghe, personale ATA. Ho maturato una maggiore consapevolezza rispetto al fatto che i bambini apprendano per partecipazione e fascinazione: sono rimasta particolarmente colpita da quanto gli alunni della classe nella quale ho svolto il tirocinio del V anno, "amano la materia di cui amano l'insegnante". Così come l'attenzione costante delle insegnanti alla comunicazione si è rivelata determinante affinché i bambini possano esprimere le loro emozioni ed i loro pensieri all'interno di un clima aperto e non giudicante.

Questo mettermi alla prova mi ha permesso di scoprire che riflettere sull'azione compiuta permette di cogliere aspetti che emergono anche durante l'azione stessa, generando nuova conoscenza. Donald A. Schon (1993), a tal proposito, parlava di "reflection on-action" e "reflection in-action". La riflessione permette di esplicitare quel tipo di conoscenza viva e dinamica che si realizza durante l'azione e che, alla fine, coincide con essa. Come ho potuto constatare, questa capacità riflessiva facilita la costruzione di un sapere diretto dall'esperienza.

3.2 L'insegnante competente

Il modello di insegnante competente è centrale, come centrale è oggi l'idea di competenza, fondamenta dell'esperienza scolastica. La didattica per competenza si basa sull'idea che gli studenti apprendano più efficacemente quando costruiscono attivamente il loro sapere, attraverso esperienze di apprendimento pratiche e concrete, realizzate ed interiorizzate a scuola e in contesti informali. La didattica per competenze collega così il sapere alla vita quotidiana. La competenza non è un qualcosa che viene insegnato e trasmesso, ma è sapere agito, è il soggetto stesso che diventa protagonista della costruzione del proprio processo di apprendimento; l'insegnante competente ha quindi l'obiettivo di fornire gli strumenti adeguati affinché ciascun bambino possa realizzarsi.

Nel contesto del Quadro Europeo delle Qualifiche per l'apprendimento permanente (2008), le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia, in quanto è questa la missione dell'insegnante competente: formare futuri cittadini autonomi e responsabili, capaci di affrontare le complesse sfide della vita. Come? Mediante la proposta di compiti significativi, situazioni in cui il bambino deve attingere necessariamente a conoscenze ed abilità acquisite e riorganizzarle per poter risolvere un compito nuovo, che sia stimolante e non banale.

Morin (2000) invita gli insegnanti a riflettere e ricorda i tratti essenziali delle sfide che sono chiamati a svolgere: impartire una cultura che permetta di contestualizzare ed affrontare situazioni problematiche, rispondendo alle sfide sempre più complesse ed alle incertezze, insegnare la cittadinanza e educare alla comprensione.

«La testa ben fatta che ci fornisce l'attitudine a organizzare la conoscenza, l'insegnamento della condizione umana, l'apprendistato alla vita, l'apprendistato all'incertezza, l'educazione alla cittadinanza» (Morin, 2000, pp. 107-108).

L'insegnante competente è colui che porta a compimento tale missione, attraverso una comunicazione efficace e positiva: l'apprendimento è strettamente legato alla comunicazione e dunque è fondamentale che ogni docente rifletta sulle modalità di comunicazione al fine di realizzare una buona didattica. Secondo lo psicologo Paul Watzlawick (1978) "è impossibile non comunicare", la comunicazione avviene su due pianidistinti: contenuto e relazione ed entrambi richiedono una determinata attenzione.

È sul secondo piano, il piano della modalità con cui i contenuti vengono trasmessi, che l'insegnante crea le basi per l'instaurarsi di una relazione positiva.

In questo senso, è importante educare i giovani al dialogo e per fare questo occorre che i docenti siano essi stessi formati: il dialogo permette la partecipazione democratica al processo di apprendimento e di co-costruzione deisaperida parte dei soggetti.

Educare al dialogo aiuta i bambini a sviluppare competenze essenziali come l'ascolto attivo, la capacità di formulare domande pertinenti; gli studenti imparano a rispettare il turno di parola e a rispettare le opinioni altrui, sviluppando empatia e comprensione. Insegnare agli alunni a dialogare permette loro di affrontare e risolvere conflitti e diverbi, promuovendo interazioni costruttive.

Il maestro competente ha il compito dieducare al dialogo i giovani di oggi, futuri cittadini di domani, cosicché possano contribuire a cambiare la società servendosi di una comunicazione efficace e rispettosa. Il cambiamento del "fare scuola", la riforma dell'insegnamento tanto attesa da Morin deve necessariamente passare attraverso un cambiamento della concezione e considerazione che si ha dell'insegnante. Insegnare è una missione preziosissima e al tempo stesso complicata, dal momento che, come sintetizza Albert Einstein, «E' l'arte suprema dell'insegnante: risvegliare la gioia della creatività e della conoscenza».

La passione è il motore che deve spingere gli insegnanti a risvegliare e ispirare nelle menti dei propri studenti il desiderio di apprendere, ed è qui che risiede il cuore del maestro competente.

BIBLIOGRAFIA

Bruner, J. (1956). *A Study of Thinking.* New York, John Wiley & sons. (Trad. it. *Il pensiero. Strategie e categorie.* Roma, Armando, 1969).

Bruner, J. (1997). *The culture of education.* Harvard University Press. (Trad. it. *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola.* Milano, Feltrinelli Editore,2000).

Fior, I., Castoldi, M., & Previtali, D. (2013). *Dalle indicazioni al Curricolo scolastico.* Brescia, Editrice La Scuola.

Malaguzzi, L. (2010). *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia.* Bergamo, Edizioni Junior.

Marzocca, F. (2014). *Il nuovo approccio scientifico verso la trandisciplinarità.* Mythos Edizioni.

Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero.* Raffaello Cortina Editore.

Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del future.* Raffaello Cortina Editore.

Munari, B. (1981). *Da cosa nasce cosa. Appunti per una metodologia progettuale.* Bari, Laterza.

Piaget, J. (1972). L'épistémologie des relations interdisciplinaires. In *L'interdisciplinarité: problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités,* Paris, pp. 56-58.

Schon, A.D. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia dellapratica professionale.* Edizione Dedalo.

Watzlawick, P., Beavin, H. J. & Jackson, D.D. (1978), *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi.* Casa Editrice Astrolabio.

Riferimenti normativi

Decreto ministeriale del 16/11/2012 n°254. *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione,* MIUR. Gazzetta Ufficiale n. 30 del 5 febbraio 2013. Firenze: Le Monnier.

Decreto ministeriale 1/08/2017 n° 537, integrato con il decreto ministeriale 16/11/2017 n° 910. *Indicazioni nazionali e nuovi scenari.* MIUR, Comitato scientifico nazionale per l'attuazione delle Indicazioni nazionali e il miglioramento continui dell'insegnamento. 22 febbraio 2018.

Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente. Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea, 23 aprile 2008 (2008/C111/01).