

I GENITORI E LE NUOVE FRONTIERE DELLA COMUNICAZIONE A SCUOLA *

Mario Russo – Psicologo, formatore EPA e CGD
Verona, 28 gennaio 2006- Convegno FoPAGS

Introduzione:

E' opportuno iniziare con qualche chiarimento su alcuni termini presenti nel titolo:

- **genitori**: non è un punto di vista corporativo, ma indica solo il luogo dell'esperienza da cui muovono queste riflessioni; e' un punto di vista parziale (come tutti, del resto: non esiste un narratore onnisciente del proprio campo di esperienze) ma che contiene la tensione ad allargare lo sguardo verso un orizzonte più ampio che finisce per comprendere anche gli altri interlocutori; è il compito stesso a cui siamo chiamati come genitori, o educatori in senso ampio, a costringerci a guardare un po' oltre l'orizzonte quotidiano; uscire fuori dal confine dei rapporti e delle incombenze di tutti i giorni per scorgere opportunità e rischi, per fingere frammenti di futuro, per sostenere i nostri figli lungo un percorso di cui riusciamo solo in piccola parte a intravedere il seguito;
- **frontiere / confini**: separano e uniscono, segnano discontinuità e al tempo stesso indicano la via per attraversarla - si può stare sul confine come doganieri o come traduttori: vale a dire, limitare gli scambi e gli attraversamenti oppure lavorare per il dialogo e l'integrazione; il richiamo all'immagine delle **nuove frontiere**, ormai acquisita nel nostro linguaggio, indica che il mondo sta cambiando, che ci sono di fronte a noi nuove sfide ed è giunto il momento di avviarcì verso da esplorare e annettere alla nostra conoscenza.

Dividerò il mio intervento in due momenti: a) nella prima parte, ad un livello, per così dire, *micro* parlerò della fenomenologia delle situazioni e dei processi di comunicazione quotidiana nei contesti scolastici, tra genitori, docenti, ragazzi, ecc., per trarre alcune idee che ci possono guidare nella comprensione di questi fenomeni ed eventualmente nella progettazione di interventi di formazione; b) nella seconda parte, ad un livello *macro*, cercherò di orientare l'analisi verso il panorama generale delle risorse educative, per individuare alcuni tratti emergenti assieme alle linee di evoluzione, ma anche per saggiare la consistenza delle nuove sfide di fronte alle quali ci troviamo e valutare l'adequattezza delle risposte che riusciamo a dare.

1. Le competenze e i problemi della comunicazione

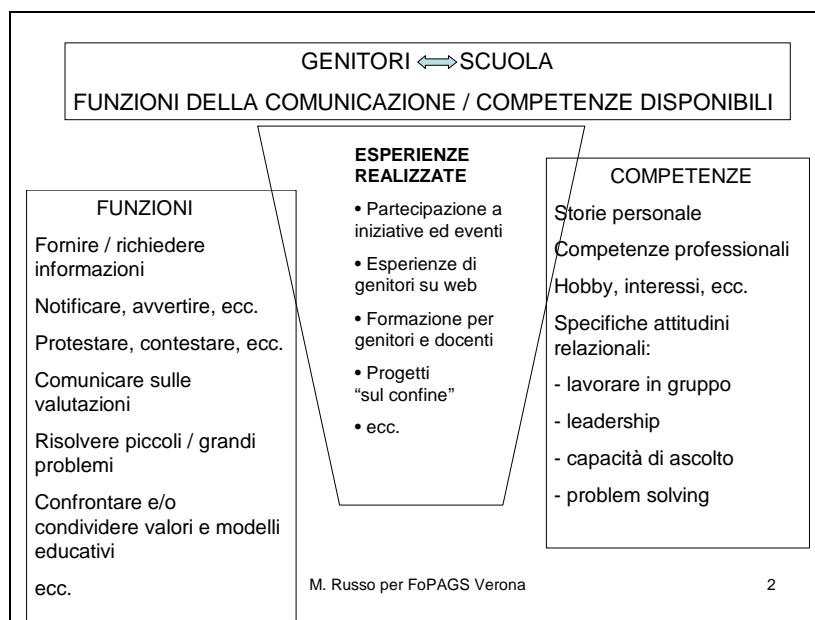
Sia le ricerche svolte nel campo e del cosiddetto partenariato tra scuola e genitori, sia le esperienze quotidiane di relazione tra i genitori e la scuola mettono in evidenza:

- a) che viene avvertita da tutti i soggetti coinvolti l'importanza di stabilire buone relazioni comunicative, soprattutto per realizzare forme di

responsabilità condivisa rivolte alla riuscita e al futuro scolastico di bambini e ragazzi; tuttavia ...

- b) che, al di là delle regole e delle procedure formalizzate di partecipazione, esistono in molti casi problemi e difficoltà che rendono difficile la collaborazione tra scuola e genitori.

Fig. 1



Possiamo elencare, senza pretendere di essere esaustivi, diverse funzioni della comunicazione a scuola (Fig. 1):

- fornire / ricevere informazioni
- notificare, avvertire, e così via
- protestare / chiedere / contestare, ecc.
- comunicare sulle valutazioni
- risolvere piccoli e grandi problemi,
- confrontare e condividere valori e modelli educativi,
- e così via ..

Molte delle esperienze che sono state realizzate in questi ultimi anni, di natura e finalità diverse, hanno stimolato e messo alla prova le capacità di dialogo e collaborazione:

- partecipazione dei genitori a programmi ed eventi attivati dalle scuole o di iniziativa comune;
- esperienze di genitori "in rete" – siti web di istituti scolastici o consigli di circolo;
- attività di formazione per genitori o per genitori e docenti su temi quali la collaborazione scuola-famiglie; i compiti a casa, e così via;
- programmi di lavoro "sul confine": possiamo definire come lavoro "sul confine" quelle attività rivolte verso obiettivi che coinvolgono più soggetti (scuole, famiglie, enti locali, associazioni, ecc.) e che si caratterizzano per alcuni tratti metodologici, quali:
 - progetti comuni,
 - risorse condivise,

modalità di lavoro "di rete",
 integrazione di linguaggi e metodi,
 condivisione responsabilità, pur se sulla base apporti e funzioni differenti
 per ciascuno dei soggetti partecipanti.

Le cosiddette buone pratiche hanno messo in evidenza l'esistenza di risorse/competenze alle quali si può fare ricorso; per quanto riguarda i genitori, si tratta, ad esempio:

- competenze professionali dei partecipanti, importate e poste 'in dialogo' con il contesto scolastico;
- storie familiari, capaci di segnare le identità e le diversità culturali, soprattutto in contesti multietnici;
- hobby, interessi, curiosità,
- specifiche capacità relazionali, come la capacità di lavoro in gruppo, di leadership e di problem solving, di ascolto nella comunicazione.

Proprio sulla capacità di ascoltare viene posto sempre più spesso l'accento, per il fatto di risultare decisiva nella cosiddetta decodificazione del messaggio, vale a dire nella comprensione di quello che gli altri ci vogliono dire.

Tuttavia, dall'esperienza quotidiana emergono anche esempi di difficoltà e di problematicità nei processi di comunicazione

Nel corso di molte iniziative di formazione che abbiamo realizzato con genitori e con docenti - anche a livello europeo (Epa) - abbiamo raccolto le valutazioni dei partecipanti sull'esperienza realizzata e sulla sua utilità per il rapporto di partenariato con la scuola. Molti di loro hanno evidenziato, tra le altre cose, l'esistenza di problemi di comunicazione e, in particolare, la difficoltà di molti genitori ad esporre le proprie idee e le proprie esperienze, a trovare e valorizzare opportunità di confronto e di soluzione dei problemi educativi.

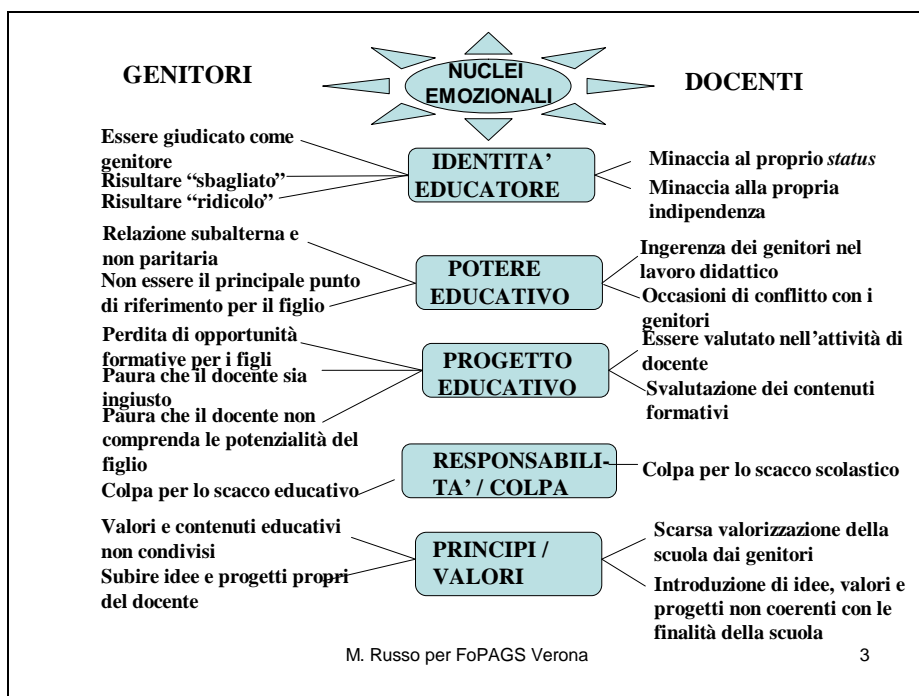
Si tratta molte volte di equivoci e incomprensioni che sorgono nella comunicazione tra genitori e insegnanti; di una diffusa fenomenologia che può variare dai piccoli o grandi conflitti alla progressiva rarefazione dei rapporti tra insegnanti e genitori, come se gli insegnanti giudicassero inutile coinvolgere i genitori nel progetto scolastico e i genitori giudicassero inutile e improduttivo spendere parte del loro tempo per contribuire al lavoro della scuola dei loro figli.

Non è molto utile affrontare queste situazioni andando alla ricerca di qualcuno al quale attribuire colpe e responsabilità. Questi comportamenti trovano spesso origine, infatti, in ansie e paure che, più o meno consapevolmente, intervengono nei processi di comunicazione nel contesto scolastico. Si tratta di ansie e timori reciproci che, invece di emergere direttamente, tendono a manifestarsi in modo indiretto, mascherandosi dietro fatti e comportamenti apparentemente oggettivi ma che sono, in realtà, enfatizzati dai significati soggettivi che, per lo più inconsapevolmente, attribuiamo loro.

Il una precedente occasione - nella quale ero stato chiamato a riflettere sulle paure reciproche tra genitori e docenti (**nota 1**)- ho avuto modo di presentare

uno schema di sintesi (Fig. 2) - elaborato sulla base dell'analisi di situazioni e documentazione - utile ad evidenziare alcuni possibili nuclei emozionali di tali paure.

Fig. 2



In definitiva, timori e ansie di genitori e insegnanti appaiono talvolta speculari e altre volte complementari, ancorandosi attorno ad alcuni "nuclei emozionali di ruolo"; vale a dire, ambiti della propria esperienza correlati al ruolo sociale ricoperto in relazione ai bambini:

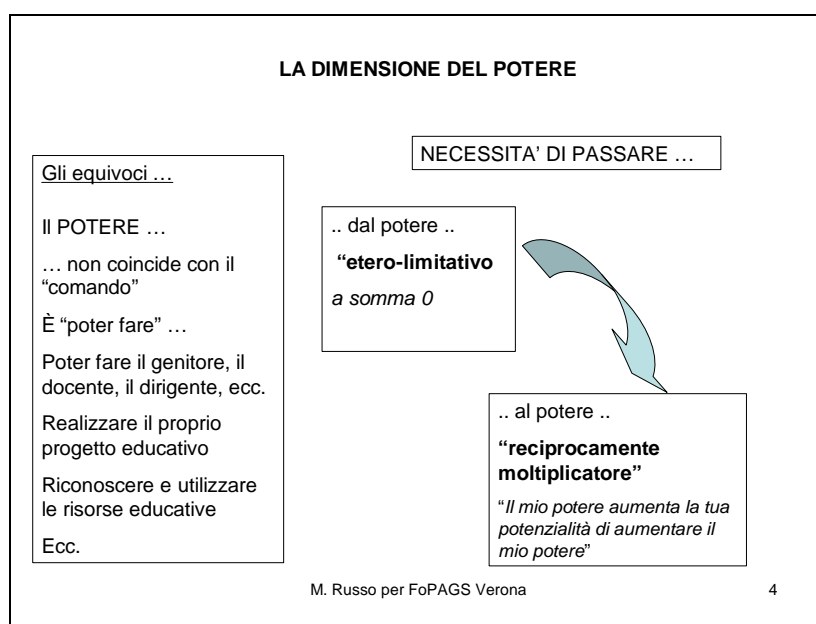
- ? i timori che riguardano le minacce, vere o presunte, alla propria **identità** di educatore;
- ? le minacce al **potere** educativo che si ritiene di dover esercitare;
- ? le paure che riguardano la realizzazione del proprio **progetto** educativo;
- ? i sentimenti di **responsabilità** e di **colpa** per il successo o il fallimento di tale progetto;
- ? l'ambito dei **principi** e dei **valori** che sostengono le proprie condotte educative.

In particolare, la dimensione del **potere** emerge ogni volta che affrontiamo la questione del rapporto tra la scuola, i genitori e gli altri soggetti attivi nei contesti educativi.

Credo che proprio al tema del potere può essere utile dedicare uno spazio negli incontri di formazione che sono stati previsti. Questo tema, oltretutto, coinvolge anche i dirigenti scolastici, non perché sono chiamati a comandare, ma piuttosto perché la loro si può configurare come una funzione rivolta precisamente a regolare le diverse correnti di potere e di influenza sociale che si confrontano sul terreno dell'educazione scolastica.

E' necessario tuttavia eliminare una fonte di possibili equivoci (Fig. 3):

Fig. 3



In definitiva, il concetto di potere viene fatto coincidere troppe volte con quello di "comando", mentre al contrario comandare è solo una delle forme per esercitare il potere; in termini psicologici, il potere è in primo luogo "poter fare", "poter realizzare il proprio progetto", dare seguito e continuità alle attitudini, ai talenti, alle aspettative.

Spesso, alla base delle richieste dei genitori di maggiore informazione, partecipazione, opportunità formative è presente, più o meno esplicitamente, anche la richiesta di conquistare "maggiore potere": nel senso, ovviamente di accrescere la propria *potenzialità a fare i genitori*, la propria capacità di dialogare con gli altri interlocutori, essere consapevoli del percorso formativo dei figli, come pure di utilizzare le risorse educative disponibili.

Ai nostri fini può essere utile - anche se certamente schematico e, forse, riduttivo - identificare due differenti modelli di potere: un potere **etero-limitativo** (per così dire, a somma 0) ovvero un potere **reciprocamente moltiplicante**.

Nel primo caso, l'accrescimento del proprio potere è sentito come correlato necessariamente alla diminuzione del potere di qualcun altro. Questo atteggiamento può risultare adeguato nelle situazioni dove è necessario difendersi da minacce esterne; al contrario, quando è indispensabile sviluppare comportamenti cooperativi (come nel caso del raggiungimento di obiettivi educativi che richiedono il dialogo e la collaborazione tra scuola e famiglia) questo atteggiamento è del tutto fallimentare e occorre al suo posto maturare l'idea che il proprio potere deve servire come "**moltiplicatore** del potere degli altri soggetti educativi coinvolti, e viceversa ("uso il mio potere perché tu possa utilizzare il tuo per aumentare il mio").

In realtà, spesso finiamo per assistere a continue oscillazioni tra situazioni di isolamento (ognuno sta al suo posto, presidia il proprio territorio, per cui il bambino finisce per essere diviso tra l'identità di figlio e quella di allievo) e situazioni di dipendenza (la famiglia deve limitarsi a portare il figlio a scuola o a fornire quello che questa ritiene necessario oppure, al contrario, la scuola deve insegnare quei contenuti che la famiglia decide essere indispensabili).

La conseguenza più frequente è che ci si trova impreparati ad affrontare le situazioni problematiche che inevitabilmente accadono e che richiedono di saper lavorare insieme; ci si trova impreparati anche perché non è stato possibile mettere in gioco quelle competenze sociali ed educative che possono sostenerci nella soluzione del problema.

In definitiva, più che dividere il potere si finisce per dividere l'impotenza.

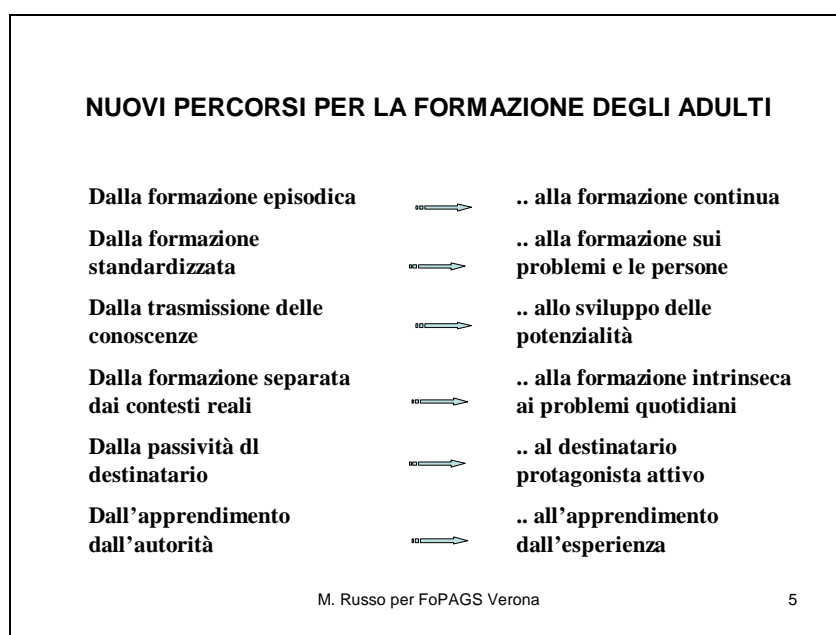
Riprendo da una ricerca dell'OCSE (*Les parents partenaires de l'école, 1997*) una definizione che può servirci come base di partenza comune: collaborazione/cooperazione come relazione di lavoro caratterizzata da obiettivi comuni, rispetto reciproco e volontà di negoziare; ma anche circolazione reciproca delle informazioni, delle responsabilità e delle competenze, in cui ogni parte riconosce le specifiche attitudini dell'altra.

Quale contributo può dare la formazione?

Il primo passo è quello di pensare alla formazione in modo diverso dal passato, valorizzando i risultati delle esperienze realizzate con gli adulti (**nota 2**).

In effetti, molte recenti iniziative di formazione rivolte ai genitori si realizzano all'interno di un panorama metodologico di riferimento che prevede nuovi percorsi (Fig. 4):

Fig. 4



Possiamo sintetizzarli in questi termini:

- ? dalla formazione episodica alla formazione permanente;
- ? dalla formazione concepita come trasmissione di conoscenze alla formazione finalizzata allo sviluppo delle potenzialità dei partecipanti;
- ? dal ruolo dei partecipanti come destinatari passivi al loro ruolo di attivi protagonisti del processo formativo;
- ? dalla formazione realizzata in luoghi separati dalla consueta vita quotidiana alla formazione collegata ai problemi concreti dei partecipanti;
- ? dalla formazione centrata sull'operatore e sul programma dei corsi alla formazione centrata sui partecipanti e sui contesti e processi di apprendimento;
- ? dalla formazione come apprendimento dall'autorità (per esempio, il formatore o gli esperti) alla formazione come apprendimento dall'esperienza.

Il secondo passo è quello di lavorare sulla **definizione degli obiettivi** (Fig. 5).

Nel nostro caso, si possono realizzare programmi formativi orientati:

- a) ad individuare **condotte alternative e più adeguate** rispetto a quelle di solito messe in atto per risolvere situazioni generatrici di timore e ansia; ad esempio: favorire maggiore conoscenza e comprensione, tra i genitori, sui programmi e gli obiettivi adottati dalla scuola, e, tra gli insegnanti, sulle aspettative dei genitori in ordine all'investimento formativo verso i figli; superare le diversità tra i linguaggi;
- b) a sviluppare tra gli insegnanti e i genitori **competenze educative e relazionali** maggiori e più ampie, in grado non solo di consentire condotte adeguate ma soprattutto di poter disporre di una gamma più ampia di comportamenti possibili; ad esempio: capacità di gestire situazioni di ansia e di conflitto; di individuare obiettivi formativi condivisi; di individuare e utilizzare le risorse educative disponibili;
- c) a maturare maggiore **consapevolezza sul proprio ruolo** nei processi educativi, sulle risorse educative disponibili e sul potere di ciascuno di farvi ricorso e attivarle; assumere come indispensabile l'atteggiamento di ascolto del punto di vista dell'altro; collocare il proprio ruolo all'interno di un processo che deve essere orientato a favorire per i ragazzi spazi di autonomia sempre maggiori.

Fig. 5



2. Il panorama delle risorse educative

E' il momento a questo punto, di allargare il nostro sguardo verso l'orizzonte delle nuove frontiere richiamate dal titolo, guardare così le grandi correnti di evoluzione che coinvolgono i processi educativi e formativi e, in quest'ambito, la sfera della comunicazione e delle forme di collaborazione tra scuola e genitori.

Questo lavoro di costante cambiamento del focus di osservazione, dal livello individuale o micro-sociale al livello politico-culturale più ampio, è quanto mai necessario. A volte le nostre analisi e proposte sono focalizzate sul singolo genitore, o gruppi di genitori, all'interno di contesti scolastici o educativi specifici; altre volte assumono invece come riferimento il panorama politico e culturale più generale: il primo punto di vista, senza il secondo, rischia di essere "asfittico" dal punto di vista della comprensione dei fenomeni e "velleitario" per la portata dei possibili interventi; il secondo senza il primo rischia di essere astratto e perciò mistificante o irrilevante di fronte alla quotidiana esperienza concreta dei genitori e degli educatori.

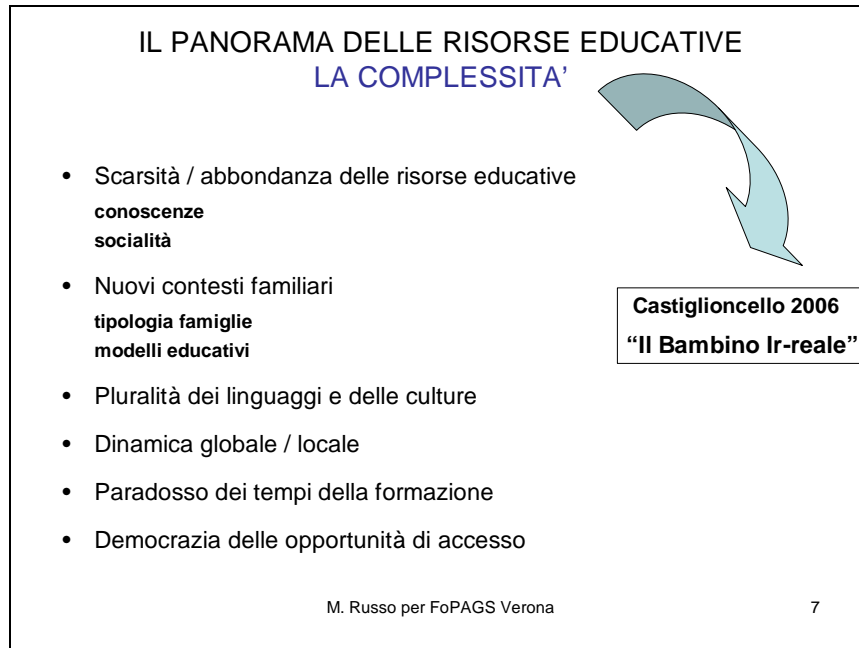
Quando guardiamo perciò all'evoluzione in atto nel panorama delle risorse educative finiamo per cogliere immediatamente, accanto ai grandi cambiamenti che sono avvenuti nei decenni più recenti, anche l'a l'alto tasso di **complessità** che caratterizza la situazione condizione.

La "complessità" si presenta come elemento costitutivo del nostro campo problematico, un limite alle pretese di onnicomprensività monoculturale. L'ambiguità, il disordine, l'indecidibilità che avvertiamo non derivano da limiti specifici delle nostre capacità di conoscere e di governare il mondo, ma indicano piuttosto il fatto che questo nuovo panorama delle risorse educative si caratterizza precisamente per la coesistenza di fattori e dinamiche spesso eterogenei e contraddittori.

La riflessione approfondita su questo tema richiederebbe un intero convegno e va perciò va la di là di questa relazione (Fig. 6).

Voglio solo ricordare che proprio a questi problemi sarà dedicata la prossima edizione (la XVI) degli Incontri di Castiglioncello (5/6/7 maggio 2006) dal titolo "Il Bambino Ir-reale".

Fig. 6



Provo solo a ricordare rapidamente alcuni dei parametri nei quali si articola la dimensione della complessità nel panorama delle risorse educative.

- ? scarsità / abbondanza delle risorse educative e, in quest'ambito, le forti differenze con il passato riguardo alla scarsità maggiore della risorsa socialità, di contro all'abbondanza sempre maggiore della risorsa conoscenze/informazioni, pur con le conseguenti difficoltà a selezionare e filtrare fonti e contenuti informativi;
- ? il panorama dei nuovi contesti familiari, non solo per quanto riguarda le differenti tipologie familiari, ma anche per la diversità dei modelli culturali ed educativi esistenti;
- ? la pluralità dei linguaggi e delle culture, legata sia ai grandi flussi migratori sia al progresso delle tecnologie della comunicazione
- ? il processo reticolare di creazione e diffusione delle conoscenze: dalla piramide alla rete;
- ? la dinamica globale/locale, intesa come apertura alla globalità dei linguaggi, delle opportunità e degli interessi a fronte dell'ancoraggio a dimensioni e identità locali;
- ? il paradosso dei tempi della formazione: nel senso della dilatazione ed estensione dei tempi richiesti alla formazione delle nuove generazioni contrapposta alla contestuale accelerazione dei processi di realizzazione degli scenari futuri, accelerazione dei ritmi di trasformazione e obsolescenza dei saperi e delle capacità.

Si pone in questo contesto, in forme inedite ma con forza ancora maggiore di una volta, la questione della **democrazia delle opportunità di accesso alle risorse educative**

Scuola e genitori sono direttamente coinvolti, riguardo al compito di assicurare una **funzione di progressivo orientamento** in ordine alle scelte scolastiche e formative e, infine, alle scelte lavorative.

I risultati di molte ricerche svolte nell'ultimo decennio, come pure le analisi svolte sui dati scaturiti dal Progetto PISA, suggeriscono che la struttura del sistema scolastico italiano a livello secondario contribuisce in misura rilevante al mantenimento di disuguaglianze negli esiti nonostante l'apparente uguaglianza nelle opportunità di partenza.

Tra i fattori identificati, ne ricordiamo due:

- a) innanzi tutto la scuola dell'obbligo in Italia riesce a compensare solo in parte le differenze culturali delle famiglie di provenienza: per cui, il livello di scolarità dei genitori risulta correlato con il giudizio all'uscita dalla scuola dell'obbligo e questo condiziona, a sua volta, la scelta del tipo di scuola secondaria;
- b) inoltre, la differenziazione per indirizzi della scuola secondaria, quindi la frequentazione scolastica con studenti con caratteristiche e motivazioni simili, finisce per rafforzare le differenze e si traduce anche un differente potenziamento del processo formativo di ciascuno studente.

Quali sono le indicazioni che scaturiscano da queste ricerche, per la parte che riguarda il piano del rapporto tra genitori e istituzioni scolastiche?

- sostenere le scelte dei ragazzi, portandole in età meno precoce e sostenendo una solida base comune di formazione, che rappresenta la sola condizione per rendere credibile la possibilità di passare in senso bi-direzionale tra i diversi tipi di scuola
- far crescere il livello di scolarità nella popolazione adulta (incentivi a tornare sui banchi di scuola – esperienza delle 150 ore – formazione nelle imprese, ecc.)
- ridurre la dipendenza delle scelte da eventuali limiti dell'ambiente familiare (sostegni esterni alla scuola, biblioteche, ecc.).

Dunque, di quali forme di comunicazione e di collaborazione tra scuola e genitori (ma, in generale, tra tutti i soggetti coinvolti) abbiamo bisogno?

La sfida alla quale siamo chiamati richiede, in primo luogo, di prendere coscienza che nessuna delle tradizionali agenzie educative possiede da sola le risorse per predisporre programmi e progetti adeguati: si tratta sempre più di imparare a lavorare "sul confine", vale a dire, come abbiamo già ricordato prima, su progetti comuni, con risorse condivise, integrando metodologie e linguaggi, infine condividendo le responsabilità, anche se sulla base di apporti e funzioni differenti.

Siamo sfidati a impegnarci per costruire le opportunità per le scelte future, prima per i propri figli ed alunni, poi con i propri ragazzi e studenti; in particolare, costruire opportunità che rompano le catene dell'ineluttabilità dei

destini e che infrangano il peso determinante dalle condizioni socio-culturali di partenza.

Il compito di fornire risposte adeguate comporta saper costruire terreni di confronto e di dialogo più avanzati; certamente non significa suddividere gli ambiti di influenza, riservando ai genitori tempi (ad esempio, una fascia di ore opzionali) o contenuti (ad esempio, collaborazione al POF, educazione ai valori, all'affettività, ecc.); meno che mai significa disputare su presunti primati, poiché se c'è da assegnare qualche primato, allora questo spetta ai bambini e ai ragazzi.

In particolare, ai genitori si richiede di non lasciarsi richiudere nelle mura di un "familiarismo assediato" ma di aprirsi alla dimensione di una "genitorialità sociale" aperta all'apporto delle altre agenzie e risorse educative.

Rispetto a queste nuove sfide sul piano della collaborazione e della comunicazione tra i soggetti coinvolti nel percorso scolastico, la recente riforma del primo ciclo del sistema di istruzione contiene risposte – a mio giudizio – per molti aspetti sbagliate sia per il modo in cui è la riforma stata introdotta sia per l'impostazione ideologica sottostante.

Cercherò di spiegarmi con due rapidi esempi:

a) Il nuovo modello di orario

Non è difficile scorgere che le scelte sul modello di orario scolastico, con la differenziazione tra le ore obbligatorie e quelle facoltativo/opzionali, ricadono in quel modello di potere etero-limitativo, a somma 0, di cui abbiamo parlato prima.

Sarebbe stato molto diverso prevedere un'organizzazione del tempo scuola che recepisce le esigenze dei genitori (e non solo dei genitori), ne valorizzasse i possibili apporti in termini di risorse messe a disposizione – dove cioè il potere dell'uno mirasse ad accrescere il potere dell'altro – per elaborare un'offerta per tutti i ragazzi, secondo il modello di un **servizio alla collettività** e non di una scuola **a domanda** del singolo.

Evidentemente, quando si assume in termini ideologici, che sia un bene assoluto e un valore da privilegiare su tutto la domanda individuale dei genitori, si finisce per non dare altrettanta rilevanza ai rischi che sul piano educativo, didattico e delle pari opportunità formative scaturiscono dalla potenziale disarticolazione del gruppo-classe.

Di contro, nell'applicazione effettiva delle norme sull'orario, per lo più l'offerta è stata operata sulla base delle disponibilità e spesso delle esigenze degli istituti.

In definitiva, sul piano delle dichiarazioni politico-culturali si è conferito il primato alla Famiglia (con la "F" maiuscola, intesa come entità meta-storica)

mentre nelle concrete situazioni scolastiche non sono state concesse affatto maggiori opportunità alle famiglie reali (con la "f" minuscola).

b) Il Portfolio delle competenze individuali

Al di là delle incertezze sul suo effettivo status normativo nell'ambito della riforma, il Portfolio può rappresentare un'ulteriore opportunità di comunicazione tra la scuola, i genitori e gli allievi.

Non possiamo trascurare il fatto che, nel corso del primo anno di applicazione generalizzata questa opportunità è stata sprecata, soprattutto per la convergenza tra la carente azione di indirizzo e monitoraggio da parte del Ministero e l'adozione di un'impostazione ideologica come quella della "personalizzazione".

Infatti, per ciò che riguarda la parte valutativa dello strumento, l'assenza di standard unitari di riferimento costituisce una forte difficoltà di utilizzazione e di comparabilità tra i diversi contesti scolastici.

Questo limite emerge soprattutto dal confronto con il Portfolio Europeo delle Lingue (PEL). Quest'ultimo, infatti, si caratterizza sia per la struttura omogenea di riferimento sottostante ai diversi concreti Portfolio elaborati, sia per il **quadro di riferimento comune per valutare i risultati raggiunti**, sia per le standardizzate modalità di sperimentazione, da parte dei soggetti e di validazione da parte delle istituzioni europee.

Le carenze maggiori nell'introduzione del Portfolio, tuttavia, si sono evidenziate proprio sul piano della comunicazione tra scuola e genitori.

In definitiva, è venuta evidenziandosi anche in questo caso la **carenza di competenze comunicative diffuse** in grado di sostenere processi di collaborazione positiva tra famiglie e scuola: ai genitori sono spesso pervenute notizie frammentarie e confuse, tramite i ragazzi o attraverso il passa-parola con gli altri genitori sul portone della scuola; L'esigenza di acquisire il contributo dei genitori nella maggior parte dei casi si è tradotta per i docenti nell'invio, sempre tramite gli allievi o nei casi migliori attraverso apposite convocazioni a scuola, di brevi questionari; quasi mai i genitori hanno avuto notizia sull'effettiva utilizzazione del portfolio ai fini dello sviluppo formativo dei ragazzi.

Di conseguenza, le stesse conflittualità scoppiate sul piano del diritto di privacy, che hanno portato poi alla pesante pronuncia del Garante, sono sintomi anche di queste carenze comunicative, che hanno contribuito a generare diffidenza. D'altra parte, più che le carenze applicative dei singoli istituti, la pronuncia del Garante della Privacy ha, sostanzialmente, messo in evidenza le responsabilità del Ministero, perché:

- ? ha introdotto lo strumento del Portfolio (contenuto nelle Indicazioni nazionali e non nella legge di riforma) senza prevedere i potenziali problemi legati alla privacy;

- ? ha lasciato le scuole prive di sostegno metodologico e normativo nella fase di introduzione dello strumento;
- ? non ha predisposto una campagna di comunicazione per genitori e allievi rivolta a far conoscere i nuovi strumenti di valutazione.

Anche le successive e tardive iniziative di omogeneizzazione del Portfolio, da attuare per l'anno scolastico in corso (Circolare n. 84/2005), sembrano presupporre implicitamente che l'elemento decisivo per il successo dello strumento di valutazione (soprattutto, in termini di sviluppo dei processi di apprendimento e di comunicazione) sia costituito dalla sua composizione o struttura; in realtà, è altrettanto, se non più importante, la considerazione del **processo**, vale a dire: *come* viene progettato, attraverso *quali fasi* di coinvolgimento dei diversi soggetti interessati, *in che modo* la sua adozione risulta utile ad arricchire l'apprendimento e la consapevolezza dei ragazzi, oltre che la qualità della collaborazione tra genitori e scuola.

In conclusione:

Le nuove frontiere nel panorama delle risorse educative che abbiamo delineato, le nuove sfide che ci vengono poste, come genitori e come educatori, ci sollecitano a promuovere e rafforzare le reti sociali e le micro/macro realtà organizzative fondate sullo scambio e sulla comunicazione; per questo ci ri-scoprire la grande risorsa che in questo Paese rappresenta la scuola pubblica, la scuola di tutti.

La scuola pubblica è più forte quando il suo potere non va a scapito del potere degli altri soggetti coinvolti nell'impegno educativo e formativo, ma rafforza tutti gli interlocutori coinvolti, per accrescere reciprocamente il corredo di risorse educative di ciascuno.

La scuola pubblica che abbiamo imparato ad amare negli ultimi decenni è quella che ha saputo far vivere al meglio le opportunità di comunicazione e di partecipazione, riuscendo a coinvolgere ragazze e ragazzi che altrimenti sarebbero rimasti ai margini della vita sociale.

Una scuola capace di valorizzare le diversità ma anche di attirare e mettere in campo le competenze per renderle sostenibili e produttrici di opportunità educative.

Note

- o Testo dell'intervento (in corso di pubblicazione sulla rivista *Pedagogika.it*) al Convegno del FoPAGS di Verona *"Ci parliamo: ci ascoltiamo? Per una comunicazione efficace a scuola tra genitori, studenti, insegnanti, dirigenti"*, Verona, 28/1/2006.
- (2) Mi riferisco all'intervento "Le paure reciproche tra genitori e insegnanti" al convegno Epa *"Colloque Européen sur 'La formation des enseignants à la relation de partenariat avec les parents'"* Parigi 6-7 ottobre 2000 – attualmente rintracciabile sul sito web www.genitoridemocratici.it
- (3) Per un'esposizione più ampia si può vedere il mio *"E' possibile educare gli educatori? Le esperienze di formazione dei genitori"*, in *Medico e bambino*, n. 8, 1999.