

AperTO - Archivio Istituzionale Open Access dell'Università di Torino

**Scuola-famiglia/e. Per una cultura della collaborazione**

**This is the author's manuscript**

*Original Citation:*

*Availability:*

This version is available <http://hdl.handle.net/2318/147542> since 2015-10-28T10:54:00Z

*Publisher:*

ARACNE EDITORE

*Terms of use:*

Open Access

Anyone can freely access the full text of works made available as "Open Access". Works made available under a Creative Commons license can be used according to the terms and conditions of said license. Use of all other works requires consent of the right holder (author or publisher) if not exempted from copyright protection by the applicable law.

(Article begins on next page)



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TORINO

***This is an author version of the contribution published on:***

*Questa è la versione dell'autore dell'opera:*

*Maria Adelaide Gallina, Simona Maria Cavagnero, Scuola-famiglia/e. Per una cultura della collaborazione in Sabena C., Cerrato G., Scalenghe E., L'apprendimento nella scuola dell'infanzia. Riflessioni teoriche ed esperienze Didattiche, ARACNE, ROMA, 2013*

***The definitive version is available at:***

*La versione definitiva è disponibile alla URL:*

*<http://www.aracneeditrice.it/aracneweb/index.php/pubblicazione.html?item=9788854868281>*

## *XX. Scuola-famiglia/e. Per una cultura della collaborazione*

di *Simona Maria Cavagnero, Maria Adelaide Gallina*<sup>1</sup>

### **1. Famiglia/e. Riflessioni sul cambiamento socio-culturale**

Il contesto sociale postmoderno ci pone di fronte a una società in cui le tipologie di famiglia sono caratterizzate da un'accentuata variabilità. In particolare, si riduce sempre più il ruolo di socializzazione della famiglia a fronte del delinearci di molte altre agenzie e dell'ampliarsi delle reti di relazione (Censi, 2008).

L'istituzione scolastica, in particolare gli insegnanti e coloro che operano in essa hanno la necessità di comprendere le trasformazioni della famiglia di questi ultimi decenni per poter collaborare e favorire lo sviluppo degli apprendimenti e della personalità degli alunni. I servizi educativi della scuola dell'infanzia, per esempio, devono affiancare sempre più i genitori nei compiti di cura dei figli, proponendosi anche come luoghi di formazione per insegnanti e genitori stessi, oltre che di promozione sociale e culturale. La natura della società che contraddistingue il nuovo millennio non rappresenta più una rete di protezione, ma vede il soggetto protagonista delle proprie scelte, come delle proprie sconfitte. In tale prospettiva, si può quindi osservare anche la trasformazione delle dinamiche legate al diritto/dovere: diventa sempre più insopportabile il senso del dovere e del limite mentre aumenta la rivendicazione delle aspettative individuali nei confronti dell'organizzazione sociale (Beck, 2000; Bauman, 2002).

---

<sup>1</sup> Simona Maria Cavagnero è professore a contratto in Sociologia Generale, presso il corso di studi in Educatore professionale, Università degli Studi di Torino; Maria Adelaide Gallina è ricercatrice in Sociologia Generale presso il Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione, Università di Torino. Cavagnero ha scritto il paragrafo 3 e 4, Gallina il paragrafo 1 e 2.

Considerati questi tratti che distinguono la società postmoderna per i valori individualistici, la frammentazione della cultura e l'affermarsi della *networked society*, occorre interrogarsi sulle modalità con cui scuola e famiglia possono interagire per favorire lo sviluppo del capitale sociale e culturale come risorse non solo individuali, ma anche collettive. Tale processo può avvenire attraverso una progettazione educativa comune tra i diversi soggetti: dall'istituzione scolastica alla famiglia, dalla collettività territoriale ai partner sociali, l'impegno comune deve essere rivolto a potenziare capacità e attitudini nei giovani della nuova generazione (Morcellini, Mazza, 2008).

Per poter esaminare il ruolo attivo della famiglia nel migliorare sia la riuscita scolastica, sia la successiva spendibilità della formazione acquisita dai propri figli, è necessario che essa possa collaborare a sua volta a costruire un clima scolastico caratterizzato da una dimensione culturale che comprenda norme, valori, sistemi di credenze e significati condivisi dai diversi attori. In particolare, con l'autonomia scolastica appare più opportuno parlare dell'assunzione di responsabilità, concetto che comporta una vera rivoluzione nell'atteggiamento sia delle scuole, sia delle famiglie, poiché coinvolge queste ultime in tutte le fasi del percorso educativo-formativo: dall'individuazione dei bisogni alla proposta di soluzioni, alla valutazione e al controllo, ovviamente in misura che varia a seconda dei contesti scolastici (Besozzi, 2006). È perciò necessario che il ruolo dell'ambiente familiare e di quello scolastico rimangano distinti, ma è indispensabile stabilire ogni forma di cooperazione, anche perché il compito dei sistemi educativi, nella società multietnica, richiede di riflettere continuamente su nuovi modelli educativi. A tal proposito è opportuno ricordare che il contesto familiare/scolastico e lo stile educativo hanno un ruolo determinante nella genesi di comportamenti antisociali che possono già svilupparsi a partire dalla scuola dell'infanzia.

Portando l'attenzione sulla famiglia è doveroso riflettere sul fatto che negli ultimi decenni nei paesi dell'Europa occidentale si siano verificati mutamenti nel nucleo familiare in seguito a profonde trasformazioni socio-economiche e culturali, che ci hanno traghettato "dall'epoca d'oro del matrimonio all'alba della coabitazione", dalla centralità del bambino a quello della coppia con bambino, da un modello unico di famiglia a una pluralità di forme familiari. L'inesorabile e lento declino del concetto "classico" di matrimonio e la diffusione di una molteplicità di tipi di famiglia sono oramai realtà concrete, che riguardano tutti i Paesi industrializzati. Tale costellazione di famiglie richiede di riflettere sui cambiamenti intervenuti nei rapporti di scambio tra genitori e figli e quindi nell'interazione con l'istituzione scolastica. Infatti, il modello di famiglia nucleare moderna descritto da Talcott Parsons e Robert Bales (1974) come immutabile nelle sue caratteristiche e nella sua rigida divisione dei ruoli si è trasformato in una pluralità di forme,

caratterizzate da aspetti socio-culturali che si discostano dalla concezione di famiglia tradizionale e dalla sua deistituzionalizzazione, dovuta a condotte sempre meno convenzionali. Inoltre, nel contesto attuale, molti cambiamenti che riguardano *il familiare* sono testimoniati anche dal calo e dal ritardo dei matrimoni, dall'aumento delle convivenze, dall'aumento delle separazioni e dei divorzi.

È soprattutto negli anni Ottanta, in Italia, che la famiglia in quanto gruppo sociale primario si trasforma: il divorzio diventa un fatto consolidato, cala il numero dei matrimoni e nello stesso tempo si innalza l'età del matrimonio e si assiste a una flessione della fecondità. Il declino della nuzialità è accompagnato da un forte aumento di giovani che vivono da soli, da una propensione a restare sempre più a lungo nella casa genitoriale, e infine da un forte incremento delle convivenze, ossia delle unioni libere. Si moltiplica quindi il numero di coloro che scelgono di non sposarsi e di adottare uno stile di vita basato su consumi e carriera.

L'attuale tendenza della famiglia è perciò quella di convertirsi sempre più da *esperienza totale e permanente* in *esperienza parziale e transitoria* della vita individuale. Il sociologo Giddens (1995) afferma inoltre che si è passati dall'amore romantico all'amore convergente, che svincola dal legame con il matrimonio, intensificando il processo di individualizzazione che porta ad affermare valori quali l'autonomia, l'autorealizzazione e le aspettative di felicità personali. Tali cambiamenti aumentano l'instabilità nella coppia e provocano disagi psicologici e affettivi in adulti, bambini, che di fronte alla frattura affettiva vivono l'assenza di sostegno stabile da parte di uno o più soggetti della rete familiare. Queste forme latenti di abbandono psicologico provocano poi il rinvio delle responsabilità adulte e, in seguito, la difficoltà a portare a termine progetti coerenti di vita per i propri figli (Zanatta, 2003).

Nuovi stili di identità individuale, affermati e consolidati nel tempo, vengono provati all'interno dei contesti familiari dove i singoli membri sperimentano le modalità più efficaci per far fronte tanto all'indeterminatezza e incertezza del sociale, quanto all'ambivalenza delle relazioni affettive (Giddens, 1999). Le trasformazioni dell'identità si realizzano parallelamente all'acquisizione più universalistica dell'accesso ai diritti da parte delle donne: parità di diritti nel lavoro, parità di diritti nel matrimonio e nella società. Il processo di emancipazione ha messo in atto una procedura per l'espansione dell'intimità, ma anche per una riorganizzazione della vita sociale, sulla base di una concezione nuova dei sentimenti e della sessualità. Ne deriva anche una femminilizzazione dei rapporti familiari: il ruolo maschile non è più il veicolo di principi e valori normativi rigidi e tende ad assumere modelli di comportamento basati sulla coesione affettiva e il dialogo, tradizionalmente attribuiti al mondo

femminile. I padri preferiscono tuttavia occuparsi dei figli piuttosto che dei lavori domestici e tendono a esplicitare il lavoro di cura perlopiù in attività ludiche o di semplice interazione sociale. I ruoli e le identità maschili e femminili si intrecciano e si sovrappongono tra loro, dando vita a una figura familiare ibrida, mascolinizzata rispetto al mercato del lavoro e femminilizzata nei rapporti all'interno del nucleo. Nella relazione genitori-figli il collante dell'autorità viene sostituito dall'amore, dalla comprensione e dalla sensibilità (Di Nicola, Stanzani, Tronca, 2008). A partire da queste premesse, è ora necessario interrogarsi sulla natura delle linee educative e dei *sistemi di rappresentazione* della funzione genitoriale nei confronti dei propri figli. Gustavo Piertopoli Charmet sostiene, soprattutto in riferimento alla sua esperienza professionale, che le famiglie prediligono un'educazione basata sulla *cultura affettiva* e sull'assenza pressoché totale di regole e percepiscono i propri figli «programmati per trovarsi bene solo dove vi è affetto e conferme da parte degli adulti i quali, come loro, sono smaniosi di coccole, abbracci, intese reciproche» (Charmet, 2010, pp.10-12). Il percorso educativo non sembra perciò finalizzato a far conquistare ai figli l'identità, l'alterità e il riconoscimento del sé, ma a portare più attenzione sugli aspetti protettivi. Quali motivazioni profonde portano genitori a privilegiare una linea educativa incentrata sulla componente affettiva? Massimo Recalcati, nel saggio (2013) *Il complesso di Telemeco, genitori e figli dopo il tramonto del padre*, riflettendo sulle figure genitoriali sottolinea l'importanza della consapevolezza delle difficoltà di essere genitore. Si tratta infatti di non ricalcare un nostalgico e ideale modello disciplinare e autoritario dell'educazione, ma di cogliere nel bambino la necessità di essere aiutato a formarsi come individuo. Nel contesto della postmodernità, infatti, è venuta meno la figura paterna, intesa come autorità simbolica: spesso i padri sono assenti, latitano o, peggio, si ritrovano a essere più bambini dei propri figli. Attingendo alla mitologia greca, Recalcati (2013) introduce il complesso di Telemaco al fine di rappresentare "l'icona del figlio" per eccellenza nell'immagine di colui che malinconico, ma fiducioso, scruta l'orizzonte in attesa del ritorno del padre Ulisse. Nel nostro contesto socio-culturale, i figli della crisi, della disoccupazione e dell'individualismo manifestano il bisogno di acquisire la testimonianza dei padri: ciò che rende davvero "padre" un genitore è la trasmissione dell'esempio, del modello che passa attraverso azioni, gesti e parole. Nel focalizzare l'attenzione sulla responsabilità della famiglia, Besozzi (2006) mette in luce che la socializzazione primaria ha una duplice dimensione: da un lato sviluppa l'individualità attraverso una *reciprocità intergenerazionale* e tra i generi, dall'altro collega i processi cognitivi, affettivi e regolativi alle dinamiche sociali che riguardano la scuola, in particolare quella della prima infanzia. L'incidenza del clima scolastico e il ruolo della famiglia sono infatti particolarmente importanti per

i bambini: Steven Brint (1999) sottolinea che è impossibile separare i compiti di socializzazione da quelli di apprendimento, e insiste sul fatto che scuola e famiglia sono le più importanti istituzioni in cui i bambini passano il tempo dello sviluppo culturale, emotivo e relazionale.

## 2. La professionalità socio-educativa dell'insegnante: un ruolo strategico

Gli insegnanti della scuola dell'infanzia sviluppano una professionalità educativa che richiede competenze *culturali*, *metodologico-didattiche* ma soprattutto *relazionali*, indispensabili per stabilire e migliorare il rapporto con le famiglie anche attraverso attività progettate e programmate. Il ruolo strategico dell'insegnante della scuola dell'infanzia consiste, in riferimento ai "saperi disciplinari", nel mettere i bambini in condizione di rappresentare simbolicamente esperienze, utilizzando progressivamente linguaggi finalizzati al processo di alfabetizzazione ma coinvolgendo anche i genitori.

Con l'autonomia scolastica, vale a dire dalla fine degli anni Novanta, è notevolmente cambiata l'immagine dell'insegnante che, da trasmettitore di sapere, ha assunto il carattere dell'esperto di progettazione e comunicazione, in grado di gestire l'offerta formativa per gli utenti e di negoziare una molteplicità di rapporti interni e/o esterni alla scuola. Prima di soffermarci sul ruolo dell'insegnante, è però necessario riflettere su alcuni aspetti che riguardano la scuola come istituzione.

Piero Romei (2005) individua quattro *pilastrini concettuali* densi di implicazioni concrete che possono favorire scelte progettuali e un consolidamento di un apparato organizzativo che tenga conto anche dell'interazione con le famiglie:

1. l'*identità* della singola scuola come soggetto istituzionale unitario;
2. la *propositività* ossia la capacità di favorire proposte formative in base a quelle che sono le richieste e i bisogni degli alunni, della famiglia e del territorio;
3. la *riconoscibilità* tra le diverse agenzie che intervengono nel processo di formazione delle persone. Ciò non comporta la rinuncia ma anzi sottolinea la specificità della scuola come istituzione formativa ed educativa;
4. l'*apertura interistituzionale* ossia la capacità di dialogare sulla base di un'identità sicura con gli altri soggetti istituzionali e sulla possibilità di dar vita e/o partecipare a reti che elaborino e attuino politiche formative sinergicamente integrate.

In tutto questo sistema, il lavoro dell'insegnante ha acquisito un ampio margine della possibilità di scelta, ma anche un carattere di maggiore responsabilità. Secondo Perrenoud (1998), l'insegnante deve acquisire nuove

competenze professionali attraverso un processo di ricontestualizzazione e con la messa in atto di situazioni progettuali, all'interno delle quali possa mobilitare tutte le proprie risorse.

La figura dell'insegnante ha un ruolo determinante nel favorire un'efficace collaborazione tra scuole e famiglia. Il compito di accompagnare il processo di sviluppo di una persona o di un gruppo richiede al docente la disponibilità a confrontarsi con la *responsabilità educativa*. Tale responsabilità riguarda genitori, insegnanti, educatori ma anche politici, psicologi, etc. nella misura in cui la finalità è quella di favorire la crescita di individui, di un gruppo e quindi di una comunità (Blandino, Granieri, 2002).

Si tratta di un approccio che attribuisce all'insegnante il ruolo di professionista riflessivo (Schön, 1993) la cui peculiarità è quella di agire riflettendo nel corso dell'azione, immaginando soluzioni diverse e sempre nuove che gli consentano di affrontare le situazioni che incontra quotidianamente. Il suo atteggiamento è essenzialmente improntato alla ricerca:

egli costruisce una teoria sul caso unico con cui si confronta, una teoria che può essere anche largamente indipendente da quelle consolidate dalla riflessione scientifica e tecnica. Il professionista esperto non pensa prima a un problema per poi prendere una decisione e passare all'azione, ma sperimenta facendo interagire mezzi e fini e ridefinendo continuamente la situazione non si limita ad applicare le regole tratte dalla sua esperienza passata, ma adopera l'esperienza come un repertorio di esempi, immagini, modalità di comprensione dell'azione. Egli quindi è in grado di confrontare la situazione unica che ha di fronte con le situazioni uniche precedentemente sperimentate, utilizzando le proprie esperienze come metafore, casi esemplari che possono guidare nel confronto con la situazione presente (Moro, 2002, p. 123).

L'insegnante, quindi, deve confrontarsi spesso con realtà caratterizzate dall'incertezza, dall'instabilità, dall'imprevedibilità, per cui è necessaria la costante apertura a scenari in continuo divenire.

Romei (2005) ha sottolineato come esista una *doppia anima della scuola*, attraversata da due dimensioni che si influenzano a vicenda: la dimensione *istituzionale*, essenzialmente regolativa ed esecutiva, e quella *comunitaria*, in cui si realizzano i processi d'interazione che costruiscono – e ricostruiscono di continuo – le modalità dei processi di insegnamento/apprendimento. In tale ambito risultano estremamente importanti il tema della socializzazione professionale degli insegnanti e l'analisi delle strategie che gli insegnanti devono mettere in atto in quanto soggetti attivi dell'istituzione scolastica, che prendono iniziative e sviluppano progetti sulla base di una gestione effi-



cace dei loro rapporti con l'istituzione, con gli allievi, con le rispettive famiglie e con il territorio.

D'altra parte, gli elementi che hanno modificato il ruolo dell'insegnante toccano essenzialmente due aspetti: le competenze professionali (il sapere e il sapere insegnare) e quelle socio-relazionali, e quindi la gestione del proprio ruolo nei confronti delle diverse aspettative che gli sono rivolte.

Sul versante delle capacità relazionali viene posto sempre più in evidenza il bisogno di acquisire conoscenze psicologiche sull'allievo e sui processi d'apprendimento, come pure di possedere una competenza comunicativa allargata, definibile come *competenza sociale*, proprio per i necessari legami e collegamenti che il docente stabilisce con la realtà e con gli altri agenti di socializzazione, dentro e fuori dall'istituzione scolastica.

Gli insegnanti sono e potranno essere gli artefici del cambiamento in grado di favorire una collaborazione più fattiva e non solo formale e legislativa con le famiglie, tenuto conto che spesso tale scambio si configura come un rapporto di reciproca valutazione, carico di accuse che spesso si declina sul piano del giudizio e quindi inficia la possibilità di interagire sulla base del confronto. L'insegnante, in quanto professionista, deve superare questi fraintendimenti, con la consapevolezza che il suo mandato è principalmente quello di creare le condizioni affinché l'allievo possa crescere, sia dal punto di vista dell'apprendimento, sia da quello socio-affettivo. Se un bambino appartiene a una famiglia disagiata e disinteressata alla scuola ha tutti i diritti di avere un insegnante che riesca a superare questi limiti socio-culturali e a trovare le condizioni per perseguire il suo sviluppo attraverso un ambiente arricchente, anche in presenza di carenze familiari (Blandino, Granieri, 2002).

In alcune situazioni, l'insegnante ha anche il compito di affrontare la difficoltà di far dialogare due percezioni diverse: la sua e quella dei genitori.

La soluzione sarebbe quella di passare dalla contrapposizione alla messa in comune delle reciproche conoscenze, invece spesso accade che quando parlano di un figlio/allievo si abbia l'impressione di non aver a che fare con la stessa persona: è quindi indispensabile superare questo scarto percettivo, frutto di modalità di interazione completamente diverse.

### **3. Per una cultura della collaborazione tra scuola e famiglia**

Il sistema scolastico si trova quindi di fronte all'esigenza di far convergere *complessità, organizzazione e progettazione* attraverso l'impostazione di relazioni interne alla scuola in modo da dar contenuto e applicazioni effettive all'idea di comunità scolastica e favorire le relazioni esterne (Campione, Ferratini, Ribolzi, 2005). Occorre quindi riflettere sulla misura e sulla modalità

con cui scuola e famiglia producono e consumano capitale culturale e sociale. Riprendendo Pierre Bourdieu (1978), Elena Besozzi (2006) ribadisce come il *capitale culturale*, sia legato all'esperienza familiare: ogni famiglia trasmette ai figli, per vie più indirette che dirette, un sistema di valori impliciti e profondamente interiorizzati che contribuisce a definire anche percezione e motivazione rispetto all'istituzione scolastica.

Scuola e famiglia, oltre a diffondere e consumare capitale culturale, rappresentano anche un patrimonio e una risorsa di capitale sociale – ossia di un bene relazionale – finalizzato a sostenere le relazioni fiduciarie, di cooperazione e reciprocità fra le persone. A questo proposito Coleman (1990) sostiene che la fiducia reciproca tra le varie componenti di una rete associativa – con i docenti, con i compagni dei figli, con i genitori di questi compagni e con altri adulti che hanno un ruolo importante nella vita dei figli (per esempio gli allenatori sportivi) – o di una rete di conoscenze instaura un clima di sostegno, produce esempi e modelli di comportamento positivi e genera forme di autocontrollo. È opportuno perciò interrogarsi sul fatto che livelli relativamente elevati di interazione sociale sembrano avere un'incidenza positiva considerevole sull'acquisizione di conoscenze: i livelli di fiducia e di socializzazione informale tra famiglie e docenti sembrano contare di più che non i livelli d'adesione a organizzazioni ufficiali o istituzionali. Gli effetti del capitale sociale sembrano quindi avere esiti positivi per migliorare e per favorire il profitto scolastico degli allievi. È stato peraltro osservato da Donati e Colozzi (2006) come il capitale sociale, sia quello familiare o comunitario o civico, influisca sull'educazione scolastica e sui processi di socializzazione dei ragazzi. Inoltre, in base a ricerche condotte, i due studiosi affermano che il contesto scolastico sia ancora poco consapevole dei vantaggi educativi che provengono dalla valorizzazione del capitale sociale delle famiglie e della comunità di appartenenza. Sarà quindi importante ripensare la scuola come *nodo di una rete* per promuovere molteplici forme di capitale sociale.

Quali linee di intervento e quali strategie possono quindi essere attuate per favorire la collaborazione tra scuola e famiglia a seconda dei diversi livelli educativi e didattici?

La complessità del rapporto scuola/famiglia rende necessario riferirsi soprattutto a strategie che riguardano la relazione educativa, per fare in modo che si trasformino anche in azioni concrete, in iniziative realizzate attraverso un'apertura istituzionale che consente la *capacità di dialogare*. La comunicazione è perciò il perno e il fondamento di ogni trasmissione del sapere e dell'educazione socio-affettiva. Nelle progettazioni didattiche si dà sempre un ampio spazio al tema della comunicazione tra scuola/famiglia, pratica poco seguita, la cui mancanza si giustifica di volta in volta con le difficoltà di coltivare una relazione, un rapporto efficace con i genitori

troppo impegnati, spesso oberati da problemi di lavoro e personali, mancanti anche di strumenti di base per il dialogo (Blandino, Granieri, 2002).

Le strategie che si potrebbero adottare per valorizzare la collaborazione scuola/famiglia riguardano sia la professionalità degli insegnanti, sia la propositività della scuola, sia il clima di classe e gli scambi di esperienze educative tra genitori di coetanei. L'educazione deve quindi essere vista come un obiettivo comune: la scuola garantisce alle famiglie un'informazione costante sulle attività scolastiche attraverso incontri istituzionali con tutti gli insegnanti per rendere partecipi i genitori del percorso educativo. Inoltre facilita e stimola, in linea con i suoi intenti, l'impegno dei genitori come educatori, offrendo occasioni di formazione e approfondimento e aiutandoli a scoprire le loro possibilità educative. A tal fine, è opportuno promuovere strategie finalizzate a progettare percorsi di educazione familiare, tenuto conto che nelle situazioni di separazione e di ricostruzione di scenari familiari è necessario lavorare e investire in progetti che, da un lato, possano essere rivolti a insegnanti che dovranno affrontare queste specifiche circostanze e, dall'altro, offrire forme di consulenza alla famiglia. In virtù del lavoro di alcuni genitori, incaricati di organizzare momenti di incontro, viene a crearsi un clima di amicizia e di collaborazione, che consente anche lo scambio di esperienze educative tra genitori di coetanei (Blandino, Granieri, 2002). Con la diffusione delle moderne tecnologie della comunicazione si delineano inoltre nuove forme di comunicazione, che consentono sia la gestione delle questioni più burocratiche – dalle assenze, alle pagelle e ai documenti intermedi – sia di informare le famiglie su tutti gli aspetti della vita scolastica. Ovviamente l'uso di queste tecnologie non vuole sostituire i fondamentali rapporti personali tra docenti, dirigenti e operatori scolastici con i genitori ma più semplicemente offrire nuove opportunità di interazione.

La collaborazione tra genitori e scuola, nel rispetto dei relativi ruoli e competenze, rappresenta, da sempre, un elemento determinante ed essenziale per rinnovare qualitativamente il sistema scolastico e può avvenire investendo su un insieme di elementi:

1. necessità di considerare i genitori come partners, capaci di trasmettere capitale sociale e culturale al processo formativo delle giovani generazioni;
2. formazione degli insegnanti per una comunicazione efficace con le famiglie;
3. efficace diffusione dell'informazione relativa alla progettazione e alle iniziative scolastiche (opuscoli, siti Internet, etc.);
4. promozione di progetti di sostegno alla genitorialità e di responsabilizzazione dei genitori sui loro compiti educativi;
5. cura degli spazi (scuola come spazio d'incontro per genitori, spazi adeguati per gli incontri genitori-insegnanti, etc.).

Tali prospettive trovano conferma in alcune riflessioni di Bottani (2002) il quale descrive le nuove scuole come città da costruire: luoghi in cui si discute, si trovano compromessi fra interessi divergenti, si costruiscono accordi tra punti di vista opposti, si opera per il bene comune e si moltiplicano le risorse necessarie per farlo. *Se la scuola è un progetto che deve sempre essere messo in cantiere*, la condizione per attuare una vera scuola-progetto viene individuata come capacità di promuovere la crescita del capitale sociale.

#### **4. Immaginazione sociologica e progettazione per la scuola dell'infanzia**

Nei paragrafi precedenti abbiamo visto come il ruolo socializzante della famiglia e della scuola dell'infanzia si influenzino reciprocamente: la relazione con le famiglie non è un accessorio da aggiungere al lavoro educativo, ma si configura essere una parte assai rilevante di un servizio rivolto all'infanzia. Solo da una efficace integrazione tra socializzazione primaria portata avanti dalla famiglia e socializzazione secondaria portata avanti dalla scuola può emergere uno sviluppo integrato del bambino (Galardini, 2011).

Le strategie progettuali per promuovere una crescente collaborazione tra scuola e famiglia, di cui le scuole dell'infanzia sono i primi promotori, possono avvalersi di una riflessione in merito al concetto di immaginazione sociologica e progettazione educativa. In un momento come quello attuale, caratterizzato da una emergenza educativa diffusa e multiforme, la *visionarietà progettuale* – ossia la capacità di scorgere mondi altri – può rappresentare un importante strumento di cui disporre (Paparella, 2009). Si tratta di pensare a un progetto come a delle condizioni di partenza flessibili e non determinate rigidamente, che vengono “gettate in avanti” (pro-gettare dal latino significa etimologicamente gettare in avanti) e poste al confronto con la realtà e per questo passibili di ridefinizioni. È per questo motivo che il concetto di *immaginazione sociologica* proposto da Charles Wright Mills (1962) può essere uno spunto di riflessione sempre attuale, affiancando così uno strumento tipicamente sociologico a uno strumento educativo, come il progetto. L'immaginazione sociologica è una particolare qualità della mente: una curiosità attiva e critica, che ha una funzione innovatrice indispensabile per pensare alla società in modo diverso, guardando l'abituale come insolito e adottando una prospettiva comparativa e di distanziamento (Ceri, 2008). Tale modo di rapportarsi alle questioni sociali attiva una forma di sensibilità mentale verso la società, che si può definire curiosità sociologica, la quale suscita interrogativi e aiuta a vedere un diverso punto di vista dall'ordinario. Una curiosità che consente

di guardare l'abituale come insolito per individuare rappresentazioni senza pregiudizi e proporre immagini alternative della società (Gallino, 2008).

L'immaginazione sociologica può essere dunque un utile strumento, un primo passo da adottare nell'ottica di una progettualità educativa che si serva di una *forma mentis* aperta e flessibile, allenata a vedere e valutare il contesto generale nel quale si intende attuare un progetto, e nel quale l'attore sociale stesso si muove. Nella prospettiva progettuale infatti l'attenzione si concentra sull'aspetto operativo, andando ad indagare la complessità delle situazioni per stabilire quali decisioni prendere: prevede un'intenzionalità di fondo e un lavoro condiviso avente il fine di rispondere a esigenze educative e formative. La progettazione è sempre contestualizzata e nasce come percorso ipotetico, come idea creativa che successivamente si trasforma in azione. Si tratta di pensare a condizioni di partenza flessibili e non determinate in modo rigido, che vengono "gettate in avanti" e poste al confronto con la realtà e per questo passibili di ridefinizioni (Restaglian, 2012).

Un percorso progettuale fa riferimento ad alcuni parametri essenziali, importanti e imprescindibili soprattutto nell'ottica di una progettualità scolastica che miri alla creazione di un asse educativo condiviso tra scuola e famiglia, che riguardano:

- la *partecipazione*: deve essere partecipato e favorire il coinvolgimento di tutti i soggetti direttamente e indirettamente coinvolti nel processo formativo;
- la *flessibilità*: deve essere capace di adeguarsi flessibilmente ai bisogni dei discenti;
- la *concretezza*: deve collegarsi a problemi concreti della realtà, favorire la trasferibilità dei contenuti appresi alle situazioni di vita e di lavoro dei discenti, nella prospettiva di produrre effettive ricadute sul piano individuale e sociale;
- l'*adeguatezza*: deve perseguire obiettivi realistici, rapportati alle capacità dei referenti;
- la *continuità*: deve assicurare la continuità tra differenti livelli di istruzione (verticale) e tra differenti contesti formativi (orizzontale), nel rispetto di uno sviluppo coerente e integrato dei percorsi di apprendimento e delle potenzialità della persona (Paparella, 2009).

Una corretta concezione della programmazione fa sì che venga intesa come un processo in cui sono contemplati sia il momento propositivo dell'educatore sia il momento casuale introdotto dai bambini e dalle famiglie. Il primo consiste nell'individuazione di contesti di esperienza, obiettivi, tempi e strumenti da utilizzare, mentre il secondo è dato dagli elementi occasionali e dagli spunti proposti in modo spontaneo dagli attori coinvolti. Il ca-

suale diventa quindi occasione di apprendimento per gli educatori oltre che ampio *spazio di possibilità* che, accogliendo nel progetto le infinite possibilità del reale, ne fa occasione di riflessione e di modifica del progetto stesso.

Il progettare presuppone dunque un pensiero che si sviluppa e assume gradualmente la forma di una struttura coerente (Brandani, Tomisich, 2007), richiedendo una logica del pensiero rigorosa e una serie di fasi paragonabili a un vero e proprio percorso di ricerca sociologica (Bailey, 1995): la generazione di ipotesi, la loro selezione, l'individuazione dei criteri di verifica, la scelta degli strumenti, delle risorse e dei percorsi per la realizzazione. Tutti i percorsi progettuali sono processi a spirale poiché lo schema generale prevede, quasi sempre, che ogni passo del percorso si compia sulla base degli esiti della fase precedente. La circolarità è infatti la caratteristica peculiare di ogni progettazione, come di ogni percorso di ricerca scientifica, poiché in ogni momento è possibile intervenire e adeguare il percorso alla realtà e ai bisogni dei soggetti in formazione.

Un tipo di progettazione che ben si adatta al contesto della scuola dell'infanzia è quella che si sviluppa per *laboratori*: una modalità di lavoro privilegiata quando si parla di apprendimento di abilità e conoscenze come risultato di un processo che si fonda sull'attività e sull'esperienza concreta.

I laboratori sono luoghi fisici e sociali attrezzati per diversi compiti, che vanno dalla sperimentazione scientifica alle attività artistico-espressive, motorie, musicali, di lettura e animazione e qualunque spazio strutturale può essere utilizzato a tal fine, tenendo presente che «il laboratorio non è solo spazio fisico che contiene un'attività, ma soprattutto contesto che definisce il significato dell'attività» (Restiglian, 2012, p. 82). Questa riflessione è particolarmente adattabile ai servizi della prima infanzia, in quanto pone l'accento sulla non coincidenza del laboratorio con uno spazio attrezzato, fruibile in tutti i momenti educativi in cui il bambino si trova immerso ma con uno spazio qualsiasi che può essere utilizzato per un preciso significato.

Il laboratorio consente di imparare per immersione, attraverso la discussione e la verifica di possibili strade e modalità diverse di azione e la verbalizzazione e il racconto delle azioni ai bambini stessi, grazie a un adulto che si pone come guida. Il progettare in quest'ottica mira a ricostruire il punto di vista dei bambini, le loro azioni e riflessioni, costruendo il proprio ruolo di educatore come riferimento e risorsa per ulteriori stimoli e approfondimenti, sempre nell'ottica di promuovere la socializzazione.

Lavorare per laboratori richiede dunque una larga condivisione di tempi e modalità educative che coinvolge tutte le persone che ruotano attorno alla socializzazione del bambino: è una modalità di lavoro che non può prescindere dalla creazione di spazi di condivisione tra scuola e famiglia, coinvolgendo così non solo i bambini e gli educatori ma anche l'intero nucleo familiare. L'esperienza del laboratorio infatti ha lo scopo di

sostenere lo sviluppo, organizzando situazioni durante le quali le persone condividono punti di vista, elaborano ipotesi e trovano insieme soluzioni ai problemi o esigenze (Borghi, 2007). Un servizio per l'infanzia che progetta e si organizza affermando la centralità del bambino e l'importanza del contesto in cui avviene la sua crescita è infatti in grado di accogliere rappresentazioni e idee che la famiglia ha elaborato rispetto al proprio bambino per inserirle in un percorso educativo condiviso (Fortunati, Tognetti, 2013).

È necessario pensare quindi a una scuola-progetto, che presti attenzione in primo luogo a un dialogo aperto e privo di pregiudizi tra i vari attori che entrano in gioco nel processo di socializzazione, e in secondo luogo alla costruzione di un processo di condivisione e confronto che tenga conto della reciprocità delle influenze dei diversi ruoli. Le analisi che si sono proposte possono essere uno spunto di riflessione da cui partire per elaborare progetti mirati al coinvolgimento delle famiglie in un contesto organizzato: attraverso tali attività si può pensare di sviluppare un processo di socializzazione condiviso tra scuola e famiglia per promuovere la crescita del capitale sociale.

#### *Riferimenti bibliografici*

- Bailey K. (1995), *Metodi della ricerca sociale*, Bologna, il Mulino, ed. originale (1978), *Methods of Social Research*, New York, The Free Press.
- Bauman Z. (2002), *Modernità liquida*, Roma-Bari, Laterza.
- Beck U. (2000), *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, Roma, Carocci.
- Besozzi E. (2006), *Società, cultura, educazione. Teorie, contesti e processi*, Roma, Carocci.
- Blandino G., Granieri B. (2002), *Le risorse emotive della scuola*, Milano, Cortina.
- Bottani N. (2002), *Insegnanti al timone? fatti e parole dell'autonomia scolastica*, Bologna, Il Mulino.
- Borghi Q., (2007), *Nido d'infanzia 1. Buone pratiche e problemi degli educatori*, Trento, Edizioni Erickson.
- Bourdieu P. (1978), *La trasmissione dell'eredità culturale*, in Barbagli M. (a cura di) *Istruzione, legittimazione e conflitto*, Bologna, Il Mulino.
- Brandani W., Tomisich M. (2007), *La progettazione educativa*, Roma, Carocci.
- Brint S. (1999), *Scuola e società*, Bologna, Il Mulino.
- Campione V., Ferrantini P. e Ribolzi L. (2005), *Tutta un'altra scuola*, Bologna, Il Mulino.

- Censi A. (2008), *Famiglie e giovani. Esperienze, immagini e memoria*, Milano, FrancoAngeli.
- Ceri P. (2008), *La logica del ragionamento sociologico*, in Borgna P. (a cura di), *Manuale di sociologia*, Torino, Utet Università.
- Coleman J. (1990), *Foundations of Social Theory*, Cambridge, Harvard University Press.
- Di Nicola P., Stanzani S., Tronca L. (2008), *Reti di prossimità e capitale sociale in Italia*, Milano FrancoAngeli.
- Donati P. (2000), *La cittadinanza societaria*, Roma-Bari, Laterza.
- Donati P., Colozzi I. (2006), *Capitale sociale delle famiglie e processi di socializzazione. Un confronto fra scuole statali e di privato sociale*, Milano FrancoAngeli.
- Galardini A. L. (2011) (a cura di), *Crescere al nido. Gli spazi, i tempi, le attività, le relazioni*, Roma, Carocci.
- Gallino L. (2008), *Funzioni sociali e culturali della sociologia*, in Borgna P. (a cura di), *Manuale di sociologia*, Torino, Utet Università.
- Giddens A. (1995), *La trasformazione dell'intimità*, Bologna, Il Mulino.
- Giddens A. (1999), *Identità e società moderna*, Napoli, Ipermedium.
- Fortunati, Tognetti, (a cura di) (2003), *Storie di vita quotidiana. Bambini, educatori e genitori nei nidi e negli altri servizi per l'infanzia e la famiglia di S. Miniato*, in L. Gandini, S. Mantovani, C. Pope Edwards (a cura di), *Il nido per una cultura dell'infanzia*, Azzano San Paolo, Junior
- Lucantoni A.M., Piras M. (2004), *Bullismo e immigrazione: costruire un patto educativo*, in Lazzarin M. G., Zambianchi E. (a cura di), *Pratiche didattiche per prevenire il bullismo a scuola*, Milano, FrancoAngeli.
- Mills W. C. (1962), *L'immaginazione sociologica*, Milano, Il Saggiatore.
- Morcellini M., Mazza B. (2008), *Oltre l'individualismo. Comunicazione, nuovi diritti e capitale sociale*, Milano, FrancoAngeli.
- Paparella N. (2009), *Il progetto educativo*, Roma, Armando Editore.
- Parsons T., Bales F.R. (1974), *Famiglia e socializzazione*, Milano, Arnoldo Mondadori Editore.
- Perrenoud P.H (1998), *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF.
- Perrenoud P.H. (2002), *Dieci nuove competenze per insegnare*, Roma, Anicia.
- Pietropolli Charmet G. (2010), *Amici, compagni, complici*, Milano FrancoAngeli.
- Putnam R (2004), *Capitale sociale e individualismo. Crisi e rinascita della cultura civica in America*, Bologna, Il Mulino.
- Recalcati M. (2013), *Il complesso di Telemaco, genitori e figli dopo il tramonto del padre*, Milano, Feltrinelli.
- Restaglian E. (2012), *Progettare al nido. Teorie e pratiche educative*, Roma, Carocci.



- Romei P. (2005), *Fare l'insegnante nella scuola dell'autonomia*, Roma, Carocci.
- Saraceno C., Naldini M. (2006), *Sociologia della famiglia*, Bologna, Il Mulino.
- Schön D. A. (1993), *Il professionista riflessivo. Per una epistemologia della pratica professionale*, Bari, Dedalo.
- Zanatta A. (2004), *Le nuove famiglie*, Bologna, Il Mulino.