

ISTITUTO SUPERIORE “IRIS VERSARI”: UN MODELLO FORMATIVO CENTRATO SULLA PERSONA

*L' Approccio Rogersiano Client Centered
come quadro teorico di riferimento di una istituzione scolastica statale con
una forte valenza educativa e formativa:
fondamenti teorici, strumenti e metodi nella rilettura della esperienza
implementata presso l' Istituto di Istruzione Superiore
“IRIS VERSARI” di Cesano Maderno negli ultimi venticinque anni .*

Marino Catella

Il presente saggio è tratto dalla trascrizione delle lezioni e dei seminari tenuti dal prof. Marino Catella docente di Psicoterapia della Famiglia nel contesto della Scuola di Specializzazione Quadriennale per Medici e Psicologi dell' Istituto per l' Approccio Centrato sulla Persona (IACP) di Roma nell' A.A. 2009 - 2010.

***RIFLESSIONI INTRODUTTIVE
SULL' INNOVAZIONE
SCOLASTICA
TRA ADATTAMENTO E
CAMBIAMENTO:
DOCENTI, STUDENTI E
FAMIGLIE
TRA "ISTRUIRE"
E "FORMARE – EDUCARE" .***

Nella scuola , come in molte altre organizzazioni, il *cambiamento* genera resistenza: spesso viene proposto in sua vece l'*adattamento* . La differenza (ogni eventuale sospetto di intenzione polemica è da ritenersi assolutamente fondato) sta nel fatto non banale che gli adattamenti modificano soprattutto le procedure e le strutture, i cambiamenti, invece, coinvolgono profondamente le persone.

Alcuni dei principali adattamenti registrati dalla scuola in questi ultimi anni si possono forse così riassumere:

- la diffusione (almeno fino alla recente Riforma del 2010) di una gamma svariata di curricula formativi diversificati;
- la continua revisione dei "curricula", dei programmi, dei libri di testo, delle materie, degli orari, dei criteri di valutazione;
- il tendenziale aumento del numero delle discipline (identificato spesso come criterio base della innovazione) soprattutto nel biennio ;
- l' investimento sempre più costante nella ricerca di strumenti oggettivi di monitoraggio e di verifica secondo la logica imposta dai sistemi di controllo e certificazione della "Qualità" .
- la sperimentazione di nuove strumentazioni e tecniche didattiche ;
- l' introduzione di svariate offerte di recupero ;
- la centrazione sulle competenze e non solo sui contenuti ;
- l'introduzione degli audiovisivi e dell'informatica;
- l'adozione di funzioni ed utilizzi diversi del personale rispetto all'ordinario lavoro nella classe (CIC, progetti dell'autonomia, progetti accoglienza, tutoring, orientamento, figure obiettivo), successivamente sospese negli ultimi anni per motivi economici;

Questi e altri simili adattamenti hanno ottenuto in alcuni casi lusinghieri successi, in qualche altro sono risultati fallimentari, ma comunque non hanno quasi mai mutato profondamente la prassi didattico-formativa nella sua ordinaria quotidianità relazionale / formativa che è poi essenzialmente quella che si svolge nell' aula, quando il docente "*...chiude alle sue spalle la porta della classe*" .

E' importante distinguere (senza peraltro svalutare) questi interventi "adattivi" che non modificano l'impalcatura delle

relazioni da quei processi di cambiamento che hanno la forza di incidere sul modo con cui le persone che “abitano” l’istituzione riescono a vivere la loro quotidianità, modificandone in modo sostanziale lo schema di riferimento, il “vissuto” profondo degli attori coinvolti e la loro modalità abituale di comportamento.

A questo fine riteniamo utile riferirci ai principi fondamentali delle cosiddette PSICOLOGIE UMANISTICHE che hanno dedicato ampia e rinnovata attenzione ai fondamenti non solo clinici, ma anche filosofici e terapeutici della RELAZIONE INTERSOGGETTIVA, da M. Buber, a M. Levinas, fino a E. Berne con l’Analisi Transazionale, a V. Frankl con la Logoterapia, alla Scuola della Gestalt, alla Scuola dell’Approccio Centrato sulla Persona .

Tra questi, valorizzando un taglio più esplicitamente educativo - formativo, Carl Rogers ha riassunto in questo modo i caratteri fondamentali del suo approccio psicopedagogico nell’opera *FREEDOM TO LEARN* (ed. ital. “Libertà nell’apprendimento”, ed. Giunti-Barbera) :

- Gli esseri umani sono dotati di una naturale tendenza a conoscere a capire e ad apprendere (motivazione cognitiva).
- Un apprendimento è veramente significativo quando il “contenuto” è vissuto dallo studente come rilevante per la soddisfazione dei suoi bisogni e la realizzazione delle sue finalità personali.
- Un apprendimento che implica un cambiamento nella percezione di sé e nei propri atteggiamenti è spesso avvertito inizialmente come una minaccia e tende a suscitare resistenze.
- Quando le minacce dall’esterno sono ridotte al minimo, l’apprendimento avviene più facilmente ed efficacemente.
- L’apprendimento significativo nasce dall’esperienza e dal fare: quando lo studente è parte attiva del processo di insegnamento - apprendimento.
- Un apprendimento auto - promosso e auto - gestito, quello che coinvolge il sentimento oltre che l’intelletto, è il più duraturo e pervasivo.

- L'auto-valutazione facilita molto di più di quanto non faccia la valutazione esterna lo sviluppo dell'autonomia, dell'auto-fiducia e della creatività,.
- L'apprendimento più utile nel contesto socio - culturale attuale è quello *META-COGNITIVO*, cioè quello che riguarda il processo stesso dell'apprendere, l'essere costantemente aperti all'esperienza e integrare il processo del cambiamento.

Ne risulta una visione pedagogica complessiva e compiuta , ma non ideologica, che centra l'educazione sull'impegno personale e la capacità di iniziativa e autovalutazione dello studente, la congruenza dell'insegnante come persona genuina e reale, la sua capacità di empatia e di facilitazione del processo di maturazione dei suoi studenti, la significatività esistenzialmente verificabile dei contenuti proposti, la soluzione democratica e collaborativa dei problemi.

Sul piano didattico tali principi possono tradursi in atteggiamenti relazionali e in sequenze operative coerenti tra loro e realizzate in modo da avere un andamento "processuale", organico e sinergico. Altri pedagogisti che si rifanno agli approcci centrati sulla persona , quali Thomas Gordon, condividono il principio che la finalità prioritaria di un sistema educativo sia quella di aiutare un individuo ad educare (trar – fuori) se stesso. In tal senso lo stesso Gordon ritiene che l'educazione sia fondamentalmente un processo autogestito e per questo si orienta verso un approccio formativo strutturato costituito da "training", mirati a facilitare il processo di apprendimento delle competenze che rendono le persone e i gruppi più efficaci nelle relazioni interpersonali e nella soluzione di problemi e conflitti.

In questa logica spetta a ciascun individuo trovare, attraverso un itinerario personale, il modo per lui migliore di funzionare: l'educazione e lo sviluppo sono un affare strettamente personale, un'esperienza profondamente diversa da persona a persona.

Gordon applica i principi della filosofia e della pedagogia centrata sulla persona ad un *setting educativo strutturato* in cui le tecniche di programmazione e realizzazione dei processi di apprendimento sono la parte visibile dell'iceberg dei principi e dei valori

antropologici soggiacenti . In questa prospettiva le tecniche hanno un valore simbolico: vanno lette, comprese e utilizzate sempre alla luce delle “*condizioni necessarie e sufficienti*” ad esse sottostanti.

Egli organizza dei gruppi facilitati di “non-professionisti” (genitori, insegnanti, personale paramedico, responsabili di gruppi di lavoro e di comunità) orientati essenzialmente ad una attività di prevenzione e di recupero. Il suo intento è di estendere al grande pubblico le competenze relazionali sperimentate fino ad allora nel ristretto setting psicoterapeutico.

Dette competenze, di origine clinica , vengono quindi traslate nella dimensione pedagogica e didattica divenendo operazioni concrete e segmentate in una serie graduale di apprendimento che costituiscono i contenuti - obiettivi dei “training brevi” sulle abilità di comunicazione e di risoluzione dei conflitti interpersonali.

In questi programmi la congruenza diventa chiarezza di messaggi espressi in prima persona, l’empatia diventa attitudine all’ascolto nelle sue varie forme passive e attive, l’accettazione positiva incondizionata diventa rispetto dei valori e delle aree di libertà delle persone:

- si chiariscono così a genitori e insegnanti le tecniche di rilevazione dei problemi e le modalità di intervento che ne facilitano la soluzione.
- si distinguono le abilità necessarie per aiutare gli altri che chiedono il nostro supporto da quelle necessarie per responsabilizzare gli altri quando il loro comportamento ostacola la soddisfazione dei nostri bisogni.
- si ordinano e si analizzano le modalità comunicative e interattive che ostacolano la comunicazione ed il processo di risoluzione di problemi e conflitti.

La pedagogia “Client Centered” vuole dunque aiutare chi lavora con soggetti in età evolutiva a comunicare in modo efficace, a facilitare l’autoapprendimento, a condurre democraticamente un gruppo di discussione, di lavoro o di incontro finalizzato alla soluzione di problemi o conflitti, e contemporaneamente a ottimizzare il tempo dedicato alle attività di insegnamento e apprendimento.

Il “CLIMA” è quello rogersiano: vengono promosse l’autofiducia, la creatività, l’autocontrollo e l’autodisciplina; viene sviluppato il

senso di autonomia e quello di responsabilità, si invitano gli studenti a partecipare al processo attraverso il quale si definiscono le regole che governano la vita della classe.

All' interno di questa impostazione generale dell' *ATTEGGIAMENTO EDUCATIVO CENTRATO SULLA PERSONA* cui la scuola si ispira emergono in sintesi *TRE IDEE CHIAVE*:

- la prima è quella che possiamo esprimere col principio della *CURA DEL SETTING FACILITANTE*. Corollario di tale presupposto è che all'educatore spetta il compito di promuovere la realizzazione di un "setting" educativo che faciliti nell'individuo e nei gruppi questa impresa di progressiva autogestione del progetto di comprendere ed essere se stesso. Occorre uscire da una visione "cerebrale" della formazione secondo la quale tutto il processo pedagogico e didattico dipende in modo quasi esclusivo dalla parola (scritta o parlata) e dai processi di concettualizzazione ad essa sottesi; esiste una profonda e decisiva "pedagogia delle cose e delle relazioni" la cui valorizzazione potrebbe probabilmente innescare inaspettati, positivi processi.
- Il secondo punto è l' affermazione dell' *ASSUNTO DELLA INTENZIONALITA'* che ha come conseguenza il fatto che la centralità dell'interesse nella prospettiva della metodologia formativa adottata si sposta dai contenuti e dalle strumentazioni didattiche alla qualità della relazione, alla intenzionalità, ai processi di comunicazione e interazione, alla capacità dell'insegnante di facilitare gli alunni nella ricerca della motivazione allo studio delle discipline, mettendone costantemente in evidenza il senso e il significato. Si tratta di un cambiamento sistemico che ipotizza una profonda evoluzione personale nell'insegnante, che coinvolge progressivamente l'intero sistema scolastico, incidendo sul modo stesso di vivere la scuola e di risolvere i problemi che in essa si sviluppano. Il centro di interesse diventa la persona e la sua motivazione e, di conseguenza, la metodologia stessa si centra sulle dinamiche attraverso le quali le persone possono arrivare ad autogestire il loro processo di sviluppo. Un assunto di base è che le persone non si limitano a reagire all'ambiente: esse sono attive,

creative e dinamiche; hanno la capacità di trascendersi e di rispondere in modo “intenzionale” e significativo ai condizionamenti genetici, biologici, psicologici e sociologici..

- Terza questione centrale è quella quella che ruota attorno al *CONTESTO RELAZIONALE SISTEMICO DELLA SINERGIA* : è il contesto relazionale , piuttosto che le forme, ciò su cui proponiamo di lavorare per perseguire il cambiamento e l'evoluzione delle persone destinatarie del processo educativo e formativo Assunto: gli educatori che desiderano accompagnare le persone nel processo dell'apprendimento, trarranno vantaggi e risultati positivi attenendosi prioritariamente al principio della “sinergia”. Usiamo questo termine nella stessa accezione di Ruth Benedict quando definisce le società sinergiche come quelle società in cui sussiste “un vantaggio reciproco nelle imprese individuali”. Dice infatti: “Nelle società a bassa sinergia il vantaggio per un individuo si traduce nella vittoria su un altro, e alla maggioranza dei non vincitori non resta che fare buon viso a cattiva sorte. Ciò sembra collimare con la tendenza della maggior parte delle scuole a enfatizzare i risultati e il successo individuale a scapito della cooperazione e della reciproca soddisfazione dei bisogni.

IL CONCETTO DI RELAZIONE D' AIUTO TRA CLINICA E FORMAZIONE

Abbiamo in questo modo evocato un aspetto di fondo delle psicopedagogie umanistiche centrate sulla persona che sviluppano e allargano il concetto di RELAZIONE D'AIUTO a tutti quei rapporti in cui almeno uno dei protagonisti cerca di promuovere negli altri lo sviluppo, la maturazione, il funzionamento ottimale e la capacità di affrontare la vita. L'espressione “RELAZIONE D' AIUTO” (nel lessico originario rogersiano “HELPING RELATIONSHIP”) può essere applicata a svariate forme di interazione umana: relazioni a - due come tra madre e figlio, medico e paziente, insegnante ed alunno, consulente e cliente, ma anche relazione individuo - gruppo come nel caso del dirigente e il suo staff o del leader e il gruppo, dell'insegnante e la classe. L'obiettivo finale è aiutare, promuovere, facilitare la crescita e lo sviluppo delle persone. Di conseguenza possiamo leggere la

relazione d'aiuto lungo un continuum che va dal massimo di negatività (ostacola, blocca) al massimo di positività (aiuta, facilita). La metodologia centrata sulla persona cui ispiriamo la nostra azione formativa ritiene che la costruttività e la positività dell'incontro siano primariamente determinate dall' "ATTEGGIAMENTO" assunto da chi ne è protagonista e, in particolare, siano centrate su alcune condizioni di base che Rogers riassume secondo la seguente sequenza:

CONGRUENZA *".....Quali che siano i sentimenti che sto provando essi sono in accordo con la coscienza che ne ho: sono in sintonia con me stesso e posso essere semplicemente e profondamente quello che sono. La congruenza è percepita da coloro con cui interagisco come rassicurante"* (Rogers).

Posso essere in modo da essere percepito come persona degna di fiducia, sicura e congruente in senso profondo. L'esperienza mi ha insegnato che il comportarmi forzatamente e sempre in modo *accettante*, anche quando in realtà provavo sentimenti di noia o scetticismo o altre forme di rifiuto, a lungo andare, finiva per essere percepito come incongruente e poco degno di fiducia. Ho finito per capire che per avere la fiducia non c'è bisogno di essere rigidamente coerente ma semplicemente che si può contare su di me come persona realisticamente affidabile.

TRASPARENZA Posso essere abbastanza espressivo (trasparente) da comunicare senza ambiguità la persona che io sono. Quando nel ruolo di genitore, terapeuta, insegnante, dirigente io tralascio di ascoltare quello che succede dentro di me (a causa di una mia tendenza difensiva che mi impedisce di cogliere le mie reazioni) è allora che io genero una certa confusione e disagio nell'altro. Se io sono veramente consapevole dei miei stati d'animo e li accetto, allora posso aiutare me stesso e gli altri. Noi temiamo che se diamo corso liberamente a questi sentimenti positivi possiamo esserne intrappolati... temiamo forse che essi possano portarci a interrogarci su noi stessi, che possiamo perdere la nostra fiducia e sicurezza. Per questo cerchiamo di mantenere le distanze tra noi e gli altri, e finiamo per comportarci secondo una modalità che amiamo definire "professionale", ma che in realtà, più che essere

espressione di autoattribuite eccellenze, rischia di essere solo distanziante e impersonale, sottraendo alla nostra efficacia formativa delle risorse costitutive proprio di quella professionalità che vorremmo avvalorare !!

INDIPENDENZA Posso essere sufficientemente forte come persona da restare distinto e indipendente da coloro che desidero aiutare. Sono capace di rispettare sinceramente i miei sentimenti e i miei bisogni, come i sentimenti e i bisogni del mio interlocutore. Posso avere i miei sentimenti e al momento opportuno esprimerli come una cosa che mi appartiene e che è indipendente dai suoi sentimenti. Sono così forte della mia indipendenza da non essere depresso dalla sua depressione, angosciato dalla sua angoscia, o invischiato dalla sua dipendenza? Il mio Io interno è forte abbastanza per sentire che non sarò né distrutto dalla sua collera, né assalito dal suo bisogno di dipendenza, né ridotto in servitù dal suo amore; il mio io manterrà salda la consapevolezza che esisto al di fuori di lui con diritti e sentimenti che mi sono propri? Quando io sono in grado di sentire liberamente che c'è questa forza di essere una persona "separata", allora scopro che mi posso consacrare più interamente a comprendere gli altri e accettarli, perché non ho più paura di perdermi.

ACCETTAZIONE POSITIVA INCONDIZIONATA La mia sicurezza interiore è sufficientemente forte per permettere all' "Altro" (l' allievo) di essere indipendente? Sono capace di permettergli di essere quello che è: sincero o ipocrita, infantile o adulto, disperato o presuntuoso? Gli posso accordare la "libertà di essere se stesso"; oppure sento che dovrebbe seguire i miei consigli, o essere un po' dipendente da me, o prendermi ad esempio? ... sono in grado di accettare tutti gli aspetti che mi presenta questa persona, posso prenderla così com'è; posso comunicarle questa "attitudine"; o non posso accoglierla che condizionatamente, accettando certi aspetti dei suoi sentimenti e disapprovandone altri tacitamente o apertamente? Ho sperimentato che quando la mia accettazione è condizionata, il cliente non può cambiare o sviluppare aspetti della sua personalità che io non so completamente accettare. E quando dopo, cerco di scoprire perché

sono stato incapace di accettarlo in modo incondizionato, generalmente mi rendo conto che è stato perché ho avuto paura o mi sono sentito minacciato dentro di me da qualche aspetto dei suoi sentimenti.

Per essere veramente di aiuto, occorre che io stesso mi maturi e mi renda capace di accettare serenamente i suoi sentimenti. Da quanto detto consegue una domanda: sono capace di agire con tutta la sensibilità necessaria perché il mio comportamento non sia percepito come una minaccia?... se io posso liberare l' "Altro" (studente, genitore o, perché no? , collega) da qualunque possibile sensazione esterna di minaccia, allora egli comincerà a sentirsi libero di "fare contatto" con i limiti che prima viveva come minacciosi e che , quindi, si preoccupava più di nascondere che di affrontare e risolvere .

Quasi in tutte le circostanze della vita (casa, scuola, lavoro) noi dipendiamo dal giudizio degli altri e dalle loro ricompense e punizioni: «E' buono, è troppo grossolano, merita " 8" , non vale niente ... ». Questi giudizi fanno parte della nostra vita dall'infanzia alla vecchiaia. Essi hanno una utilità sociale nelle situazioni come la scuola e il mondo del lavoro per definire gerarchie e risultati; più difficile pensare che tali giudizi, quando siano centrati sul non-valore della persona ("sei sempre il solito", "non vali proprio niente", "non sei da liceo"...) piuttosto che sul livello delle performances , possano favorire lo sviluppo dell' individuo in evoluzione e, di conseguenza, possano fare parte di una relazione pedagogica correttamente impostata. Questo ragionamento non dipende precipuamente dal fatto che il GIUDIZIO SULLA PERSONA sia NEGATIVO, ma dal fatto stesso che si tratti comunque di un giudizio; tanto che si può arrivare ad affermare che un giudizio POSITIVO possa risultare altrettanto minaccioso di una valutazione squalificante: dire a qualcuno che agisce bene, significa comunicare in modo implicito che voi avete il diritto di dirgli anche quando lui agisce male. In pratica più io riuscirò a mantenere i miei rapporti di aiuto esenti da giudizi di valore sulla persona più trasmetterò all'altro il messaggio che egli solo è il centro unico del processo di orientamento, valutazione, scelta, decisione e valutazione. Potrà comprendere che il senso e il valore della sua esperienza dipendono unicamente da lui: nessun giudizio

estriore potrà mutarne il senso. Così mi sforzo di giungere ad una relazione in cui io non giudico alcuno nel mio "foro interno", convinto come sono che questo può liberarlo e fare di lui una persona capace di assumersi le sue responsabilità.

EMPATIA C'è un'altra domanda: posso permettermi di entrare completamente nell'universo dei sentimenti dell'altro e delle sue personali concezioni e vederle dal suo stesso punto di vista ? Posso penetrare nel suo universo interiore così totalmente da perdere il desiderio di valutarlo e giudicarlo? Posso entrarvi con la sensibilità necessaria per muovermi liberamente senza calpestare valori per lui preziosi? Posso comprendere questo universo con precisione sufficiente per sentire non solo le percezioni dell'esperienza che a lui sono evidenti, ma anche quelle che sono implicite e che egli non vede che in modo oscuro e confuso? C'è un limite a questa comprensione empatica? Credo sia più facile comunicare questo tipo di comprensione a un cliente in un setting terapeutico che a degli studenti in una classe o ad un gruppo di colleghi in un consiglio di classe. Anche un "minimum" di comprensione empatica, un tentativo anche modesto di comprendere ed esprimere quello che l'interlocutore vuol dire nella sua confusa complessità, è comunque di aiuto, anche se è fuor di dubbio che l'aiuto è massimo quando io riesco a capire e formulare chiaramente il senso di quello che l'altro ha provato e che per lui è rimasto vago e confuso.

IL PROCESSO DI CAMBIAMENTO Un'ultima domanda: sono capace di vedere questa persona come un essere *in sviluppo*, o sono condizionato dal suo passato e dal mio? Se la tratto come un ragazzo immaturo, come un alunno ignorante, come un nevrotico o uno psicotico, ciascuna di queste etichette finirà per ostacolare il suo processo di cambiamento e diminuire le opportunità di essere quello che secondo la sua tendenza attualizzante tende a divenire.

SISTEMA E CONTESTO: "FARE RETE" PER LA PROGETTAZIONE DI INTERVENTI OPERATIVI Quando ci si appresta ad attivare un nuovo progetto di intervento, l'impostazione metodologica generale deve trovare il suo fulcro nei

concetti di “promozione ed attivazione della rete” e di “empowerment di comunità” che rappresentano oggi la chiave di lettura e il leit motiv della maggior parte degli interventi di prevenzione (primaria, secondaria e terziaria) e promozione del benessere di cui sono, allo stesso tempo, finalità generale e strumento attuativo.

Innanzitutto nella programmazione degli interventi bisogna porre particolare attenzione e cura nell’effettuare un’attenta analisi preliminare dei bisogni ed una mappatura delle risorse già presenti e operative sul territorio di riferimento, siano esse costituite da enti pubblici o privati, formalizzate o in via di costituzione. Tutto ciò con l’obiettivo di favorire il costituirsi ed il rafforzarsi di una rete di integrazione tra le diverse realtà presenti.

“Costruire la rete” significa creare spazi e momenti (es. Tavoli Politici e Tecnici, Microcomunità, ecc.) di concertazione e confronto CON e TRA i diversi interlocutori ed i diversi servizi esistenti (servizi sociali, scuola, insegnanti, genitori, istituzioni pubbliche, privato sociale, associazioni di volontariato, ecc...) per arrivare all’identificazione di un linguaggio ed una metodologia il più possibile condivisa che renda possibile e reale una progettazione partecipata a favore della comunità territoriale.

La scuola si inserisce in quest’ottica progettuale come luogo privilegiato di osservazione e di intervento; risulta quindi indispensabile stabilire delle efficaci relazioni con i diversi interlocutori al suo interno (dirigenti, insegnanti referenti, rappresentanti dei genitori e dei ragazzi, personale non docente) affinché questi non solo condividano, ma facciano propri gli obiettivi generali e le linee guida del progetto, rendendo così possibile una maggiore integrazione ed una progettazione condivisa di interventi e servizi.

L’esperienza maturata negli anni nell’ambito dei progetti territoriali, ci ha portati alla consapevolezza che, già nella scuola primaria sono sempre più diffusi casi di “*disagio scolastico*”, inteso sia come difficoltà a raggiungere risultati soddisfacenti dal punto di vista didattico sia, soprattutto, come manifestazione di problematiche a livello relazionale, tra l’alunno e gli “*altri significativi*”: genitori, insegnanti, compagni... Particolare attenzione

va posta, inoltre, all'incremento di quello che può essere chiamato "disagio invisibile", inteso come demotivazione all'apprendimento, mancanza di fiducia, di autostima e di figure adulte di riferimento.

La scuola, perciò, rappresenta il luogo dove il malessere, oltre che essere riconosciuto e recensito, può essere gestito in una funzione realmente preventiva, in forte raccordo con altri tipi di interventi che competono ad agenzie e servizi del territorio (Servizi Sociali, NPI, CPS, Consultorio Familiare, ecc...)

I primi a doversi rapportare, nella quotidianità, con queste forme di malessere sono i docenti, i quali sono chiamati sempre più spesso e in misura sempre più evidente ad affiancare alle competenze didattiche anche delle competenze educative e relazionali che permettano loro non solo di trasmettere un sapere, ma anche di accompagnare i propri alunni in un importante percorso evolutivo, che li vede spesso in situazioni di disorientamento, di insuccesso e di abbandono scolastico.

Il docente deve però evitare la tentazione comoda della "delega all'esperto esterno": nella realizzazione di interventi preventivi nella scuola, chi scrive ha scelto con il suo gruppo di lavoro¹ di eliminare quasi del tutto l'attività diretta nelle classi da parte degli operatori esterni e di privilegiare il lavoro di *ACCOMPAGNAMENTO DEGLI INSEGNANTI*, come forma di intervento più incisiva e di investimento futuro.

Questa scelta nasce dalla consapevolezza dei gravi limiti di opportunità e di efficacia che può avere un intervento estemporaneo condotto da personale esterno-estraneo rispetto alla vita ordinaria dell'Istituto; la scelta metodologica attuata si pone al contrario come principale obiettivo proprio quello *DI SUPERARE LA TENDENZA ALLA «DELEGA ALL'ESPERTO ESTERNO»* che troppo spesso ha caratterizzato gli interventi preventivi negli istituti scolastici sancendone anche, quasi sempre, l'inconsistenza e l'aleatorietà. Gli esperti sono quindi impiegati in questo approccio nella formazione-addestramento, nella consulenza e nell'affiancamento/supervisione degli insegnanti, attraverso

¹ L'esperienza cui facciamo riferimento è quella della realizzazione dal 1990 ad oggi di progetti regionali e nazionali di prevenzione svolti sulla base delle Leggi di settore (DPR 309/90, L.285/97, L.R.Lomb. 23/97) con personale proveniente dal Centro Studi Gulliver di Varese, dalla Scuola di Specializzazione per medici e psicologi IACP di Roma, dalla Scuola di Counselling "DM" di Milano, della Università LUDES di Lugano

specifiche e differenti modalità di intervento. La competenza nella relazione d' aiuto, quindi, è impiegata principalmente *NEL TRASMETTERE AL PERSONALE DOCENTE UN VALORE AGGIUNTO E STABILE DI COMPETENZA PSICOPEDAGOGICA CHE RIMARRÀ PATRIMONIO ED INVESTIMENTO DELLA SCUOLA.*

Altro aspetto critico da considerare nel lavoro con la scuola può essere la presenza di significative *DIFFICOLTÀ NELLA COMUNICAZIONE E NELLA CONDIVISIONE DEGLI OBIETTIVI ALL'INTERNO DELL'ÉQUIPE DEL PERSONALE EDUCATIVO* a diversi livelli. Da un lato la difficoltà riguarda la presenza nella scuola di molteplici interlocutori, con ruoli diversi e con compiti differenti a volte non propensi a legittimarsi reciprocamente (dirigenza , insegnanti, figure obiettivo, genitori, personale non docente,...); spesso inoltre la responsabilità della gestione di situazioni problematiche o semplicemente di interventi innovativi è delegata esclusivamente a pochi insegnanti che rischiano di farsi portavoce non più di percezioni e bisogni condivisi, ma di istanze "personali".

E' importante a questo proposito che gli "esperti" si adoperino per facilitare una maggiore condivisione e consapevolezza relativa alla definizione di possibili interventi da parte di tutti gli interlocutori coinvolti, sollecitando anche l'espressione di eventuali discordanze e perplessità.

IL VALORE AGGIUNTO DEGLI INTERVENTI PSICOEDUCATIVI A COMPLETAMENTO DEL CURRICOLO DIDATTICO

La proposta operativa all'interno della scuola è diversificata, su più livelli e prevede, da un lato, percorsi di formazione "a ridosso dell'operatività" che affianchino i docenti nella gestione delle relazioni educative anche attraverso l'addestramento specifico all'esercizio dell' funzione di TUTOR, alla gestione dello sportello di consultazione, alla conduzione di modelli laboratoriali per il gruppo classe; dall'altro interventi di consulenza rivolti al singolo docente, al consiglio di classe o all'équipe relativamente alla gestione di situazioni problematiche, nonchè l'accompagnamento e la supervisione agli insegnanti e alle figure educative che sono impegnate nei C.I.C. e negli sportelli

d'ascolto e che desiderano migliorare la natura dei colloqui nella relazione d'aiuto ed essere adeguatamente supportati nell'eventuale gestione dell'invio. Presentiamo qui di seguito alcune esemplificazioni del lavoro svolto in questi anni nell' II.SS. Iris Versari :

- FORMAZIONE finalizzata all'ACQUISIZIONE di METODOLOGIE e COMPETENZE SPECIFICHE (su tematiche quali: "comunicazione efficace all'interno della scuola"; "formazione- consulenza - osservazione"; "formazione finalizzata all'apertura di uno sportello d'ascolto"; "gestione del conflitto", ecc...)
- ADDESTRAMENTO e ACCOMPAGNAMENTO alla GESTIONE di MODELLI LABORATORIALI (es. orientamento, tecniche animative, tecniche e strumenti per la gestione della classe come gruppo, strategie di motivazione, narrazione)
- INTERVENTI DI SUPERVISIONE della relazione educativa per insegnanti (modello Gruppi Balint per docenti)
- TUTORING NELLE CLASSI PRIME
- ATTIVITA' di RACCORDO/MEDIAZIONE con le diverse AGENZIE del TERRITORIO
- ATTIVITA' di COUNSELLING (sportelli d'ascolto per alunni/ genitori/ insegnanti, CIC, consulenza psicopedagogica)
- ATTIVITA' di RACCORDO/MEDIAZIONE tra INSEGNANTI e GENITORI
- INCONTRI STRUTTURATI DI RI-ORIENTAMENTO
- INTERVENTI di OSSERVAZIONE nelle CLASSI
- TEATRO EDUCATIVO (PROSA-MUSICA-DANZA)

APPROFONDIMENTI DI METODO:

- *Parte prima: il fondamento pedagogico dell'apprendimento significativo*
- *Parte seconda : la relazione tra scuola e famiglia.*
- *Parte terza: l' alleanza con la famiglia e la valutazione dei comportamenti*

PARTE PRIMA:

IL FONDAMENTO PEDAGOGICO DELL'APPRENDIMENTO SIGNIFICATIVO

Se le persone sono dotate di un intrinseco dinamismo di crescita e di sviluppo, il compito di predisporre il clima psicologico ed emotivo positivo, che costituisce il presupposto per la realizzazione delle loro potenzialità, viene attribuito dai pedagogisti che si rifanno agli approcci umanistici centrati sulla persona alla qualità della relazione interpersonale.

La relazione d' aiuto, infatti, per essere "efficace" (e quindi produrre un cambiamento costruttivo della personalità o un apprendimento duraturo e significativo) deve possedere queste caratteristiche (C. R. Rogers, *La terapia centrata sul cliente*, Martinelli, Firenze 1970, pp.49-67:

1. due persone sono in contatto psicologico;
2. la prima, che chiameremo *HELPEE* (destinatario del processo educativo) , è in uno stato di incongruenza, di vulnerabilità o di incertezza evolutiva ed identitaria ;
3. la seconda persona, che chiameremo *HELPER* (l' educatore – formatore – docente) , è in uno stato di congruenza: è, cioè, nella relazione, liberamente e profondamente se stesso.
4. l' *HELPER* prova sentimenti di considerazione positiva incondizionata nei confronti dell' *HELPEE* ;
5. l' *HELPER* prova una comprensione empatica del sistema di riferimento interno dell' *HELPEE*;
6. Si verifica una comunicazione, almeno parziale, della comprensione empatica e della considerazione positiva incondizionata dell' *HELPER* nei confronti dell' *HEL.PEE*.

La percezione effettiva della presenza di tali atteggiamenti nella relazione fa nascere nel singolo *HELPEE* , *lo studente* (o nel gruppo di *HELPEE*, per esempio la classe di studenti o il gruppo di un laboratorio o di lavoro) una serie di atteggiamenti simili nei confronti di se stesso, cosicché gli individui e i gruppi, una volta

ascoltati in maniera non giudicante, imparano ad ascoltarsi con maggiore libertà e permettono al loro sé più autentico di emergere.

E ciò costituisce la premessa necessaria al cambiamento significativo: *“quando le persone sono accettate e valorizzate, esse tendono a sviluppare un atteggiamento di maggiore cura verso se stesse. Quando le persone sono ascoltate empaticamente, diventa loro possibile prestare un ascolto più accurato al flusso delle esperienze interiori. Ma via via che una persona comprende se stessa, il sé diventa più congruente con il suo esperire. La persona diventa in tal modo più autentica, più genuina. Queste tendenze consentono all’individuo di essere “un promotore più efficace della propria crescita” (C. R. Rogers, Un modo di essere, Martinelli, Firenze 1983, p.102) .*

L’atteggiamento-chiave del facilitatore – educatore nella relazione interpersonale, che Rogers definisce CONGRUENZA, genuinità, autenticità o trasparenza, costituisce la condizione fondamentale tra quelle che consentono la massima costruttività di una relazione educativa .

Essa consiste in quel “coraggio di essere” se stessi, al di là dei ruoli e delle “facciate”, all’interno della relazione io-tu. Il formatore o l’educatore autentico è anzitutto una persona che, apprezzando il valore dell’unicità personale di ciascuno e consapevole della potenzialità evolutiva dirompente della spontaneità, invita ad “abbandonare le maschere che usiamo ordinariamente” e ,quindi, le getta per primo. Infatti, la regola fondamentale per chiunque tenti di stabilire una relazione di aiuto è che occorre essere trasparentemente reali.

La condotta congruente e autentica, non potendosi risolvere in un presunto, e non meglio definito spontaneismo, implica però un percorso personale e un apprendistato lungo e talvolta faticoso: *“accettare di essere quello che sono, in questo senso, e permettere che questo appaia ad un’altra persona, è il compito più difficile che conosca, e uno di quelli che non ho mai del tutto assolto. Ciò significa che se voglio facilitare la crescita personale di altri in relazione con me, io stesso debbo crescere e questo, pur essendo spesso doloroso, mi arricchisce” (C.R. Rogers, La terapia centrata sul cliente, cit, p 80) .*

La CONSIDERAZIONE POSITIVA si traduce in una sorta di rispetto profondo pervaso di calore: disposizione necessaria per prendersi cura dell' altro preservando la sua alterità, senza proiezioni, senza idealizzazioni, senza distorsioni, e soprattutto senza autoritarismi e, contemporaneamente, senza demagogie autograticanti , ma non benefiche per l' allievo . D'altro canto, l'accettazione degli altri è resa possibile dall' accettazione compiuta di se stessi. Un compito infinito, dunque, che coinvolge il facilitatore in un processo di affinamento della propria umanità personale.

Infine, la COMPRESIONE EMPATICA: essere empatici significa percepire lo *SCHEMA DI RIFERIMENTO INTERIORE* di un altro con accuratezza e con le componenti emozionali e di significato ad esso pertinenti, ma senza mai perdere di vista questa condizione di: "*come se*" , che mi consente di immedesimarmi nell' altro, ma mi consente di non confondermi . Se questa categoria di *come se* manca, allora lo stato pericoloso e improduttivo che si pone in essere è quello dell'identificazione. In sostanza, l'empatia si caratterizza distinguendosi fortemente dalla confusiva "*simpatia*" perché ci consente di sentire l'ira, la paura, il turbamento dell' *helpée*, come se fossero nostri, senza però aggiungervi la nostra ira, la nostra paura, il nostro turbamento.

Si tratta dunque di una particolare forma di decentramento cognitivo ed emotivo, che permette di essere con l'altro senza essere l'altro e senza cessare di essere se stessi, e consente quindi di coglierne i vissuti riducendo al minimo il rischio di sovrapporvi la propria esperienza pregressa o le proprie valutazioni.

La HELPING RELATIONSHIP – RELAZIONE D' AIUTO , definita attraverso queste condizioni essenziali, si propone come metodologia efficace e produttiva nei contesti educativi e formativi, in quanto la crescita e l'apprendimento, implicando una modificazione di sé e delle proprie percezioni, dei propri valori e comportamenti e dei propri rapporti con il mondo e con gli altri, suscitano resistenze e meccanismi difensivi. Per facilitare il processo è quindi necessario costruire un rapporto permeato di fiducia e sicurezza emotiva, entro il quale le persone siano

maggiormente incoraggiate ad apprendere, correggersi, scegliere e trasformarsi.

METACOGNIZIONE: APPRENDERE AD APPRENDERE COME COMPETENZA PIU' ALTA

La maggiore preoccupazione di Rogers in tema di educazione riguarda il ritmo incalzante del cambiamento che comporta una sempre più rapida obsolescenza delle conoscenze ed esige modelli educativi più flessibili, meno trasmissivi e contenutistici e maggiormente incentrati sui processi di apprendimento, anziché sul nozionismo anacronistico dell'istruzione tradizionale: il mondo cambia a una velocità vertiginosa. Se vogliamo che la nostra società sia in grado di far fronte alle continue trasformazioni che si stanno verificando nel campo della scienza, della tecnologia, delle comunicazioni e dei rapporti sociali, non possiamo più accontentarci delle risposte date in passato a problemi ormai superati, ma dobbiamo incoraggiare lo sviluppo di processi suscettibili di portare a nuove soluzioni di nuovi problemi.

Ciò implica che l'istruzione non solo adotti nuove tecniche, ma si ponga anche nuovi obiettivi. Nel mondo che si apre davanti a noi, lo scopo della scuola e di ogni processo educativo in generale deve essere quello di creare individui aperti alle novità e alle trasformazioni. La meta dell'istruzione deve essere quella di far nascere un tipo di società nella quale la gente si senta più a proprio agio quando tutto cambia che quando tutto resta come prima. Nel mondo di domani la capacità di adeguarsi alle novità sarà più importante della capacità di conoscere e perpetuare l'eredità del passato.

Sulle illusioni tipiche del metodo educativo tradizionale Rogers pubblicò uno scritto polemico nel 1963 (Rogers, Libertà nell'apprendimento, Giunti Barbera, Firenze 1973, p. 350) mettendo in luce i punti deboli del sistema dell'istruzione:

- la predilezione per l'adeguamento degli studenti alle richieste dell'istituzione piuttosto che la promozione del pensiero autonomo e divergente;
- l'identificazione tra educazione e valutazione, che rende mortificante il processo di apprendimento;
- l'idea che la conoscenza consista in un bagaglio cumulativo

di nozioni contenutistiche anziché nell'appropriazione critica di strumenti euristici e procedurali;

- l' incoerente aspettativa che da uno studente passivo possa nascere un adulto creativo;
- il presupposto di fondo per cui l'esercizio del ruolo educativo dovrebbe prevedere una distanza e un'impersonalità prive di coinvolgimenti affettivi.

A fronte di tali contraddizioni ci si può prefigurare un'educazione più adeguata allo spirito del tempo e più incline ad assecondare i processi di sviluppo di una società ispirata agli ideali liberali e democratici, che possa correggere le distorsioni del passato e riuscire dove la tradizione ha fallito.

Essa è può mirare a :

- creare un clima di fiducia in cui nutrire e valorizzare la curiosità e il naturale desiderio di apprendere;
- facilitare l'impegno di studenti e docenti nella presa di decisioni (in un modo partecipativo) concernenti tutti gli aspetti dell'apprendimento;
- sviluppare un senso di comunità in cui la legittima volontà di riuscire sia affiancata da cooperazione, rispetto per gli altri e disponibilità reciproca;
- essere un luogo in cui gli studenti, riescano ad apprezzarsi, sviluppando la fiducia in se stessi e l'autostima;
- produrre situazioni in cui gli studenti e i docenti scoprono sempre più in se stessi le fonti dei valori, giungendo alla consapevolezza che il buono della vita è all'interno, e non dipende dalle fonti esterne;
- facilitare la costituzione di una comunità educativa in cui gli studenti trovino stimoli, nella scoperta intellettuale ed emozionale, utili per proseguire per tutta la vita il loro apprendimento.

INTELLETTO ED EMOZIONI: IL CONCETTO DI "EDUCAZIONE CONFLUENTE" Il primo e più significativo intento della *PEDAGOGIA CENTRATA SULLA PERSONA* consiste nella riconciliazione di ragione e sentimento, di intelletto ed emozioni, al fine di riabilitare e legittimare la vita affettiva e i

sentimenti, a lungo trascurati, rimossi o addirittura espunti dai luoghi dell' educazione formale: questa separazione della ragione dal sentimento è uno dei primi miti che crollano in un approccio centrato sulla persona. Gli individui scoprono se stessi comunicando con il proprio essere *TOTALE* ed esprimendo le proprie esperienze, non con qualche fredda rappresentazione intellettuale di esse.

Rogers ha intuito, con almeno mezzo secolo di anticipo sugli studi legati all'*INTELLIGENZA EMOTIVA*, che la vita affettiva è indissolubilmente intrecciata con quella cognitiva, condizionando in maniera significativa i processi di apprendimento, e rappresenta essa stessa una risorsa specificamente umana e una condizione costitutiva dello sviluppo dell'intelligenza. La competenza emozionale, del resto, è la chiave di volta della personalità sana e integrata e del processo di maturazione personale: è l'accento esclusivo sul conscio e sul razionale, e la contestuale svalutazione della saggezza delle reazioni totali del nostro organismo, che ci impedisce di vivere come esseri umani unificati e congruenti . I nostri sentimenti sono una parte del curriculum altrettanto importante quanto le nostre idee .

Ogni processo di apprendimento autentico e duraturo e di cambiamento significativo della personalità produce inoltre una sorta di resistenza dovuta al fatto che l'individuo tende a conservare immutata la sua struttura: per agevolare l'apprendimento e il cambiamento è dunque necessario promuovere un " *clima psicologico rassicurante, positivo, non giudicante, entro il quale le persone possano esplorare liberamente nuove possibilità, aprirsi a nuove esperienze e predisporre a ristrutturare le loro idee e i loro comportamenti. Il benessere emotivo è, infatti, la prima e più importante condizione perché si realizzi un autentico processo di formazione*" ((C. R Rogers, *Libertà nell'apprendimento*, cit., p. 101)

L'educazione centrata sullo studente e sul gruppo – classe (che abbiamo definito come *helpee* o gruppo di *helpees*) mira quindi anzitutto a riumanizzare le relazioni educative e a correggere l'impersonalità e l'asetticità degli ambienti di apprendimento, al fine di creare nelle aule di insegnamento un clima in cui i sentimenti possano essere espressi, in cui ciascuno possa sentirsi

distinto dagli altri e dall'insegnante .

L' ACQUISIZIONE DI COMPETENZE E IL CONCETTO DI "DOCENTE-FACILITATORE"

Una visione del processo di insegnamento inteso come cinghia di trasmissione di conoscenze e valori non modificabili avrebbe senso solo in un ambiente immutabile: questa è la ragione per cui esso ha costituito, per secoli, una modalità largamente predominante.

Oggi, però, gli individui vivono in un ambiente che muta continuamente, e ciò rende quel tipo di insegnamento ormai pressoché anacronistico. Le rapide trasformazioni sociali, il continuo progresso della scienza e la complessità dell'era contemporanea rendono impraticabile, e quanto meno inefficace, una pratica immobilistica dell'insegnamento ed esigono urgentemente una strategia educativa che ponga al centro il soggetto che apprende e si focalizzi, oltre che sui contenuti, sui processi dell'apprendimento. *"L'unico uomo che possa considerarsi educato è colui che ha imparato ad imparare; che ha imparato ad adattarsi e a mutare; che sa che nessuna conoscenza è certa, e che solo il processo di ricerca della conoscenza costituisce una base di certezza. La disponibilità al mutamento, la fiducia nel processo piuttosto che nella conoscenza statica, costituisce l'unica meta sensata dell'educazione nel mondo moderno. Considero la facilitazione dell'apprendimento come lo scopo dell'educazione, il mezzo che rende possibile lo sviluppo intellettuale dello studente, che ci insegna a vivere come individui in un processo."* (C. R Rogers, Libertà nell'apprendimento, cit., p.130)

Il passaggio dalla logica dell'insegnamento come trasmissione di contenuti a quella della facilitazione dell'apprendimento tende a spostare l'asse del discorso educativo incentrandolo sul protagonismo del soggetto che apprende, assegnando finalmente all'elemento metodologico un valore prioritario, e non semplicemente strumentale rispetto all'acquisizione degli oggetti del sapere: il metodo stesso diviene un oggetto di apprendimento, in quanto accanto all'imparare assume una rilevanza crescente *l'imparare ad imparare*, accanto alla conoscenza il processo di formazione e trasformazione della conoscenza o della abilità stessa che diviene **COMPETENZA** .

L'apprendimento "significativo", infatti, presenta alcune caratteristiche peculiari:

- esso comporta una partecipazione globale della personalità del soggetto;
- è automotivato;
- ha una reale e profonda incidenza;
- Può essere valutato direttamente dal soggetto tramite l' AUTOVALUTAZIONE ;
- la sua caratteristica essenziale è la significatività.

Il primo elemento distintivo di tale visione dell' apprendimento consiste nell' effettiva pertinenza dell' oggetto e nella sua concreta rilevanza esistenziale; perché apprenda in maniera significativa, insomma, è *necessario che lo studente venga posto di fronte a un problema da lui sentito come reale*. Solo questa condizione assicura, infatti, un alto grado di *MOTIVAZIONE AD APPRENDERE*, che non può essere sollecitata se non portando alla luce "maieuticamente" le esigenze più profonde di chi impara.

Più che indurre una motivazione dall' esterno, si tratta dunque di far leva sull'intrinseca propensione ad imparare, evitando di mortificarla con un nozionismo stantio e demotivante: *"Personalmente, vado su tutte le furie quando sento dire che gli studenti devono essere motivati. Il giovane è già di per sé motivato, e in grado assai alto. Egli è curioso, bramoso di scoprire, di conoscere, di risolvere problemi. Un deplorabile risultato della maggior parte delle esperienze educative è che il ragazzo, dopo qualche anno di scuola, vede sostanzialmente scoraggiata e affievolita questa sua motivazione interiore. Il nostro compito di facilitatori dell' apprendimento è di ridar forza a tale motivazione, di scoprire quali sollecitazioni siano realmente importanti per il giovane e di fornirgli l'opportunità di avvantaggiarsene"* (C. R Rogers, Libertà nell'apprendimento, cit., p.139)

IL FONDAMENTO E IL METODO DELLA "AUTOVALUTAZIONE" Accanto a questa prima condizione di carattere contenutistico (l'apprendimento è autentico e profondo quando riguarda temi e problemi che abbiano un effettivo significato e valorizza l'esperienza vissuta del soggetto), se ne deve porre però un'altra di tipo procedurale: il soggetto, infatti, apprende in

maniera tanto più significativa, quanto più egli resta saldamente al centro dell' esperienza e ha potere (libertà e responsabilità) sul processo. L'esperienza di apprendimento, infatti, diminuisce nella misura in cui gli individui sono costretti a subirla passivamente. La pedagogia non direttiva mira precisamente a garantire e accentuare il protagonismo, l'autonomia, la creatività e l'autodirezione nel processo formativo.

L'*AUTOVALUTAZIONE*, in particolare, è uno dei mezzi principali attraverso cui l'apprendimento si fa, oltre che autonomo, anche pienamente responsabile. Nel processo di valutazione, naturalmente, cambiano anche i criteri in base ai quali l'apprendimento viene valutato, che tendono ad essere meno oggettivi e impersonali e più significativi dal punto di vista fenomenologico. Il soggetto che apprende, lungi dal ridurre la valutazione dell' esperienza educativa alla misurabilità, alla mera qualità della performance, è invitato a considerare anche altre componenti più attinenti al proprio vissuto, quali:

- il grado di soddisfazione ricavato dal lavoro;
- ciò che ne ha tratto a livello personale;
- se e in quale misura ha sperimentato una maturazione intellettuale e psicologica;
- in che misura si è impegnato e sentito coinvolto nel corso dell' attività;
- se si sente stimolato a perseguire, anche al di fuori del contesto formale, qualche obiettivo suggerito dall'esperienza educativa. Quest'ultima osservazione appare particolarmente rilevante: il successo dell' esperienza educativa si misura, per esempio, dal fatto che i ragazzi, una volta giunti a conclusione di un percorso, si sentano motivati a continuare a imparare.

Il "*FACILITATORE*" dell'apprendimento, conseguentemente, si definisce in base a una commistione di attitudini personali, qualità umane e competenze metodologiche.

La sua presenza accanto ai soggetti che apprendono è determinante nell'instaurare una relazione efficace, nel garantire un' atmosfera propizia allo sviluppo e alla crescita e nel gestire un processo complesso in cui ciascuno possa sentirsi libero di esprimere le

proprie potenzialità e incoraggiato ad apprendere e cambiare.
Più specificamente la Pedagogia Centrata sulla Persona (C. R. Rogers, Libertà nell'apprendimento, cit., p. 95-198) ne definisce il ruolo come segue:

- Il facilitatore deve darsi da fare per stabilire il clima o atmosfera iniziale in cui dovrà maturare l'esperienza di gruppo o di classe.
- Il facilitatore serve a individuare e chiarire i propositi degli individui, della classe e i propositi più generali del gruppo.
- Egli fa assegnamento sul desiderio di ogni studente di perseguire gli scopi che hanno un significato per lui, come forza motivazionale che sottende ogni apprendimento significativo.
- Egli cerca di organizzare e di rendere facilmente disponibili il più gran numero possibile di mezzi per apprendere.
- Egli considera se stesso come un mezzo a disposizione del gruppo.
- Il docente – facilitatore di acquisizioni di competenze , rispondendo alle espressioni del gruppo-classe ovvero della “COMUNITA’ DI APPRENDIMENTO” (COMMUNITY LEARNING) come viene denominato nel lessico pieno di suggestioni semantiche da Carl Rogers , ne accetta sia il contenuto intellettuale, sia gli atteggiamenti emozionali, cercando di rispettare, in ogni caso, l'importanza che l'uno o gli altri rivestono per l'individuo o per il gruppo.
- Una volta stabilito in classe il clima di accettazione, il facilitatore è in grado di fare di se stesso un elemento del processo di crescita e apprendimento (COMMUNITY LEARNING).
- Egli prende l'iniziativa di condividere i propri pensieri con il gruppo, senza pretendere, né imporre.
- Nel corso dell'esperienza di classe egli vigila costantemente le espressioni indicative di

sentimenti forti e profondi.

- Nella sua opera di facilitatore dell'apprendimento, il leader cerca di riconoscere e di accettare i propri limiti

L'ISTANZA "NON DIRETTIVA" OLTRE I FRAINTENDI MENTI

L'educazione centrata sullo studente, cioè sul soggetto che apprende, valorizza anche forme metodologiche alternative alla lezione frontale, più cooperative e meno trasmissive; ma non basta non utilizzare la lezione frontale perché l'approccio sia adeguatamente perseguito, così come è possibile continuare a farvi ricorso eppure riuscire a creare nella classe il "clima" autentico della non-direttività.

Insomma non è lo strumento usato a fare l'innovazione metodologica, ma il *MODO DI ESSERE* del docente – facilitatore e la sua competenza nel creare le cosiddette *CONDIZIONI NECESSARIE E SUFFICIENTI*. Il docente – facilitatore assume uno stile *MAIEUTICO, INCORAGGIANTE E VALORIZZANTE* (il che non significa affatto demagogico o permissivo o, peggio, arrendevole, anzi, significa esattamente il contrario: infatti solo una figura forte, non un afigura imbelle o intimorita, potrà essere percepita come "incoraggiante e valorizzante") nella definizione del processo: conferisce un crescente potere di autodeterminazione alle persone in via di sviluppo e si basa sulla fiducia irrevocabile nelle potenzialità costruttive della natura umana.

Assicura un clima relazionale non minaccioso e promuove il benessere emotivo, tenta di integrare la persona nella sua totalità, includendo accanto all'intelletto e alla volontà gli aspetti relativi alla corporeità e all'affettività.

Va ulteriormente sottolineato, tuttavia, al fine di correggere i più grossolani fraintendimenti della non direttività, che non si tratta di una libertà intesa in senso permissivo o demagogico, ma adeguata alla capacità effettiva di assumerla responsabilmente e di gestirla: ciò che conta non è tanto la quantità di libertà accordata quanto piuttosto il fatto che la libertà concessa anche entro certi severi limiti sia reale, cioè non condizionata da remore o cautele del docente, e che come tale sia sentita dagli studenti. Non di rado, infatti, la concessione improvvisa e totale di spazi di autonomia e di

iniziativa può sortire l'effetto contraddittorio dell' aumento dell' ansia e dello smarrimento derivante dalla latitanza della figura di riferimento , incidendo così negativamente sul processo educativo.

La libertà, in ogni caso, non è tanto un requisito di partenza quanto piuttosto una conquista progressiva.

Essa si traduce nello sforzo di offrire all' allievo, in proporzione all' età, l' *INCORAGGIAMENTO a scegliere in tutte le situazioni in cui egli sembri capace di sopportare le conseguenze delle sue scelte*. Si tratta di un processo in espansione, in cui viene data sempre maggiore autonomia allo studente . Attenzione però: l' autonomia "viene data" gradualmente dal docente che, per fare questo, deve essere "potente", non travolto dalla incapacità di governare il gruppo , non "ostaggio" di coloro che dovrebbe educare e nei cui confronti dovrebbe fungere , appunto da riferimento forte e rassicurante al punto da incoraggiare a sperimentare nuove autonomie intellettuali e comportamentali .

L'essenza autentica della non direttività, del resto, non coincide con l'assenza di direzione, bensì con la presenza di attitudini comunicative e relazionali che facilitano il processo del cambiamento autonomo e responsabile. Come sempre accade, peraltro, anche nel caso del modello non direttivo si tratta di un contributo dimensionale, che enfatizza una caratteristica al fine di suscitare un' attenzione specifica, senza però che gli altri aspetti debbano per ciò stesso essere considerati irrilevanti o superflui.

Il pregio dell'approccio centrato sulla persona consiste nell'aver ricollocato al centro il problema della comunicazione e della relazione educativa, richiamando con forza *"il senso ultimo e profondo del porsi di un uomo come strumento di crescita per un altro uomo"*. Ciò tuttavia non comporta che il fenomeno educativo possa ridursi e risolversi nella mera dinamica psicologica della relazione interpersonale, che pure ne rappresenta una condizione cruciale e che del metodo rogersiano rimane l'elemento caratterizzante e costitutivo.

PARTE SECONDA : LA RELAZIONE SCUOLA / FAMIGLIA E IL CONCETTO DI “ALLEANZA EDUCATIVA”

Nella forma della normativa della scuola italiana già dalla metà dagli anni Settanta e, in particolare, da ultimo con la legge n. 53/2003 la famiglia ha assunto un ruolo da protagonista nel Sistema di istruzione e formazione in quanto ai genitori è riconosciuto un ruolo attivo e paritario nella scuola. Tale partecipazione non va intesa come ingerenza quanto piuttosto, nel reciproco rispetto dei ruoli e dei compiti, come forma di condivisione di un medesimo progetto educativo.

Il rispetto delle scelte educative della famiglia da parte delle istituzioni scolastiche, la cooperazione tra scuola e genitori e la primaria responsabilità educativa dei genitori sono parte costitutiva dei principi ispiratori della riforma in atto del sistema scolastico e come tali sono enunciati negli articoli 1 e 2 della legge delega n. 53/2003. I principi giuridici hanno come sostrato il convincimento che la scuola per svolgere bene la sua funzione sociale debba avvalersi dell' opera dei genitori .

Tale normativa rispecchia lo spirito e la lettera della nostra Carta fondamentale che agli artt. 2, 29 e 30 riconosce nella famiglia una formazione sociale che è componente maggiore e costitutiva della Repubblica e permette due cambiamenti rilevanti nel nostro sistema educativo.

Il primo cambiamento è identificabile nel passaggio da un sistema educativo basato su un modello a gestione e organizzazione gerarchica a un modello poliarchico, retto dai principi di sussidiarietà, equità, solidarietà, responsabilità (legge cost. 3/2001, modifica Titolo V della Costituzione).

In base al principio di sussidiarietà verticale (art.118.4) è l'ente amministrativo più vicino al cittadino, per esempio il Comune, a rispondere per primo ai suoi bisogni e, se questo non potrà

assicurare tale servizio in termini di adeguatezza e di differenziazione, sarà, mano a mano, quello successivo, fino allo Stato, a supplire a tale inabilità. In base al principio di sussidiarietà orizzontale, ciò che può essere fatto dalla famiglia e, via via, dalle altre formazioni sociali: scuole, associazioni, cooperative, sindacati, imprese, centri culturali, comunità religiose..., è opportuno non sia avvocato dalle istituzioni territoriali, cioè Comuni, Provincie, Regioni.

Se nel sistema gerarchico la gestione dell'istruzione e formazione dei ragazzi era riservata agli organi amministrativi dello Stato, mentre ai genitori era riservato un ruolo periferico, nel sistema poliarchico, connotato dall'equilibrio di poteri e competenze e la conseguente soggettività delle formazioni sociali, la famiglia è diventata protagonista nel rapporto con la scuola. Ogni famiglia si costituisce come prima formazione sociale (artt. 2, 29, 30 della Costituzione). In tale ruolo è chiamata a cooperare con la scuola per realizzare il percorso educativo e formativo dei figli, non semplice presenza, ma esercizio di una titolarità originaria espressa dalla capacità giuridica di agire per la titolarità del diritto educativo anche nel confronto con la scuola.

Il coinvolgimento e la formazione dei genitori, quindi, costituiscono un tema fondamentale nel progetto scuola. La nuova impostazione dell'istruzione, con la definizione di uno specifico Piano dell'Offerta Formativa introduce nella scuola l'esigenza di stipulare un vero e proprio "contratto formativo" tra scuola e famiglia, permettendo la realizzazione di piani di studio personalizzati, che trovano un momento di verifica condiviso nella valutazione delle competenze.

SOLO UNA RISPOSTA AD UNA EMERGENZA ? IL FANTASMA DEI ...DECRETI DELEGATI Con il DPR n. 235 del 21 novembre 2007 si ha una definitiva ed autorevole ufficializzazione del principio della corresponsabilità; proprio questo fatto però ha sollecitato alcune riflessioni anche di tipo critico da parte di alcuni commentatori ed esperti . Una prima considerazione riguarda il fatto che il tema della corresponsabilità sia stato preso in considerazione dal legislatore sulla scia dell'emergenza in cui, in quel torno di tempo, si è venuta a trovare la scuola.

Sono stati soprattutto i diffusi casi di bullismo, di aggressione (non

solo verbale) di genitori nei confronti di insegnanti, di vandalismo studentesco verso le strutture scolastiche a suggerire l'emanazione del provvedimento; secondo questa lettura critica la corresponsabilità, pertanto, non è stata innanzitutto concepita come elemento innovatore, atto a promuovere un nuovo rapporto tra scuola e famiglia.

La seconda osservazione, collegata alla prima, attiene all'interpretazione del DPR 235 come strumento teso, almeno in linea prioritaria, a introdurre elementi di regolamentazione dei comportamenti dei vari soggetti coinvolti nella vita della scuola (famiglie, studenti). Basti prendere visione, al riguardo, delle proposte che alcuni istituti scolastici hanno sino ad ora elaborato: sembra in molti casi che si metta da una parte l'istanza della corresponsabilità educativa come occasione per procedere alla ridefinizione dell'identità della scuola e della famiglia in quanto istituzioni educative che, nel rispetto delle singole competenze, sono chiamate ad interagire sempre meglio tra loro per favorire la crescita delle nuove generazioni.

Secondo alcuni si potrebbe rischiare di ripetere ciò che avvenne negli anni Settanta, quando altre urgenze sociali portarono alla emanazione dei cosiddetti "Decreti Delegati" (Legge Delega del 30 luglio 1973 n. 477 e del successivo Decreto Delegato n. 416 del 31 maggio 1974) . Quei provvedimenti , infatti, pur nella loro significatività, appaiono vincolati a una duplice preoccupazione pedagogicamente debole e determinate piuttosto dall'esigenza di dare risposte all'opinione pubblica sulla scia di sollecitazioni contingenti. . Infatti, se si richiama alla memoria il clima di turbolenza sociale della seconda metà degli anni Sessanta, la partecipazione scolastica stabilita dai Decreti Delegati del 1974 appare agli occhi dell'osservatore di oggi, soprattutto come intervento tattico mediante il quale si cercò d'incanalare le tendenze conflittuali nella direzione della ricerca del consenso o del contenimento istituzionale .

In altre parole: coi Decreti Delegati si determinò formalmente l'ingresso dei genitori nella scuola , ma ciò avvenne solo per presentare loro il progetto scolastico, formulato dagli insegnanti, concernente il processo d'istruzione/educazione degli alunni.

I Decreti Delegati, insomma, formalizzarono l'incontro tra due realtà istituzionali sino ad allora scarsamente collegate, ma mantenendo un rapporto esclusivamente "formale" e "preoccupato" più che di ricercare l' *ALLEANZA EDUCATIVA* , di rimarcare difensivamente i reciproci confini (e i rispettivi "errori") ; di esse, una (la scuola) era tenuta a mettere al corrente l'altra (la famiglia) circa quanto aveva progettato e intendeva perseguire per sostenere la crescita dei figli/alunni.

La seconda prendeva atto e ascoltava: chi non ha tristemente presente la ritualità pseudo-democratica con cui i familiari dei ragazzi di una classe sono chiamati a concorrere a decidere i libri di testo della classe successiva a quella che li riguarda ? Clamoroso esempio di come la "forma" della democrazia (per parafrasare Max Weber) possa ucciderne la "sostanza". Per quanto l'analogia tra tempi tanto diversi possa essere molto opinabile e semplicistica, val la pena di sottolineare che quello che si paventa è che , oggi come allora, la famiglia non risulti stimata come interlocutore competente, con il quale confrontarsi e dal quale ricevere indicazioni, anche di tipo progettuale.

Un modello di corresponsabilità basato solo su procedure formali confermerebbe l'impressione che tra insegnanti e genitori non sia possibile, ancora una volta, costruire un pur fragile ponte pedagogico, in virtù del quale far intervenire i genitori con competenza nella scuola e stimolare gli insegnanti, nello svolgimento della loro attività, a collaborare con la "RISORSA" famiglia..

Quest'ultima da buona parte del corpo docente, oggi come nel passato, è spesso intesa come "soggetto istituzionale debole", accessorio, secondario, il quale non di rado intralcia il lavoro scolastico.

Sotto l'aspetto pedagogico - educativo, la *CORRESPONSABILITÀ* poggia sulla capacità personale, di gruppo e istituzionale d'inserirsi autonomamente e con creatività nei contesti di esperienza formale e informale, concorrendo all'ideazione e alla conduzione di nuovi modelli di sviluppo e di azione.

Una simile lettura del significato del termine permette di qualificare in termini pedagogici il rapporto tra famiglia e scuola. In questo modo , infatti, l'enfasi è posta sul diritto/dovere delle due

istituzioni d'intraprendere un cammino di "CO-COSTRUZIONE" , per il buon esito del quale entrambe sono tenute a formulare proposte e a svolgere precise attività. In questa luce, essa implica un nuovo modo di essere delle due istituzioni.

Fino ad oggi il rapporto tra scuola e famiglia non ha potuto progredire poiché è mancata la determinazione delle loro specificità e competenze. Per entrambe non si è ancora provveduto a dare risalto alla peculiarità del contributo offerto in ordine all'educazione / istruzione dei minori, in maniera tale da poter avviare forme di scambio e d'integrazione. La mancata definizione dei rispettivi campi di specificità genera in ambedue i soggetti coinvolti il fantasma della ESPROPRIAZIONE , con tutte le inevitabili reciproche reazioni difensive .

Il possibile patto formativo tra scuola e famiglia va chiarito, alla luce di opportune precisazioni circa la ridefinizione dei ruoli e delle funzioni delle due istituzioni chiamate a partecipare; al riguardo mi sembra utile , in modo schematico, riepilogare quanto segue.

La *famiglia, stante il suo primato costituzionale* (art. 30) nei campi dell'istruzione e dell'educazione, va confermata e riconosciuta come luogo educativo di base, contro ogni eventuale (o residua...?) tendenza a svilirla, a colpevolizzarla e a sottovalutarne l'azione.

In alternativa alla inclinazione talora riemergente a stigmatizzarla come istituzione incapace di educare, va culturalmente recuperata come luogo fondamentale e insostituibile per la formazione delle nuove generazioni. Le difficoltà da essa incontrate nell'espletamento della propria funzione educativa sono da intendere come elementi che hanno da sollecitare la famiglia medesima a chiedere l'aiuto, il concorso di altre istituzioni, non già a delegare ad esse la propria funzione.

UN RAPPORTO PEDAGOGICAMENTE COSTITUITO CHE VADA OLTRE LE LOGICHE CORPORATIVE DA "DIRITTI DEL CONSUMATORE" o da "GENITORE -SINDACALISTA"

La scuola, a sua volta, va confermata come *scuola della comunità, istituzione inserita creativamente nel contesto socio-culturale locale*, in stretto rapporto con il tessuto umano ivi presente.

In quanto tale, essa è chiamata a ricercare forme di rapporto sempre più raffinate con le varie istituzioni del territorio (e, appunto, tra

queste) specialmente con le famiglie, rispetto alle quali ha da interagire secondo il principio di SUSSIDIARIETÀ.

In tal senso è indispensabile chiarire che i genitori intervengono nella scuola non semplicemente come “UTENTI”, né come MERI RAPPRESENTANTI CORPORATIVO – SINDACALI dei loro figli/utenti: ad essi è da richiedere l’assunzione di una piena responsabilità circa la definizione dell’offerta formativa della scuola. Ciò, ovviamente, nella tutela delle competenze professionali degli insegnanti e delle conseguenti distinzioni (non separazioni) dei compiti .

Un tale modo d’intendere la questione può far convenire che, in linea di principio, alla vita della scuola sono chiamate a partecipare corresponsabilmente non soltanto le famiglie degli alunni, ma tutte le famiglie di una comunità locale. E’ questo un modo per dire che è urgente assumere consapevolezza dell’importanza che la famiglia in quanto tale sia coinvolta dall’istituzione scolastica e resa corresponsabile della proposta formativa.

E’ quindi da riscoprire il tema della scuola come istituzione facente parte di un particolare spazio di vita, che interagisce con le altre istituzioni e diventa artefice di promozione dell’intera comunità territoriale.

Di là da questo, risulta evidente che l’istanza della corresponsabilità educativa esige la definizione di un nuovo modo di essere famiglia e di essere scuola, quindi la RIDEFINIZIONE DEL RAPPORTO che lega l’una all’altra. Come la scuola non può essere sottostimata per quanto attiene alla sua specificità operativa, che possiamo riassumere con l’espressione di LUOGO DI TRASMISSIONE E DI ELABORAZIONE CULTURALE, così la famiglia non può essere sottovalutata per quanto concerne la sua responsabilità e competenza fondamentale: essere LUOGO PRIMARIO E PRIVILEGIATO DI RELAZIONI EDUCATIVE, al quale inerisce il diritto/dovere dell’educazione dei figli. Potremmo provare a riassumere con un efficace slogan: *la scuola educa mentre istruisce; la famiglia istruisce mentre educa.* (l’idea è di L. Pati) .

I due soggetti, quindi, non possono collaborare soltanto in base alla preoccupazione di contenere i comportamenti trasgressivi dei figli-alunni, o, men che meno, nella trattativa sindacal – corporativa

su promozioni, debiti saldati e non, bocciature. La corresponsabilità ha da esprimersi anche e soprattutto sul piano del PROGETTO EDUCATIVO perseguito dalla scuola, che non può essere separato dal procedere educativo della famiglia e, ci sia consentito di dire, anche viceversa .

PER IL SUPERAMENTO DELL'ASIMMETRIA RELAZIONALE

Tuttavia , nonostante quanto sin qui detto, nel nostro tempo perdura la condizione di separazione tra scuola e famiglia.

Come negli anni Settanta e Ottanta gli ostacoli al processo di partecipazione tra genitori e insegnanti scaturirono soprattutto dalla concezione asimmetrica (“up e down”) del rapporto partecipativo, così oggi la corresponsabilità faticerebbe ad essere correttamente intesa a causa del perdurare del rapporto di disuguaglianza tra le due istituzioni.

La scuola, collocata in posizione di dominanza, continua a valutare la famiglia come SEMPLICE UTENTE, limitandosi a metterla al corrente delle decisioni assunte circa la progettazione e la conduzione del processo di insegnamento / apprendimento di cui è sede elettiva. Le due istituzioni seguono prospettive d'intervento che difficilmente s'incontrano per favorire la crescita dei figli-alunni.

Tale frattura istituzionale può essere intesa come espressione della SEPARAZIONE, dura a morire, TRA ISTRUZIONE ED EDUCAZIONE, tra professionalità docente e relazionalità parentale, tra intervento formale e intervento informale.

In siffatto procedere, sembra avere poco da dire alla scuola, ai fini dell'offerta formativa, la vita quotidiana degli alunni nel contesto familiare.

Così come assume scarsa importanza, per la scuola, il SAPERE GENITORIALE che scaturisce dall'esperienza educativa quotidiana.

L'esame del dato di realtà permette di sottolineare che la scuola continua a chiamare in causa la famiglia quando tenta di mettere in luce i fattori eziologici dei disturbi comportamentali e delle difficoltà di apprendimento dei minori. La famiglia in tal modo rischia di essere vista dalla scuola come elemento degno di

considerazione soltanto per le eventuali correlazioni da porre con gli aspetti negativi del processo di scolarizzazione: manca la valutazione della medesima come risorsa pedagogico - educativa fondamentale, con la quale stabilire un proficuo scambio di contributi.

Si aggiunga, inoltre, che la scuola in molti casi risulta impreparata ad accettare e a svolgere la funzione educativa, oltre a quella istruttiva . Molti insegnanti faticano a pensare ad una modificazione del ruolo professionale, che vada nella direzione di integrare la funzione della trasmissione culturale , disciplinare e didattica (IL CONOSCERE E IL SAPER FARE) con quella del sapersi porre come riferimento nel processo di individuazione evolutiva (IL SAPER ESSERE) .

Sembra quasi che l'assunzione di una **ESPLICITA FUNZIONE EDUCATIVA, PUR REALIZZATA ATTRAVERSO LA VALENZA FORMATIVA DELLE PROPRIE DISCIPLINE**, implichi secondo alcuni lo svilimento del proprio ruolo professionale (mentalità diffusa e riassumibile nello slogan: ".....non faccio *mica* l' assistente sociale ! " . Slogan , per il vero , piuttosto banale e semplicistico che sembra riprodurre una esperienza personale limitata e limitante dello studio, in cui l' acquisizione di conoscenze contenutistiche non ha saputo generare ricadute significative nei schemi esistenziali di riferimento) .

Queste considerazioni portano così molti operatori del settore a concludere che, appunto, il rapporto tra famiglia e scuola sembra continuare a svolgersi, nonostante le dichiarazioni di principio, sotto il segno del mantenimento di fatto

- della **ASIMMETRIA RELAZIONALE** (da parte della scuola)
- e
- della riduzione alla **CONTRATTAZIONE CORPORATIVA** (da parte della famiglia).

Parlare di corresponsabilità tra famiglia e scuola significa porre l'accento su di un **RAPPORTO DI RECIPROCIÀ**, in virtù del quale un'istituzione non strumentalizza l'altra, non condiziona la vita dell'altra, non prevarica (né prova a prevaricare) sull'altra. All'opposto, insieme decidono d'intraprendere un percorso collaborativo sotto il segno del riconoscimento delle rispettive

competenze .

“Privato” familiare e “pubblico” scolastico, affettività e razionalità, agire informale e attività formali: l’attenzione di famiglia e scuola va rivolta ad entrambi i termini dei rapporti richiamati, nella considerazione che il figlio/alunno è l’elemento sul quale fare leva per effettuare la migliore mediazione tra di essi.

Ben si comprende che la prospettiva della corresponsabilità pedagogicamente intesa aiuta a stimare i genitori non più come meri fruitori del bene-scuola. Essi si delineano come vera e propria potenzialità educativa, recuperando e avvalorando la quale la scuola può rinnovare se stessa, dando nuovo vigore ai processi in essa esplicitati e ai nuovi ambiti di operatività che è tenuta a perseguire , si pensi per esempio ai campi

- dell’orientamento formativo e lavorativo,
- della prevenzione e del recupero della dispersione e dell’insuccesso scolastico
- dell’inserimento delle situazioni di diversabilità ,
- del sostegno al perseguimento dei compiti evolutivi
- della prevenzione dei comportamenti a rischio
- della costruzione di opportunità di stages di alternanza scuola – lavoro
- della costruzione di reti di supporto all’inserimento lavorativo degli allievi dopo la maturità
- della formazione alla genitorialità tramite corsi per genitori e dell’auto-mutuo-aiuto tra famiglie

DALLA PARTECIPAZIONE ALLA COOPERAZIONE Per rendere veramente efficace il coinvolgimento dei genitori nella vita scolastica è necessario quindi passare dalla partecipazione, spesso più formale che sostanziale, promossa dalle normative, alla condivisione delle responsabilità educative.

Un buon rapporto di collaborazione tra genitori ed insegnanti suppone il reciproco riconoscimento delle specifiche competenze che ogni partner porta nella relazione e, lungi dal favorire una indifferenziata sovrapposizione di compiti, valorizza il ruolo di ciascuno. Si tratta quindi di stabilire un rapporto di cooperazione in cui entrambi i partner della relazione godano di reciproco rispetto

e fiducia e abbiano la possibilità di avviare comunicazioni efficaci per raggiungere il medesimo scopo educativo. La prospettiva del partenariato, quindi, mira a sviluppare l'autodeterminazione della famiglia e implica il principio della complementarietà e della reciprocità, restituendo alla famiglia i sentimenti di fiducia e di competenza necessari per sostenere il proprio compito educativo. Il partenariato prevede l'alleanza tra genitori ed insegnanti, che riconoscono reciprocamente le diverse competenze e capacità e avviano un rapporto paritario e cooperativo in vista di obiettivi altrimenti irraggiungibili da soli con la stessa efficacia ed efficienza.

Perché il rapporto di partnership sia efficace è necessario che ciascuna delle due parti in gioco si senta accettata pariteticamente e libera di offrire il proprio contributo. Se si stabilisce una relazione di partenariato, ossia di fiducia, di comprensione e di rispetto, tra i partner vi è una reale reciprocità e si realizzano le condizioni per una fattiva cooperazione. Nel rispetto delle loro competenze, genitori e scuole dovranno cooperare in tutti gli ambiti della vita delle istituzioni scolastiche, cominciando dal processo di insegnamento-apprendimento. In particolare, le famiglie sono chiamate ad avanzare proposte e osservazioni che le scuole valorizzeranno e integreranno nel loro modello educativo e organizzativo attraverso nuove e concrete forme di collaborazione.

Riassumendo, parlare di corresponsabilità educativa significa:

- riconoscere che l'educazione dei giovani non compete esclusivamente o separatamente alla sede scolastica o a quella familiare, ma ad entrambe, in reciproco concorso di responsabilità e impegni;
- valorizzare e "riempire di significati" la scelta scolastica operata dai genitori, che non si riduce a delega totale alla scuola, ma implica una necessaria condivisione della responsabilità educativa, raggiungibile attraverso una comunicazione costante e feconda, attraverso l'elaborazione comune di regolamenti e la partecipazione ad organismi rappresentativi;
- porre al centro dell'azione educativa l'unitarietà del soggetto in crescita, che si relaziona al tempo stesso con i genitori e con la scuola;
- andare oltre la semplice partecipazione collegiale, che rischia di rimanere sostanzialmente esterna al processo educativo scolastico, ed

anche oltre la cooperazione prevista dalle leggi di riforma della scuola, per raggiungere il livello di una vera e totale corresponsabilità sul terreno dell'educazione che si svolge a scuola, sempre nel rispetto delle reciproche competenze di genitori e docenti.

In questa direzione sembra utile precisare che:

- è opportuno investire in strategie preventive. In questa prospettiva, il personale della scuola è chiamato ad impegnarsi al fine di conoscere il ragazzo e la sua famiglia, in particolare le eventuali difficoltà economiche, sociali, personali che essi incontrano;
- la scuola e i suoi professionisti devono essere messi nelle condizioni di poter ricorrere a molteplici strategie per raggiungere le famiglie e aiutarle a organizzarsi al fine di tutelare la crescita dei figli;
- la scuola è, chiamata a pensarsi come parte integrante di un "ecosistema" che ha il compito di sostenere la famiglia;
- il curriculum formativo "on the job" degli insegnanti dovrebbe prevedere moduli atti a fornire conoscenze, abilità e competenze utili per stabilire rapporti di collaborazione e gestire gli inevitabili conflitti che la relazione comporta .

IL DOCENTE COME ESPERTO NELLA COSTRUZIONE DI "ALLEANZE EDUCATIVE": FACILITATORE / MEDIATORE ANCHE NEL RAPPORTO CON LA FAMIGLIA .

La corresponsabilità educativa, postulando la necessità di un nuovo modo di essere scuola, invita a fermare ulteriormente l'attenzione sulla FIGURA del DOCENTE.

La relazione insegnanti-genitori è spesso caratterizzata da una reciproca ambivalenza: i comportamenti dei genitori vanno dal desiderio di affidarsi totalmente all' insegnante al bisogno di contrastarlo per dimostrare la propria "superiorità"; l'insegnante oscilla tra il desiderio di dimostrare la propria competenza professionale e la paura che l'altro possa seriamente metterla in discussione con istanze corporative .

Sempre più spesso gli insegnanti raccontano la fatica di confrontarsi con figure genitoriali molto cambiate negli ultimi anni,

alle prese con l'educare in solitudine, nella difficoltà di conciliare la rigidità dei tempi del lavoro e le esigenze di cura del ruolo parentale, genitori che avvertono il timore di non essere all'altezza del loro compito, afflitti dalla paura che i figli non siano rispettati, o non si facciano rispettare, o siano troppo aggressivi, o non riescano a seguire le lezioni a scuola, o che qualcuno possa prevaricare su di loro. Questo induce sempre più spesso ad atteggiamenti e a modalità di comunicazione aggressive, che possono tradursi in stili relazionali di pretesa: *“lo non sono capace, io non ho tempo, non mi sento in grado, però comunque ti dico cosa devi fare con mio figlio”*, oppure in richieste esplicite o implicite di essere rassicurati acriticamente circa le capacità e il benessere loro, e quello dei loro ragazzi. Si tratta, insomma, di figure genitoriali che più che chiedere aiuto nel superare le difficoltà dei figli facendoli crescere, sembrano chiedere e pretendere una complicità nel negare, censurare o attribuire ad altri quelle difficoltà (così, ovviamente, non facendo nulla per superarle).

Al riguardo, è opinione condivisa dai più che, in primo luogo, sia utile procedere all'affermazione delle competenze del docente nel campo dell'educazione, nella convinzione che l'istruzione implica sempre l'educazione. Si tratta di competenze che, richieste da alunni e famiglie, vanno intese come l'elemento qualificante un modo più completo di intendere la professionalità docente.

E' proprio questa dimensione, d'altra parte, a implicare la competenza nell'intrecciare rapporti proficui con le famiglie, di cui va valorizzato in modo particolare il sapere esperienziale e il contributo che esso può offrire alla determinazione sempre più precisa della funzione educativa e formativa della scuola. E' questo un modo per dire che la professionalità docente passa anche attraverso la capacità del singolo insegnante di impostare il proprio lavoro sulla base della valorizzazione (e non dell'evitamento) del rapporto con le famiglie degli alunni. E' giocoforza che, in questa prospettiva, i docenti possano contare su iniziative di formazione, che giovino alla definizione di competenze relazionali atte a favorire l'instaurarsi e il crescere del rapporto docente – famiglia che deve uscire dalla dimensione “fredda” della informazione sui risultati e della contrattazione corporativa, per accedere alla

dimensione “calda” della relazionalità e della ALLEANZA EDUCATIVA TRA ADULTI DI RIFERIMENTO .

I *curricula* universitari per la formazione del personale docente, continuano a tutt’ oggi, salvo le dovute eccezioni, a trascurare o a sottovalutare tale settore. L’insegnante, perciò, “si trova” ad essere chiamato ad intrecciare rapporti con le famiglie, facendo leva soprattutto o soltanto sulle proprie conoscenze, sulla propria storia personale, sull’estemporaneità delle decisioni. L’insegnante spesso percepisce le famiglie come soggetti non-competenti, modificando tale immagine se i genitori rispondono con puntualità alle sue richieste, se non interferiscono con le sue decisioni, se non sottopongono a critica la sua professionalità. Il sapere familiare, la cultura derivante dal quotidiano esercitare il mestiere di genitore è da lui valutata come elemento di scarsa importanza e perciò trascurabile.

Per l’insegnante si tratta soprattutto d’imparare a padroneggiare le dinamiche relazionali, anche se (potenzialmente) di natura conflittuale. Postulare un rapporto di corresponsabilità tra scuola e famiglia, infatti, non vuol dire tendere ad un legame interistituzionale idilliaco, privo di asperità e di motivi di contrasto o di diversità di vedute. Famiglia e scuola sono contraddistinte da elementi culturali, operativi, progettuali DIFFERENTI; hanno proprie regole, modalità di funzionamento, criteri di valutazione; sono vincolate a riti, miti, valori distinti (e che distinguibili è bene che restino !).

Tutto ciò può essere fonte di conflitto, pur se entrambe le istituzioni tendono a conseguire il medesimo obiettivo, identificabile nella formazione della personalità del ragazzo.

Il riconoscimento di un tale stato di cose non impone la rinuncia verso la ricerca della composizione delle differenze. All’opposto, sollecita a capire che il rapporto tra genitori e insegnanti non può essere conseguito una volta per tutte: va costruito continuamente, giorno dopo giorno, mediante un costante lavoro di confronto e di ridefinizione dei fondamenti del processo evolutivo dei ragazzi .

Non si tratta di appellarsi alla corresponsabilità per invocare il conseguimento di uno stato di amorfa pacificazione. E’ invece indispensabile mettere in atto forme di confronto non burocratiche mediante le quali, in riferimento all’obiettivo fondamentale da

entrambe perseguito (la buona riuscita evolutiva) sia permesso identificare i modi attraverso i quali imparare a “governare il conflitto” e muoversi nella linea dell’integrazione educativa .

Perché ciò sia reso possibile, è necessario che il rapporto tra scuola e famiglia poggi sulla chiara percezione delle SPECIFICITA’ dei due interlocutori e sull’idea che l’uno, per ben svolgere la propria azione, ha bisogno dell’altro, della diversità che lo costituisce e di rispettarne le competenze . La corresponsabilità rinvia automaticamente all’idea di assetto relazionale democratico, nel quale ciascuno degli enti coinvolti, mentre è chiamato a far valere le proprie caratteristiche e peculiarità, al tempo stesso non può ignorare o tendere a inglobare l’altro.

La corresponsabilità, inoltre, non può essere intesa in modo statico, rigido, uniforme. Occorre interpretarla in senso dinamico, alla luce delle istanze poste dalla crescita dei figli-alunni. In questa prospettiva, molti esperti concorrono nel formulare l’ipotesi che la corresponsabilità vada differenziata, conformemente ai gradi dell’istituzione scolastica. Essa ha da specificarsi anche e soprattutto come attenzione da parte dell’insegnante verso il patrimonio del SAPERE GENITORIALE, quel sapere silenzioso, accumulato ed elaborato giorno dopo giorno, ricco di significati idonei a far calibrare sempre meglio l’azione docente in prospettiva educativa.

Un nuovo accostamento alla relazione insegnanti/genitori, volto all’avvaloramento delle risorse e delle potenzialità educative presenti nelle famiglie, richiede, da parte dell’insegnante la capacità di porre al centro della relazione non tanto le difficoltà quanto piuttosto le capacità e le competenze presenti nella coppia genitoriale.

Si tratta di vedere la famiglia non più soltanto attraverso la descrizione dei suoi limiti e delle sue difficoltà, bensì mettendone in luce le risorse e il potenziale. Così facendo l’insegnante promuove nella famiglia un senso di autodeterminazione e respinge atteggiamenti di passività e di dipendenza. Si tratta, per gli insegnanti, di accompagnare la famiglia a riconoscersi come risorsa, avvalorando il sapere di cui ogni famiglia è portatrice.

Anche nelle situazioni di maggiore difficoltà è necessario *“abbandonare l'immagine delle famiglie come agenti disfunzionanti, patogeni, , non collaboranti, perché, anche se i suoi atti sono negativi, ogni famiglia possiede risorse potenziali che possano essere sfruttate. Quando la famiglia pone un problema nel campo dell' educazione, essa ha in serbo, pur ignorandolo, la soluzione al problema stesso. Tale atteggiamento dell' operatore che lavora con le famiglie è comunque l' unica possibile strada per riuscire a suscitare la competenza, anche negli ambienti più deprivati (M. Catella, “Counselling e Psicoterapia nel trattamento delle famiglie dei minori in difficoltà evolutiva”, Ed. LUDES Università di Lugano, 2010).*

È importante dunque che l'insegnante si consideri un "accompagnatore", quasi un partner dei genitori nel prendersi cura del processo evolutivo dei ragazzi e sappia quindi assumere il compito di facilitatore affinché i genitori mantengano un ruolo attivo e responsabile nell'educazione familiare. L'insegnante nella relazione con i genitori si pone dunque come un professionista capace di incrementare le risorse e favorire l'uso delle competenze delle famiglie in modo da facilitare il loro impegno nei processi educativi .

L' ISTITUTO SCOLASTICO COME PROMOTORE DI OPPORTUNITA' FORMATIVE PER GLI INSEGNANTI E PER LE FAMIGLIE .

Poiché siamo davanti ad un sistema relazionale ad elevata complessità, che chiama in causa dimensioni affettive e professionali, deve esistere una consapevolezza condivisa circa la necessità di percorsi formativi che forniscano ai genitori e ai docenti le competenze indispensabili per “so-stare” nella collaborazione. La responsabilità di condurre il processo è della scuola: anche per questo il percorso di formazione degli insegnanti non può trascurare moduli concernenti il rapporto scuola-famiglia. Nella prospettiva di un rapporto casa-scuola efficace, la formazione sistematica è la condizione imprescindibile per acquisire e mantenere competenze atte a gestire gli inevitabili conflitti che un rapporto di cooperazione implica, per costruire nella comunicazione progetti educativi condivisi, e per prendere parte ad un agire comune volto alla loro realizzazione, nel rispetto delle

diverse responsabilità di casa e di scuola.

La via da privilegiare, nell'ambito di un rapporto casa-scuola fondato sul riconoscimento quotidiano - non solo quando le cose vanno male - della corresponsabilità educativa tra genitori e docenti, si iscrive nell'ambito di una razionalità comunicativa, ove ha luogo un rapporto da soggetto a soggetto, dove c'è comunicazione nel senso etimologico di prendere parte. La radice del termine "comunicazione" rinvia al concetto di comunità (*koiné*) e al verbo latino *comunico*; questi vocaboli rimandano a significati quali: *partecipo, sono implicato, metto in comune, condivido, ho rapporti con qualcuno*. La "comunicazione" esprime la condivisione, da parte dei soggetti coinvolti, del linguaggio: il comunicare implica la "relazione" che è un processo dinamico che va ben oltre il semplice scambio di informazioni e chiama i soggetti coinvolti a fare posto all'altro, a partecipare ad un'esperienza comune, segnata dal riconoscimento e dall'accettazione dell'alterità e del suo punto di vista. Imparare a dialogare, ad abitare il linguaggio, che è "contatto attraverso una distanza", significa imparare ad ascoltare, rendersi disponibili alla comunicazione significa, accettare la propria costitutiva parzialità, riconoscere il limite del proprio punto di vista.

L'essere-insieme-agli-altri (L' "essere con" di Buber e di Levinas), condizione propria della specie umana, non implica necessariamente l'essere capaci di solidarietà, di reciprocità, di riconoscimento dell'essere persona proprio ed altrui. Il passaggio dall'individualità alla comunità richiede lunghi processi formativi, chiama in causa la riflessività, il pensiero critico, l'assunzione di responsabilità verso sé e verso l'altro da sé. Nella scuola, gli adulti sono chiamati a riconoscersi come persone, come soggetti capaci di agire responsabilmente.

Attraverso la condivisione di esperienze di riconoscimento, di dialogo, di confronto, il soggetto apprende ad abitare il mondo con responsabilità, a scoprirsi nell'incontro, a muoversi insieme-agli-altri nel contesto di una reciprocità capace di progettare uno spazio, logistico e "mentale", condiviso e comune. La messa in comune di punti di vista, progettualità, competenze, su cui si fonda l'azione del partecipare, presuppone il riconoscere l'interdipendenza che lega le figure adulte per la riuscita del progetto educativo nonché

un'indispensabile mutua attestazione di capacità.

Sebbene ogni soggetto, in rapporto alle sue attitudini e alle esperienze vissute nel corso dell'esistenza, possa naturalmente possedere abilità sociali, nella maggior parte dei casi solo attraverso percorsi formativi che richiedono l'esercizio della riflessione a partire da sé, è possibile arrivare alla competenza vera e propria. Nel *Cooperative Learning* è posta in evidenza la necessità di fare affidamento all'altro, la cui presenza e il cui agire sono determinanti per il buon esito dell'azione, per il raggiungimento di risultati che il singolo, per la sua natura limitata e manchevole, non potrebbe mai cogliere. La fiducia reciproca che i gruppi cooperativi alimentano nel lungo periodo non si risolve in se stessa, altrimenti non avrebbe alcun fondamento e si ridurrebbe a semplice stima reciproca. La tecnica del lavoro di gruppo migliora le relazioni tra persone con il generare fiducia e disponibilità.

L'essere insieme agli altri implica il conflitto: espressione di crescita vitale, oltre che di aggressività. Questa naturale tensione verso l'affermazione di sé e dei propri obiettivi e valori spesso si traduce in una incapacità di affrontare i conflitti con umanità. Così, sebbene il conflitto sia una forza naturale che richiede capacità di governo e di orientamento, le reazioni allo stesso sono spesso improntate al dominio o all'evitamento, con conseguenze negative per tutti gli interessati. Sembra opportuno costruire occasioni formative che avvicinino genitori ed insegnanti ad alcune delle strategie più diffuse per la gestione costruttiva e trasformativa dei conflitti quali la negoziazione e la mediazione, così come da molti anni si fa nelle SCUOLE GENITORI DI VARIO LIVELLO che hanno caratterizzato la storia degli interventi di prevenzione nel nostro Istituto "I. Versari".

La partecipazione è processo comunicativo, si fonda su un atto dialogico che può essere in certi momenti anche scontro verbale, volto a individuare punti di incontro, a convalidare principi, a negoziare progetti al fine di intervenire sulla realtà. Nel rapporto scuola-famiglia, del resto, ciò che conta è che non si tratti di adempimenti formali, ma di un processo reale di comunicazione nel quale tutti si sentano realmente coinvolti e percepiscano il proprio impegno di partecipazione e di proposta come dotato di

senso .

La partecipazione fondata sulla comunicazione, generatrice di relazioni, è esperienza costitutivamente trasformativa, è azione atta a dar vita a nuove realtà anche nel conflitto che precede l'acquisizione di nuove soluzioni. Lo scambio dialettico opera cambiamenti, elabora mediazioni chiedendo però di assumere impegni e di operare rinunce. Il senso dell' agire partecipativo è quello di sviluppare forme di scambio, di interazione e sostegno fra genitori ed insegnanti nel segno della costruzione di una comunità adulta di educatori rivolti al perseguimento dello stesso fine: il miglior percorso educativo possibile per il figlio.

In questo senso la partecipazione, oltre che dimensione indispensabile al successo scolastico del figlio-alunno, diviene processo educativo e trasformativo anche per gli adulti che ne sono i protagonisti. Ma la partecipazione richiede preparazione, formazione, esercizio, strumenti, tecniche, competenze comunicative che la rendano possibile; implica la capacità di ascoltare l'altro, e l'ascolto è un'arte che richiede tempi lunghi per essere acquisita. Due, infatti sono le tecniche basilari per migliorare la comunicazione tra adulti: la prima è saper chiedere invece che limitarsi a dire, quando non a esigere; l'altra è ascoltare in luogo del semplice parlare.

I DATI DI ALCUNE RICERCHE SU FORME INNOVATIVE DEL RAPPORTO TRA SCUOLA E FAMIGLIA

È stata messo in luce da diverse ricerche empiriche che, dove la scuola è adeguatamente inserita in una ricca rete relazioni positive con le famiglie e con la comunità territoriale, aumentano i risultati in termini di efficienza e di efficacia mentre diminuisce la dispersione scolastica.

La collaborazione tra genitori e insegnanti rappresenta un elemento fondamentale per il successo formativo dei ragazzi e il primo passo verso la costruzione di un sistema educativo efficace che coinvolge famiglia, scuola, movimenti, associazioni, parrocchia in relazione tra loro, ciascuno dei quali porta un contributo specifico, nell'ambito del principio di sussidiarietà all'obiettivo comune che è la maturazione umana integrale dell'adolescente, ma anche il sostegno alla personalità degli adulti, particolarmente toccata dalle rapide trasformazioni della società complessa .

Accenniamo solo alla prima ricerca significativa italiana in materia che può essere identificata nell'indagine sociologica quantitativa svolta all'interno del progetto "Genitori e Scuola. Esperienze di partenariato", promossa nel 2003 dal Ministero dell'Istruzione - Direzione Generale per lo status dello studente e sviluppata con il coordinamento della Direzione generale dell'Ufficio scolastico regionale per l'Emilia-Romagna. Scopo della investigazione era quello di ricostruire e valorizzare le esperienze di partenariato in atto tra i genitori e le scuole statali e paritarie, delle Regioni Emilia-Romagna, Lombardia, Marche e Umbria.

Anzitutto, va segnalato che i progetti di partenariato non riguardano solo o principalmente il supporto alla genitorialità, ma si collocano anche nell'ambito dei processi di insegnamento-apprendimento. A sua volta, l'obiettivo primo delle esperienze di partenariato consiste nel coinvolgimento dei genitori per una collaborazione più stretta con la scuola: più dei due terzi dei progetti (67,4%) è orientato alla cooperazione scuola-famiglia e non a una semplice partecipazione dei genitori alla vita della scuola. Un terzo (33,1 %) è finalizzato al sostegno alla genitorialità, ma la collaborazione non è semplicemente unidirezionale dalla scuola alla famiglia in quanto in più del 30% dei casi (31,7%) è la famiglia a costituire una risorsa per la scuola nella lotta contro il disagio giovanile, in più di un quarto (25,5%) nella realizzazione delle attività extracurricolari e in quasi un quarto (24%) nella educazione scolastica della personalità degli alunni; un dato importante che ci riporta al tema della corresponsabilità dei genitori anche nei confronti dei processi di insegnamento-apprendimento, cioè dello specifico dell'educazione scolastica. Certamente meno positivo è il risultato secondo cui solo il 15,5% dei progetti era mirato a realizzare una sinergia tra docenti e genitori.

L'andamento favorevole dei dati viene confermato dalle valutazioni che sono state date a proposito della realizzazione dei progetti. Il risultato più atteso riguardava la sinergia genitori/scuola: la relativa percentuale sfiora il 60% (59,2%). Questo della cooperazione famiglia/scuola è pure il risultato che si pensa sia stato maggiormente raggiunto (44%), il successo si può ritenere ancora più ampio se al dato si aggiungono altre due

indicazioni che rientrano nel medesimo ambito: un quarto quasi (24,6%) giudica realizzato l'obiettivo di promuovere l'interesse per il coinvolgimento e un quinto circa (18,8%) segnala un accresciuto "gusto di stare insieme" che i genitori sperimentano nella realizzazione dei progetti di partenariato scuola-famiglia.

Altrettanto positive risultano le conclusioni generali della ricerca. L'analisi dei progetti mette in evidenza l'affermarsi di una forte corresponsabilità educativa della famiglia e questo andamento va attribuito anche all'ASSOCIAZIONISMO DEI GENITORI. È convinzione diffusa che la scuola non sia in grado da sola di realizzare la sua finalità educativa, ma debba poter contare su una cooperazione efficace dei genitori. Nella stessa linea è emerso che l'apertura da ampliare non riguarda solo la famiglia, ma tutte le strutture e le attività del territorio in modo da far uscire le istituzioni scolastiche e formative da una più o meno rilevante tendenza all'autoreferenzialità.

PARTE TERZA.
L' ALLEANZA EDUCATIVA
CON LA FAMIGLIA E LA VALUTAZIONE
DEI COMPORTAMENTI: RIFLESSIONI
SUL "VOTO DI CONDOTTA" COME
OPPORTUNITA' FORMATIVA .

L' alleanza tra scuola e famiglia può avere il suo punto cruciale nella valorizzazione della funzione pedagogica ed educativa della scuola, in particolare nella osservazione, valutazione e modifica costruttiva del comportamento.

"Valutare i comportamenti non significa distribuire etichette sanzionatorie, magari stigmatizzanti (rischio peraltro frequente se l'oggetto di valutazione è il comportamento) sull' alunno o addirittura sulla stessa famiglia da cui proviene, , ma vuol dire ripensare, in base a quanto percepito, al percorso educativo impostato, rivederlo negli aspetti metodologici e, soprattutto, nelle modalità e negli stili educativi adottati" (M. Catella, "Counselling e Psicoterapia nel trattamento delle famiglie dei minori in difficoltà evolutiva", Ed. LUDES Università di Lugano, 2010).

La valutazione rappresenta, quindi, un'importante occasione di crescita per tutti, per i docenti perché induce all' autoriflessività e alla revisione del percorso, per gli alunni in quanto favorisce l'acquisizione di una maggiore autoconsapevolezza. In tal senso, la valutazione dei comportamenti, per gli uni e per gli altri, non può essere disgiunta dal momento formativo per eccellenza, ovvero l'auto-valutazione.

In secondo luogo, la valutazione costituisce un prezioso elemento di passaggio tra scuola e famiglia. Porsi domande sul comportamento dell' alunno, su aspetti, quindi, trasversali e a forte valenza educativa, rappresenta un anello di congiunzione di elevata potenzialità, perché è su questa base che si possono stabilire elementi chiave per la definizione di un patto di alleanza educativa,

basato sulla concretezza di un alunno vissuto, percepito e rappresentato.

LA VALUTAZIONE DEL COMPORTAMENTO: QUESTIONI EMERGENTI E LINEE METODOLOGICHE

La valutazione del comportamento dell'alunno solleva importanti questioni di fondo, collegate all'intrinseca difficoltà che tale operazione comporta. Infatti, se da una parte l'accertamento delle competenze cognitive e strumentali rientra in un normale processo di controllo del percorso di apprendimento scolastico, le cui modalità appaiono ampiamente collaudate ed interiorizzate dai docenti, diverso è il grado di oggettivazione di criteri e di padronanza dei mezzi che sostengono la valutazione di aspetti difficilmente misurabili, come tutto ciò che ruota attorno alla voce "comportamento". Questo limite comporta, per ovvi motivi, una discreta componente di soggettività e, quindi, di aleatorietà. Tanto per fare un esempio, è sufficiente pensare quanto sia difficile tentare di definire in modo univoco e condivisibile per tutti un comportamento chiave come l'aggressività, che per alcuni si connota esclusivamente in termini di attacco fisico (pugni, calci, spintoni), per altri potrebbe estendersi a svariate forme espressive, non da ultima quella verbale, la cui varietà dipende in larga misura dai filtri operati dalle persone, che possono essere di tipo personale (grado di accettazione della propria aggressività, azioni di controllo esercitate dall'ambiente educativo di appartenenza, interiorizzazione di norme parentali, precedenti vissuti scolastici), di tipo istituzionale (grado di tolleranza stabilito all'interno della scuola, principi pedagogici e linee educative portanti concordati in sede di collegio, caratteristiche del contesto e della popolazione scolastica) e di tipo socio-culturale (decisioni di politica scolastica, effetti del dibattito mediatico su temi specifici, quali, ad esempio, il bullismo, risvolti psicologici ed educativi sulle famiglie).

Inoltre, i margini di tolleranza che le persone presentano in riferimento a questo genere di comportamento possono differenziarsi per intensità e coloritura emotiva, variando di conseguenza la tipologia di risposta al problema. Ad esempio, un professore potrebbe essere portato a mettere la nota sul diario dopo qualche episodio di aggressività, un altro, invece, potrebbe essere

orientato a rimandare nel tempo l'adozione di misure normative o punitive.

In sintesi le principali difficoltà che emergono e che pongono in primo piano la problematica della soggettività nella valutazione del comportamento riguardano:

- **CONDIVISIONE DI SIGNIFICATO.** Schemi interpretativi diversi conducono ad attribuzioni di valore e di significato altrettanto eterogenee, a scapito di una visione il più possibile oggettiva. Il problema consiste, quindi, nell'esplicitare in parole ciò che si pensa, rendendo trasparente il proprio modello interpretativo, confrontandolo con quello degli altri, per fare in modo che la soggettività si traduca in intersoggettività, affinché le percezioni individuali possano essere negoziate tra loro per elaborare uno schema di riferimento condivisibile da tutti.

- **ATTEGGIAMENTO DI EQUIDISTANZA EMOTIVA.** I comportamenti degli alunni sono stimoli sociali saturi, che fanno vibrare le corde dell'emotività delle persone. È pressoché impossibile dichiararsi estranei e per nulla coinvolti da certi comportamenti che gli alunni mettono in atto, anche e soprattutto perché sono proprio queste modalità che vanno a riattivare ricordi, vissuti, aspettative che popolano il nostro archivio di memoria interna e che possono essere, nel bene o nel male, rigiocati nella relazione con i ragazzi. Questo archivio personale, organicamente coerente al suo interno, anche se attivato in modo del tutto o in parte inconsapevole, è perlopiù composto da una matrice comune, costituita dalle prime relazioni di attaccamento che la persona ha stabilito con le proprie figure educative di riferimento affettivo, all'interno della quale vanno ad innestarsi immagini, vissuti, credenze e aspettative su se stessi, sugli altri e sulle reciproche relazioni. Questi modelli interni sono così radicati nelle persone che appare oltremodo impossibile pensare che non possano, in una certa maniera, condizionare il corso di una relazione in atto tra due persone. A maggior ragione, appare ancora più difficile pensare che non possano condizionare, in positivo o in negativo, la valutazione del comportamento dell'alunno. A tal proposito, sono noti gli studi sul cosiddetto "effetto Pigmalione": nel processo di osservazione/valutazione le informazioni che possediamo o che ci costruiamo sul campo relativamente ad un alunno, concorrono a

formare un modello interno di aspettative che, radicandosi e irrigidendosi sempre più, contribuiscono ad alimentare stereotipi così pervasivi da trovare poi una qualche conferma pseudo-oggettiva nella realtà. Anche in questo caso costruire uno spazio condiviso di pensiero e di parola con colleghi può costituire una sorta di antidoto, finalizzato non tanto a soddisfare la pretesa, peraltro assurda, di eliminare la soggettività dal proprio operato, quanto di incanalarla verso forme condivisibili e, quindi, meno soggette al rischio di proiezioni affettive personali.

- **ELABORAZIONE DI CRITERI, INDICATORI E STRUMENTI.** A fronte di uno schema di riferimento dai contorni sfumati, i docenti sono tendenzialmente portati ad avvalersi di teorie conosciute e di quanto appreso in anni e anni di lavoro. Appare oltremodo necessario, quindi, tentare di dotarsi di una linea metodologica comune che, pur non concretizzandosi nell'individuazione di strumenti definiti e utili, ma a volte rigidi e di laboriosa applicazione, possa comunque delinearci in termini di percorso procedurale, allo scopo di identificare un traguardo di senso coerente e condiviso. Ragionare insieme su possibili indicatori o mezzi di valutazione rappresenta già un modo per affrontare le difficoltà descritte inscrivendole però nell'elaborazione fattiva di un percorso di senso che possa avere ricadute funzionali nell'immediatezza del proprio operato.

L'IMPIANTO METODOLOGICO: AREE, INDICATORI E DESCRITTORI In prima battuta bisogna individuare in modo chiaro l'oggetto della valutazione, ovvero il "cosa", per poi, sulla base di questo, stabilire le modalità di valutazione, vale a dire il "come".

Per quanto concerne il primo punto, relativo al COSA valutare, occorre elaborare una mappatura delle aree comportamentali degne di attenzione, che costituiscano cioè motivo concreto di interesse, non solo per la valutazione fine a se stessa, ma anche, e soprattutto, in prospettiva di una ricalibratura degli obiettivi formativi e delle metodologie educativo-didattiche.

La ricerca inerente il COME valutare, invece, deve approdare alla messa a punto di semplici indicatori comportamentali, che rendano trasparente la presenza o meno di quanto si vuole rilevare,

unitamente all'individuazione di possibili descrittori, che consentano di comprendere in quale contesto e con quali modalità tali comportamenti possano trovare forma ed espressione, per esempio partendo dall'esame delle seguenti aree di valutazione:

- l'autocontrollo emotivo-comportamentale;
- il rapporto con se stesso;
- la relazione con gli adulti;
- la relazione con i compagni;
- la relazione con l'istituzione scolastica;
- l'atteggiamento verso l'apprendimento.

Un primo elemento di interesse, è rappresentato dall' area dell' *autocontrollo emotivo-comportamentale*, le cui carenze generano spesso reazioni sanzionatorie, giuste o sbagliate che siano. In questo ambito, si valutano aspetti relativi alla capacità dell' alunno di esercitare un controllo su di sé, canalizzando al meglio le proprie pulsioni, esprimendole in modo corretto e socialmente accettabile. In questa area, la modalità, di elaborazione dell'insuccesso si affianca a tematiche quali la gestione dei livelli di ansia, la tolleranza alla frustrazione e alla fatica, la gestione della rabbia in situazioni di stress e conflitto, la modulazioni di stati interni legati a vissuti ed esperienze coinvolgenti, il grado di partecipazione emotiva. A titolo di esempio, un indicatore della capacità di autocontrollo potrebbe essere tradotto come: “reagisce positivamente di fronte a un insuccesso o a un compito difficile”, e declinato descrittivamente in questo modo: “dopo la restituzione di una verifica, l'alunno, pur esprimendo emozioni negative come rabbia e senso di delusione, esprime moderatamente le proprie ragioni o chiede spiegazioni sui criteri di valutazione, da ricondurre al proprio operato”.

L'area che riguarda il *rapporto con se stesso* si riferisce ad aspetti cruciali della crescita dell' alunno che hanno a che fare con alcuni compiti di sviluppo peculiari alla adolescenza, come il rapporto con il proprio corpo, inteso come accettazione e immagine di sé, in relazione a modelli culturali e sociali o negoziati tra pari. Non solo: il rapporto con se stesso in merito all'autostima, ossia al riconoscimento dei propri limiti e risorse/potenzialità, nella prospettiva di pervenire a un'immagine coesa e integrata di sé. Un grado ottimale di autostima (non troppo bassa, ma neanche

eccessiva) è funzionale al benessere psicologico di ogni individuo. Per un esame realistico di sé, un possibile indicatore potrebbe essere: “riconosce e verbalizza punti di forza e aree di debolezza/miglioramento rispetto a sé”, declinabile con un descrittore del tipo: “narra, spontaneamente o su richiesta, eventi ed esperienze della propria vita, mettendo in risalto motivi di soddisfazione e insoddisfazione e ascrivendo eventuali prospettive di cambiamento”.

Rientrano nell'area del *rapporto con gli adulti* tutti quei comportamenti che riguardano il riconoscimento del ruolo dell'adulto, la fiducia, il rispetto, il grado di dipendenza/autonomia. Più in generale, in questo ambito si valuta quanto l'alunno sia in grado di identificare il docente come figura di mediazione dell'apprendimento, nonché come modello di riferimento ai fini dell'elaborazione dei diversi vissuti emotivi legati ai differenti compiti di sviluppo. Un possibile indicatore potrebbe essere semplicemente: “esprime rispetto nei confronti dell'adulto” e il relativo descrittore potrebbe così specificarsi: “a fronte di richieste dell'adulto (docente e non docente), risponde correttamente a livello verbale e non verbale, con messaggi che denotano riconoscimento dei ruoli e rispetto delle regole sociali e comunicative (attesa del proprio turno di parola, ascolto attivo, uso di un linguaggio appropriato e consono alla situazione, ecc.)”. In riferimento all'autonomia personale e sociale, si potrebbe ipotizzare un indicatore del tipo: “esprime e porta avanti le proprie idee e opinioni, anche se contrastanti”, che tradotto sul piano descrittivo potrebbe voler dire: “dato un punto di vista discordante del docente, l'alunno approfondisce ed esprime con sempre maggiore chiarezza e in modo corretto la propria posizione, pur accettando di modificarla in funzione dei rimandi ricevuti”.

L'area della *relazione con i compagni* fa riferimento alle molteplici forme e modalità di rapporto interpersonale con i pari, sia come occasione e stimolo allo sviluppo di nuove conoscenze e abilità sia come formazione ed espansione di reti amicali solide. Il grado di integrazione reciproca, cooperatività, pro-socialità (unitamente alla gestione di situazioni problematiche) può costituire oggetto di valutazione. A tal proposito, in relazione alla gestione del conflitto, un comportamento bersaglio potrebbe essere definito nel seguente

modo: "individua e applica semplici strategie, dirette e indirette, di risoluzione del conflitto", sintetizzabile in questi termini: "data una situazione conflittuale che lo vede coinvolto, l'alunno ricerca attivamente e tenta di mettere in pratica strategie costruttive, verbali e non, finalizzate ad interrompere il conflitto o ad evitare che assuma proporzioni elevate". Per quanto riguarda la prosocialità: "mette in atto comportamenti di sostegno emotivo e di aiuto materiale nei confronti di compagni in difficoltà". Le manifestazioni possono comprendere: telefonare a un compagno malato informarsi sul suo stato di salute, aggiornarlo su compiti e vicende scolastiche, aiutarlo, se occorre, a mettersi alla pari.

L'area della *relazione con l'istituzione scolastica*, riguarda aspetti relativi all'accettazione di alcune regole basilari, come il rispetto dell'orario di ingresso e di fine intervallo, degli ambienti scolastici (aule, laboratori, palestra, ma anche spazi di raccordo, come atrio e corridoi, spazi esterni) e dei materiali comuni messi a disposizione, la condivisione di regole disciplinari di condotta, stabilite a livello di Istituto e negoziate all'interno della classe. A tal proposito, un possibile indicatore può essere espresso nei seguenti termini: "rispetta le regole basilari di convivenza all'interno del gruppo-classe". Naturalmente, osservazioni continuate nel tempo aiutano a comprendere *quanto* e *come* l'alunno sia in grado di attenersi a ciò che si è stabilito, così come le risposte a richieste di motivazione, in caso di trasgressione della regola, possono costituire elementi per definire descrittori contestuali, utili a rilevare la presenza/assenza del comportamento atteso.

Infine, *l'atteggiamento verso l'apprendimento*. Area meno legata agli aspetti puramente di condotta, ma comunque altrettanto importante, in quanto afferisce a quelle che comunemente vengono definite variabili extracognitive ai processi di apprendimento: piacere, curiosità, interesse, desiderio rappresentano le basi essenziali affinché l'imparare, possa essere avviato e condotto non solo verso il voto o il premio (*la motivazione estrinseca o "token" dei comportamentisti*), bensì verso atti generativi, trasformativi e legati al contenuto (*motivazione intrinseca*). Un indicatore di comportamento potrebbe essere: "si dimostra attivo e partecipe, intervenendo durante la lezione"; In questo caso l'alunno pone domande, interviene in modo pertinente collega l'apprendimento

formale a quanto ha imparato fuori scuola, approfondisce argomenti.

Questi indicatori, esposti a titolo puramente esemplificativo, devono essere a loro volta collocati in una scala di valori, dimensionata sull'asse dell'intensità (Poco/In Parte/Abbastanza/Molto) o della frequenza, (Quasi mai/Qualche volta/Abbastanza spesso/Quasi sempre) in modo da fornire dati utili per l'elaborazione di un profilo comportamentale dell'alunno, che, pur non fondandosi su alcuna pretesa di oggettività scientifica, rappresenti uno stimolo alla riflessione comune e alla condivisione dei bisogni educativi emergenti. In base alle ultime disposizioni ministeriali la scala di valore servirà da base per il voto decimale.

UN PATTO TRA ADULTI E I SIGNIFICATI DI CONTESTO La corresponsabilità educativa tra famiglia e scuola viene intesa anche, da parte di molti commentatori, come occasione preziosa per motivare gli alunni alla ricerca del bene comune. L'elemento che a genitori e insegnanti spetta prendere in considerazione riguarda il fatto che la scuola va diventando sempre più, anche sotto l'aspetto dello spazio fisico e della organizzazione interna, un luogo in cui non sono attivati soltanto processi di trasmissione culturale ma anche di educazione, relazionalità, orientamento valoriale: di formazione in senso ampio.

Di questo fatto fino ad ora tanto gli insegnanti, quanto i genitori non hanno potuto sempre assumere piena consapevolezza, sicché

- se gli uni (gli insegnanti) non hanno sempre potuto coltivare una preparazione adeguata al nuovo compito professionale,
- gli altri (i genitori) hanno formulato richieste le più disparate, entrando spesso in conflitto con gli insegnanti non mantenendo la loro fiducia e/o proponendosi con atteggiamenti difensivi preconcepiuti, senza magari accorgersi della sottesa manipolazione da parte dei figli stessi nei loro confronti.

Il coinvolgimento diretto e responsabile di genitori e insegnanti pone tuttavia il difficile compito di affrontare una questione di particolare peso pedagogico, oltre che politico-culturale. Essa

concerne la determinazione di un SISTEMA DI VALORI CONDIVISO da due istituzioni che legittimamente e giustamente ubbidiscono a differenti logiche di scelta e di proposta educativa. La risposta, evidentemente, va ricercata in ciò che istituzionalmente fonda tanto la famiglia quanto la scuola: la CARTA COSTITUZIONALE.

BIBLIOGRAFIA

- AA.VV., *L'animatore di educazione familiare: una nuova figura professionale?*, Edizioni ETS, Pisa 2003, p.52
- Berne E., *A che gioco giochiamo?*, Bompiani, Milano 2003
- G. Bocca, *Modi e forme di realizzazione di esperienze di partenariato tra genitori e scuola:una analisi pedagogica. Ipotesi di piani di formazione genitori*, Tecnodid, Napoli 2006, p.44
- Bondioli A., Ferrari M., Gariboldi A., Livraghi P., *La pedagogia dell'aula e i suoi modelli*, in A. Bondioli, M. Ferrari (a cura di), *Manuale di valutazione del contesto*, Franco Angeli, Milano 2000.
- G. Cannarozzo, *Essere genitori nella scuola dei figli*, Didatticamente Gulliver , Ed. Didattiche Gulliver n.0, pag 19.
- Carkhuff R., *L'arte di aiutare*, Erickson,Trento 2003
- Catella M. , Massa R., *Prevenzione, un alibi minimalista?* Centro Ambrosiano Editore, Milano 2002
- Catella M. , *"Counselling e Psicoterapia nel trattamento delle famiglie dei minori in difficoltà evolutiva"*, Ed. LUDES Università di Lugano, 2010).
- Comoglio M., *Educare insegnando*, LAS; Roma 1999.
- De Beni R., Moè A., Cornoldi e, *AMOS. Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione e orientamento*, Erickson, Trento 2003.
- A.M. Disanto, *"Il conflitto educativo"*, ed. Borla
- Dweck es., *Teorie del sé. Intelligenza, motivazione, personalità e sviluppo*, Erickson, Trento 2000.
- Dusi P., *La formazione di insegnanti e genitori. Uno strumento per la collaborazione*, Scuola e didattica, La Scuola, Brescia 2007
- M.Falanga, *Infanzia, famiglia, scuola. Comunità e comunicazione*, La Scuola, Brescia 2005, p.157
- Fuligno C., Romito p., *Il counseling per adolescenti*, McGraw-Hill, Mi 2002
- Genovese L., Kanizsa S. (a cura di), *Manuale di gestione. della classe*, Franco Angeli, Milano 1989.
- Jacobson L., Rosenthal R., *Pigmaliione in classe. Aspettative in classe e 'sviluppo intellettuale degli allievi*, Franco Angeli, Milano 1978.
- Maiolo G., *Adolescenze spinose*, Erickson, Trento 2002
- G Malizia, *La corresponsabilità educativa dei genitori*,Scuola e

- didattica, La Scuola, Brescia 2007, p. 9
- R. Mion, I genitori e la cooperazione educativa nella scuola, in Ufficio Scolastico Regionale Emilia Romagna, Emilia Romagna: Una scuola in attesa. Rapporto regionale 2004 sul sistema scolastico e formativo in Emilia-Romagna, IRRE Emilia-Romagna, Bologna 2004, pp. 177-190
 - Mucchielli R., *Apprendere il counseling*, Erickson, Trento 2004
 - O'Leary, *Counseling alla coppia e alla famiglia*, Erickson, Trento 2002
 - L. PATI, "Se ci sei... Scuola chiama famiglia", in *Scuola Italiana Moderna*, anno 2006, 5, pp. 16-19.
 - Petter G., *Psicologia e scuola dell'adolescente*, Giunti, Firenze 1999.
 - Pianta R.e, *La relazione bambino-insegnante. Aspetti evolutivi e clinici* (1999), Cortina, Milano 2001.
 - Rogers C.R., *La terapia centrata sul cliente*, Martinelli, Firenze 1994
 - G. ROVEA (a cura di) , "Educazione e scuola nelle ideologie contemporanee", ed. La Scuola.
 - R.Sala, *La valutazione del comportamento: problematiche emergenti e linee metodologiche*, Scuola e didattica, La Scuola, Brescia 2007
 - Sanders P., *Counseling consapevole*, La Meridiana, Bari 2003
 - Scurari C., *Autonomia, governo della scuola, famiglia. Problemi, scenari, discorsi*, in L. Pati (a cura di), *Ricerca Pedagogica ed educazione familiare*, Vita e Pensiero, Mi 2003
 - Soresi S., *Guida all'osservazione in classe*, Giunti-Barbera, Firenze 1978.
 - Woollams S. , Brown M., *Analisi transazionale*, Cittadella ed., Assisi 2003

APPENDICE

TESTO DEL DPR 235 del 21 novembre 2007

PREMESSA

I fatti di cronaca che hanno interessato la scuola, negli ultimi anni, dalla trasgressione delle comuni regole di convivenza sociale agli episodi più gravi di violenza e bullismo hanno determinato l'opportunità di integrare e migliorare lo Statuto delle Studentesse e degli Studenti, approvato con DPR n. 249/1998. La scuola, infatti, quale luogo di crescita civile e culturale della persona, rappresenta, insieme alla famiglia, la risorsa più idonea ad arginare il rischio del dilagare di un fenomeno di caduta progressiva sia della cultura dell'osservanza delle regole sia della consapevolezza che la libertà personale si realizza nel rispetto degli altrui diritti e nell'adempimento dei propri doveri.

Il compito della scuola, pertanto, è quello di far acquisire non solo competenze, ma anche valori da trasmettere per formare cittadini che abbiano senso di identità, appartenenza e responsabilità.

Al raggiungimento di tale obiettivo è chiamata l'autonomia scolastica, che consente alle singole istituzioni scolastiche di programmare e condividere con gli studenti, con le famiglie, con le altre componenti scolastiche e le istituzioni del territorio, il percorso educativo da seguire per la crescita umana e civile dei giovani.

Ed infatti obiettivo delle norme introdotte con il regolamento in oggetto, non è solo la previsione di sanzioni più rigide e più adeguate a rispondere a fatti di gravità eccezionale quanto, piuttosto la realizzazione di un'alleanza educativa tra famiglie, studenti ed operatori scolastici, dove le parti assumano impegni e responsabilità e possano condividere regole e percorsi di crescita degli studenti. Con le recenti modifiche non si è voluto quindi stravolgere l'impianto culturale e normativo che sta alla base dello Statuto delle studentesse e degli studenti e che rappresenta, ancora oggi, uno strumento fondamentale per l'affermazione di una cultura dei diritti e dei doveri tra le giovani generazioni di studenti.

Tuttavia, a distanza di quasi dieci anni dalla sua emanazione, dopo aver sentito le osservazioni e le proposte delle rappresentanze degli studenti e dei genitori, si è ritenuto necessario apportare delle modifiche alle norme che riguardano le sanzioni disciplinari (art. 4) e le relative impugnazioni (art. 5).

In particolare, anche di fronte al diffondersi nelle comunità scolastiche di fenomeni, talvolta gravissimi, di violenza, di bullismo o comunque di offesa alla dignità ed al rispetto della persona umana, si è inteso introdurre un apparato normativo che consenta alla comunità educante di rispondere ai fatti sopra citati con maggiore severità sanzionatoria.

Si è infatti voluto offrire alle scuole la possibilità di sanzionare con la dovuta severità, secondo un criterio di gradualità e di proporzionalità, quegli episodi disciplinari che, pur rappresentando un'esigua minoranza rispetto alla totalità dei comportamenti aventi rilevanza disciplinare, risultano particolarmente odiosi ed intollerabili, soprattutto se consumati all'interno dell'istituzione

pubblica preposta all'educazione dei giovani. La scuola deve poter avere gli strumenti concreti di carattere sia educativo che sanzionatorio per far comprendere ai giovani la gravità ed il profondo disvalore sociale di atti o comportamenti di violenza, di sopraffazione nei confronti di coetanei disabili, portatori di handicap o, comunque, che si trovino in una situazione di difficoltà. Comportamenti che, come afferma chiaramente la norma, configurino delle fattispecie di reati che violano la dignità ed il rispetto della persona umana o che mettano in pericolo l'incolumità delle persone e che, al contempo, nei casi più gravi, siano caratterizzati dalla circostanza di essere stati ripetuti dalla stessa persona, nonostante per fatti analoghi fosse già stato sanzionato, e che quindi siano connotati da una particolare gravità tale da ingenerare un elevato allarme sociale nell'ambito della comunità scolastica. Di fronte a tali situazioni, che la norma descrive in via generale, la scuola deve poter rispondere con fermezza ed autorevolezza al fine di svolgere pienamente il suo ruolo educativo e, al tempo stesso, di prevenire il verificarsi dei predetti fatti.

I comportamenti riprovevoli, e connotati da un altissimo grado di disvalore sociale, non possono essere trattati al pari delle comuni infrazioni disciplinari, ma devono poter essere sanzionati con maggiore rigore e severità, secondo un principio di proporzionalità tra la sanzione irrogabile e l'infrazione disciplinare commessa.

L'inasprimento delle sanzioni, per i gravi o gravissimi episodi sopra citati, si inserisce infatti in un quadro più generale di educazione alla cultura della legalità intesa come rispetto della persona umana e delle regole poste a fondamento della convivenza sociale.

CONTENUTO DEI REGOLAMENTI D'ISTITUTO

Occorre innanzitutto premettere che destinatari delle norme contenute nello Statuto delle Studentesse e degli Studenti sono gli alunni delle scuole secondarie di 1° e 2° grado. Per gli alunni della scuola elementare risulta ancora vigente il Regio Decreto 26 aprile 1928, n. 1927, salvo che con riferimento alle disposizioni da ritenersi abrogate per incompatibilità con la disciplina successivamente intervenuta. Le disposizioni così sopravvissute devono poi essere comunque "attualizzate" tramite la contestuale applicazione delle regole generali sull'azione amministrativa derivanti dalla L. n. 241/1990, come più avanti si ricorderanno.

La legge n. 241/1990, che detta norme sul procedimento amministrativo, costituisce comunque il quadro di riferimento di carattere generale per gli aspetti procedurali dell'azione disciplinare nei confronti degli studenti. Il D.P.R. in oggetto apporta sostanziali novità in materia di disciplina, con specifico riferimento alle infrazioni disciplinari, alle sanzioni applicabili e all'impugnazione di quest'ultime.

Le modifiche introdotte impongono alle singole istituzioni scolastiche di adeguare ad esse i regolamenti interni.

Appare necessario, a seguito delle modifiche introdotte dal D.P.R. in oggetto, ricapitolare i contenuti dei regolamenti d'istituto in tema di disciplina, come risultanti unitariamente dalle vecchie e dalle nuove norme.

Detti regolamenti dovranno individuare:

1. le mancanze disciplinari. Partendo dalla previsione dell' art. 3 del citato D.P.R. n. 249/98, che individua dei macro-doveri comportamentali facenti riferimento ad ambiti generali del vivere insieme, i regolamenti

- delle istituzioni scolastiche devono declinare gli stessi, tramite la specificazione di doveri e/o divieti di comportamento e di condotta.
2. le sanzioni da correlare alle mancanze disciplinari. Le sanzioni diverse dall'allontanamento dalla comunità scolastica sono appannaggio del regolamento delle istituzioni scolastiche, che quindi le dovrà specificatamente individuare. A tal fine le istituzioni scolastiche si ispireranno al principio fondamentale della finalità educativa e "costruttiva" e non solo punitiva della sanzione e alla non interferenza tra sanzione disciplinare e valutazione del profitto (art 4, comma 3, DPR 249). Quello che si richiede alle scuole è uno sforzo di tipizzazione di quei comportamenti generali cui ricollegare le sanzioni e non un rinvio generico allo Statuto delle studentesse e degli studenti, che di per sé non contiene fattispecie tipizzate, se non nei casi gravissimi.
 3. gli organi competenti a comminare le sanzioni. Il regolamento d'istituto è chiamato ad identificare gli organi competenti ad irrogare le sanzioni diverse dall'allontanamento dalla comunità scolastica (ad es. docente, dirigente scolastico o consiglio di classe). Le sanzioni comportanti l'allontanamento dalla comunità scolastica sono, inoltre, riservate dal D.P.R. alla competenza del Consiglio di Classe e del Consiglio d'Istituto. Al riguardo va osservato che, a seguito delle recenti modifiche normative, la competenza di irrogare sanzioni che comportino l'allontanamento non viene più attribuita genericamente in capo ad un organo collegiale, come avveniva nel testo normativo previgente. E' stato, viceversa, specificato dall'art. 4 comma 6 che: a) le sanzioni ed i provvedimenti che comportano l'allontanamento dalla comunità scolastica per un periodo inferiore a 15 giorni sono sempre adottati dal CONSIGLIO DI CLASSE; b) le sanzioni che comportano un allontanamento superiore a 15 giorni, ivi compresi l'allontanamento fino al termine delle lezioni o con esclusione dallo scrutinio finale o la non ammissione all'esame di Stato conclusivo del corso di studi, sono sempre adottate dal CONSIGLIO DI ISTITUTO. In particolare, con riferimento al Consiglio di classe si deve ritenere che l'interpretazione maggiormente conforme al disposto normativo (art. 5 D.Lgs. n. 297/1994) sia nel senso che tale organo collegiale quando esercita la competenza in materia disciplinare deve operare nella composizione allargata a tutte le componenti, ivi compresi pertanto gli studenti e i genitori, fatto salvo il dovere di astensione (es. qualora faccia parte dell'organo lo studente sanzionato o il genitore di questi)e di successiva e conseguente surroga.
 4. il procedimento di irrogazione delle sanzioni disciplinari, con specifico riferimento ad es. alla forma e alle modalità di contestazione dell'addebito; forma e modalità di attuazione del contraddittorio; termine di conclusione.
 5. procedure di elaborazione condivisa e sottoscrizione del Patto educativo di corresponsabilità. E' questo un ulteriore e nuovo elemento di contenuto del regolamento d'istituto, introdotto dal D.P.R.n. 235 del 2007.

PRINCIPI GENERALI

Occorre tener presente che il nuovo testo normativo tende a sottolineare la funzione educativa della sanzione disciplinare, rafforzando la possibilità di recupero dello studente attraverso attività di natura sociale, culturale ed in generale a vantaggio della comunità scolastica (Art. 4 comma 2).

Pertanto i regolamenti d'istituto individueranno le sanzioni disciplinari rispondenti alla predetta finalità, per esempio, le attività di volontariato nell'ambito della comunità scolastica, le attività di segreteria, la pulizia dei locali della scuola, le piccole manutenzioni, l'attività di ricerca, il riordino di cataloghi e di archivi presenti nelle scuole, la frequenza di specifici corsi di formazione su tematiche di rilevanza sociale o culturale, la produzione di elaborati (composizioni scritte o artistiche) che inducano lo studente ad uno sforzo di riflessione e di rielaborazione critica di episodi verificatisi nella scuola, etc. Le misure sopra richiamate, alla luce delle recenti modifiche si configurano non solo come sanzioni autonome diverse dall'allontanamento dalla comunità scolastica, ma altresì come misure accessorie che si accompagnano alle sanzioni di allontanamento dalla comunità stessa.

Le norme introdotte dal D.P.R. 235, però, tendono anche a sanzionare con maggiore rigore i comportamenti più gravi, tenendo conto, non solo della situazione personale dello studente, ma anche della gravità dei comportamenti e delle conseguenze da essi derivanti. Nell'attuazione delle suddette sanzioni, infatti, occorrerà ispirarsi al principio di gradualità della sanzione, in stretta correlazione con la gravità della mancanza disciplinare commessa.

Occorre, inoltre, sottolineare che le sanzioni disciplinari sono sempre temporanee ed ispirate, per quanto possibile, alla riparazione del danno. (Art.4 – Comma 5).

Ove il fatto costituente violazione disciplinare sia anche qualificabile come reato in base all'ordinamento penale, si ricorda che il dirigente scolastico sarà tenuto alla presentazione di denuncia all'autorità giudiziaria penale in applicazione dell'art 361 c.p..

CLASSIFICAZIONE DELLE SANZIONI

Per maggiore chiarezza, si riporta una classificazione delle sanzioni disciplinari secondo un crescendo di gravità.

A tal proposito va precisato che, le esemplificazioni che seguono non sono esaustive delle possibili mancanze disciplinari, né delle possibili sanzioni, ma scaturiscono da una ampia ricognizione delle esperienze di molte scuole e dei loro regolamenti d'istituto.

A) Sanzioni diverse dall'allontanamento temporaneo dalla comunità scolastica (art. 4 – Comma 1) Si tratta di sanzioni non tipizzate né dal D.P.R. n. 249 né dal D.P.R. n. 235, ma che devono essere definite ed individuate dai singoli regolamenti d'istituto, insieme, come già detto nel paragrafo precedente, alle mancanze disciplinari, agli organi competenti ad irrogarle ed alle procedure

B) Sanzioni che comportano l'allontanamento temporaneo dello studente dalla comunità scolastica per un periodo non superiore a 15 giorni (Art. 4 - Comma 8):

Tale sanzione - adottata dal Consiglio di Classe - è comminata soltanto in caso di gravi o reiterate infrazioni disciplinari derivanti dalla violazione dei doveri di cui all'art. 3 del D.P.R. n. 249/98.

Durante il suddetto periodo di allontanamento è previsto un rapporto con lo studente e con i suoi genitori al fine di preparare il rientro dello studente sanzionato nella comunità scolastica.

C) Sanzioni che comportano l'allontanamento temporaneo dello studente dalla comunità scolastica per un periodo superiore a 15 giorni (Art. 4 – Comma 9). Le suddette sanzioni sono adottate dal Consiglio d'istituto, se ricorrono due condizioni, entrambe necessarie:

1) devono essere stati commessi "reati che violino la dignità e il rispetto della persona umana (ad es. violenza privata, minaccia, percosse, ingiurie, reati di natura sessuale etc.), oppure deve esservi una concreta situazione di pericolo

per l'incolumità delle persone (ad es. incendio o allagamento);

2) il fatto commesso deve essere di tale gravità da richiedere una deroga al limite dell'allontanamento fino a 15 giorni previsto dal 7° comma dell'art. 4 dello Statuto. In tal caso la durata dell'allontanamento è adeguata alla gravità dell'infrazione, ovvero al permanere della situazione di pericolo.

Si precisa che l'iniziativa disciplinare di cui deve farsi carico la scuola può essere assunta in presenza di fatti tali da configurare una fattispecie astratta di reato prevista dalla normativa penale.

Tali fatti devono risultare verosimilmente e ragionevolmente accaduti indipendentemente dagli autonomi e necessari accertamenti che, anche sui medesimi fatti, saranno svolti dalla magistratura inquirente e definitivamente acclarati con successiva sentenza del giudice penale.

Nei periodi di allontanamento superiori a 15 giorni, la scuola promuove - in coordinamento con la famiglia dello studente e, ove necessario, con i servizi sociali e l'autorità giudiziaria - un percorso di recupero educativo mirato all'inclusione, alla responsabilizzazione e al reintegro, ove possibile, nella comunità scolastica.

D) Sanzioni che comportano l'allontanamento dello studente dalla comunità scolastica fino al termine dell'anno scolastico (Art. 4 - comma 9bis):

L'irrogazione di tale sanzione, da parte del Consiglio d'Istituto, è prevista alle seguenti condizioni, tutte congiuntamente ricorrenti:

- 1) devono ricorrere situazioni di recidiva, nel caso di reati che violino la dignità e il rispetto per la persona umana, oppure atti di grave violenza o connotati da una particolare gravità tali da determinare seria apprensione a livello sociale;
- 2) non sono esperibili interventi per un reinserimento responsabile e tempestivo dello studente nella comunità durante l'anno scolastico;

Con riferimento alle sanzioni di cui ai punti C e D, occorrerà evitare che l'applicazione di tali sanzioni determini, quale effetto implicito, il superamento dell'orario minimo di frequenza richiesto per la validità dell'anno scolastico. Per questa ragione dovrà essere prestata una specifica e preventiva attenzione allo scopo di verificare che il periodo di giorni per i quali si vuole disporre l'allontanamento dello studente non comporti automaticamente, per gli effetti delle norme di carattere generale, il raggiungimento di un numero di assenze tale da compromettere comunque la possibilità per lo studente di essere valutato in sede di scrutinio.

E) Sanzioni che comportano l'esclusione dello studente dallo scrutinio finale o la non ammissione all'esame di stato conclusivo del corso di studi (Art. 4 comma 9 bis e 9 ter)

Nei casi più gravi di quelli già indicati al punto D ed al ricorrere delle stesse condizioni ivi indicate, il Consiglio d'istituto può disporre l'esclusione dello studente dallo scrutinio finale o la non ammissione all'esame di Stato conclusivo del corso di studi (Comma 9 bis).

E' importante sottolineare che le sanzioni disciplinari di cui ai punti B,C,D ed E possono essere irrogate soltanto previa verifica, da parte dell'istituzione scolastica, della sussistenza di elementi concreti e precisi dai quali si evinca la responsabilità disciplinare dello studente (Comma 9 ter).

* * *

La sanzione disciplinare, inoltre, deve specificare in maniera chiara le motivazioni che hanno reso necessaria l'irrogazione della stessa (art. 3 L. 241/1990) . Più la sanzione è grave e più sarà necessario il rigore motivazionale, anche al fine di dar conto del rispetto del principio di proporzionalità e di gradualità della sanzione medesima.

Nel caso di sanzioni che comportano l'allontanamento fino alla fine dell'anno scolastico, l'esclusione dallo scrutinio finale, la non ammissione agli esami di

stato, occorrerà, anche esplicitare i motivi per cui "non siano esperibili interventi per un reinserimento responsabile e tempestivo dello studente nella comunità durante l'anno scolastico".

Di norma, (si rinvia in proposito alle disposizioni sull'autonomia scolastica) le sanzioni disciplinari, al pari delle altre informazioni relative alla carriera dello studente, vanno inserite nel suo fascicolo personale e, come quest'ultimo, seguono lo studente in occasione di trasferimento da una scuola ad un'altra o di passaggio da un grado all'altro di scuola. Infatti, le sanzioni disciplinari non sono considerati dati sensibili, a meno che nel testo della sanzione non si faccia riferimento a dati sensibili che riguardano altre persone coinvolte nei fatti che hanno dato luogo alla sanzione stessa (es. violenza sessuale). In tali circostanze si applica il principio dell'indispensabilità del trattamento dei dati sensibili che porta ad operare con "omissis" sull'identità delle persone coinvolte e comunque nel necessario rispetto del D.Lgs. n. 196 del 2003 e del DM 306/2007.

Ai fini comunque di non creare pregiudizi nei confronti dello studente che opera il passaggio all'altra scuola si suggerisce una doverosa riservatezza circa i fatti che hanno visto coinvolto lo studente.

Va sottolineato, inoltre, che il cambiamento di scuola non pone fine ad un procedimento disciplinare iniziato, ma esso segue il suo iter fino alla conclusione.

Ovviamente i regolamenti d'istituto dovranno contenere anche precisazioni in ordine a quanto precede.

IMPUGNAZIONI

Per quanto attiene all'impugnazione (Art. 5) delle suddette sanzioni disciplinari le modifiche introdotte dal regolamento in questione sono finalizzate a garantire da un lato "il diritto di difesa" degli studenti e, dall'altro, la snellezza e rapidità del procedimento, che deve svolgersi e concludersi alla luce di quanto previsto, della Legge 7 agosto 1990, n. 241.

Va rammentato, infatti, che il procedimento disciplinare verso gli alunni è azione di natura amministrativa, per cui il procedimento che si mette in atto costituisce procedimento amministrativo, al quale si applica la normativa introdotta dalla Legge n. 241/90 e successive modificazioni, in tema di avvio del procedimento, formalizzazione dell'istruttoria, obbligo di conclusione espressa, obbligo di motivazione e termine.

Il sistema di impugnazioni delineato dall'art. 5 del D.P.R. non incide automaticamente sull'esecutività della sanzione disciplinare eventualmente irrogata, stante il principio generale che vuole dotati di esecutività gli atti amministrativi pur non definitivi: la sanzione potrà essere eseguita pur in pendenza del procedimento di impugnazione, salvo quanto diversamente stabilito nel regolamento di istituto.

Contro le sanzioni disciplinari anzidette è ammesso ricorso da parte di chiunque vi abbia interesse (genitori, studenti), entro quindici giorni dalla comunicazione ad un apposito Organo di Garanzia interno alla scuola, istituito e disciplinato dai regolamenti delle singole istituzioni scolastiche.

L'organo di garanzia dovrà esprimersi nei successivi dieci giorni (Art. 5 - Comma 1).

Qualora l'organo di garanzia non decida entro tale termine, la sanzione non potrà che ritenersi confermata.

Si evidenzia che il Regolamento di modifica dello Statuto ha meglio definito, anche se non rigidamente, nel rispetto delle autonomie delle singole istituzioni scolastiche - la sua composizione. Esso - sempre presieduto dal Dirigente Scolastico - di norma, si compone, per la scuola secondaria di 2° grado da un docente designato dal consiglio d'istituto, da un rappresentante eletto dagli studenti e da un rappresentante eletto dai genitori; per la scuola secondaria di 1°

grado, invece, da un docente designato dal Consiglio d'istituto e da due rappresentanti eletti dai genitori (Art. 5 - Comma 1).

A proposito va sottolineato che i regolamenti dovranno precisare:

a) la composizione del suddetto organo in ordine:

1) al n. dei suoi membri, che in ragione delle componenti scolastiche che devono rappresentare non possono essere meno di quattro;

2) alle procedure di elezione e subentro dei membri, nonché alla possibilità di nominare membri supplenti, in caso di incompatibilità (es. qualora faccia parte dell'O.G. lo stesso soggetto che abbia irrogato la sanzione) o di dovere di astensione (es. qualora faccia parte dell'O.G. lo studente sanzionato o un suo genitore)

b) il funzionamento dell'organo di garanzia, nel senso che occorrerà precisare:

1) se tale organo in prima convocazione debba essere "perfetto" (deliberazioni valide se sono presenti tutti i membri) e magari in seconda convocazione funzioni solo con i membri effettivamente partecipanti alla seduta o se, al contrario, non sia mai necessario, per la validità delle deliberazioni, che siano presenti tutti i membri;

2) il valore dell'astensione di qualcuno dei suoi membri (se influisca o meno sul conteggio dei voti).

L'organo di garanzia decide - su richiesta degli studenti della scuola secondaria superiore o di chiunque vi abbia interesse - anche sui conflitti che sorgono all'interno della scuola in merito all'applicazione del presente regolamento (Art. 5 Comma 2).

ORGANO DI GARANZIA REGIONALE

Il comma 3 del citato art. 5 modifica l'ulteriore fase di impugnatoria: la competenza a decidere sui reclami contro le violazioni dello Statuto, anche contenute nei regolamenti d'istituto, già prevista dall'originario testo del DPR 249, viene specificatamente attribuita alla competenza del Direttore dell'Ufficio scolastico regionale.

Il rimedio in esame, attraverso la valutazione della legittimità del provvedimento in materia disciplinare, potrà costituire occasione di verifica del rispetto delle disposizioni contenute nello Statuto sia nell'emanazione del provvedimento oggetto di contestazione sia nell'emanazione del regolamento d'istituto ad esso presupposto.

E' da ritenersi che, in tal caso, il termine per la proposizione del reclamo sia di quindici giorni, in analogia con quanto previsto dal comma 1 dell'art. 5, decorrenti dalla comunicazione della decisione dell'organo di garanzia della scuola o dallo spirare del termine di decisione ad esso attribuito.

La decisione è subordinata al parere vincolante di un organo di garanzia regionale di nuova istituzione - che dura in carica due anni scolastici. Detto organo - presieduto dal Direttore dell'Ufficio Scolastico Regionale o da un suo delegato - è composto, di norma, per la scuola secondaria di II grado, da due studenti designati dal coordinamento regionale delle consulte provinciali degli studenti, da tre docenti e da un genitore designati nell'ambito della comunità scolastica regionale. Per la scuola secondaria di I grado, in luogo degli studenti sono designati altri due genitori.

Con riferimento alla designazione dei genitori, nel rispetto dell'autonoma decisione di ciascun Ufficio Scolastico Regionale, si suggerisce che la stessa avvenga nell'ambito dei rappresentanti del Forum Regionale delle Associazioni dei genitori (FORAGS).

Per quanto concerne, invece la designazione dei docenti, lasciata alla competenza dei Direttori degli Uffici Scolastici Regionali, la scelta potrà tener conto, per quanto possibile, dell'opportunità di non procurare aggravii di spesa in ordine al rimborso di titoli di viaggio.

L'organo di garanzia regionale, dopo aver verificato la corretta applicazione della normativa e dei regolamenti, procede all'istruttoria esclusivamente sulla base della documentazione acquisita o di memorie scritte prodotte da chi propone il reclamo o dall'Amministrazione (Comma 4). Non è consentita in ogni caso l'audizione orale del ricorrente o di altri controinteressati.

Il comma 5 fissa il termine perentorio di 30 giorni, entro il quale l'organo di garanzia regionale deve esprimere il proprio parere. Qualora entro tale termine l'organo di garanzia non abbia comunicato il parere o rappresentato esigenze istruttorie, per cui il termine è sospeso per un periodo massimo di 15 giorni e per una sola volta (Art.16 - comma 4 della Legge 7 agosto 1990, n. 241), il Direttore dell'Ufficio Scolastico Regionale può decidere indipendentemente dal parere.

PATTO EDUCATIVO DI CORRESPONSABILITÀ

Si tratta di un'assoluta novità (art. 5-bis dello Statuto), in diverse scuole già anticipata dalla prassi in essere.

La disposizione di cui all'art. 5 bis va coordinata con le altre disposizioni dello Statuto ed in particolare, laddove fa riferimento a "diritti e doveri nel rapporto fra istituzione scolastica autonoma, studenti e famiglie", essa va coordinata con gli artt. 2 e 3 che prevedono già "diritti" e "doveri" degli studenti, anche al fine di distinguere il Patto educativo di corresponsabilità, così introdotto, dal regolamento d'istituto e/o di disciplina.

Può allora osservarsi che i destinatari naturali del patto educativo di cui alla disposizione in questione siano i genitori, ai quali la legge attribuisce *in primis* il dovere di educare i figli (art. 30 Cost., artt. 147, 155, 317 bis c.c.)

L'obiettivo del patto educativo, in sostanza, è quello di impegnare le famiglie, fin dal momento dell'iscrizione, a condividere con la scuola i nuclei fondanti dell'azione educativa.

La scuola dell'autonomia può svolgere efficacemente la sua funzione educativa soltanto se è in grado di instaurare una sinergia virtuosa, oltre che con il territorio, tra i soggetti che compongono la comunità scolastica: il dirigente scolastico, il personale della scuola, i docenti, gli studenti ed i genitori.

L'introduzione del patto di corresponsabilità è orientata a porre in evidenza il ruolo strategico che può essere svolto dalle famiglie nell'ambito di un'alleanza educativa che coinvolga la scuola, gli studenti ed i loro genitori ciascuno secondo i rispettivi ruoli e responsabilità.

Il "patto" vuole essere dunque uno strumento innovativo attraverso il quale declinare i reciproci rapporti, i diritti e i doveri che intercorrono tra l'istituzione scolastica e le famiglie.

La norma, contenuta nell'art. 5 bis, si limita ad introdurre questo strumento pattizio e a definire alcune caratteristiche generali lasciando alla libertà delle singole istituzioni scolastiche autonome il compito di definire contenuti e modelli applicativi che devono scaturire dalle esigenze reali e dall'esperienza concreta delle scuole, non potendo essere astrattamente enucleati a livello centrale.

Ad esempio, a fronte del ripetersi di episodi di bullismo o di vandalismo, ritenendosi di orientare prioritariamente l'azione educativa al rispetto dell'"altro", sia esso persona o patrimonio, la scuola opererà su un doppio versante: da un lato potrà intervenire sulla modifica del regolamento d'istituto individuando le sanzioni più adeguate, dall'altro, si avvarrà del Patto educativo di corresponsabilità, per rafforzare la condivisione da parte dei genitori delle priorità educative e del rispetto dei diritti e dei doveri di tutte le componenti presenti nella scuola.

Ciò consente di distinguere dunque, sul piano concettuale, il Patto educativo di corresponsabilità dal regolamento d'istituto.

Patto condiviso tra scuola e famiglia sulle priorità educative il primo, vincolante con la sua sottoscrizione; atto unilaterale della scuola verso i propri studenti teso a fornire loro la specificazione dei comportamenti ad essi consentiti o vietati il secondo, vincolante con la sua adozione e pubblicazione all'albo. L'azione della scuola tesa alla sottoscrizione del Patto potrà costituire occasione per la diffusione della conoscenza della parte disciplinare del regolamento d'istituto (così come degli altri "documenti" di carattere generale che fondano le regole della comunità scolastica, quali il Piano dell'offerta formativa e la Carta dei servizi), ma i due atti dovranno essere tenuti distinti nelle finalità e nel contenuto.

Appare il caso di evidenziare che l'introduzione del Patto di corresponsabilità si inserisce all'interno di una linea di interventi di carattere normativo e amministrativo attraverso i quali si sono voluti richiamare ruoli e responsabilità di ciascuna componente della comunità scolastica: docenti, dirigenti scolastici, studenti e, da ultimo, genitori. Al fine di consentire all'istituzione scolastica di realizzare con successo le finalità educative e formative cui è istituzionalmente preposta, ciascun soggetto è tenuto ad adempiere correttamente ai doveri che l'ordinamento gli attribuisce. In questa ottica, pertanto, gli studenti sono tenuti ad osservare i doveri sanciti dallo Statuto degli studenti e delle studentesse, in particolare quelli contemplati negli articoli 3 e 4 del D.P.R. 24 giugno 1998, n. 249 come modificato ed integrato dal recente D.P.R. 21 novembre 2007, n. 235; il personale docente quelli attinenti alla deontologia professionale enucleati dalla legge e dai Contratti collettivi nazionali di lavoro.

L'inosservanza di tali doveri comporterà, per gli studenti, l'applicazione delle sanzioni disciplinari secondo il sistema che è stato sopra illustrato, per il personale scolastico, l'esercizio rigoroso, tempestivo ed efficace del potere disciplinare anche alla luce di quanto previsto dalla più recente normativa (si veda, in particolare, la circolare n. 72 del 19 dicembre 2006 del M.P.I. - Procedimenti e sanzioni disciplinari nel comparto scuola. Linee di indirizzo generali - e l'art. 2 comma 1 del D.L. 7 settembre 2007 n.147, convertito, con modificazioni, nella Legge 25 ottobre 2007 n.176).

Con particolare riferimento alla responsabilità civile che può insorgere a carico dei genitori, soprattutto in presenza di gravi episodi di violenza, di bullismo o di vandalismo, per eventuali danni causati dai figli a persone o cose durante il periodo di svolgimento delle attività didattiche, si ritiene opportuno far presente che i genitori, in sede di giudizio civile, potranno essere ritenuti direttamente responsabili dell'accaduto, anche a prescindere dalla sottoscrizione del Patto di corresponsabilità, ove venga dimostrato che non abbiano impartito ai figli un'educazione adeguata a prevenire comportamenti illeciti. Tale responsabilità, riconducibile ad una colpa in educando, potrà concorrere con le gravi responsabilità che possono configurarsi anche a carico del personale scolastico, per colpa in vigilando, ove sia stato omesso il necessario e fondamentale dovere di sorveglianza nei confronti degli studenti.

Sulla base di quanto sopra chiarito, e nell'ambito delle valutazioni autonome di ciascuna istituzione scolastica, il Patto di corresponsabilità potrà contenere degli opportuni richiami e rinvii alle disposizioni previste in materia dalla normativa vigente, allo scopo di informare le famiglie dei doveri e delle responsabilità gravanti su di loro in uno spirito di reciproca collaborazione che deve instaurarsi tra le diverse componenti della comunità scolastica.

Infatti i doveri di educazione dei figli e le connesse responsabilità, non vengono meno per il solo fatto che il minore sia affidato alla vigilanza di altri (art. 2048 c.c., in relazione all'art. 147 c.c.).

La responsabilità del genitore (art. 2048, primo comma, c.c.) e quella del "preceptore" (art. 2048, secondo comma c.c.) per il fatto commesso da un minore

affidato alla vigilanza di questo ultimo, non sono infatti tra loro alternative, giacchè l'affidamento del minore alla custodia di terzi, se solleva il genitore dalla presunzione di "culpa in vigilando", non lo solleva da quella di "culpa in educando", rimanendo comunque i genitori tenuti a dimostrare, per liberarsi da responsabilità per il fatto compiuto dal minore pur quando si trovi sotto la vigilanza di terzi, di avere impartito al minore stesso un'educazione adeguata a prevenire comportamenti illeciti (Cass. Sez III, 21.9.2000, n. 12501; 26.11.1998, n. 11984).

Il patto di corresponsabilità, pertanto, potrà richiamare le responsabilità educative che incombono sui genitori, in modo particolare nei casi in cui i propri figli si rendano responsabili di danni a persone o cose derivanti da comportamenti violenti o disdicevoli che mettano in pericolo l'incolumità altrui o che ledano la dignità ed il rispetto della persona umana.

In ogni caso, resta fermo che il Patto di corresponsabilità non potrà mai configurarsi quale uno strumento giuridico attraverso il quale introdurre delle clausole di esonero dalla responsabilità riconducibile in capo al personale scolastico in caso di violazione del dovere di vigilanza. Tale obbligo nei confronti degli studenti è infatti previsto da norme inderogabili del codice civile; di conseguenza, nell'ipotesi in cui il patto contenesse, in maniera espressa o implicita, delle clausole che prevedano un esonero di responsabilità dai doveri di vigilanza o sorveglianza per i docenti o per il personale addetto, tali clausole dovranno ritenersi come non apposte in quanto affette da nullità.

Con riferimento, poi, alle modalità di elaborazione, il D.P.R. 235 (comma 2 dell'art. 5 bis) rimette al regolamento d'istituto la competenza a disciplinare le procedure di elaborazione e di sottoscrizione del Patto. Ciò significa che la scuola, nella sua autonomia, ove lo preveda nel regolamento d'istituto, ha la facoltà di attribuire la competenza ad elaborare e modificare il patto in questione al Consiglio di istituto, dove sono rappresentate le diverse componenti della comunità scolastica, ivi compresi i genitori e gli studenti.

Quanto al momento di sottoscrizione del patto, l'art. 5 bis comma 1 dispone che questa debba avvenire, da parte dei genitori e degli studenti, "contestualmente all'iscrizione alla singola istituzione scolastica". Come è noto, la procedura di iscrizione inizia con la presentazione della domanda, in generale entro gennaio, e termina con la conferma dell'avvenuta iscrizione, a seguito dell'acquisizione del titolo definitivo per il passaggio alla classe successiva, alla fine dell'anno scolastico di riferimento.

Pertanto, è proprio nell'ambito delle due settimane di inizio delle attività didattiche – art. 3 comma 3 – che ciascuna istituzione potrà porre in essere le iniziative più opportune per la condivisione e la presentazione del patto di corresponsabilità. (v.allegato)

Si invitano, pertanto, le singole istituzioni scolastiche a far pervenire presso il Ministero dell'Istruzione Università e Ricerca - Dipartimento per l'Istruzione - Direzione Generale per lo Studente, l'Integrazione, la Partecipazione e la Comunicazione, all'indirizzo e-mail: studenti@istruzione.it o via fax al numero 06/58495911, degli esempi di patti che verranno adottati al fine di raccogliere esperienze e metterle a disposizione di tutte le scuole italiane durante questa fase sperimentale di prima applicazione della nuova normativa.

IL MINISTRO
F.to Maria Stella Gelmini