



# UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

SEDE AMMINISTRATIVA: UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

**DIPARTIMENTO DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE**

DOTTORATO DI RICERCA IN SCIENZE PEDAGOGICHE E DIDATTICHE  
CICLO XVIII

## SCUOLA, FAMIGLIA, COMUNITÀ: CONFRONTO TRA CULTURE

SINERGIE LOCALI VERSO UNA SCUOLA  
PARTECIPATA E COMUNITARIA

**Coordinatore :** Ch.ma Prof.ssa Raffaella Semeraro

**Supervisore :** Ch.mo Prof. Giuseppe Milan

**Dottorando :** Simone Piazza

DATA CONSEGNA TESI  
31 gennaio 2008



*Dedico questo lavoro di tesi*

*Alla mia famiglia.*

*A tutti i bambini ed insegnanti del mondo  
perché si meritano le scuole, e le città  
che sognamo...*

*.....in particolare ai miei bambini e Amici  
di Bahia  
e  
di Bogotá*



## **RINGRAZIAMENTI**

*Ringrazio tutti coloro che hanno contribuito, in modo diretto e/o indiretto, allo svolgimento di questo lavoro, specialmente:*

*Emanuela;*

*Professore Giuseppe Milan per avermi accompagnato con cura e amicizia;*

*Professore Luciano Galliani per i tanti anni di collaborazione e confronto;*

*Prof.ssa Raffaella Semeraro e professor Paolo Sorzio per i preziosi suggerimenti e le occasioni di arricchimento teorico e scientifico;*

*Prof.ssa Cristina Amplatz per l'amicizia e la condivisione sincera di questi anni;*

*Professore Gianni Boscolo, PATI e Universidade do Estado da Bahia, per l'accoglienza;*

*amiche e amici di ESF e GRITABRASIL, in particolare Nicola Andrian e Francesca Mazzer;*

*Missionari Comboniani di Padova;*

*colleghe dottorandi, in particolare Ana Rita Barboza, Debora Acquario, per l'amicizia e solidarietà;*

*ed a tutti gli alunni, insegnanti, direttori, genitori delle scuole elementari di Bahia, di Bogotà e di Treviso che hanno collaborato perché questo lavoro potesse realizzarsi,*

**GRAZIE!**

**MUITO OBRIGADO!**

**MUCHAS GRACIAS!**



**SCUOLA, FAMIGLIA, COMUNITÀ:  
CONFRONTO TRA CULTURE**  
**Sinergie locali verso una scuola partecipata e comunitaria**

**INDICE**

|   |    |
|---|----|
| RIASSUNTO .....   | 15 |
| ABSTRACT .....  | 17 |
| <br>  |    |
| I CAPITOLO – PASSI INTRODUTTIVI.....  | 19 |
| <br>  |    |
| I PARAGRAFO – ASPETTI MOTIVAZIONALI .....   | 19 |
| 1. MOTIVAZIONE PERSONALE .....  | 19 |
| 2. MOTIVAZIONE SOCIALE: LE EMERGENZE EDUCATIVE DI OGGI.....   | 23 |
| 3. ALCUNI RIFERIMENTI NORMATIVI.....  | 31 |
| <br>  |    |
| II PARAGRAFO - ADESIONE AD UNA FUNZIONE DI<br>RESPONSABILITÀ SOCIALE .....  | 35 |
| <br>  |    |
| III PARAGRAFO – LA PROSPETTIVA DI RICERCA ADOTTATA.....   | 38 |
| <b>A. LA FINALITÀ ETNOGRAFICA</b> .....   | 38 |
| 1. LA SCELTA METODOLOGICA .....   | 38 |
| 2. LA SCELTA DI UNA PROSPETTIVA CULTURALE .....   | 40 |
| 3. DIVERSI CONTESTI, DIVERSI LIVELLI CULTURALI .....  | 42 |
| <b>B. FINALITÀ PEDAGOGICA</b> .....   | 44 |
| <br>  |    |
| IV PARAGRAFO - LE DIMENSIONI TEORICHE DI<br>RIFERIMENTO .....   | 45 |
| 1. PARADIGMA - O MEGLIO MOVIMENTO - PEDAGOGICO (E<br>POLITICO) DI RIFERIMENTO: LA PEDAGOGIA ATTIVA E<br>DELL'EMANCIPAZIONE..... | 45 |
| <b>A. LE RADICI CULTURALI-FILOSOFICHE</b> .....   | 46 |
| <b>B. LE CORRENTI PEDAGOGICHE PRINCIPALI</b> .....  | 51 |
| 2. LE ACCEZIONI CONCETTUALI SCELTE DEI TERMINI DEL<br>PROBLEMA INDIVIDUATI .....  | 63 |
| 1. LA PERSONA ED IL SUO SVILUPPO UMANO INTEGRALE.....   | 63 |

|  |    |
|--|----|
| 2. L'INTERRELAZIONE TRA GLI ATTORI SOCIO-EDUCATIVI DI UN TERRITORIO.....                                   | 66 |
| 2.1 LA DIMENSIONE DELLA RELAZIONE INTERPERSONALE ED INTERORGANIZZATIVA.....                                | 67 |
| 2.2 LA DIMENSIONE DELLA PARTECIPAZIONE ALLA GESTIONE DELLA SCUOLA E NEGLI SPAZI DI INTERAZIONE COMUNI..... | 72 |
| 3. ALTRE DIMENSIONI CULTURALI INDAGATE.....  | 73 |

## II CAPITOLO - LA METODOLOGIA DI RICERCA .....75

### I PARAGRAFO - IL METODO ETNOGRAFICO NELLA RICERCA EDUCATIVA .....75

|   |     |
|---|-----|
| <b>1. UN PO' DI STORIA</b> .....  | 77  |
| 2. L'APPLICAZIONE DELL'ETNOGRAFIA ALLO STUDIO DELL'EDUCAZIONE.....            | 80  |
| <b>3. VERSO UNA DEFINIZIONE</b> .....   | 83  |
| <b>LA RICERCA ETNOGRAFICA: UN METODO DI RICERCA QUALITATIVO</b>               | 83  |
| 1. La centralità e la soggettività del ricercatore.....                       | 83  |
| 2. La soggettività dei partecipanti.....                                      | 86  |
| 3. Il percorso della ricerca: un processo induttivo-astrattivo circolare..... | 87  |
| 4. Una ricerca democratica ed ugualitaria.....                                | 88  |
| 4. ETNOGRAFIA o ETNOGRAFIE: VERSO UNA DEFINIZIONE.....                        | 90  |
| 5. TIPOLOGIE GENERALI DELL'ETNOGRAFIA.....                                    | 91  |
| 6. TIPOLOGIE DELL'ETNOGRAFIA DELL'EDUCAZIONE.....                             | 94  |
| <b>L'OGGETTO DELL'ETNOGRAFIA DELL'EDUCAZIONE</b> .....                        | 97  |
| LE CARATTERISTICHE DEL METODO ETNOGRAFICO.....                                | 98  |
| 7. VALIDITÀ DELLA RICERCA, LIMITI E GENERALIZZABILITÀ DEI RISULTATI.....      | 103 |
| <b>AFFIDABILITÀ</b> .....   | 104 |
| <b>VALIDITÀ</b> .....   | 105 |
| <b>GENERALIZZABILITÀ</b> .....  | 106 |

### II PARAGRAFO - LA MIA RICERCA..... 107

#### A. LA PROSPETTIVA ETNOGRAFICA DI RIFERIMENTO..... 107

#### B. LE FASI GENERALI DI UNA RICERCA ETNOGRAFICA..... 108

|   |     |
|---|-----|
| 1. FASE PRELIMINARE.....  | 110 |
| <b>A. DEFINIZIONE PROGRESSIVA DELL'AMBITO E DELL'OGGETTO DI RICERCA</b> ..... | 110 |
| <b>B. DEFINIZIONE DELL' OGGETTO E DELLA FINALITÀ DELLA RICERCA</b> .....      | 112 |
| <b>C. DEFINIZIONE DELLE DOMANDE DI RICERCA</b> .....                          | 113 |
| <b>D. DEFINIZIONE PROGRESSIVA DEL PIANO E DEL METODO DI RICERCA</b> .....     | 113 |
| <b>E. SCELTA DEI CASI E INDIVIDUAZIONE DEI SOGGETTI DELLA RICERCA</b> .....   | 116 |



|  |     |
|--|-----|
| <b>1. IL GRUPPO DI RICERCA INDIVIDUATO</b> .....   | 117 |
| <b>2. CRITERI DI SCELTA E CARATTERISTICHE INDIVIDUATE</b> .....  | 118 |
| <b>4. FATTORI DI MAGGIORE DIFFERENZIAZIONE TRA LE QUATTRO REALTÀ PRESELTE:</b> .....                       | 126 |
| <b>5. FATTORI DI SIMILARITÀ: ECCELLENZA, APERTURA COMUNITARIA E GESTIONE DEMOCRATICA</b> .....             | 126 |
| <b>2. FASE DELLA RICERCA SUL CAMPO</b> .....   | 128 |
| 2.1. <i>FASI DEL LAVORO SUL CAMPO</i> .....  | 130 |
| 2.2. <i>GLI STRUMENTI DI RICERCA UTILIZZATI</i> .....  | 132 |
| <b>1. OSSERVAZIONE PARTECIPANTE</b> .....  | 133 |
| <b>2. RACCOLTA DI MATERIALE AUDIO - VIDEO</b> .....  | 146 |
| <b>3. INTERVISTE ETNOGRAFICHE</b> .....  | 147 |
| <b>4. RACCOLTA DI ALCUNI MATERIALI E DOCUMENTI</b> .....   | 169 |
| 2.3. <i>ATTIVITÀ SVOLTE SUL CAMPO</i> .....  | 170 |
| 2.3.1. <i>INGRESSO NELLE REALTÀ STUDIAE</i> .....  | 170 |
| 2.3.2. <i>CRONOGRAMMA DELLE ATTIVITÀ SPECIFICHE SVOLTE PER LA RACCOLTA DEI DATI NEI TRE CONTESTI</i> ..... | 175 |

### III PARAGRAFO - LA FASE DI ANALISI DEI DATI RACCOLTI<sup>188</sup>

|  |         |
|--|---------|
| <b>1. ANALISI DELLE NOTE OSSERVATIVE</b> .....   | 190     |
| 1. TRASCRIZIONE DELLE NOTE RACCOLTE .....  | 190     |
| 2. PRIMA FASE DI CATEGORIZZAZIONE .....  | 191     |
| 3. SECONDA FASE DI CATEGORIZZAZIONE .....  | 191     |
| 4. ACCORPAMENTO DELLE CATEGORIE .....  | 194     |
| 5. FASE DI RICOSTRUZIONE E INTERPRETAZIONE DELLE STRUTTURE ..  | 198     |
| <b>2. ANALISI DELLE INTERVISTE EFFETTUATE</b> .....  | 201     |
| <b>3. PERCORSO DI ANALISI E RICOSTRUZIONE DELLE STRUTTURE ORGANIZZATIVE E CULTURALI A PARTIRE DALL'INSIEME DEI DATI RACCOLTI</b> ..... | 202     |
| <b>1. DESCRIZIONE DEI CONTESTI SOCIOCULTURALI</b> .....  | 202     |
| <b>2. DESCRIZIONE DEI CONTESTI DI INTERAZIONE</b> .....  | 202     |
| <b>3. ANALISI "VERTICALE" DEI CONTESTI SOCIO-CULTURALI</b> .....   | 203     |
| <b>4. ANALISI E RICOSTRUZIONE "TRASVERSALE" AI VARI CONTESTI</b> .....   | 205     |
| <b>CONCLUSIONE</b> .....   | 208     |
| <br>APPENDICE: ELENCO DATI RACCOLTI SUL CAMPO .....  | <br>209 |

### III CAPITOLO - ANALISI E STRUTTURAZIONE DEI DATI.....<sup>223</sup>

|   |     |
|---|-----|
| <b>I PARAGRAFO - DESCRIZIONE DI ALCUNI ASPETTI SIGNIFICATIVI PER COMPRENDERE IL CONTESTO DELLE REALTÀ STUDIAE</b> ..... | 224 |
| <b>A. IL CONTESTO DELL'ISTITUTO COMPRENSIVO (TREVISO)</b> .....   | 224 |
| <b>B. IL CONTESTO DEL CIRCOLO DIDATTICO (TREVISO)</b> .....   | 236 |
| <b>C. IL CONTESTO DELLA ASSOCIAZIONE DEGLI ABITANTI-SCUOLA COMUNITARIA DI SALVADOR DE BAHIA (BRASILE)</b> .....         | 244 |

|   |            |
|---|------------|
| <b>D. IL CONTESTO DELLA FONDAZIONE -SCUOLA LABORATORIO PER I NATS DI BOGOTÀ (COLOMBIA).....</b> | <b>265</b> |
|---|------------|

|   |            |
|---|------------|
| <b>II PARAGRAFO - SCHEMA RIASSUNTIVO SUGLI SPAZI DI INCONTRO INTERNI E TRA SCUOLA E ALTRI ATTORI.....</b> | <b>284</b> |
| <b>1. SPAZI DELLA RELAZIONE ALL'INTERNO DELLA SCUOLA.....</b>   | <b>284</b> |
| <b>2. SPAZI DELLA RELAZIONE TRA GENITORI E SCUOLA.....</b>  | <b>295</b> |
| <b>3. SPAZI DELLA RELAZIONE TRA SCUOLA E COMUNITÀ LOCALE.....</b>   | <b>302</b> |
| <b>4. SPAZI DELLA RELAZIONE TRA VARIE ORGANIZZAZIONI DELLA COMUNITÀ LOCALE .....</b>                      | <b>310</b> |

|  |            |
|--|------------|
| <b>III PARAGRAFO - SCHEMI DI SINTESI DELLE DIMENSIONI RILEVATE IN OGNUNO DEI 4 CONTESTI (ANALISI VERTICALE).....</b>   | <b>319</b> |
| <b>A. IL RUOLO ASSUNTO DAI VARI ATTORI ALL'INTERNO DEI QUATTRO ISTITUTI SCOLASTICI.....</b>  | <b>319</b> |
| <b>B. ANALISI DELLA REALTÀ DELL'ISTITUTO COMPRENSIVO.....</b>  | <b>325</b> |
| <b>A.1 PRINCIPALI DIMENSIONI CHE RISULTANO SIGNIFICATIVE RISPETTO ALLA RELAZIONE INTERNA.....</b>  | <b>325</b> |
| <b>A.2. PRINCIPALI DIMENSIONI CHE RISULTANO SIGNIFICATIVE RISPETTO ALLA PARTECIPAZIONE ALLA GESTIONE DEMOCRATICA INTERNA ALLA SCUOLA.....</b>  | <b>330</b> |
| <b>B.1 PRINCIPALI DIMENSIONI CHE RISULTANO SIGNIFICATIVE RISPETTO ALLA RELAZIONE TRA SCUOLA E FAMIGLIA.....</b>  | <b>337</b> |
| <b>B.2 PRINCIPALI DIMENSIONI CHE RISULTANO SIGNIFICATIVE RISPETTO ALLA PARTECIPAZIONE ALLA GESTIONE DEMOCRATICA DEI GENITORI NELLA SCUOLA.....</b>                                     | <b>348</b> |
| <b>C.1 PRINCIPALI DIMENSIONI CHE RISULTANO SIGNIFICATIVE RISPETTO ALLA RELAZIONE E ALLA PARTECIPAZIONE ALLA GESTIONE DEMOCRATICA TRA SCUOLA E COMUNITÀ LOCALE.....</b>                 | <b>351</b> |
| <b>C.2 PRINCIPALI DIMENSIONI CHE RISULTANO SIGNIFICATIVE RISPETTO ALLA PARTECIPAZIONE ALLA GESTIONE DEMOCRATICA TRA LA SCUOLA E LE ALTRE ORGANIZZAZIONI DELLA COMUNITÀ LOCALE.....</b> | <b>363</b> |
| <b>C. ANALISI DELLA REALTÀ DEL CIRCOLO DIDATTICO.....</b>  | <b>366</b> |
| <b>A.1 PRINCIPALI DIMENSIONI CHE RISULTANO SIGNIFICATIVE RISPETTO ALLA RELAZIONE INTERNA.....</b>  | <b>366</b> |
| <b>A.2 PRINCIPALI DIMENSIONI CHE RISULTANO SIGNIFICATIVE RISPETTO ALLA PARTECIPAZIONE ALLA GESTIONE DEMOCRATICA INTERNA ALLA SCUOLA.....</b>   | <b>369</b> |
| <b>B.1 PRINCIPALI DIMENSIONI CHE RISULTANO SIGNIFICATIVE RISPETTO ALLA RELAZIONE TRA SCUOLA E FAMIGLIA.....</b>  | <b>388</b> |
| <b>B.2 PRINCIPALI DIMENSIONI CHE RISULTANO SIGNIFICATIVE RISPETTO ALLA PARTECIPAZIONE ALLA GESTIONE DEMOCRATICA DEI GENITORI A SCUOLA.....</b>   | <b>397</b> |

|  |            |
|--|------------|
| <b>C.1 PRINCIPALI DIMENSIONI CHE RISULTANO SIGNIFICATIVE RISPETTO ALLA RELAZIONE E ALLA PARTECIPAZIONE ALLA GESTIONE DEMOCRATICA TRA SCUOLA E COMUNITÀ LOCALE...</b>                   | 400        |
| <b>D. ANALISI DELLA REALTÀ DELLA ASSOCIAZIONE-SCUOLA COMUNITARIA.....</b>  | <b>406</b> |
| <b>A.1 PRINCIPALI DIMENSIONI CHE RISULTANO SIGNIFICATIVE RISPETTO ALLA RELAZIONE INTERNA.....</b>  | <b>406</b> |
| <b>A.2 PRINCIPALI DIMENSIONI CHE RISULTANO SIGNIFICATIVE RISPETTO ALLA PARTECIPAZIONE ALLA GESTIONE DEMOCRATICA INTERNA ALLA SCUOLA.....</b>   | <b>420</b> |
| <b>B.1-B.2 PRINCIPALI DIMENSIONI CHE RISULTANO SIGNIFICATIVE RISPETTO ALLA RELAZIONE E ALLA PARTECIPAZIONE DEMOCRATICA TRA SCUOLA-ASSOCIAZIONE E FAMIGLIA.....</b>                     | <b>428</b> |
| <b>C.1 PRINCIPALI DIMENSIONI CHE RISULTANO SIGNIFICATIVE RISPETTO ALLA RELAZIONE E ALLA PARTECIPAZIONE ALLA GESTIONE DEMOCRATICA TRA SCUOLA-ASSOCIAZIONE E COMUNITÀ LOCALE.....</b>    | <b>439</b> |
| <b>C.2 PRINCIPALI DIMENSIONI CHE RISULTANO SIGNIFICATIVE RISPETTO ALLA PARTECIPAZIONE ALLA GESTIONE DEMOCRATICA TRA LA SCUOLA E LE ALTRE ORGANIZZAZIONI DELLA COMUNITÀ LOCALE.....</b> | <b>446</b> |
| <b>E. ANALISI DELLA REALTÀ DELLA FONDAZIONE-SCUOLA LABORATORIO PER NATS.....</b>   | <b>450</b> |
| <b>A.1 PRINCIPALI DIMENSIONI CHE RISULTANO SIGNIFICATIVE RISPETTO ALLA RELAZIONE INTERNA.....</b>  | <b>450</b> |
| <b>A.2 PRINCIPALI DIMENSIONI CHE RISULTANO SIGNIFICATIVE RISPETTO ALLA PARTECIPAZIONE ALLA GESTIONE DEMOCRATICA INTERNA ALLA SCUOLA.....</b>   | <b>458</b> |
| <b>B.1 PRINCIPALI DIMENSIONI CHE RISULTANO SIGNIFICATIVE RISPETTO ALLA RELAZIONE TRA SCUOLA-FONDAZIONE E FAMIGLIA.....</b>   | <b>469</b> |
| <b>B.2 PRINCIPALI DIMENSIONI CHE RISULTANO SIGNIFICATIVE RISPETTO ALLA PARTECIPAZIONE DEI GENITORI ALLA SCUOLA/FONDAZIONE</b>  | <b>478</b> |
| <b>C1.-C.2 PRINCIPALI DIMENSIONI CHE RISULTANO SIGNIFICATIVE RISPETTO ALLA RELAZIONE E ALLA PARTECIPAZIONE ALLA GESTIONE DEMOCRATICA TRA SCUOLA-FONDAZIONE E COMUNITÀ LOCALE.....</b>  | <b>481</b> |
| <b>IV PARAGRAFO - ANALISI TRASVERSALE DEI DATI.....</b>  | <b>486</b> |
| <b>A.1 IL LIVELLO DELLA RELAZIONE INTERPERSONALE INTERNA.....</b>  | <b>486</b> |
| <b>A.2 IL LIVELLO DELLA PARTECIPAZIONE ALLA GESTIONE DEMOCRATICA INTERNA ALLA SCUOLA.....</b>  | <b>511</b> |
| <b>B. IL LIVELLO DELLA RELAZIONE TRA SCUOLA E FAMIGLIA.....</b>  | <b>525</b> |
| <b>B.1 IL LIVELLO DELLA RELAZIONE INTERPERSONALE TRA SCUOLA E FAMIGLIE.....</b>  | <b>531</b> |

|   |            |
|---|------------|
| <b>B.2 IL LIVELLO DELLA PARTECIPAZIONE ALLA GESTIONE<br/>DEMOCRATICA TRA SCUOLA E FAMIGLIA.....</b>         | <b>561</b> |
| <b>C. IL LIVELLO DELLA RELAZIONE TRA SCUOLA E COMUNITÀ<br/>LOCALE.....</b>                                  | <b>570</b> |
| <b>C.1 IL LIVELLO DELLA RELAZIONE INTERPERSONALE<br/>INTERISTITUZIONALE TRA SCUOLA-COMUNITÀ LOCALE.....</b> | <b>571</b> |
| <b>C.2 IL LIVELLO DELLA PARTECIPAZIONE ALLA GESTIONE<br/>DEMOCRATICA TRA SCUOLA-COMUNITÀ LOCALE.....</b>    | <b>592</b> |

|  |            |
|--|------------|
| <b>V PARAGRAFO - LE IMMAGINI DELLE RELAZIONI NELLA<br/>SCUOLA, E TRA LA SCUOLA E GLI ALTRI ATTORI DELLA<br/>COMUNITÀ LOCALE.....</b> | <b>605</b> |
| <b>1. IMMAGINE ATTRIBUITA ALLA RELAZIONE TRA DOCENTI<br/>(COLLEGIALITÀ): DIFFERENTE SIGNIFICATO.....</b>                             | <b>605</b> |
| <b>2. IMMAGINE DELLA RELAZIONE SCUOLA-FAMIGLIA: CONNESSIONE<br/>CON L’IMMAGINE DI FAMIGLIA.....</b>                                  | <b>608</b> |
| <b>3. L’IMMAGINE DELLA RELAZIONE SCUOLA-COMUNITÀ LOCALE:<br/>CONNESSIONE CON L’IMMAGINE DELLA “PROPRIA COMUNITÀ”....</b>             | <b>612</b> |
| <b>CONCLUSIONE.....</b>  | <b>621</b> |

#### **IV CAPITOLO - LA FINALITÀ PEDAGOGICA DELLA RICERCA**<sup>623</sup>

|   |            |
|---|------------|
| <b>1. FONDAMENTI ED ORIGINI.....</b>  | <b>624</b> |
| <b>2. LE LINEE DI UNA SCUOLA PUBBLICA PARTECIPANTE<br/>E COMUNITARIA .....</b>  | <b>635</b> |
| <b>2.1....LE FINALITÀ DI UNA SCUOLA PUBBLICA PARTECIP-ATTIVA E<br/>COMUNITARIA .....</b>  | <b>635</b> |
| <b>2.2. L’ANIMA PEDAGOGICO-POLITICA DELLA PROPOSTA.....</b>   | <b>638</b> |
| <b>A. L’ORIENTAMENTO DI BASE: IL RIPOSIZIONAMENTO DELLE<br/>“IMMAGINI” E DEI RUOLI DEL BAMBINO E DELL’ADULTO</b>  | <b>638</b> |
| <b>B. PRINCIPI ISPIRATORI</b>   | <b>644</b> |
| <b>1. LA LETTURA CRITICA DELLA VITA, DELLA PROPRIA REALTÀ –<br/>INTERNA, PERSONALE, E SOCIALE LOCALE - COME BASE DI PARTENZA<br/>DEL PROCESSO DI APPRENDIMENTO-APPRENDIMENTO COME<br/>“RICERCA”, VERSO UNA CONOSCENZA DI SÉ E DEL MONDO</b> | <b>644</b> |
| <b>2. LO STUDIO E LA RIFLESSIONE TEORICA ACCOMPAGNATI, E<br/>ORIENTATI, DALLA PRESA DI DECISIONI SU PROGETTI DI<br/>CAMBIAMENTO E DALL’AZIONE TRASFORMATRICE</b>  | <b>646</b> |
| <b>3. L’EDUCAZIONE ALLA DEMOCRAZIA ATTIVA E LA<br/>DEMOCRATIZZAZIONE ATTIVA DELLA SCUOLA E DELLA SOCIETÀ</b>  | <b>649</b> |
| <b>2.3. L’ANIMA ORGANIZZATIVO-POLITICA DELLA PROPOSTA.....</b>  | <b>652</b> |
| <b>A. L’ORIENTAMENTO DI BASE: L’ASSUNZIONE DI UN NUOVO RUOLO DA<br/>PARTE DELLA SCUOLA.</b>   | <b>652</b> |

|   |     |
|---|-----|
| I. LA DIMENSIONE DELLA RELAZIONE COMUNITARIA .....  | 654 |
| <b>A. L'ORIENTAMENTO DI BASE: VERSO UNA NUOVA RELAZIONALITÀ<br/>    SOCIALE ED EDUCATIVA</b>  | 655 |
| <b>B. DIMENSIONI DI BASE</b>  | 661 |
| <b>C. PRINCIPI ISPIRATORI</b>   | 664 |
| <b>1. NELLA RELAZIONE TRA ADULTI E BAMBINI: VERSO<br/>        UN'ORIZZONTALITÀ E "CURA" RECIPROCA</b>   | 664 |
| <b>2. NELLA RELAZIONE TRA ADULTI E ADULTI: DA "COLLEGIALITÀ"<br/>        A "COMUNITÀ SCOLASTICA".</b>   | 667 |
| <b>3. TRA ENTI DEL TERRITORIO: DA UNA RELAZIONE "TRA<br/>        ISTITUZIONI" AD UNA RELAZIONE "TRA PERSONE", AL SERVIZIO<br/>        DELLE PERSONE</b> | 674 |
| II. LA DIMENSIONE DELLA PARTECIPAZIONE "PROTAGONICA"<br>ALLA GESTIONE DEMOCRATICA.....  | 680 |
| A. ORIENTAMENTI DI BASE   | 681 |
| <b>1. IL RUOLO SOCIO-POLITICO DELLA SCUOLA: LA SCUOLA OLTRE IL<br/>        CORTILE</b>  | 681 |
| <b>2. IL RUOLO EDUCANTE DELLA COMUNITÀ LOCALE</b>   | 684 |
| <b>3. LA VALORIZZAZIONE DELLA PARTECIPAZIONE ATTIVA E DEL<br/>        PROTAGONISMO, INFANTILE, GIOVANILE ED ADULTO</b>                                  | 685 |
| B. PRINCIPI ISPIRATORI  | 689 |
| <b>1. IL DOCENTE OLTRE LA CLASSE</b>  | 689 |
| <b>2. I BAMBINI OLTRE IL BANCO</b>  | 691 |
| <b>3. I GENITORI OLTRE LA PORTA E L'ORGANO COLLEGIALE</b>   | 695 |
| <b>4. LA COMUNITÀ LOCALE OLTRE IL TEMPO EXTRASCOLASTICO E<br/>        L'AMMINISTRAZIONE BUROCRATICA DELLA STRUTTURA</b>                                 | 697 |
| <b>CONCLUSIONE.....</b>   | 705 |
| <br>CONCLUSIONE.....  | 707 |
| <br>BIBLIOGRAFIA.....   | 717 |



## RIASSUNTO

All'interno della moderna società globalizzata, percorsa da certe logiche egocentriche che portano la persona a percepirsi frammentata, sola, in costante competizione, e da tensioni che coinvolgono sempre più spesso le istituzioni impegnate in campo sociale ed educativo (sempre più frequentemente si sente parlare di “crisi della scuola, della famiglia, delle istituzioni, ecc.”), diviene importante dapprima conoscere tali dinamiche, e poi cooperare alla ideazione e costruzione di un percorso politico-pedagogico e sociale di trasformazione, che sia volto a superare l'isolamento e la svalutazione sociale dei singoli attori locali, ricostruendo un tessuto di relazioni e di inter-azioni “comunitarie” e modalità di partecipazione sempre più attiva di tutti i soggetti coinvolti.

In quest'ottica, si inserisce la presente ricerca, che ha mirato, da un lato, alla *conoscenza delle dimensioni culturali ed organizzative che emergono all'interno delle relazioni che oggi si instaurano nella scuola e tra scuola e comunità locale, proponendo una ricostruzione possibile delle strutture che caratterizzano le “culture socio-educative” presenti negli attori principali di un contesto socio-culturale locale*. Più specificamente, con una metodologia prevalentemente etnografica, si sono studiate

quattro scuole di formazione primaria situate in 3 differenti realtà (2 in Provincia di Treviso, 1 a Salvador de Bahia - Brasile, 1 a Bogotà - Colombia), ed il rispettivo contesto locale (rappresentato principalmente dalle famiglie ed altre organizzazioni socio-educative).

Dall'altro lato, la ricerca è stata finalizzata a definire, a partire dalle riflessioni emerse dallo studio dei dati, e dal confronto con la letteratura scientifica, la *proposta di un modello di scuola pubblica partecipante e comunitaria, integrante e integrata nella comunità locale, all'interno di un sistema educativo locale integrato, a sua volta partecipante e comunitario* (finalità pedagogica).

Le principali dimensioni emerse dalla ricerca sul campo, sono state analizzate secondo due livelli interpretativi, quello della relazione interpersonale, e quello della partecipazione alla gestione democratica, e sono risultate essere: le modalità di strutturazione delle situazioni di incontro, formali ed informali; l'immagine del rispettivo ruolo educativo; l'immagine della reciproca relazione –interpersonale ed interistituzionale - a livello interno e locale; l'immagine ed il ruolo della partecipazione locale, di bambini e adulti.

Da una prima analisi e ricostruzione dei “quadri culturali locali” specifici di ogni contesto osservato, si è svolto nella seconda parte della ricerca un confronto interculturale tra i principali elementi emersi come ricorrenti o specifici. Per esempio, in tutti e quattro i contesti

è emerso, pur con declinazioni differenti, come la dimensione “relazionale-comunitaria” sia strettamente intrecciata con quella “partecipativo-gestionale”, e di come nelle organizzazioni socio-educative vadano perseguiti in ugual modo percorsi da un lato di valorizzazione delle persone, di “umanizzazione” delle relazioni e di gestione dei conflitti, dall’altro di coscientizzazione, di promozione di una opzione sociale ed impegnata (“I care!” di Don Milani) e di organizzazione di spazi adeguati di partecipazione democratica dei vari attori coinvolti, adulti e bambini, in cui attivare, nel confronto e nella negoziazione di “culture” - significati aspettative valori -, una lettura critica del reale, ed una progettazione condivisa di cammini di miglioramento ed ulteriore umanizzazione.

Questa analisi trasversale ha condotto verso una visione di scuola e comunità locale intesi come luoghi da abitare nuovamente, partecipandovi attivamente, e da vivere come comunità di persone in interrelazione, coinvolte in un processo di reciproco miglioramento educativo e sociale.

La prospettiva pedagogica adottata, nel quadro dell’autonomia scolastica, e di una diffusa richiesta di maggiore autodeterminazione locale, si richiama per l’analisi interpretativa e la riflessione propositiva ad autori come Dewey, Mounier, Freinet, Freire, don Milani, per citarne solo alcuni, accomunati da una tensione trasformativa, liberatrice, democratica che vedevano importante recuperare tanto nella scuola che nella comunità-società locale e globale, per creare le basi di un reale sviluppo, integrale della persona umana, ed integrato ed integrante della comunità.

Verso una scuola capace riscoprire un proprio ruolo sociale e politico, e di confrontarsi criticamente, ed eventualmente accogliere le richieste esterne di maggiore qualità dell’offerta formativa, all’interno di un progetto educativo complessivo, integrato, pur nel rispetto dei rispettivi ambiti di competenza.

Verso un sistema sociale, e formativo, locale capace di rinegoziare le proprie basi culturali adottando una prospettiva condivisa, su cui costruire quella “comunità educante” locale che conduce verso la prospettiva della “città educativa” (Barcellona, 1990; Bologna 1994).

Parole chiave: culture socio-educative della scuola e della comunità locale; relazione scuola – famiglia; relazione scuola – comunità locale; relazione comunitaria; partecipazione democratica alla gestione locale; partecipazione aperta la protagonismo dei bambini nel loro contesto di vita.



## **ABSTRACT**

In this modern global society, where egocentric attitudes lead to the individual feeling fragmented, alone, and ever more competitive, and where educational and social institutions are ever more strained (the well-known “crisis in education, the family, and other institutions”), it becomes of paramount importance, firstly, to comprehend such dynamics, and, secondly, to cooperate in order to create and build a socio-political and pedagogic path towards global change, with the aim of overcoming the social isolation and devaluation of the individual, reconstructing a network of relationships and community interactions and ever more active means of participation by all those involved.

The present research starts from the above point of view. On the one hand, information is presented about the cultural and organizational dimensions of current day schooling and the relationship between the school and the local community, and an alternative model of “socio-educational culture” is proposed, based around individuals in a local socio-cultural context. More specifically, using a mainly ethnographic ideology, a study is undertaken of four primary schools in three different types of neighbourhood (2 in the province of Treviso, 1 in Salvador de Bahia, Brazil, and 1 in Bogota, Colombia) and their relative local contexts (mainly represented by family and external socio-educational organizations).

On the other hand, using observations which emerge from analysis of the data, and by comparing the existing scientific literature, the research aims to define a proposed model for an all-inclusive, community-based, state school, both integral to, and integrated in, the local community, within an integrated local education system which in turn is both participatory and community-based (the pedagogic purpose).

The main findings emerging from the field research were analysed at two levels of interpretation, the level of interpersonal relationships, and the degree of participation in democratic management. Results showed: how meetings (both formal and informal) were structured; a representation of their educational role; a picture of both interpersonal and inter-institutional relationships at the local internal level; and a view of local participation, of both adults and children, and its role.

Following initial analysis and reconstruction of the local cultural framework specific to each observed context, the second part of the research comprised an intercultural comparison of the

main findings – both frequently recurring and unusual findings. For example, in all four contexts, despite different characteristics, it emerged that the “community relations” dimension is closely linked to that of “participatory management”, and that in the socio-educational organization equal paths are pursued in the exploitation of relationships, the humanization of relationships and of conflict management on the one hand, and on the other, of raising awareness, the promotion of a social option (Don Milani’s “I care”) and a framework of appropriate space for the democratic participation of the different individuals involved – adults and children –space where, by comparison and negotiation of “culture” (meaning, expectations, values), a critical understanding of reality can be triggered, and shared planning of improved ways towards greater humanisation implemented.

The present cross-sectional analysis leads to a vision of the school and local community understood as places to be lived in a new way, being actively participated in, and experienced as a community of inter-related individuals involved in a mutual process of educational and social improvement.

An interpretative analysis and critical reflection of the pedagogic option adopted, within a framework of school autonomy and a widespread demand for more local self-determination, can be related to authors such as Dewey, Mounier, Freinet, Freire and Milani. These, among others, shared a transformational, liberating and democratic vision they thought important to recover, both in the school and in the local and wider community, to create foundations for the genuine development of the whole human being, integral to, and integrated in, the local community.

The vision is one of a school, able to discover its own social and political role, and critically confront, even welcome, external requests for a higher quality teaching framework, within a comprehensive and integrated programme of education, whilst respecting the areas of competence of individuals.

The vision is one of a localised social and educational system, able to renegotiate its own cultural foundations, adopting a shared perspective on which to build the local “educational community”, leading to the prospect of an “educational city” (Barcellona, 1990).

Keywords: socio-educational culture of schools and local community; school-family relations, school-local community relations; community relations; democratic participation in local management; active participation of children in their own life contexts.

# **I CAPITOLO – PASSI INTRODUTTIVI**

## **I PARAGRAFO – ASPETTI MOTIVAZIONALI**

### **1. MOTIVAZIONE PERSONALE**

Questa ricerca, svolta all'interno del corso di dottorato in Scienze Pedagogiche e Didattiche del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Padova, è, in primis, frutto di un lungo percorso personale, di formazione, di riflessione critica e di esplorazioni nei territori "della scuola", e dell'"educazione", in particolare ai diritti umani, alla partecipazione democratica, allo sviluppo comunitario.

Un percorso che m'ha messo progressivamente di fronte alla consapevolezza che per favorire uno "sviluppo integrale" della persona umana, quanto mai oggi frammentata, sia necessario riscoprire all'interno dei contesti socio-culturali più differenti, ed in particolare in quelli scolastico-educativi, la dimensione "comunitaria". Scuola, famiglie e agenzie del territorio come luoghi da abitare nuovamente e da vivere come comunità educative in interrelazione, verso un reciproco coinvolgimento in un processo socio-educativo integrato.

Credo che le radici più profonde di questo cammino risiedano nella progressiva presa di coscienza di una personale "insoddisfazione" rispetto all'attuale stile di relazione sociale che omologa gran parte delle moderne società nord-occidentali. In particolare, dopo esser entrato in contatto diretto con contesti socio-culturali differenti (R.D. del Congo, Brasile, Colombia, Venezuela), il confronto con delle coordinate dell'esistere, e dell'interpretare il mondo, così diverse dalle mie, mi ha aiutato a portare in superficie quelli che sono i costrutti culturali, e le contraddizioni, su cui si fonda la nostra società ed i nostri sistemi di educazione, che davo fino a quel momento per scontati.

Il problema della determinazione dei modelli etici-culturali cui ispirare l'azione sociale, è una dimensione centrale del dibattito contemporaneo. Pensatori tra loro molto diversi, come Carl Schmitt (1972c) e Niklas Luhmann (1983), per citarne alcuni tra i più accreditati, accettano di contro ad Habermas (che aveva ripreso il problema della fondazione del valore etico in un senso universalistico, confrontandosi con la cultura illuministica e borghese per salvarne i

tratti universalmente validi) la mancanza di ideali morali normativi fondativi dei valori e delle istituzioni politiche, e pongono la legittimità del comando e del vincolo politico-giuridico ora nell'imperio (Schmitt), ora nella stessa logica dell'auto-organizzazione sociale studiata secondo la teoria dei sistemi (Luhmann). Non esiste quindi per questi autori la possibilità di una fondazione razionale universalmente valida dei criteri normativi dell'azione, neppure in campo politico-giuridico. Luhmann, fondandosi sulla convergenza di teoria generale dei sistemi, funzionalismo e cibernetica, perviene a fondazione di una originale teoria della società: quest'ultima ne risulta concepita in analogia con un sistema vivente che si trova a sopravvivere in un ambiente ostile.

Per Luhmann "risulterebbe non più significativo il concetto di "sistema sociale" (Parsons, 1975), inteso come la realtà data, complessiva, a partire dalla quale si può cogliere (e valutare) la funzionalità di singole azioni o di sistemi d'azione. Luhmann mette al centro dell'analisi proprio i singoli sistemi d'azione e considera la loro funzione non come lo svolgimento di un compito assegnato o di un ruolo già previsto, ma come un autonomo tentativo di risolvere problemi sociali, a partire dal proprio punto di vista"(Lichtner M., 1999, pag. 20), mediando tra la complessità del mondo ed il ristretto potenziale di senso che c'è dato raggiungere. In un mondo che è sempre più complesso, non si può sapere tutto, tener conto di tutto, prima di agire.

Tale offuscamento di determinati aspetti dell'azione, di determinate cause o di determinate conseguenze, non è certo un'ipotesi da attribuire a Luhmann, avendo una lunga tradizione di riflessioni in campo filosofico e psico-sociale; ma la novità sta che per Luhmann ciò è fondamentale condizione per determinare il senso dell'azione umana. Egli la chiama "latenza": "l'azione umana è costretta a celare a se stessa determinati aspetti parziali della sua realtà sociale per non privarsi della possibilità di orientarsi e di motivarsi "(Luhmann N., 1983, pag. 77-78). Tale riduzione di informazioni non è comunque frutto di una selezione razionale tra informazioni essenziali e non, vi è piuttosto una certa unilateralità, una certa arbitrarietà e casualità nelle proprie scelte: per non bloccare all'infinito l'azione, di fronte all'eccesso di informazioni disponibili nella nostra società complessa, "l'individuo agente può esso stesso realizzare soltanto ciò di cui è riuscito ad acquisire consapevolezza, ciò che è in grado di far rientrare nell'orizzonte ristretto della propria consapevolezza intenzionale e di vivere concretamente entro quest'orizzonte"(Luhmann N., *ivi*, pag. 78).

Nella visione funzionalistico-sistemica di Luhmann, acquista centralità nell'agire sociale il concetto di autoreferenzialità, dal quale costruire una rappresentazione selettiva, semplificata del proprio ambiente.

"L'agire sistemico implica dunque l'accettazione di una discontinuità. La funzionalità di un'azione non è mai garantita" (M. Lichtner, *ivi*, pag. 22), il buon esito rispetto ad un bisogno/problema non è mai sicuro, ciò che un sistema produce è solo una condizione più favorevole, una nuova risorsa da cui ripartire. Vorremmo arrivare alla situazione di risoluzione del problema, ma con la nostra azione sociale o educativa possiamo pretendere solo di ritrovarci in una posizione intermedia, da cui chiederci se sia ora più agevole giungere alla soluzione prevista, o comunque ad una situazione più favorevole di quella di partenza.

"La razionalità dell'agire sociale in un ambiente complesso, che Luhmann esprime in termini funzionalista-sistemici, potrebbe essere descritta ricorrendo ad un altro linguaggio, ma il risultato non cambierebbe. Le modalità di azione "razionale" che di fatto seguiamo, e che apprezziamo, a cui ci ispiriamo, corrispondono a questa logica" (M. Lichtner, *ivi*, pag. 23).

Tale logica funzionalista-sistemica, in realtà è tutt'altro che "normale", è artificiale, ma tende a porsi come naturale, nascondendo il proprio processo istitutivo, e presentandosi come autofondata.

"Il funzionalismo diventa una visione del mondo, una forma di autorappresentazione, ampiamente condivisa, del nostro vivere sociale. [...] E' nel piacere della procedura, nella capacità organizzativa, costruttiva, nell'esercizio del controllo, nella dimostrazione di efficacia ed efficienza, che troviamo la nostra autorealizzazione" (M. Lichtner, *ivi*, pag. 26).

La società così come la conosciamo, dunque, è un costrutto culturale, frutto di negoziazioni e di scelte strategiche da parte delle classi dominanti in determinati periodi storici, ma che si pone di fronte all'esperienza comune come un dato di fatto, come l'unica forma di società possibile e la migliore. Se ne perde invece il valore originario di costrutto artificiale, altamente simbolico, che sottende precise opzioni e visioni del mondo, e quindi la sua intrinseca mutabilità.

Allo stesso modo, Paolo Freire nelle sue ultime opere ("All'ombra di questo mango", 1997; "Pedagogia dell'autonomia", 1997, trad. it 2004) nelle quali fa molte critiche alle tesi neoliberiste) insiste sull'artificiosità e sui pericoli delle politiche neoliberali che si presentano come "l'unica risposta". La loro razionalità economica sotto la prospettiva della globalizzazione promuove una visione "fatalista": "le cose sono così perché non possono essere d'altra forma", e riduce il lavoro educativo a una pura questione tecnica (trasferimento di conoscenze) e non trasformativa.

Un altro "territorio d'esperienza" che mi ha profondamente segnato è stata l'attività d'insegnamento durata 5 anni in due scuole primarie della provincia di Treviso, in cui mi sono

confrontato direttamente con alcune delle modalità più tipiche di comunicazione/interazione all'interno dell'organizzazione-scuola, e all'esterno con il territorio socio-culturale circostante, rappresentato in prima istanza dai genitori degli alunni. Rare sono state le esperienze di un reale confronto/coinvolgimento nei reciproci progetti formativi (della scuola e del territorio/famiglie), se non piuttosto ho rilevato una contrapposizione a volte sotterranea, contraria a quella convergenza di intenti che richiederebbe lo sviluppo umano integrale del vero soggetto di questi processi, il bambino.

Invece a Kinshasa, a Salvador de Bahia, a Bogotá, almeno nelle periferie che ho abitato per vari mesi in questi ultimi anni, vigono anche altre logiche, che potremmo definire “solidaristico-comunitarie”: la comunità si intreccia con la famiglia, l'essenziale si divide tra tanti, il tempo della vita è modulato ancora sul tempo delle relazioni umane, la scuola ed altri servizi voluti e ottenuti con la lotta sociale dalla comunità diviene famiglia di famiglie, includente e trasformativi, per tutti.

Nel confronto personale e nel mio progressivo incontro con le esperienze scolastico-educative soprattutto sudamericane, ripetutamente mi s'è accesa dentro la sensazione che probabilmente in queste realtà stesse crescendo oggi qualcosa di almeno per me nuovo, una vitalità e una consapevolezza storica critica che personalmente non riesco più a percepire nelle esperienze scolastiche ed educative attorno a me, o delle quali ascoltavo le storie da colleghi insegnanti, o leggendo articoli e partecipando a manifestazioni e convegni nazionali. Quella consapevolezza sociale che proprio la recente Biennale della Didattica Universitaria riporta al centro del dibattito sulla responsabilità odierna dell'Università.

Infatti, in queste esperienze emerge quell'anima politico-pedagogica in quell'accezione forte che possiamo trovare quale trade d'union tra le esperienze e le riflessioni socio-pedagogiche di pedagogisti ed educatori come Paolo Freire, don Lorenzo Milani, John Dewey, Celestine Freinet ecc., tutt'ora lontane dall'essere pienamente realizzate nel nostro sistema sociale e scolastico, ma che ancora rappresentano riferimenti carichi di significato e forza, per il loro impegno teorico, pratico e politico nel fondare un modello sociale ed educativo “popolare”, partecipato, e socialmente includente, all'interno di un movimento di trasformazione sociale in senso democratico. Si rimanda al III paragrafo per una presentazione più approfondita.

## 2. MOTIVAZIONE SOCIALE: LE EMERGENZE EDUCATIVE DI OGGI

### 2.1 IL PUNTO DI PARTENZA: LA CONDIZIONE IN ITALIA DELL'INFANZIA E DELLA ADOLESCENZA

Non è per nulla difficile, purtroppo, oggi trovare un consenso generale sulla emergenza delle questioni educative, data la loro portata e criticità. Si potrebbe azzardare di fare un accostamento tra la magnitudine delle esigenze formative di inizio secolo, quando la grande maggioranza della popolazione era pressoché vittima di un analfabetismo strutturale che ne determinava un forte “deficit culturale” e di possibilità di inter-azione sociale, e quella delle urgenze educative che proprio negli ultimi anni, e mesi, stanno prendendo la ribalta sia nelle preoccupazioni dei professionisti, educatori insegnanti psicologi dell’età evolutiva sociologi dell’educazione, sia della gente comune, soprattutto dei genitori, grazie anche al risalto che viene dato nei mass media ad alcuni fatti di cronaca che sempre più coinvolgono bambini e preadolescenti.

Troppo spesso infatti questi vengono vissuti frammentariamente ora come figli, ora come alunni, ora come minori, e di conseguenza ci si relaziona a loro con tutta una serie di aspettative e modalità così slegate, spesso competitive per assicurarsene l’adesione, che non possono che rischiare di creare un disorientamento e disagio psico-sociale nelle nuove generazioni, al di là di quei fattori di “disturbo” che son determinati dalle macrotrasformazioni socio-culturali ed economiche in atto.<sup>1</sup>

FONTE: Ministero della Salute, Verso un Piano di Azioni per la tutela delle donne e dei bambini, 8 marzo 2007.

**La salute dei bambini e degli adolescenti.** Per quanto riguarda i dati relativi al bambino ed all'adolescente, ed in particolare nella fascia d'età di 1-14 anni, dagli ultimi dati ISTAT, riferiti all'anno 2002, si deve annotare una prevalenza di **mortalità** maschile ( su un totale di 1.189 di morti

---

<sup>1</sup> Si pensi ai recenti atti di bullismo registrati in molte scuole della penisola, sempre più frequenti, anche a scapito di coetanei svantaggiati perché ad esempio diversamente abili, o di adulti, a volte disorientati e che vivono un senso di frustrazione e impotenza; di violenza sessuale anche di “branco” su coetanee giovanissime; di gare estreme in scooter contromano a fari spenti sfidando la morte, propria e altrui; del ripetersi di gesti violenti come il lancio di pietre dai cavalcavia... il tutto poi reso “valore” almeno di fronte ai coetanei grazie al supporto tecnologico dei nuovi telefonini che ne permettono la videoregistrazione e una facile diffusione. Un modo forse per dire – o urlare, in modo sconsiderato e violento, ad una società che non sembra ascoltare - “io esisto!”. Vi è poi l’universo non meno preoccupante anche se meno “telegenico” di quelle forme di disagio esistenziale che sfociano in paure, ansie, bassa autostima, vera e propria depressione anche tra i bambini (recenti ricerche parlano di 1 bambino sofferente su 7!), fino a casi crescenti di bulimia e anoressia in ragazzine e anche ragazzini di età sempre più bassa.

per classe di età 1 – 14 anni, 730 sono di sesso maschile). [...] Il suicidio è una delle prime cause di morte nei giovani tra i 15 e i 19 anni ed è un fenomeno in crescita nell'età compresa tra i 12 e i 14 anni, probabilmente sottostimato. I dati 2002 i dell'ISTAT evidenziano una riduzione dei casi di suicidio nella fascia d'età fino ai 13 anni ma un aumento nella fascia dai 14 ai 17 anni. Come per gli adulti, anche tra i minorenni il suicidio è più diffuso tra i maschi (73,5% dei casi nella fascia dai 14 ai 17 anni). Tra i minorenni i tentativi di suicidio, che risultano sottostimati, riguardano prevalentemente il sesso femminile.

**L'abuso di alcol e droghe** nell'età evolutiva è il più delle volte legato a situazioni sociali e familiari negative. Anche se occasionale, l'abuso di alcol costituisce un grave fattore di rischio associato a incidenti (stradali, domestici, lavorativi). Per l'uso di altre droghe come l'Lsd, la cocaina, le amfetamine e l'ecstasy, si evidenzia una tendenza all'aumento dei giovani che approva il comportamento. Uno dei fenomeni più preoccupanti del consumo giovanile è inoltre rappresentato dal **policonsumo**, cioè dall'utilizzo più o meno simultaneo di più sostanze.

**Negli ultimi anni si assiste ad un preoccupante aumento del disagio psicologico e dei disturbi psicopatologici di questa fascia di età** (disturbi dell'apprendimento 5-6%, disturbi severi del comportamento 1,6%, depressione e disturbi da ansia 8%, anoressia e bulimia 2-3%). La dimensione del problema della sofferenza psicologica in infanzia e adolescenza, oltre ai segnali di preoccupazione che le istituzioni, il sistema massmediatico e le comunità sociali lanciano con sempre maggiore frequenza, è evidenziata da alcuni dati recenti che indicano come la popolazione infantile ed adolescenziale in carico congiuntamente ai Servizi di Neuropsichiatria infantile ed ai Servizi Sociali dal 9% del 2000 ha raggiunto nel 2004 in alcuni territori l'11% della popolazione al di sotto dei 18 anni. Questo dato significa che più di un minore su 10 si può trovare in una qualche situazione di difficoltà esistenziale, di deprivazione sociale ed affettiva o di vera e propria sofferenza psichica.

[http://www.governo.it/GovernoInforma/Dossier/piano\\_salute\\_donne\\_bambini/italia.pdf](http://www.governo.it/GovernoInforma/Dossier/piano_salute_donne_bambini/italia.pdf)

Da questi e altri studi socio-demografici, e dalla lettura quotidiana della realtà educativa italiana, si può affermare come vi sia oggi un abbassamento dell' "età della ragione", del momento in cui la "crisi esistenziale" irrompe nella vita delle persone in età evolutiva, nonostante (o forse proprio per) il fatto che i comportamenti ed atteggiamenti degli adulti (soprattutto i genitori) verso l'infanzia mai come negli ultimi anni abbiano assunto toni iperprotettivi, tentando di preservarla dai "mali del mondo". Siamo di fronte ad un paradosso che coinvolge soprattutto il mondo occidentale, nella sua massima espressione di una società del "benessere materiale" ma che produce al suo interno e soprattutto nelle nuove generazioni più deboli perché in via di strutturazione vari sintomi di un "malessere esistenziale e psicologico", che ci chiede di avviare riflessioni profonde per comprenderne le origini sociali, al di là dei singoli individui.

Anche a livello di ricerca educativa e pedagogica, sono molti coloro che hanno sottolineato, in passato come oggi, le contraddizioni ed i rischi a livello di sviluppo umano integrale di uno scenario globale frantumato, atomizzato, specializzato e individualista, così come viene efficacemente descritto dal sociologo Z. Bauman, per indicare solo una delle voci più significative. Si legge su un documento del Ministero della Salute, datato 2002:



”Dai dati dell'Organizzazione Mondiale della Sanità risulta che l'8% dei bambini ha un disturbo psichico, ma alcuni specialisti parlano anche del 20%. Le cause più frequenti di molti di questi disturbi sono da collegarsi ad abusi, maltrattamenti, separazioni, conflitti familiari, conseguenze di affidi ed adozioni, problemi scolastici, bullismo, modelli devianti, carenze nello stile di allevamento e nell'educazione infantile, cioè **difficoltà socio-familiari piuttosto che vere patologie.** Lo sostiene Anna Oliverio Ferraris, psicologa dell'Università di Roma, secondo la quale "bisogna evitare che il bambino si convinca che c'è qualcosa di sbagliato in lui, quando, invece, c'è un ambiente che non sa accoglierlo, tensioni e stress che si oppongono ai ritmi della sua crescita spensierata". La psicologa ritiene, quindi, necessario, prima di mettere il bambino in terapia, valutare se l'intervento più opportuno non sia, invece, quello di un counselling rivolto ai genitori (o agli insegnanti) per **individuare modi di relazione più efficaci nella famiglia, a scuola, nel gruppo.** La scarsa conoscenza che, a volte, gli adulti hanno della psicologia infantile e delle tappe dello sviluppo sono la causa di molte problematiche infantili e ha molto spesso come conseguenza, quando insorge qualche difficoltà, il ricorso allo psicoterapeuta cui affidare il proprio figlio. Genitori ed insegnanti, sentendosi incapaci di risolvere i disagi infantili, abdicano così dal loro ruolo di educatori, mentre è proprio con loro che i bambini vivono ed entrano in relazione e hanno bisogno di credere nella capacità che gli adulti hanno di aiutarli. Occorre, quindi, secondo la psicologa, prevenire la "deresponsabilizzazione" degli adulti nei confronti dei disagi infantili, promuovendo una maggiore conoscenza e una visione adeguata del mondo dell'infanzia.” (Redazione- [www.ministerosalute.it](http://www.ministerosalute.it) -giugno2002)

Il problema della nostra società, dei nostri bambini, e della nostra scuola, non sono gli altri, il diverso, l'”extra”, individuato a volte dalla società nell'extra-comunitario, dalla scuola nell'extra-scolastico, o da alcune famiglie nell'extra-famigliare, ecc., verso cui porsi con atteggiamenti di chiusura, rifiuto, esclusione, paura. Il disagio è piuttosto interno al tessuto sociale, tra le mura domestiche e scolastiche, nelle relazioni interpersonali e organizzative.

Osserviamo quindi, in modo più specifico, per comprendere meglio l'origine sociale di tale malessere diffuso nell'infanzia ed adolescenza di oggi, i disagi che si vivono oggi tanto dentro le mura scolastiche, familiari, nella società stessa, che all'interno dei rapporti che intercorrono tra questi attori socio-educativi.

## 2.2 LA “CRISI” DELLA SCUOLA, DELLA FAMIGLIA, DELLA SOCIETÀ

Oggi si afferma, da parte di molte istituzioni, e di studiosi ed operatori sociali, la “crisi della famiglia”, la “crisi della scuola”, la “crisi della società”, ecc. . Ci tengo a precisare al riguardo la prospettiva culturale in cui il presente lavoro si colloca: una visione evolutiva della umanità

e della cultura, che si avvicina alla teoria di Kuhn (1969) sull'inevitabilità di percepire ogni autentico cambio di paradigma euristico come una "rivoluzione copernicana" in cui il baricentro del sistema interpretativo e orientatore non può che risultarne scalzato, e pertanto tutte le strutture precedenti entrano "in crisi".

Quando invece è possibile che ci si trovi di fronte alla necessità di un cambio di paradigma culturale rispetto alle nostre attuali concezioni di famiglia, di scuola, di società, e soprattutto delle forme relazionali ancora dominanti tra di esse.

Tra gli altri, cito lo stesso Ricoeur: sul concetto di "crisi" riferito alla persona egli scrive: "è persona quella entità per la quale la nozione di crisi è il segno di riferimento essenziale della sua situazione" (Ricoeur P., 1997, pag. 28). Ancora, ricorda come "sia stato Landsberg in *Les problemes du personnalisme* a ben percepire [...] l'universalità della nozione di crisi [...] la nozione di crisi, per caratterizzare l'attitudine-persona, trascende il campo economico, sociale e culturale." (Ricoeur P., ivi, pag.29-30). Cioè la crisi non è un evento momentaneo, d'emergenza, che stravolge uno stato più autentico, ma un elemento costitutivo del nostro essere persona. Così, nel descrivere che un insegnante, un alunno, un genitore sono in crisi, con Ricoeur diremo che "significa non sapere più qual è il mio posto nell'universo [...] aggiungiamo anche questo: non so più quale gerarchia stabile di valori può guidare le mie preferenze [scelte]" (Ricoeur P., ivi, pag. 29), nella vita come in campo educativo. È spesso questo il vissuto anche attuale di genitori, insegnanti, operatori sociali, ecc. Possiamo allora continuare a dire che siano "persone sbagliate"? No, quanto davvero, autenticamente, persone.

Iniziando dando uno sguardo dentro la scuola italiana di oggi, si possono riconoscere i sintomi di un disagio diffuso nelle forme di alcuni di questi fenomeni:

1. Demotivazione e "chiusura" degli insegnanti.
2. Disaffezione verso l'istituzione scolastica.
3. Burocrazia e routine nella Collegialità.
4. Disorientamento rispetto ad una situazione "cronica" di Riforma-Controriforma.
5. Disagio ed insofferenza rispetto a richieste esterne di maggiore qualità del servizio a parità di uguali o minori risorse, e a politiche scolastiche sempre più aperte a logiche di mercato e competitività.

Emblematico del disagio che si vive oggi tra gli operatori interni della scuola, si può assumere l'aumentare del cosiddetto logoramento psico-fisico (burnout) degli insegnanti.

Per esempio, nel Rapporto nazionale del MIUR, Attività dell'OCSE, "Attrarre, formare e trattenere i migliori insegnanti", del Luglio 2003, steso da G. Basaglia e V. Lodolo D'Oria, si

fa riferimento allo studio “Getsemani”, che ha messo a confronto le patologie che nel corso di un decennio 1992-2001 hanno indotto 3.049 dipendenti pubblici della città di Milano, appartenenti a quattro categorie professionali diverse (insegnanti, impiegati, personale sanitario, operatori), a chiedere il pensionamento anticipato per motivi di salute.

I risultati dimostrano che la categoria degli insegnanti è soggetta a una frequenza di patologie psichiatriche pari a due volte quella della categoria degli impiegati, due volte e mezzo a quella del personale sanitario e tre volte quella degli operatori. Assumendo che i fattori individuali (familiarità, carattere, lutti, condizioni di salute etc.), per l’alto numero dei casi osservati, incidano allo stesso modo nei quattro gruppi, il forte divario di prevalenza non può che essere imputato alla professione svolta. Inoltre, dallo studio è emerso come l’insegnamento sembri influire sulla prevalenza di patologie psichiatriche indipendentemente dal livello di scolarità. (insegnanti di scuola materna, elementare, media e superiore, rispettivamente, 45,5%, 51,9%, 52,2% e 46,0%)<sup>2</sup>.

Rispetto alla “crisi della famiglia”, anche qui a titolo esemplificativo, cito alcuni dei risultati emersi dall’ Indagine conoscitiva della Commissione affari sociali della Camera (del 24 aprile 2007). L’indagine segnala diverse e corpose criticità che affettano oggi le famiglie italiane, che-à riassumiamo sinteticamente:

- le problematiche relative al reddito e al costo dei figli;
- le carenze e le difficoltà di fruizione della rete dei servizi;
- la complessa conciliazione tra vita lavorativa e vita affettiva e familiare per: *la lontananza della residenza dal luogo di lavoro, l'inadeguatezza della rete dei trasporti, la rigidità dei modelli occupazionali e dell'orario di lavoro.*
- la non autosufficienza e i carichi delle responsabilità di cura sui componenti della famiglia, in particolare donne;
- la povertà ed il disagio economico che colpisce, in particolare, le famiglie con

---

<sup>2</sup> Rispetto ai fenomeni sintomatici del disagio che si vive nella scuola, si può osservare come anche nel corso dello studio appena citato siano emersi alcuni degli stessi indicati in precedenza: la categoria degli insegnanti risulterebbe infatti sottoposta a numerosi *stress* la cui natura, sia in generale che con specifico riferimento allo scenario scolastico italiano, può essere ricondotta ad alcuni fattori riguardanti:

- la peculiarità della professione (rapporto con studenti e genitori, classi numerose, conflittualità tra colleghi, ecc.);
- la trasformazione della società verso uno stile di vita sempre più multietnico e multiculturale;
- il continuo evolversi della percezione dei valori sociali (delega educativa da parte della famiglia a fronte dell’assenza di genitori-lavoratori o di famiglie monoparentali);
- il susseguirsi continuo di riforme;
- il passaggio critico dall’individualismo al lavoro d’équipe;
- l’inadeguato ruolo istituzionale attribuito/riconosciuto alla professione.

Si noti come emerga anche da questi dati la centralità delle dinamiche relazionali rispetto al “benessere” che si possa vivere nella scuola, sia relativamente al rapporto adulti-alunni, sia della scuola con le famiglie.

figli, senza o con un solo reddito, residenti prevalentemente nel Mezzogiorno.

Anche in questo caso mi preme sottolineare come un fattore di criticità risulti la mancanza di relazione (coordinamento, integrazione) dei servizi del territorio a cui si possono rivolgere le famiglie.

Secondo l'indagine, la percezione dei disagi derivanti dal gravoso carico di responsabilità connesso alla costituzione del nucleo familiare inciderebbe sfavorevolmente sulla propensione a generare, provocando di conseguenza:

- l'aumento del divario anagrafico tra le generazioni (i figli nascono quando gli adulti hanno un'età sempre più avanzata);
- l'assottigliamento della rete parentale.

Ciò provocherebbe come conseguenza nelle relazioni familiari:

1. Squilibri nei rapporti tra generazioni: se da un lato si osserva la diminuzione delle reti parentali orizzontali (fratelli, sorelle, cugini), dall'altro le reti verticali (genitori, nonni e bisnonni) risultano, da un lato, più fragili a causa della frammentazione del nucleo familiare e, dall'altro, più onerose per il progressivo allungamento delle aspettative di vita.

2. Difficoltà nelle relazioni intrafamiliari: si comprimono le occasioni di scambio e di dialogo, oltre che gli spazi dedicati all'attività di cura e di educazione dei figli. Aumenta così la difficoltà di comunicare e di rapportarsi all'interno della famiglia, e le tensioni interne.

Relativamente a ciò che veniva denunciato all'inizio di questo punto, cioè del malessere presente nei bambini e negli adolescenti, l'indagine riporta alcune indicazioni preoccupanti sulle conseguenze di tali difficoltà intrafamiliari sui figli stessi. Si è osservato infatti un crescente malessere infantile e adolescenziale, e difficoltà del rapporto tra genitori e figli, peraltro con effetti contrastanti: in alcuni casi, si sono accresciute, in maniera abnorme, le attenzioni e le aspettative dei genitori sui figli (anche a causa della ridotta filiazione), in altri sono aumentate le distanze comunicative tra gli uni e gli altri fino al determinarsi di situazioni di abbandono, di violenza o di abuso all'interno del contesto familiare.

Ad un livello interistituzionale, si osserva poi la "crisi", già emersa anche dai dati appena riportati, delle relazioni tra scuola, famiglie e organizzazioni socio-educative locali.

Rispetto al crescere delle difficoltà nel rapporto tra scuole e famiglie, si può riconoscere che "ad un periodo di grande partecipazione popolare e democratica dei genitori alla gestione della scuola che esprimeva la sincera volontà di instaurare un rapporto efficace tra scuola e famiglia, si è sostituita, poco alla volta, la ritualità delle riunioni (Consiglio di intersezione, interclasse, classe) e delle assemblee nelle quali *il ruolo del genitore è quello di spettatore e*

non di attore dell'evento.”(Milani A., 2006) O ancora che la crisi nei rapporti fra scuola e famiglia è evidente per il fatto che accanto ai genitori sempre più invadenti e critici nei confronti dell'operato dei docenti, risultano in aumento i genitori che, sfuggendo alle loro responsabilità educative, sono difficilmente raggiungibili per un confronto educativo, assenti o estranei all'esperienza scolastica dei figli (D'Alonzo, 2002).

A titolo esemplificativo, citiamo una indagine dell'IRRSAE Veneto condotta nel biennio 1998-2000 di Sperimentazione dell'Autonomia Scolastica – strumento che nel suo Statuto ha dato nuovo vigore all'importanza per le scuole di aprirsi a scambi significativi e maggiormente “strutturali” sia con i genitori che con il territorio -, dal titolo “La Partecipazione dei Genitori alle Attività e agli Oo.Cc. della Scuola”; dai dati dei questionari inviati, nella primavera del '99, ai mille presidenti dei consigli di istituto del Veneto, per capire come istituzionalmente ed individualmente i genitori, in questa particolare veste, collaborassero con gli operatori scolastici nel momento, delicatissimo per la scuola italiana, in cui partiva in modo sperimentale la riforma dell'autonomia, è emerso che:

- I genitori presenti a scuola, negli Oo. Cc., sono per lo più coloro che possono disporre liberamente del loro tempo (impiegati, liberi professionisti, casalinghe, pensionati...), poco o niente contano le competenze che il ruolo richiederebbe. A dimostrazione di ciò vi è che talvolta i genitori presenti alle riunioni per le elezioni di istituto sono numericamente quelli imposti dalla normativa.
- Manca o è limitata la possibilità per i genitori di informarsi a scuola sulla scuola, dove – emerge dai questionari – in certi casi non si trova uno spazio fisso per ritrovarsi e confrontarsi.
- Mancano informazioni sulle possibilità offerte dalla Scuola dell'Autonomia: pochi i genitori al corrente del fatto che si potessero presentare alla scuola proposte o progetti.

L'indagine fu ripetuta nel 2000, in occasione del Progetto Nazionale di Monitoraggio della Sperimentazione dell'Autonomia Scolastica con un questionario basato sul modulo già collaudato, attualizzandolo dove necessario, da sottoporre a 700 potenziali genitori nelle scuole monitorate del Veneto. A differenza della precedente ricerca rivolta ai genitori con un ruolo istituzionale, questa era indirizzata a tutti: chi ha risposto, infatti, fa parte del consiglio di istituto o rappresentante di classe o di interclasse (44%), non ha legami con un organismo scolastico specifico (57%).

Dai questionari 2000 è emerso, tra l'altro, che:

- il 79% dei genitori non ha mai partecipato a corsi di formazione specifici;

- il 48% non sa che i genitori potevano fare qualche proposta alla scuola in merito al POF (anzi 1/3 degli intervistati non conosce assolutamente il POF della scuola);
- il 48% non è informato sulle decisioni prese dal C. di I.;
- il 41% non sa o non lavora direttamente in qualche attività della scuola;
- il 63% non sa che esiste un comitato genitori;

Ciononostante, è emersa dai questionari una manifesta intenzionalità dei genitori al proposito, sia rilevando la presenza nel territorio di vari comitati genitori, sia l'impegno delle famiglie a scuola, rivolto maggiormente, però, verso attività extra (feste, manifestazioni sportive o teatrali, mercatini, gemellaggi, ricerca fondi), piuttosto che verso ciò che più riguarda la vita di scuola (ovvero organizzazione di mense, visite didattiche, presenza con funzione di esperti in classe).<sup>3</sup>

Per concludere questa breve e solo esemplificativa panoramica della situazione che generalmente viene descritta all'interno del nostro panorama italiano, aggiungo alcuni dati relativi ad un altro livello di relazionalità interessante ai fini della presente ricerca, quello tra scuola e comunità locale (dal progetto "Una scuola per l'ambiente: reti per uno sviluppo sostenibile"<sup>4</sup>, sviluppato nella Regione Emilia Romagna negli anni 2000-2002). I principali problemi emersi rispetto a tale relazionalità sono stati:

| Problemi della scuola   | Problemi del territorio  |
|---|--|
| - Fragile "senso di appartenenza"                                   | - Qualità dell'offerta variabile   |
| - Scarsa comunicazione interna                                      | - Proposte chiuse-pacchetti rigidi   |
| - Carente "condivisione progettuale"                                | - Comunicazione difficoltosa con le scuole   |
| - Frantumazione tra i progetti                                      | - Poca visibilità delle proposte   |
| - Rigidità organizzativa e didattica                                | - Sfasatura tra i tempi della scuola e i tempi dell'approvazione dei bilanci                       |
| - Scollegamento tra le discipline                                   | - Mancata individuazione di tempi, modi e luoghi adeguati per potenziare il dialogo con le scuole. |
| - Scarsa ricognizione delle risorse (interne, finanziarie, esterne) |  |
| - "Subalternità" rispetto alle proposte esterne                     |  |

<sup>3</sup> Questo dato, come si vedrà, concorda con quanto emerso anche nella presente ricerca, relativamente ad una non corrispondenza tra l'immagine della scuola rispetto alla relazione con le famiglie (generalmente critica o comunque insoddisfatta) ed un certo impegno di almeno un gruppo di famiglie, in varie forme, dentro la scuola, anche se soprattutto "strumentali" ( in risposta a esplicite richieste degli insegnanti di collaborazione a feste, mercatini, ricerca fondi, ecc.) piuttosto che organizzativo-didattiche.

<sup>4</sup>Tale progetto nasce per mettere in rete tra loro e con le altre reti che promuovono lo sviluppo sostenibile tutte le scuole della regione che hanno realizzato e che intendono promuovere laboratori ambientali. Le 98 scuole che hanno aderito al progetto hanno definito e realizzato nei laboratori didattici progetti di miglioramento dell'ambiente interno ed esterno alla scuola, con riflessioni e esperienze significative sul tema dello sviluppo sostenibile e dell'Agenda XXI, qualificando la scuola come portatrice di interessi delle giovani generazioni.

|  |  |
|--|--|
| - Mancata individuazione dei responsabili dei differenti processi. |  |
|--|--|

Come si vedrà, alcuni di essi sono emersi anche nei risultati della presente ricerca.

Assumere una tale impostazione critica, attenta a rilevare gli elementi di “crisi” presenti nella nostra società postmoderna complessa, non vuol dire porsi di principio contro gli avvenimenti, i mutamenti del quadro economico e sociale globale e locale, ma cercare di individuare delle “contromisure pedagogiche” che puntino a salvaguardare una visione di formazione/educazione rivolta alla totalità della persona umana: si tratta di quello che Dewey all’inizio del secolo chiamava il filtro pedagogico.

L’urgenza di salvaguardare e ribadire il valore della persona umana e dei valori civili, che non è per forza contrapposta alle esigenze della professionalità, ci porta ad affermare che per educare, istruire e formare, come dicono le norme più recenti, le nuove generazioni, occorre creare sinergie partecipate tra sistemi.

### **3. ALCUNI RIFERIMENTI NORMATIVI**

La necessità, che può apparire oggi ancora utopia, di ricreare delle nuove interazioni socio-educative, comunitarie e partecipate da tutti gli attori coinvolti (adulti e non), all’interno della scuola e tra questa e la comunità locale (in primo luogo le famiglie), per promuovere un vero “sviluppo umano integrale ed integrato”, è da tempo ribadita da varie fonti normative a livello nazionale e internazionale.

A livello internazionale, basta citare il rapporto all’UNESCO (1996) della Commissione internazionale presieduta da Delors sull’educazione nel XXI secolo, Nell’educazione un tesoro: l’obiettivo dell’educazione-istruzione diventano l’educazione alla cittadinanza e l’educazione lungo tutto l’arco della vita (Longlife Learning), necessaria per la costruzione di una "società della conoscenza", in cui è la comunità locale che, in un processo partecipato e dal basso, riconosce i cambiamenti necessari e possibili. A livello europeo citiamo il Libro Bianco della Comunità Europea “Insegnare e apprendere nella società conoscitiva” (1995), analisi che prende in esame i profondi fattori di cambiamento (società dell’informazione, livello mondiale degli scambi, civiltà scientifica e tecnica) che richiedono una nuova

istruzione per un nuovo modello di sviluppo e crescita. Il testo sottolinea, al di là della valorizzazione delle competenze specialistiche e tecniche, e della competitività sul piano economico, tecnologico e organizzativo, anche il rispetto per "i principi fondamentali dell'educazione", che "vanno ben oltre l'utilitaristico" (terza Raccomandazione) e si identificano con lo sviluppo integrale della persona attraverso la socializzazione, oltre che identificarsi, inoltre, con la preparazione personale e professionale.

Per la scuola italiana, sono riferimento storico i Decreti Delegati del '74 che hanno istituito per la prima volta gli organi collegiali: genitori, e studenti, non sono tanto generici utenti della scuola, quanto soggetti titolari come i docenti di quei diritti che la Costituzione prevede per le 'formazioni sociali' tra cui sicuramente vanno annoverate le istituzioni scolastiche, impegnate dalla legge a diventare comunità che interagiscono con la più vasta comunità sociale e civica" (art.1 DPR 416/1974):<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Con i Decreti Delegati (DPR n. 416, del 31 maggio 1974, Titolo I - Comunità Scolastica - Art. 1. *Organi collegiali*) vengono istituiti gli organi collegiali a livello di Circolo, Istituto, distrettuale provinciale e nazionale, al fine di realizzare *nel rispetto degli ordinamenti della scuola dello Stato la partecipazione della gestione della scuola dando ad essa il carattere di una comunità che interagisce con la più vasta comunità sociale e civica*. Quanto sancito dall'art. 1 dei Decreti Delegati, viene poi incluso senza modifiche nel Testo Unico, ( DL n. 297 del 16 aprile 1994 - *PARTE I - NORME GENERALI* , Art. 3 *Comunità scolastica* ), estendendone l'attuazione fino al riordino degli OO.CC. con delega conferita al Governo dalla legge 534/93.

I Decreti delegati stabiliscono la partecipazione dell'intera comunità scolastica e sociale alla "gestione" democratica e collegiale della scuola . Gli Organi Collegiali a livello di Circolo o Istituto si articolano nel Consiglio di classe o interclasse, nel Collegio Docenti, nel Consiglio di Circolo/Istituto, in una Giunta Esecutiva , in un Consiglio di disciplina degli alunni e in un Comitato per la valutazione del servizio degli insegnanti. Gli Organi Collegiali a livello territoriale si articolano nei tre diversi livelli: distrettuale (distretti), provinciale (Consigli scolastici provinciali) e nazionale (Consiglio nazionale della pubblica istruzione).

Un esempio di organo collegiale locale: IL CONSIGLIO SCOLASTICO DISTRETTUALE

Nel **DI 297/94** la finalità dei distretti scolastici è di realizzare *la partecipazione democratica delle comunità locali e delle forze sociali alla vita e alla gestione della scuola operando per il potenziamento e lo sviluppo delle istituzioni scolastiche ed educative e delle attività connesse e per la loro realizzazione, con l'obiettivo del pieno esercizio del diritto allo studio, della crescita culturale e civile della comunità locale e del migliore funzionamento dei servizi scolastici*. Il consiglio scolastico distrettuale è concepito come collegio largamente rappresentativo della comunità scolastica e territoriale. Vi fanno parte dirigenti (3), docenti (5), genitori (7), alunni (7), personale scolastico (3) e Ata (2), nonché rappresentanti dell'amministrazione comunale (7), provinciale (3) lavoratori autonomi (designati dalle organizzazioni sindacali: 2), un imprenditore (designato dalla camera di commercio, industria, artigianato e agricoltura) e altri 2 membri designati dal consiglio provinciale, *che siano espressione di enti, associazioni e istituzioni culturali, i quali per gli scopi perseguiti e i risultati ottenuti siano ritenuti capaci di concorrere allo sviluppo e al miglioramento della scuola*. Il consiglio può eleggere nel proprio ambito una giunta esecutiva. Essa è composta dal presidente del consiglio scolastico distrettuale, che la presiede, e da altri sei membri eletti, con voto limitato a due nomi, dal consiglio stesso. Inoltre La giunta esecutiva prepara il lavoro del consiglio scolastico distrettuale, fissa l'ordine del giorno e cura l'esecuzione delle delibere del consiglio stesso. I compiti di segreteria sono svolti da impiegati appartenenti ai ruoli del personale amministrativo, tecnico e ausiliario delle scuole ed istituti aventi sede nel distretto. Il consiglio scolastico distrettuale resta in carica per un triennio. Esso si riunisce almeno ogni tre mesi; si riunisce, altresì, ogni qualvolta almeno un terzo dei suoi componenti ne faccia richiesta.



Oggi un altro riferimento normativo fondamentale è il Regolamento attuativo dell'Autonomia<sup>6</sup>. *“L'attuale proposta dell'autonomia vuole sostenere un nuovo e più costruttivo rapporto tra la scuola, le altre componenti del sistema formativo e la comunità e, nel contempo, valorizzare il ruolo che la stessa scuola può riuscire a svolgere nella società del nostro tempo.”*( Beccegato L.S. 1999, pag. 38)

Molti altri sono i riferimenti normativi significativi, come il DPR 10 ottobre 1996 n. 567 che disciplina le attività complementari e integrative, così come fa il successivo il DPR 9 aprile 1999 n. 156, la Legge 28 agosto 1997 n. 285 che detta le Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia, il DL 31 marzo 1998 n. 112 (Conferimento di funzioni e compiti dello Stato alle Regioni e Enti Locali) sul decentramento delle strutture formative, ancora oggetto di dibattito politico e sociale; meritano poi una menzione specifica le varie normative sull'Educazione alla salute<sup>7</sup> e al benessere promulgate negli ultimi decenni di fronte all'acuirsi di fenomeni di “disagio” non solo giovanile ma sempre più anche infantile.

|   |
|---|
| Si noti per esempio la prospettiva avanzata da una Circolare, la n. 47 del 20-2-1992. |
|---|

---

<sup>6</sup> Con l'anno scolastico 2000-2001, in attuazione dell'art.21 della legge delega 15-3-1997 n.59 e del DPR 8-3-1999, n.275, inizia formalmente per la scuola italiana la stagione dell'autonomia, preparata dalla sperimentazione, autorizzata e finanziata con la legge 440 del 1998. La Scuola dell'Autonomia si deve dare una propria “Carta d'identità” in cui esprimere valori, finalità, risorse, percorsi operativi (il POF), e grazie a questa aprirsi al territorio, rilevandone esigenze, aspettative, risorse e criticità, non per opporvisi ideologicamente o sottomettervisi passivamente, ma per instaurare un dialogo costruttivo: *“L'autonomia delle istituzioni scolastiche [...] si sostanzia nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione, mirati allo sviluppo della persona umana”* (dpr 8-3-1999, n.275, art.1). Si leggano inoltre l'art. 3, Piano dell'Offerta Formativa, che delinea la progettazione curricolare, extracurricolare e integrativa in relazione al contesto culturale, sociale ed economico della realtà locale; l'artt. 4 e 5, su tempo di insegnamento flessibile, articolazione modulare, raccordo con gli enti locali, gestione dei crediti e dei debiti, flessibilità oraria dei docenti; e l'art. 7, sulla costituzione di reti di scuole/università/associazioni/agenzie operanti sul territorio, e la possibilità di aderire a consorzi pubblici.

<sup>7</sup> Così si esprimeva già nel 1991 la CM 2-8-1991 n. 241, che lanciava il **Progetto ragazzi 2000**, per la scuola elementare e media: *“Alcolismo, tabagismo, uso di sostanze stupefacenti o psicotrope e patologie correlate, ossia le abitudini e gli stati psicofisici di cui parla la legge, insieme con anoressia e bulimia e incidenti stradali sempre più diffusi tra i minorenni, non sono calamità naturali e hanno la loro radice in disposizioni e in atteggiamenti che si formano precocemente nel soggetto e sui quali molto possono l'educazione, le esperienze positive e la cultura. Prevenire simili comportamenti, che sono spesso correlati con l'insuccesso scolastico, l'emarginazione, la devianza, la disoccupazione, non significa affidarsi soltanto all'informazione e alla dissuasione, che potrebbero anzi risultare inefficaci o dannose, se realizzate al di fuori di un contesto relazionale positivo, quanto piuttosto considerare tutta la scuola, e cioè spazio, tempo, contenuti, metodi e relazioni come risorse idonee a rafforzare le potenzialità positive dei ragazzi, per aiutarli a trovare la loro strada e a non disperdersi nel bosco di una società complessa, sovente contraddittoria e disorientante. [...] Non si tratta tanto di agire sui ragazzi, quanto di agire con loro, per metterli in grado di far da soli, ossia di sperimentare modalità di espressione, di comunicazione e di apprendimento gratificanti e responsabilizzanti. I temi che si propongono, in analogia al Progetto Giovani 93, sono centrati sullo star bene: star bene in famiglia, nella scuola, nel proprio territorio; oppure: star bene con se stessi, con gli altri e con il mondo, in famiglia, nella scuola, nel proprio territorio.”*Tra le normative successive in materia, ricordiamo poi la Dir. Min. 3 dicembre 1999 n. 292 – Educazione alla Salute. Ancora, tra gli altri provvedimenti, leggiamo nello **Statuto delle studentesse e degli studenti**: *“La scuola è luogo di formazione e di educazione... è una comunità di dialogo, di ricerca, di esperienza sociale, informata ai valori democratici e volta alla crescita della persona in tutte le sue dimensioni”*(DPR 24-6-1998, n.249 art.1)

"Le finalità della legge prefigurano un clima complessivo della vita della scuola che non si persegue affidandosi alla sola iniziativa di qualche docente o di qualche gruppo di studenti, isolato da comuni responsabilità, ma nel confronto e nell'approfondimento collegiale della natura e delle patologie che si vogliono combattere, dei valori che si vogliono promuovere e dei risultati, alcuni dei quali visibili e documentabili, che si vogliono ottenere. Gli studenti e i singoli docenti che s'impegnano per gli obiettivi previsti dalla legge devono sentire e vedere che la scuola è con loro.

Si tratta infatti di promuovere un'identificazione positiva e un profondo senso di appartenenza dei giovani, ma anche dei docenti e dei genitori, nei riguardi della scuola.

"A tal fine sarà cura dei capi d'istituto, d'intesa con il consiglio di circolo e d'istituto promuovere il più ampio coinvolgimento dei genitori nella fase di elaborazione dei bisogni e di progettazione delle attività, sollecitando e sostenendo con ogni mezzo iniziative di confronto e di dialogo (assemblee di classe e/o di sezione, comitato dei genitori, assemblee d'istituto).

Ora, osservando la realtà quotidiana delle relazioni interne-esterne della nostra scuola, che par muoversi tra luci e ombre, possiamo rilevare che "la fase nazional-burocratica e la fase democratico-partecipativa del nostro sistema scolastico non sono scomparse, ma in qualche modo restano vive nella fase attuale, che si può definire autonomistico-manageriale. Se prima il sistema era autoreferenziale e poi si aprì, fra incertezze e conflitti, a presenze di genitori e di forze sociali in organi collegiali titolari di scarsi poteri, oggi si guarda all'efficacia e all'efficienza del servizio, più che alla sua qualificazione nazionale o democratica. Perciò si flessibilizza il sistema, lo si articola in istituti autonomi e si aprono le porte alle relazioni con l'extrascuolastico. L'extra non è contro, come appariva in passato, ma è una risorsa, con cui occorre intendersi." ( Corradini L., 2000, pag.3)

Ma la "scuola dell'autonomia", se non vuole rinunciare alla propria specificità, solo rapportandosi con il territorio, paradossalmente, preserva anche un proprio spazio "autonomo" nella stessa realtà locale. "Il suo sguardo deve essere capace di profondità critica e creativa sia rispetto al globale che al locale così come sono oggi, anzi deve proporsi come un ponte tra i due poli, pretendendo di oltrepassarli ambedue nella prospettiva di un futuro sostenibile per tutta l'umanità e quindi anche per l'ambiente e le generazioni future. E così, questa "scuola dell'autonomia", mentre concorre a costruire il "progetto locale", confrontandosi dialetticamente con gli altri soggetti, non abbandona l'orizzonte globale, i grandi temi della cooperazione e del dialogo tra i popoli e le culture, della sostenibilità planetaria, quelli indicati da Edgar Morin." (Ruzzenenti, 2003, pag. 136)

## II PARAGRAFO - ADESIONE AD UNA FUNZIONE DI RESPONSABILITÀ SOCIALE

Porsi in una prospettiva di ricerca ed attuazione di “filtri e contromisure pedagogiche” nei riguardi della società complessa di oggi, significa riferirsi ad una concezione di Università (e di scuola) non più intesa come “accademia” fine a se stessa, chiusa nel celebrare al proprio interno i propri fasti e nefasti, ma aperta a cogliere le problematiche e le inquietudini che serpeggiano nella realtà d’oggi, e a porsi accanto agli operatori socio-educativi con i propri strumenti teoretici ed epistemologici di ricerca per comprenderle, descriverle, orientarle dove possibile. Un’Università, ed una scuola, al *servizio della comunità*.

Così, ho iniziato il percorso del dottorato con questa prospettiva: il mio entrar a far parte in modo più specifico del mondo universitario (passando da “studente” ad aspirante “studioso”), doveva esser per me e per l’Università stessa un’occasione di impegno teorico-pratico in qualcuna delle linee d’urgenza che la società d’oggi si trova ad affrontare.

Non perché io mi reputassi un eroe, o un “missionario”: è stato l’emergere d’un disagio impetuoso, d’un bisogno d’utopia e di aderenza alla realtà assieme, a portarmi sempre più a lavorare secondo questa dimensione di impegno sociale dell’Università.

Inoltre, determinante è stato l’incontro diretto con le scuole comunitarie di Salvador de Bahia e di Bogotá, incontro tanto teorico (scoprendone la dimensione storica socio-politica sia attraverso il confronto con docenti universitari incontrati presso le sedi universitarie locali, sia attraverso lo studio di vari testi di pedagogisti e ricercatori socio-educativi brasiliani e colombiani, in primis Paulo Freire) che esperienziale (condividendone l’organizzazione, la gestione, il lavoro soprattutto con gli educatori-insegnanti che operano in alcune di esse e nel loro contesto socio-culturale locale).

Ho potuto così nel tempo formulare alcune riflessioni. Una prima riguarda il ruolo politico-sociale che in quei contesti la scuola (l’insegnante inteso anche ed in primis come educatore-assistente sociale) e l’Università (attraverso l’Estensione, settore parallelo a quelli della Didattica e della Ricerca attivi anche da noi, attraverso cui ogni università secondo il dettato costituzionale è in dovere di riversare conoscenze e risorse in progetti sociali implementati nelle comunità locali più carenti) si assumono: i problemi sociali della comunità locale interessano costitutivamente la scuola e obbligano a intervenire le Università.

Al contrario, in questi anni, grazie anche allo sguardo “esterno” che mi hanno offerto le

frequenti esperienze all'estero, oltre che ad un costante confronto con colleghi, esperti, studiosi incontrati in vari contesti, ho maturato la sensazione che, quantomeno in Italia (ma credo più in generale in buona parte del mondo nord-occidentale, salvo alcune esperienze particolari), scuola e educazione stiano "invecchiando". Non solo e tanto dal punto di vista dell'età media degli operatori che vi lavorano in prima linea, ma perché mi sembra si stiano sempre più affievolendo gli spazi e i tempi dedicati e preservati per la riflessione critica e negoziata-condivisa rispetto al proprio operato quotidiano ed alle tendenze socio-educative della società attorno.

Ciò da una parte in conseguenza di certe recenti scelte politiche, di pianificazione e organizzazione e valutazione dei sistemi scolastici ed educativi da parte almeno di alcuni governi (soprattutto di Gran Bretagna, Stati Uniti, e anche in Italia) che spingono il mondo della scuola e dell'educazione verso aspetti come la managerialità e la competizione in un'economia di mercato che sta investendo sempre di più tutti i settori dei servizi alla persona ed al cittadino, attraverso normative e scelte politiche che vanno nella direzione di una restrizione delle risorse investite, di una verticalizzazione della presa delle decisioni, di una limitazione dell'effettiva autonomia progettuale e didattica delle scuole, ecc.; e ciò creando tensioni all'interno di quelle che negli ultimi decenni stavano faticosamente costruendosi come comunità di persone che apprendono, progettano assieme, hanno o avevano la capacità di confrontarsi e di negoziare valori, di sognare "un mondo nuovo", e si sentivano in questo processo di trasformazione socio-culturale corresponsabili e co-protagoniste.

In secondo luogo, altre spinte e tensioni tipiche della nostra società portano l'insegnante-educatore - come l'individuo in genere - a chiudersi sempre più in se stesso, in piccole cerchie affettivo-relazionali protette, mentre sempre più difficilmente ci si confronta apertamente, pubblicamente rispetto a dimensioni più ampie come quella dei valori, della giustizia sociale, dei fini e significati collettivi; nel caso specifico dell'insegnante-educatore, il rischio è quello di una chiusura rispetto alla sfera specifica della propria professione educativa, quella didattica, mentre secondo me non può né deve smettere di comprendere una visione della scuola e dell'educazione in una prospettiva di trasformazione sociale.

Talvolta ho avuto l'impressione che questo "invecchiamento" si stesse estendendo anche all'interno del nostro mondo universitario, come incapacità da una parte di cogliere le sfide educative sempre più urgenti di oggi, dall'altra di cogliere ed aprirsi alle esperienze-tendenze innovative pur presenti, promuovendo spazi culturali liberi di confronto-incontro critico tra pratiche e teorie differenti, perché quel "nuovo" che anche in Italia fermenta passi dal livello di "sogno utopico" o di riflessione teorica a quello di coscienza critica e pratica sociale

responsabili verso la gravità di certi bisogni socio-educativi dell'uomo frammentato di oggi. Certo non è nelle mie intenzioni generalizzare questo "invecchiamento" al punto da non riconoscere l'impegno e la costanza di chi quotidianamente si spende nella scuola, nell'educazione, nell'Università, e la ricchezza di alcune esperienze che stanno emergendo attorno a noi sia in ambiti scolastici ed educativi che universitari. Mi pare piuttosto doveroso il ruolo "sociale" che l'Università può svolgere, come coordinamento e promozione, oltre che apporto culturale e teorico, rispetto a questo desiderio "di tessitura" di piani e livelli differenti. A partire da una lettura critica della realtà socio-educativa di oggi, e di quella socio-culturale ed economica più ampia, per individuare e concordare su quelle che possano essere le urgenze educative dell'umanità d'oggi e di domani. Verso quell'azione sinergica e corresponsabile a cui si auspica di contribuire con questo lavoro, cogestita da attori differenti come scuole, associazioni, famiglie, e Università tornate consapevoli e "compromesse" con una propria responsabilità sociale.

### III PARAGRAFO – LA PROSPETTIVA DI RICERCA ADOTTATA

Come emergerà nel corso dei seguenti capitoli, la presente ricerca persegue due finalità, tra loro strettamente intrecciate: offrire una descrizione, a partire dal punto di vista della scuola, delle “*culture socio-educative*” presenti negli attori di contesti sociali differenti (scuola, famiglie, comunità locale) rilevate in vari contesti socio-culturali (Italia, Brasile, Colombia) (*finalità etnografica*), al fine di promuovere spunti di riflessione verso sinergie educative locali volte ad uno sviluppo umano integrale (*finalità pedagogica*).

#### A. LA FINALITÀ ETNOGRAFICA

##### 1. LA SCELTA METODOLOGICA

Rispetto a quella prospettiva di “ricerca sociale” di cui ho detto nel paragrafo precedente, ho avvertito l’esigenza di utilizzare una metodologia che permettesse il più possibile di far risaltare in profondità **le dimensioni culturali e le dinamiche relazionali-organizzative** che caratterizzano un contesto socio-educativo, cioè attraverso strumenti ed una **metodologia di tipo etnografico**.

La scelta di una metodologia di tipo etnografico si basa sull’intenzione di scandagliare in profondità e con ricchezza di dati qualitativi una dimensione come quella culturale/relazionale che è globale e sottende tutti gli altri aspetti dell’organizzazione e della vita di un istituto educativo come la scuola; i suoi aspetti poi di attinenza con il mondo valoriale e delle credenze degli individui coinvolti si prestano difficilmente ad essere indagati, spesso, con strumenti quantitativi somministrati una tantum in modo indifferenziato e decontestualizzato.

In linea generale, afferma Corsaro, chi fa riferimento ai metodi etnografici “(preferiamo usare qui il plurale per indicare una pluralità di strumenti che possono essere usati in questa prospettiva) *si preoccupa di descrivere in modo estensivo i contesti naturali in cui si svolge l’azione, di interpretare i significati delle interazioni e degli eventi sociali, di comprendere la prospettiva dell’attore, la soggettività dell’altro e di narrare una storia coerente della vita*

*sociale che tenga conto di soggetti che agiscono e cambiano con il tempo a seconda delle circostanze della loro vita" (Corsaro, 1999, pag. 63).*

Da qui, la scelta inoltre di un percorso di ricerca "induttivo", ovvero della costruzione delle categorie a partire dai "dati", appunto le note delle osservazioni delle loro inter-azioni, dei loro dialoghi, integrandoli con le loro rappresentazioni emergenti dai "colloqui" ed interviste etnografiche che via via intessevo con loro.

Ho cominciato, con impegno stupore ed emozione, con l'andare di persona ad incontrare/osservare il più possibile dal punto di vista degli attori coinvolti (insegnanti, genitori, ecc.) come vengono attuate nelle varie occasioni ufficiali ed informali le interazioni sociali all'interno della scuola, e tra questa e la comunità locale, per cercare di rispondere in un modo che fosse significativo per loro alla domanda di quali significati-rappresentazioni culturali permettessero di comprendere il loro agire e comunicare.

Ho raccolto durante i due anni (luglio 2004-novembre 2005) di ricerca sul campo esperienze concrete, vissuti e prodotti in specifiche realtà locali (scolastiche, familiari e territoriali) di tre Paesi, Italia, Brasile e Colombia, tentando di rispettare la ricchezza del "loro punto di vista".

Solo successivamente, e contestualmente all'analisi e sistematizzazione delle osservazioni/interviste etnografiche raccolte, ho iniziato a formulare ipotesi ed interpretazioni del fenomeno studiato che ricorsivamente focalizzassero, e orientassero in modo più specifico, la ricerca stessa.

"L'etnografia è la possibilità effettiva di mettersi in discussione, rispetto ai propri punti di vista, aspettative, ecc. Gli obiettivi della ricerca si raggiungono attraverso una capacità di ascoltare, una posizione di apprendimento che si basa sul rispetto profondo verso i soggetti coinvolti, che vengono considerati come collaboratori ed esperti." (Dagli appunti del corso di metodologia della prof.ssa F. Gobbo).

Dovevo convivere con le mie idealità, le mie pre-ipotesi e visioni del mondo, ma tenerle a bada per provare a mettermi ad osservare da nuovi punti di vista realtà sia note come quella della scuola primaria italiana come sconosciute come quelle sudamericane, e mettermi nell'atteggiamento più corretto di chi vuole apprendere e conoscere assieme a chi abita quei luoghi.

## 2. LA SCELTA DI UNA PROSPETTIVA CULTURALE<sup>8</sup>

*Senza considerare le culture (educative, organizzative, ecc), presenti e in dialogo nella scuola e tra essa e la comunità locale, non si può avere piena comprensione di nessuno aspetto del "fenomeno educativo".*

Di fronte al perdurare di una dicotomia tra quanto gli stessi attori socio-educativo affermano (tutti convengono del valore del creare forme di collaborazione-integrazione) e quanto invece nelle relazioni quotidiane spesso accade (emergono tensioni, chiusure, diffidenze, disinteresse, competizione ecc.), ribadendo la finalità pedagogica di avviare un serio processo di cambiamento e trasformazione nelle dinamiche socio-relazionali tra organismi complessi come sono quelli presi in esame (istituzioni scolastiche, famigliari, socio-educative del territorio), non si può non partire dal far emergere le dimensioni che caratterizzano le rispettive culture, per farne prendere consapevolezza agli attori stessi. “Il più delle volte queste idee (e le teorie ad esse sottostanti) sono implicite, fondate su conoscenze tacite e su pratiche consolidate.” (B. Losito, V. Scalera, 1998, pag.15)

Il presente lavoro, nel descrivere gli scenari “culturali” emergenti dalle relazioni interne ed esterne delle scuole prescelte, come si vedrà, non punta certo a formulare giudizi di valore,

<sup>8</sup> L’analisi dell’interazione sociale può essere condotta almeno secondo tre sistemi di riferimento:

| <b>I TRATTI INDIVIDUALI</b>   | <b>LA STRUTTURA SOCIALE</b>  | <b>LA CULTURA</b>  |
|---|--|--|
| Il comportamento di A o B può essere analizzato tenendo conto delle sue caratteristiche specifiche: <ul style="list-style-type: none"> <li>• biologiche e fisiologiche (sesso, età, stato di salute, caratteri somatici);</li> <li>• psicologiche (cognizioni ed affetti che lo contraddistinguono);</li> <li>• culturali (i valori cui si riferisce);</li> <li>• sociali (la sua collocazione nell’organizzazione sociale);</li> </ul> e del modo con cui in lui questi tratti si combinano. | È questa una nozione controversa: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alcune teorie si rifanno ai tratti non contingenti della società (gerarchie connesse ai rapporti sociali o economici, come le caste o le classi);</li> <li>• Altre alle forme dell’organizzazione sociale, (cioè alle modalità interne di organizzazione della vita di relazione tra gli individui).</li> </ul> In linea generale, il sistema politico, quello economico e quello giuridico partecipano in massima misura a definire la struttura di una società. | Sappiamo esserci una molteplicità di definizioni. Per esempio, si può definire “sistema culturale” come quell’insieme di assunti conoscitivi, di valori ed atteggiamenti che tendono ad essere tramandati anche attraverso più generazioni onde svolgere la funzione di riferimento e guida per i nuovi individui. |
| Di questi si occupano la psicologia generale e le psicologie individuali  | Di questa si interessa la sociologia   | Di questa l’antropologia   |

Cioè, il comportamento messo in atto dall’individuo in un certo contesto nella relazione con altri individui sociali può essere spiegato sia in base dei suoi tratti individuali (personalità, ecc.), sia alle caratteristiche del suo contesto sociale (che hanno a che vedere per esempio con il modo in cui nella società sono distribuiti i ruoli), sia all’appartenenza culturale dell’individuo o del suo gruppo sociale.

Come si dirà, la prospettiva prescelta nel presente lavoro di tesi si avvicina maggiormente al terzo sistema di riferimento, anche se nella determinazione delle strutture principali dei “sistemi culturali” indagati (quelli della scuola, delle famiglie e delle altre organizzazioni del territorio, con rispettive sottoculture), come si vedrà, non si nega valore alle strutture sociali in cui sono inseriti i gruppi di studio prescelti, né ad alcuni tratti individuali di alcuni attori sociali che emergono particolarmente significativi in quel determinato contesto relazionale studiato (ad es. dei Dirigenti Scolastici).



essendo ben consapevole della parzialità e soggettività della descrizione raggiunta, e della mutabilità dei contesti socio-culturali osservati, quanto a ribadire come solamente la presa di coscienza consapevole, il coinvolgimento diretto e responsabile del maggior numero di attori coinvolti possano disvelare la “mappa culturale” interna ad un istituto e alla propria comunità locale, con le sue sottoculture specifiche, le sue “immagini”, permettendo di riconoscerne ed accoglierne i valori, le paure, le aspettative sottostanti, i punti di forza e quelli di debolezza, quale primo passo per avviare “ristrutturazioni” più profonde delle credenze e dei comportamenti di ogni gruppo, del proprio modo di “vedersi” e di “vedere gli altri”, e da qui la costruzione di una reale “comunità educante locale integrata”, consapevole di quegli strumenti e spazi in cui continuare a confrontarsi, a negoziare, a co-progettare e autovalutarsi. “Questi sottosistemi possono essere talmente interdipendenti ed intrecciati fra loro da rendere difficile l'inizio di un cambiamento in uno di essi senza che si verifichino cambiamenti anche all'interno degli altri. Solo in questo modo le diverse culture che modellano le pratiche all'interno dei diversi sottosistemi possono svilupparsi sulla base di una comprensione reciproca” (Elliott J., 1993).

Perciò ho focalizzato la ricerca ad indagare le dimensioni culturali perché esse:

- 1) Sono sottese nelle scelte politico-pedagogiche, didattiche, organizzative.
- 2) Sono sottese negli atteggiamenti e comportamenti comunicativi che si manifestano nelle relazioni tra genitori, operatori della scuola e operatori dei servizi locali.<sup>9</sup>

Infatti, come dimostrato tra le altre ricerche dalla Relazione finale al Progetto Pilota Europeo "La valutazione della qualità dell'istruzione" (B. Losito, V. Scalera, 1998), emerge come nella scuola siano attive molte sottoculture, che agiscono direttamente o indirettamente sul sistema di azioni e relazioni al suo interno; in base ad esse si modulano le percezioni-aspettative che la scuola ha rispetto ai rapporti con la comunità locale (individuata soprattutto nelle famiglie).

“Intendiamo con ciò affermare che i processi d'azione e di decisione nelle organizzazioni, sono mediati dalle culture d'appartenenza, quei modelli cognitivi, valoriali e affettivi che rappresentano un patrimonio consolidato" (Piccardo C., Benozzo A., 1996, pag. 3).

---

<sup>9</sup> Secondo la psicologia sociale, per esempio, grande importanza hanno le attribuzioni nel processo di relazione tra gli individui. Si definiscono attribuzioni le teorie ingenue con cui le persone spiegano il proprio ed altrui comportamento in termini di cause (ragioni, motivi, disposizioni)”, cioè la logica percepita degli eventi. Esse generano aspettative, e queste atteggiamenti, ovvero una disposizione emotiva, cognitiva, comportamentale nei confronti dell'altro. Dunque l'attribuzione è il processo percettivo-interpretativo che caratterizza la partecipazione delle persone agli eventi della loro stessa vita; ancora: il processo attraverso cui giungiamo ad attribuire varie disposizioni, motivi, intenzioni, abilità, responsabilità ad un altro, cioè come giungiamo a descriverci l'un l'altro in un certo modo.

### 3. DIVERSI CONTESTI, DIVERSI LIVELLI CULTURALI

Nel presente lavoro di ricerca si intrecciano differenti livelli culturali: c'è il livello locale, tipico d'ognuno dei contesti socio-culturali individuati, al cui interno si relazionano le differenti culture delle organizzazioni sociali più attive dal punto di vista educativo (scuola; famiglie; agenzie della comunità locale). Ognuna di loro rappresenta a sua volta una pluralità di sottoculture: adottiamo consapevolmente il plurale per riferirci alla "cultura della scuola", così come delle altre organizzazioni socio-educative prese in considerazione, per la consapevolezza che un'organizzazione per quanto strutturata non può che presentare diverse espressioni culturali al suo interno, dato che come sostiene Morgan tra gli altri: "Le organizzazioni rappresentano più realtà nello stesso momento" (Morgan G., 1995, pag. 7). La scuola come organizzazione si articola in un sistema complesso di ruoli e relazioni e comprende un insieme di sottosistemi differenti.

Per di più, i soggetti che operano all'interno di una organizzazione hanno della stessa diverse 'immagini' tra loro non coincidenti. "I diversi soggetti che compongono i gruppi di progetto (capi di istituto, docenti, genitori, studenti, personale non docente, ecc.) hanno tutti, sia individualmente, sia in quanto espressione di una collocazione specifica all'interno della scuola, una propria idea, una propria immagine (a volte una propria teoria) della scuola, delle relazioni ad essa interne, del cambiamento e della stessa autovalutazione."

Vi è poi un secondo livello di confronto preso in considerazione nel presente lavoro, "interculturale" in senso più tradizionale, che riguarda lo studio di contesti socio-culturali molto differenti come quello della Provincia di Treviso in Italia, di un quartiere popolare di Uruguay a Salvador de Bahia (Brasile), e di un quartiere simile – Patio Bonito - della periferia di Bogotá (Colombia).

È importante precisare che quando mi riferisco al termine "cultura", quanto mai ricco di significati, mi limito a considerarne gli aspetti legati alla dimensione delle relazioni e azioni socio-educative.

La cultura, intesa nella sua accezione di "cultura espressa nelle e dalle organizzazioni socio-educative locali (scuola, famiglie, entità locali)", non è concepita in una prospettiva metafisica, statica, come una cosa "in sé e per sé", una (in-)variabile a priori esistente indipendentemente dall'attore e preesistente ad esso, né esistente a posteriori, secondo una prospettiva lineare-accumulativa, come unico "bagaglio culturale" comune a tutti gli appartenenti a quella organizzazione, bensì in una prospettiva dinamica, costruttivista, come la "metafora fondamentale che organizza la lettura e l'interpretazione dell'organizzazione [...]", continuamente ridefinitesi secondo "un processo dinamico di costruzione,

ricostruzione e distruzione di significati, processo realizzato attraverso azioni e decisioni individuali e collettive definite sulla base di uno scambio continuo intersoggettivo tra gli attori", fino a costituire in forma prevalente ma non univoca e definitiva "quel sistema di senso, quell'ordine negoziato, quell'insieme di codici ai quali vengono attribuiti significati condivisi a partire dall'esperienza, rendendo possibile l'azione coordinata" (Piccardo C., Benozzo A., 1996, pp. 2-3).

In questa prospettiva, la cultura di un'organizzazione corrisponde al livello più profondo delle convinzioni di base (*basic assumptions*) e delle credenze (*beliefs*) condivise dai membri di un'organizzazione; esse operano inconsciamente e definiscono, secondo delle modalità che vengono assunte come 'scontate', la prospettiva secondo cui l'organizzazione vede se stessa e il proprio ambiente (E. H. Schein, 1985).

## B. FINALITÀ PEDAGOGICA

La riappropriazione intenzionale e riflessiva da parte della scuola, delle famiglie e della comunità della "propria cultura", può portare a leggersi criticamente e a comprendere maggiormente (autovalutazione) se stessi, e il rapporto con il proprio contesto, interno (le subculture espresse da gruppi o singoli individui) ed esterno (le culture espresse dalle famiglie, dalle agenzie educative, dall'amministrazione, ecc.).<sup>10</sup>

Ciò può promuovere un processo che permetta alla scuola, alle famiglie e alla sua comunità locale di riscoprirsi come comunità interrelate e di riattivare una cooperazione tanto a livello di progettazione educativa che di azione socio-educativa, attraverso: la rivalutazione di un proprio ruolo sociale da parte della scuola ed educativo da parte della comunità; un dialogo autentico che tenendo conto dei rispettivi valori, delle culture, degli spazi e livelli della partecipazione, e dei diversi ruoli educativi, porti al centro la finalità comune di uno sviluppo integrale della persona, adulta e bambina. Questa "dimensione comunitaria" interna e locale ha a che vedere tanto con un tipo di relazionalità, "orizzontale" piuttosto che "verticale", interna ed esterna alla scuola, e tra adulti e bambini, quanto con un tipo di organizzazione e di gestione dei servizi socio-educativi, democratica e partecipata dai vari soggetti coinvolti, adulti e bambini, a cominciare dal creare spazi di confronto "inter-culturale" (perché ognuno è portatore di una propria visione) in cui condividere le rispettive finalità, e chiarirsi le "dimensioni orientatrici" del proprio agire socio-educativo.

Senza negare la possibilità di conflitti culturali tali da render necessario, al di là delle pressioni conservatrici del gruppo che detenga in quel momento il potere, una ridefinizione profonda della cultura e della struttura di un'organizzazione o di più (la "crisi" o rivoluzione copernicana di cui parla Kuhn). Infatti, "qualsiasi cambiamento effettivo della cultura di un gruppo dipende strettamente da una ristrutturazione dei rapporti di potere<sup>11</sup> all'interno del gruppo stesso" (Lewin K., 1972).

---

<sup>10</sup> E' quanto emerge, ad esempio, all'interno della citata Relazione finale di B. Losito e V. Scalera (1998): nell'ambito delle scuole interessate dal Progetto, la dimensione culturale interna all'istituto risulta altamente significativa per il tipo di processo (partecipato/subito, per indicare una dimensione del fenomeno) di miglioramento qualitativo che realmente si attiva.

<sup>11</sup> Alcune delle dimensioni culturali fondamentali emerse all'interno delle relazioni osservate durante la ricerca hanno a che vedere, come si noterà nei dati, con le dinamiche di potere (stile della leadership, forme e spazi di presa di decisioni, forme di coercizione ecc.) presenti all'interno della scuola, e nelle interazioni tra questa e le altre agenzie educative del territorio.

## **IV PARAGRAFO - LE DIMENSIONI TEORICHE DI RIFERIMENTO**

### **1. PARADIGMA - O MEGLIO MOVIMENTO - PEDAGOGICO (E POLITICO) DI RIFERIMENTO: LA PEDAGOGIA ATTIVA E DELL'EMANCIPAZIONE**

Nel mio studio sulle relazioni tra scuola, famiglia e comunità locale, sulle rappresentazioni del reciproco ruolo socio-educativo e sulle dimensioni culturali e organizzative che influiscono sulle modalità con cui la scuola oggi assume o meno un ruolo sociale all'interno del proprio contesto socio-culturale locale - a partire come detto dalla constatazione di alcune "urgenze sociali ed educative" sempre più allarmanti (demotivazione, disagio, disinteresse rispetto al pubblico e al collettivo, chiusura ecc.) - mi richiamo a quei paradigmi teorico-pratici maturati o sviluppati all'interno di quel movimento pedagogico, innovatore sul piano sociale ed educativo, trasversalmente sorto nel corso del XX secolo in vari Paesi del mondo, grazie all'impegno diretto, o alla riscoperta del pensiero, di alcuni grandi pedagogisti - educatori, insegnanti, ricercatori, utopisti, come John Dewey, Célestin Freinet, Paolo Freire, don Lorenzo Milani, per citarne alcuni - che, seppur con differenti espressioni, "generò un intenso dibattito attorno all'alternativa democratica dell'insegnamento, alla funzione sociale della scuola, dei suoi contenuti pedagogici e dei modi di insegnare e di apprendere" (Carbonell, 2003, p.8).

Una delle caratteristiche che accomuna tali esperienze e riflessioni politico-pedagogiche è l'impegno per attivare un processo che a partire da un'attenzione profonda alla persona, al suo contesto di vita, ed ai suoi bisogni li sappia comprendere e prendersene cura all'interno di una prospettiva politica e sociale comunitaria. Una prospettiva che parte dall'attivare nella persona una coscienza critica, attenta a svelare le trame del proprio contesto socio-economico, per divenire coscienza trasformatrice, capace di impegnarsi personalmente e collettivamente attraverso forme di partecipazione democratica, tanto nella difesa dei propri diritti e di quelli della propria comunità, come nella promozione di un processo di giustizia e cambiamento sociale sempre più ampi e profondi, capace di incidere non solo a livello locale ma nelle logiche e dinamiche globali di potere e di mercato.

Un'altra, è quella di rientrare in quella che potremo definire una "pedagogia della resistenza" (Mantegazza, 1996, 2003c): nella maggior parte sorgono, o resistono clandestinamente, durante i tristi regimi dittatoriali che nel XX secolo hanno oscurato per decenni tanto l'Europa che vari altri Paesi Latinoamericani (il regime franchista in Spagna; quello fascista in Italia; quello politico-militare in Brasile; quello fascista in Germania e in tutti i Paesi europei che ne furono sottomessi, ecc.), in cui si "impose una sorta di nazional-cattolicesimo, di carattere ultraconservatore, come pensiero e discorso unico nelle scuole e nelle università" (Carbonell, 2003, p.13).

## A. LE RADICI CULTURALI-FILOSOFICHE

Si può riscontrare nella maggior parte di questi autori ed educatori un riferimento più o meno diretto alla riflessione e alla prassi di **E. Mounier**, e del movimento da lui ispirato, che è stato definito "personalismo sociale": esso è caratterizzato dall'esigenza di fondere l'istanza personalistica con quella comunitaria, e si traduce sul piano politico in una concezione mirante a superare sia i limiti dell'individualismo, il quale isola la persona dalla solidarietà con gli altri, sia quelli del collettivismo, che riduce la personalità a pura unità numerica. "Il vero male di questo secolo sta nel fatto che la persona manca a tutti. Due malattie li insediano costantemente: l'individualismo e le tirannidi collettive" (Mounier, 1984, pag. 78). È forte il suo richiamo ad una "rivoluzione comunitaria" che accompagnasse il riscatto della persona (la "rivoluzione personalista"), soggetto libero e attivo, e solidale, rispetto all'agire egoistico del "personaggio" e dell'individuo: "*La mia persona non è il mio individuo. Chiamiamo **individuo** il manifestarsi della persona alla superficie della propria vita nella sua compiacenza a non perdervisi. Il mio individuo è quell'immagine imprecisa e mutevole derivata in sovrimpressioni dei diversi personaggi tra i quali mi muovo e nei quali mi distraigo e fuggo.*" (Mounier, *ivi*, pag. 74). Ancora, in Mounier la dimensione della persona si eleva ad abbracciare ad un tempo l'incompletezza dell'uomo e la comunione con l'Altro, nella comunità che integra le singole persone: "la persona è il volume totale dell'uomo. È un equilibrio in lunghezza, larghezza e profondità, è una tensione in ogni uomo, tra le sue tre dimensioni: quella che sale dal basso e l'incarna un corpo; quella che è diretta verso l'alto e l'innalza verso un'universale; quella che è diretta verso il largo e la porta verso una comunione. *Vocazione, incarnazione, comunione sono le tre dimensioni della persona.* [...]" **Infine la mia persona trova se stessa solo dedicandosi alla comunità superiore che**

### **chiama e integra le persone singole.**

I tre esercizi essenziali della formazione della persona sono dunque: la **meditazione**, per la ricerca della propria vocazione; **l'impegno**, ossia il riconoscimento della propria incarnazione; la **rinuncia**, vale a dire l'iniziazione al dono di sé e alla vita altrui. Quando una persona manca ad uno di questi esercizi, ha perso la partita.” (Mounier, *ivi*, pag. 77-78)

Per cogliere la forza della prospettiva di questo autore, così carica di una spinta di trasformazione e liberazione della persona – e della società - da qualsiasi forma di tirannide, così cara al movimento politico-pedagogico a cui qui ci si riferisce, mi permetto di citare nella loro interezza alcuni brani di alcune pagine della sua opera “Rivoluzione Personalista e Comunitaria”, del 1934: “Quando diciamo che una persona è in qualche modo un assoluto, non diciamo che è l'Assoluto; e proclamiamo ancor meno, con i Diritti dell'Uomo, l'assoluto dell'individuo giuridico.

La comunità, intesa come un'aggregazione delle persone nella totale salvaguardia della vocazione di ognuno, è per noi, lo diremo fra poco, una realtà, il cui valore è quasi altrettanto fondamentale della persona. E sappiamo che la comunità non è oggi meno misconosciuta, né meno minacciata. Vogliamo pertanto dire brevemente:

1. Una persona non può mai essere considerata come mezzo da una collettività o da un'altra persona;
2. Non esiste né spirito impersonale, né avvenimento impersonale, né valore, né destino impersonale. L'impersonale è la materia. *Ogni comunità è, essa stessa, una persona di persone*, oppure è solo un numero o una forza, pertanto una quantità di materia. Spirituale è uguale a personale;
3. Di conseguenza, [...] ogni regime che, di diritto o di fatto, consideri le persone come oggetti intercambiabili, li irreggimenti o li costringa contro la propria diversificata vocazione, oppure infonda loro questa vocazione, dal di fuori, con una tirannide di un moralismo legale, fonte di conformismo e di ipocrisia, questo regime è da condannare;
4. La società, cioè il regime legale, giuridico, sociale ed economico non ha per missione il compito di sottomettere le persone al suo dominio, né di assumere lo sviluppo della vocazione: ma deve assicurare loro, anzitutto, quella zona di isolamento, di protezione, di tranquillità di viaggio che permetterà loro di riconoscere nella più assoluta libertà spirituale quella vocazione”. E qui emerge anche un aspetto della concezione pedagogica – pedagogia ispiratrice della vocazione propria di ogni persona - del nostro autore: “[la società] dovrà aiutarle, senza costringerle, e con una *educazione ispiratrice*, a liberarsi dai conformismi e dagli errori dovuti a confusione; dovrà dare loro, con l'appoggio dell'organismo sociale ed

economico, i mezzi materiali, comunemente necessari, all'infuori dei casi di vocazioni eroiche, allo sviluppo di questa vocazione. Occorre precisare che quest'aiuto per essere uguale per tutti, senza eccezioni e che dovrà essere discreto [...]. È la persona a cercarsi il proprio destino: nessun altro, né l'uomo, né la collettività possono sostituirla. [...] Ogni aspetto della *liberazione dell'uomo* deve essere sostenuto da questo orientamento perché anche le migliori istituzioni possono portare a pessime conclusioni se chi le serve non ha *messo questa liberazione a fondamento della sua stessa vita.*" (Mounier, 1984, pag. 72-74)

In qualche modo legato a Mounier, soprattutto in Sudamerica va poi nominato il contributo di **Dussel** e della sua "Etica Comunitaria"(1988).

In Dussel si ritrovano analizzate secondo una prospettiva profonda alcune delle dimensioni centrali nella presente ricerca. Parlo della relazione, della persona, dell'azione solidale, della comunità.

Secondo una prospettiva che tra le altre fonti si richiama ad una lettura autentica del messaggio evangelico, Dussel afferma che "l'incontro tra persone è l'evento più comune e meno avvertito. [...] l'essenza della vita cristiana è la comunità, lo stare insieme agli altri" (Dussel, 1988, pag.13). Centrale come forma autentica di "incontro" diviene la relazione pratica: "Intendiamo con prassi e pratico l'atto umano orientato verso un'altra persona umana; l'atto verso un'altra persona e la relazione che lega una persona all'altra. [...] la relazione pratica tra le persone è la prassi" (Dussel, 1988, pag. 14). Così come fonte e fine di ogni relazione pratica sono le persone: "I poli della "relazione" pratica sono le persone. Cosa vuol dire essere una persona? Uno è persona, in senso stretto, solo quando si trova nella relazione della prassi. Una persona è persona solo quando si trova davanti all'altra o ad altre persone" (Dussel, 1988, pag. 15). Ritornano centrali in Dussel termini che troviamo ben presenti nella riflessione di Levinas (1984), quello di "Volto", di "Faccia", dello "stare faccia a faccia" con l'Altro come forma autentica dell'essere persona, e dell'incontro tra persone, fattesi "prossimo" l'una per l'altra: Levinas nella sua "etica del volto" (1984), afferma che il luogo dell'autentica umanizzazione della persona è il luogo dell'incontro con il "volto" dell'altro, dove l'altro non è il simile, il prossimo, ma l'infinitamente lontano, il differente. L'etica è dunque il luogo della non-indifferenza come responsabilità per l'altro, il luogo dove è possibile apprezzare l'unicità del volto, il luogo dell'assoluto che la relazione interumana.

"Faccia", "volto", si dice in ebraico *pnim* , in greco *pròsopon* (da qui viene il latino "persona"). Quando sono con il mio volto di fronte al volto dell'altro nella relazione pratica, nella presenza di prassi, egli è qualcuno per me e io sono qualcuno per lui. Lo stare faccia a



faccia di due o più uomini è l'essere persona. [...] a faccia a faccia, una persona di fronte all'altra, questa è la relazione pratica di prossimità, di vicinanza come persone [...] è quella che definisce l'altro come "prossimo" (Dussel, 1988, pag. 17)

In questa linea, diviene ricca di significato quella che l'autore chiama la dimensione del "noi" del faccia a faccia: la comunità. "Quella che chiamiamo comunità è l'amicizia fra molti che, dispersi prima in un "il mucchio" informe, si riuniscono nel faccia a faccia dell'unità; si ha la "comunità" quando si possiede tutto in comune. Il "mucchio" diventa comunità, diventa "popolo". Nella comunità tutti sono persona per le altre persone; le relazioni sono pratiche e la prassi è di amore di carità ognuno è al servizio dell'altro per il bene dell'altro nell'amicizia di tutti in tutto. Per questo tutto è comune. [...] questa sarebbe una comunità nella quale l'individualità si realizza pienamente nella completa comunicazione comunitaria. La comunità è il soggetto reale e il motore della storia" (Dussel, 1988, pag.17).

Rispetto alla dimensione centrale nel paradigma – o movimento – politico-pedagogico di riferimento, quella dell'impegno concreto, della partecipazione attiva e responsabile alla costruzione di cammini di trasformazione, di giustizia e di sviluppo integrale dell'uomo, mi pare ancora molto significativo il richiamo di Dussel alla considerazione "integrale" dell'esistenza, di cui analizza e rivaluta anche la dimensione fisica, corporea, e quella del lavoro, della "relazione produttiva", concreta, reale, efficace, quale quella che lui ricostruisce esser stata attiva nella "comunità eucaristica": "Per spezzare e condividere il pane (come leggiamo negli atti degli apostoli) bisogna prima possederlo. Il pane è il frutto del lavoro, è un prodotto concreto, materiale; fatto anche per l'altro. Per questo la relazione non è soltanto pratica (persona-persona), ma anche produttiva (persona- natura). L'offerta del pane al fratello della comunità è relazione pratico-produttiva: [...] questa complessa relazione è economica. [...] tutto ciò indica la radicalità dell'amore di giustizia. Non era l'amore platonico, fatto di pura intenzione, immateriale. Era un amore concreto reale, efficace, carnale. L'amore si dimostrava con i fatti e non con le parole. Non si limitavano a recitare insieme le preghiere ma mangiavano assieme. Era una concezione integrale dell'esistenza" (Dussel, 1988, pag. 18)

Infine, tra le tante altre dimensioni in cui si può riconoscere importante il contributo di Dussel, e che tornano centrali nella prospettiva da me scelta, voglio qui ricordare il suo richiamo alla convivialità come espressione alta del compimento della comunità "La vita della comunità realizzata, giusta, finale, è una festa." (Dussel, 1988, pag. 19)

Tornando in Europa, vale la pena tra gli altri ricordare il pensiero e la vita di **Bohneffer**, "teologo, cristiano, contemporaneo" (Bonhoeffer, 1995, pag. 6), nel senso che in

lui il teologo diventa cristiano in un impegno più diretto nella vita della chiesa, ed il cristiano si fa compagno del nostro tempo. Egli sottolinea profondamente come l'impegno totale della vita dev'essere nella *responsabilità* intesa come sentirci ognuno rappresentanti dell'essere umano, dell'umanità. La responsabilità si fa *solidarietà* con l'altro. Egli si pone con amore di fronte al 'mondo diventato adulto', in cui sono cadute le certezze di segno dogmatico, e a differenza dei teologi tradizionali mantiene aperto il confronto tra la fede cristiana e la parola di Dio, e la nuova realtà del mondo. La sua proposta è di un "cristianesimo a-religioso in un mondo diventato adulto" (Bonhoeffer, 1995, pag. 13). Tale proposta va nella direzione di un cristianesimo non della fuga ma della fedeltà al mondo; di un cristianesimo da vivere nella responsabilità, nella partecipazione, e nella solidarietà. "Devo essere ospite sulla terra: non devo chiudere il mio cuore ai compiti, ai dolori, alle gioie della terra, e devo aspettare pazientemente l'adempirsi della promessa di Dio, ma aspettare effettivamente, e non appropriarmene in anticipo nel desiderio e nel sogno" (Bonhoeffer, 1995, pag. 16).

Questo è un assumersi appieno la responsabilità della propria esistenza, della propria finitezza, e della sofferenza che si incontra; il Dio per Bonhoeffer si è fatto uomo, e non un uomo qualunque ma il Cristo morto sulla croce, è nei campi di concentramento, nei sofferenti e al fianco di essi dev'essere il nostro vivere. "Restate fedeli alla terra, aspirate a ciò che è terreno: questo è il desiderio santo di innumerevoli uomini" (Bonhoeffer, 1995, pag. 19).

Infine, sulla linea fin qui percorsa, è doveroso senz'altro citare **P. Ricoeur**, il suo irriducibile etico, in particolare nella sua traduzione etico-politica in "La persona: sviluppo morale e politico" (1996). *ethos* come "auspicio di una vita compiuta, con e per gli altri, all'interno di istituzioni giuste" (Ricoeur, 1998, pag.15)

In Ricoeur ritroviamo, come in Mounier, e nel già citato Dussel, la centralità della dimensione relazionale: ma l'autore difende un riconoscimento più chiaro rispetto a Mounier della differenza irriducibile tra relazioni interpersonali (in cui si ritrova il Volto dell'Altro, faccia a faccia, nell'Amicizia o Amore) e relazioni istituzionali (in cui ci si relaziona con il "ciascuno" senza volto, ma non meno titolare di diritti). Ancora, rispetto alla centralità nel paradigma di riferimento della dimensione politico-sociale, Ricoeur pone come altro criterio fondante la persona *l'impegno*, che diviene "fedeltà ad una causa" che mi trascenda e che ho scelto, per la quale "prendo posizione, prendo partito [...] la convinzione è la risposta alla crisi: [...] mi trasforma – da vile o da spettatore disinteressato – in uomo di convinzioni che scopre creando e crea scoprendo" (Ricoeur, *ivi*, pag. 31-32)

Ancora, in "La Persona" (Ricoeur, 1998) il concetto di responsabilità, di uomo responsabile

costituisce uno dei quattro “piani di ciò che potrebbe costituire una fenomenologia ermeneutica della persona [assieme a]: linguaggio, azione, racconto [...] Se si vuole propriamente distinguere l’etica dalla morale – comprendendo con morale l’insieme degli imperativi, delle norme, dei divieti – si trova una dialettica più radicale nell’ethos [...] ho avanzato la seguente definizione di ethos: auspicio di una vita compiuta – con e per gli altri – all’interno di istituzioni giuste” (Ricoeur, *ivi*, pag. 39) Se il primo aspetto parla del desiderio, della speranza come caratteristiche dell’etica, rispetto al secondo termine “con e per gli altri”, “mi pare che l’istanza etica più profonda sia quella della reciprocità, che costituisce l’altro in quanto mio simile e me stesso come il simile dell’altro.” (Ricoeur, *ivi* pag. 41). Ancora, l’autore approfondisce la questione, e si distingue rispetto a Mounier, introducendo il concetto di “relazione istituzionale” basata sulla giusta distribuzione, non sull’amicizia: “Io differenzio le relazioni interpersonali, il cui emblema è l’amicizia, dalle relazioni istituzionali aventi per ideale la giustizia. [...] [in Mounier quando parla di “rivoluzione personalista e comunitaria”] la peculiarità del rapporto istituzionale risultava occultata dalla utopia di una comunità, che in qualche modo era l’extrapolazione dell’amicizia.” (Ricoeur, *ivi*, pp. 45-46) Si arriva così a definire la dimensione dell’ “ethos politico”, a cui sono legati la cura di sé, la cura dell’altro e al cura dell’istituzione: “Differenziando chiaramente tra relazioni interpersonali e relazioni istituzionali, si rende piena giustizia alla dimensione politica dell’ethos. Nel contempo, si libera l’idea comunitaria da un equivoco che alla fine le impedisce di dispiegarsi pienamente in quelle regioni delle relazioni umane dove l’altro resta senza volto, senza per questo rimanere senza diritti” (Ricoeur, *ivi*, pag. 47)

## **B. LE CORRENTI PEDAGOGICHE PRINCIPALI**

### **- LA PEDAGOGIA DEMOCRATICA**

**JOHN DEWEY** (Burlington, Vermont USA, 1859; New York, 1952) non può certo essere considerato semplicemente per il suo apporto pedagogico: filosofia, politica ed educazione furono sempre presenti nell'ampia traiettoria della sua vita. La filosofia era concepita come un mezzo di “correzione sociale”, un metodo per capire e, nello stesso tempo, uno strumento per interpretare i conflitti sociali; l'educazione come un laboratorio in cui mettere alla prova le ipotesi di vita che la filosofia va tracciando. L'Educazione è vita. Un'educazione che si nutrive di esperienza e che si proietta nella comunità.

Dewey concepiva la scuola come uno spazio di produzione e riflessione di esperienze rilevanti di vita sociale che permettesse lo sviluppo di una cittadinanza piena. Nell'opera "Le scuole di domani" scritto nel 1915 assieme a sua figlia Evelyn, Dewey affermava che l'obiettivo della scuola è insegnare al bambino a vivere nel mondo in cui si trova: si tratta di partire dalle necessità e dalle esperienze dei bambini, dando priorità a queste in contrapposizione a ciò che si presuppone che gli adulti debbano sapere e, pertanto, a ciò che tradizionalmente è insegnato nelle scuole: ecco perché ciò che legittima il curriculum non è ciò che rappresenta la tradizione né la realtà sociale vigente, bensì la loro critica.

La sua fede nella scuola come agenzia di riforma sociale, e non di riproduzione, lo portò a cercare una sua ricostruzione radicale, tanto nella distribuzione dello spazio fisico (da "classe" a "luogo di vita e di lavoro"); del tempo e della didattica (da orari sedimentati nelle differenti discipline a tempi flessibili adeguati ad una didattica che prevede la centralità di un progetto-gioco libero attorno a cui i bambini assumano le attività e indagano su tutti gli aspetti che lo riguardano); che del ruolo dell'insegnante (nel gruppo, come regista indiretto delle capacità dei bambini per un loro uso sociale; all'interno del collegio docente, come professionista che si organizza d'accordo con i principi della democrazia nei luoghi di lavoro). Espressioni come: "classi aperte" o "scuola senza muri", "apprendimento cooperativo", "gruppi non graduati", "curriculum sociale e centrato su problemi", "linguaggio totale", "educazione sperimentale" e tante altre che continuano ad essere patrimonio delle avanguardie educative si devono al lavoro rigoroso di questo intellettuale impegnato a livello sociale, politico, critico.

Il problema fondamentale del sistema educativo, secondo Dewey, risiede nella sua struttura centralizzata, attraverso la quale l'insegnante stabilisce una relazione di dipendenza rispetto all'amministrazione centrale, e si va degradando fino al punto di convertirsi in un mero recettore di ordini. Davanti a questo, l'antidoto non consiste nel nominare specialisti in metodologie educative e in discipline d'insegnamento che intervengano davanti ad un corpo di insegnanti passivi e ricettivi, ma nell'ammettere che "è dentro il magistero stesso che deve esistere l'iniziativa intellettuale, la discussione e la capacità di decisione". Perciò la "scuola democratica" richiede la modifica completa di tutti i presupposti strutturali che determinano questa relazione di dipendenza tra l'amministrazione e gli insegnanti, e di conseguenza tra questi e gli alunni. Appare chiaro come Dewey non intendesse la democrazia - in questo risiede una delle sue contribuzioni più originali - come un regime di governo, ma come una forma di vita e un processo permanente di liberazione dell'intelligenza.

Le sue idee trovarono sistemazione in moltissimi libri (fondamentale l'opera *Democrazia ed Educazione*, del 1916), e furono realizzate in forma sperimentale nella Scuola Laboratorio della Università di Chicago (attiva dal 1896 al 1904).

## - PEDAGOGIA DELLA COOPERAZIONE PER IL “CAPOLAVORO”

**CELESTIN FREINET** (Gars, Francia, 1896; Vence, 1966) fu un altro "professore del popolo". Ebbe l'enorme coraggio e la brillantezza di configurare nella scuola i principi di un'educazione attraverso il lavoro<sup>12</sup> e di una pedagogia moderna e popolare. Le sue teorie fanno riferimento alla Scuola Nuova, ma con un carattere più radicalmente democratico e sociale. La sua metodologia costituisce un percorso ricco e coerente di attività che stimolano l'"allattamento sperimentale", la libera espressione infantile, la cooperazione e la ricerca nel contesto.

Applicare queste tecniche significa, per Freinet, dare la parola all'alunno, partire da lui, dalle sue capacità di comunicazione e di cooperazione. Tutto ciò significa considerare il bambino non come parte di un unico contesto, quello scolastico, ma come partecipe di differenti contesti. Pertanto la scuola deve aprirsi alla vita. Uno dei più grandi contributi di Freinet è proprio il principio della *cooperazione*: *"l'essenziale è ottenere dal gruppo la massima efficienza a servizio della comunità"*, che nel suo caso non rimase circoscritto unicamente all'ambito del lavoro in classe<sup>13</sup>, dato che, con la creazione nel 1927 della Cooperativa di Insegnamento Laico, questo principio si diffuse a livello professionale all'interno degli insegnanti fino al punto da generare un vero movimento di rinnovazione educativa a partire dalle base, nelle scuole e in particolare nella scuola del popolo: "andiamo ad impegnarci ogni volta di più a vincolare la scuola al popolo".

La pedagogia di Freinet, che ancora continua tutt'oggi, si consolidò in un'ampia rete di educatori in molti paesi di tutto un mondo (in Italia per esempio nell'MCE, Movimento di

---

<sup>12</sup> Oltre alla sua pratica come insegnante, si veda la sua opera "L'educazione attraverso il lavoro" ("il lavoro sarà il grande principio, il motore e la filosofia della pedagogia popolare, dalla cui attività deriveranno tutte le acquisizioni"), scritta durante la sua reclusione (dal 1940 al 1944) nei campi di concentramento della Francia occupata dai nazisti.

<sup>13</sup> Come scrive Giuseppina Gomez Bruguera, insegnante nella Escola Nabí di Barcellona, che si ispira alla scuola cooperativa di Freinet, molti sono i momenti all'interno della prassi scolastica in cui si attiva la dimensione cooperativa: "le diverse attività della classe possono essere organizzate modo tale che gli alunni possono prevedere la loro realizzazione con una distribuzione personale del tempo e una autovalutazione dei risultati dei progressi. Questo "piano di lavoro" acquista significato all'interno di una programmazione collettiva con gli alunni, dal quale determinata attraverso decisioni di gruppo che, a loro volta, sono inserite nella programmazione generale del corso. Poi, la tecnica delle "conferenze di "vuole propiziare, nel contesto della classe, la critica alla realtà da parte gli alunni ed il suo studio posteriore. I bambini scelgo un tema, che può essere lavorato individualmente o in gruppo; poi, cercano materiali per ampliare le troppe informazione, le rielaborano e ridicolo un testo personale al quale aggiungono illustrazioni e fotografie. Infine, questo studio è esposto ai compagni attraverso una conferenza. Il documento si trasforma in una monografia di grande valore consultivo, e diviene parte di una biblioteca di lavoro. [...] infine, l'assemblea di classe è l'organo orientatore e di decisione del gruppo. È lo spazio e il tempo destinato a sollevare problemi e cercare mezzi per la loro risoluzione, per progettare e rende possibile la realizzazione di progetti. Richiede una certa solennità, perché lo spazio nel quale culminano il potere e la realtà del gruppo. L'assemblea educa alla capacità di progettazione e di revisione del lavoro e della vita della classe, ma soprattutto promuoverne i bambini e fiducia nelle persone in ciò è stato all'interno del loro ambiente, e la capacità di organizzare le proprie conoscenze in seno alla loro comunità." (Gomez Bruguera G., 2003, p.79).

Cooperazione Educativa). “Questo perché egli non propose "un metodo", "una teoria scientifica". Praticò e propose agli educatori una "opzione di vita". Perciò, le sue proposte didattiche sono "tecniche di vita"[...] a partire dall'ascolto critico di se stessi per realizzare una pratica educativa di manifestazione e di liberazione delle contraddizioni, dei preconcetti e delle paure.[...] Una proposta pedagogica che rivendica e propone ai professori in quanto educatori una assunzione non mediata né delegata del proprio sviluppo professionale e culturale, ossia, della propria funzione sociale: “la liberazione pedagogica sarà opera degli stessi educatori o non esisterà mai”. Da questa proposta, nasce la *ricerca e la pratica del cambiamento, della lotta, della necessità di associarsi e cooperare, proposta che è allo stesso tempo "politica" e "didattica".*” (Rizzi, 2003, pag. 83)

“La democrazia di domani si prepara attraverso la democrazia nella scuola. Un regime autoritario a scuola non può formare cittadini democratici”. Per questi aspetti, si spiega come la proposta pedagogica di Freinet fu perseguitata da tutte le forme di governo totalitario, quelle fasciste e quelle comuniste, così come da qualsiasi proposta pedagogica che utilizzi la ricerca psicologica e cognitiva per addestrare, invece che liberare, per selezionare, invece che accogliere e valorizzare le differenze culturali.

## - LA PEDAGOGIA LIBERATRICE e TRASFORMATRICE

L'opera di **PAOLO FREIRE** (Recife, 1921; S.Paolo, 1997) è una delle più ampie e riconosciute a livello mondiale rispetto alle aree dell'educazione popolare e liberatrice. La sua vita e la sua opera non possono essere intese senza considerare il suo impegno politico e sociale, dapprima nella sua terra più vicina (il nord-est brasiliano), e le circostanze storiche del Brasile attraversò lungo la sua esistenza: un paese che a partire da una “cultura del silenzio” si muoveva in una transizione tra una società chiusa, gerarchizzata, e una società democratica ancora da costruire. Ma l'opera di Paolo Freire trascende questi i limiti storico-geografici per offrire nuove prospettive di cambiamento e di trasformazione.

A partire dalla sua concezione antropologica che espresse già nella sua prima opera (scrivendo in “L'educazione come pratica di libertà”, 1969: "l'uomo è un essere inconcluso con capacità per trasformare il mondo"), per cui siamo esseri non “d'adattamento” ma “di trasformazione”, segue la sua concezione pedagogica per cui il processo educativo non può limitarsi a trasmettere conoscenze, fatti, dati ecc. né può strutturarsi in un accomodamento e un aggiustamento a ciò che è stabilito (come nell'educazione tradizionale che egli definisce “bancaria”: depositare il sapere della mente acritica degli studenti), ma bensì deve divenire

un processo di "liberazione".

La pedagogia critica di Paulo Freire si basa sulla specificità dello sviluppo umano nella sua interazione soggetto-mondo: pertanto i principali problemi dell'educazione non sono esclusivamente di ordine pedagogico, ma anche questioni politiche. Il sapere critico diviene capacità di comprendere la realtà a partire dalla capacità di svelare le situazioni e le ragioni che determinano una prassi sociale, culturale ed economica in un determinato momento storico.

Questa concezione dialettica dell'educazione (soggetto-mondo) comporta in se stessa il superamento di determinate pratiche e la creazione di altre (educazione bancaria versus educazione liberatrice), lo stabilire un nuovo processo di insegnamento (apprendimento dialogico) ed, infine, il comprendere che la non-neutralità dell'educazione non implica che l'educatore imponga le sue scelte politiche.

La pratica di un'educazione liberatrice è una pratica che si appoggia nel metodo della problematizzazione. L'insegnante non può collocarsi nella posizione ingenua di chi pretenda di detenere tutto il sapere, ma deve partire da una posizione più umile. L'analfabeta, bambino o adulto, non è un soggetto ignorante, dato che, attraverso la sua maggiore o minore esperienza di vita, viene accumulando un suo proprio sapere e forgiando una sua forma di interpretazione della realtà (sapere popolare). L'apprendimento dialogico ("nessuno ignora tutto, nessuno sa tutto") è molto più che un apprendimento significativo, è un'azione globale che permette ai soggetti di scoprire se stessi e di prendere coscienza a loro volta del mondo.

In questa prospettiva, il pensiero di Freire non solo prende in considerazione il soggetto come costruttore del sapere, dimensione reclamata dalle correnti costruttiviste, ma inoltre valorizza l'importanza del contesto sociale. L'unità dialettica tra apprendere e insegnare, educare ed educarsi, introduce una prospettiva socio-critica del processo della conoscenza (siamo mediati dal mondo) e fa della comunicazione tra i soggetti (inter-soggettività) lo strumento per l'appropriazione di un sapere attivo e critico.

Questo apprendimento dialogico è ciò che Freire porterà a livello pratico mediante il suo metodo di alfabetizzazione in molte attività con giovani e adulti in Brasile in altri paesi. L'azione educativa di alfabetizzazione, come comprensione della "parola" e del mondo (il testo e il contesto), si converte in prassi trasformatrice.

Questa prassi ha evidentemente un contenuto politico. Freire non ha mai nascosto che la politica faccia parte della natura stessa dell'educazione, dato che non può esistere una pratica educativa neutra, disimpegnata e apolitica. Ogni azione educativa persegue un determinato fine, un sogno, un'utopia che non lascia spazio alla neutralità. Questo non significa che l'insegnante imponga la propria scelta, il che implicherebbe un atteggiamento autoritario e antidialogico. La questione è scoprire le coerenze e le incoerenze delle nostre

scelte, e questo fa dell'atto di educare né un atto né un processo meramente tecnico (trasferire conoscenze), ma un esercizio di etica democratica che, attraverso il dialogo, ci costruisce come persone e cittadini.

Perciò, Freire insisterà nelle sue ultime opere sul fatto che l'educazione "ha bisogno tanto di formazione tecnica e scientifica, come di sogni e utopia". L'educazione non si riduce all'insegnamento di pure tecniche. Esige una duplice lettura (parola/mondo- testo/contesto), poiché, al contrario, perde il significato di pedagogia e si trasforma in ideologia. La "pedagogia degli oppressi" (1970) si converte nei suoi ultimi anni nella "Pedagogia della speranza" (1993), attiva e impegnata, nella quale le persone sono soggetti della storia. Per Freire, conoscere (dimensione epistemologica) e trasformare (dimensione politica) non costituiscono dicotomia nell'azione educativa, ma sono aspetti distinti della stessa unità, attraverso la prassi storica dell'essere umano. Questa storia è un periodo di possibilità, e non di determinismi, il che implica concepire l'educazione stessa come possibilità. E ancora l'educazione "non può tutto e la sua forza risiede proprio nella sua debolezza", permettendoci di scoprire ciò che storicamente si può realizzare, nel senso di contribuire alla trasformazione del mondo per migliorarlo, verso un mondo più umano, nel quale si elimini il senso fatalista della vita che il pensiero liberale pretende imporci come pensiero unico.

Nella scuola di Barbiana (1954-1967) di **don LORENZO MILANI** (Firenze, 1923; Firenze, 1967) "non ci sono voti, né esami, né pagelle, né il rischio di sospensione o di ripetere l'anno [...] ci resta una tale abbondanza di ore che possiamo approfondire le materie del programma o studiare altre cose più appassionanti. Così è che questa scuola, senza paure, ci trasmise a noi tutti la passione di frequentarla [...] e per il sapere in se stesso. Ma ancora ci mancava di fare una scoperta; lo stesso amare il sapere può essere un egoismo. Il parroco ci propone un ideale più alto: cercare il sapere solo per usarlo a servizio del prossimo. [...] è per questo che qui si parla frequentemente dei più deboli e sempre ci poniamo al loro lato di africani, asiatici, italiani del sud, operai, campagnoli, montanari, ecc.. Ma il padre ci dice che non possiamo far niente per il prossimo fin tanto che non sapremo esprimerci. È per questo che le lingue sono la materia principale per il numero di ore. Per primo l'italiano, perché altrimenti non si riescono ad apprendere le lingue straniere. Poi, quante più lingue meglio, perché non siamo soli nel mondo. Ci piacerebbe i poveri del mondo studiassero lingue per potersi organizzare tra di loro. Così, non ci sarebbero più



professori, né patrie, né guerre"<sup>14</sup>.

Una scuola a tempo integrale, 365 giorni all'anno, da mattina a sera.

Questa breve, ma intensa esperienza fu configurata da don Milani principalmente nello scritto "Lettera ad una professoressa" (1967), una delle argomentazioni più contundenti contro la selezione e l'insuccesso scolastico, e uno degli esempi più chiarificatori di come i settori socialmente sfavoriti possono avere accesso ad un'educazione liberatrice e di qualità. Cosa che si ottiene mediante la partecipazione attiva nella costruzione del sapere, la lettura dei quotidiani e l'uso di altri metodi e attività che permettano una comprensione critica del proprio ambiente.

Se dopo tanti anni si parla ancora di questa piccola scuola e del suo fondatore, non è certo per l'opera di sistematizzazione dello stesso, dato che in realtà don Milani non scrisse mai un'opera pedagogica strutturata al punto da esplicitare in forma univoca il metodo pedagogico e l'organizzazione scolastica da lui seguita. Anzi, come egli stesso scrisse nelle sue "Esperienze Pastorali" (1958): "Frequentemente, gli amici mi chiedono come faccio scuola e come faccio per mantenerla piena. Insistono perché io scriva un metodo, che dettami i programmi, le materie, la tecnica didattica. La domanda è mal posta. Non dovrebbero preoccuparsi di ciò che è necessario fare per insegnare, ma piuttosto di ciò che è necessario essere per farlo in questo modo. È necessario essere... non si può spiegare in due parole! [...] è necessario avere le idee chiare rispetto ai problemi sociali e politici. Non è necessario essere interclassista, ma è necessario assumere una posizione. È necessario ardere di ansietà per elevare il povero a un livello superiore. Non dico ad un livello uguale a quello dell'attuale classe dirigente. Ma superiore: più umano, più spirituale, più integrale" (Milani, 1958, pag. 223).

Tale successo continua tuttora perché questa "scuolina" propose ed incarnò valori universali, attorno a tre elementi che si articolano tra di loro: tutti hanno diritto a sapere; e sapere, serve per partecipare; ed è necessario partecipare per costruire un mondo più giusto.

"Dare la parola ai poveri" non significa conceder loro a volte di parlare, ma fare in modo che siano coloro che danno nome alle cose<sup>15</sup>: "Chi crede nella vocazione storica dei poveri per giungere ad essere classe dirigente... non desidererà offrirgli nessuna cultura, ma solo il materiale tecnico (linguistico, lessicale e logico) necessario perché il povero fabbrichi una cultura nuova, che non abbia niente a che vedere con l'altra" (Milani, 1958, pag. 193). Se questo può sembrare puntare ad una scuola ideologica, al contrario bisogna precisare che la scuola di don Milani è una scuola strumentale, e non bancaria o dottrinale.

L'esperienza di Barbiana si situa al centro d'un sistema scolastico ufficiale che pretendeva, e

---

<sup>14</sup> Da una lettera scritta dagli alunni di Barbiana nell'autunno del 1963, a quelli della scuola di Piadina, di Mario Lodi (Martinelli, 1998, pagg. 132-137).

<sup>15</sup> Si può notare questo messaggio pedagogico-politico un forte legame con il significato attribuito da Paulo Freire al processo di alfabetizzazione degli adulti delle classi popolari più povere del suo paese, e con una metodologia applicata nei suoi "circoli culturali".

si può dire ancora oggi in qualche forma pretende, più che d'insegnare, di valutare la qualità dei bambini: promuovendo i migliori e bocciando i più deboli; "una scuola che non è così per caso, ma perché è parte integrante della società mercantile, che non si basa sull'uguaglianza dei diritti di tutti bensì nel desiderio unico di separare i più forti e capaci. Di fatto, la parola centrale del sistema mercantile è "efficacia", e questa è ottenuta mediante una selezione che si traveste da "competitività, meritocrazia, curriculum ecc." per nascondere in questo modo il suo significato reale." (Gesualdi, 2003, pp.122)

Barbiana parte dal principio opposto: tutti hanno diritto al sapere, e la scuola deve garantire ciò, e Barbiana era una scuola dove si insegnava veramente e dove non si proseguiva fino a che l'ultimo della classe non fosse nelle condizioni di sapere. Per questo non si usavano voti né esami e si seguiva un regime di "tempo integrale": perché insegnare a tutti richiede molto tempo disponibile. Per questo ancora, Barbiana era una scuola "solidale" nella quale il più dotato aiutava i meno capaci. Così scrive Francesco Gesualdi, ex alunno di Barbiana: "a Barbiana, la conoscenza veniva diffusa perché si potesse acquisire dignità, tanto sul piano individuale quanto in quello collettivo. Una distinzione, questa, più formale che reale, perché quando si raggiunge una piena dignità su un piano, si ottiene automaticamente sull'altro. Questa distinzione va fatta per spiegare che Barbiana pretendeva raggiungere *lo sviluppo globale*. Ora, mi concentrerei solo sulla dignità collettiva, che si manifesta nella *capacità di partecipare*. L'idea di partecipazione a Barbiana non coincide con l'idea dominante. Normalmente, la partecipazione è intesa come la capacità di comprendere ciò che succede nell'ambito politico ed economico, come la capacità di esprimere la propria opinione in una forma più o meno pubblica e, infine, come la possibilità di esercitare il diritto di voto e di essere votato. Tutto ciò, ovviamente, era preso in grande considerazione a Barbiana, dove si cercava di fornire ai bambini tutti gli strumenti per interpretare la realtà e per poter esprimere le nostre alternative. Ma, nello stesso tempo, si arrivava fino ad una concezione di *partecipazione* che potremmo chiamare "*permanente*". Partecipare implica comprendere il peso politico che hanno tutti i gesti della nostra vita (compreso quelli apparentemente più banali, come il consumo, il risparmio e il pagamento delle tasse) e che, pertanto, richiedono decisioni continue.

Sotto a quest'idea, c'è la convinzione che il potere non si mantiene su conoscenze assicurate per volontà divina ma per concessione dei *sudditi*. Noi, i sudditi, manteniamo il potere in due forme principali: in una forma passiva, con il silenzio; in una forma attiva, con l'adesione alle sue proposte e ai suoi comandi. Il potere fa il possibile per garantirsi sudditi obbedienti. Il suo sforzo principale consiste nel controllare i mezzi di informazione per poterci indottrinare, per darci la chiave di lettura della realtà che gli conviene, e così occupare le nostre menti con interessi artificiali (sport, sesso, moda, debolezze), lontani dai veri problemi

della vita.<sup>16</sup>

In tutto ciò, non possiamo nascondere una verità: non c'è separazione tra la responsabilità di colui che comanda e quella di coloro che obbediscono; di quella del generale e di quella dei soldati; di quella delle industrie e di quella dei consumatori." (Gesualdi, 2003, pp. 122-123)

Così scriveva don Milani nella sua "Lettera ai giudici": " A dar retta ai teorici dell'obbedienza e a certi tribunali tedeschi, dell'assassinio di sei milioni di ebrei risponderà solo Hitler. Ma Hitler era irresponsabile perché pazzo. Dunque quel delitto non è mai avvenuto perché non ha autore.

C'è un modo solo per uscire da questo macabro gioco di parole.

Avere il coraggio di dire ai giovani che essi sono tutti sovrani, per cui l'obbedienza non è ormai più una virtù, ma la più subdola delle tentazioni, che non credano di potersene far scudo né davanti agli uomini né davanti a Dio, che bisogna che si sentano ognuno l'unico responsabile di tutto."(Milani, 1965, pag.13)<sup>17</sup>.

"A Barbiana, ascoltavamo fino all'esaurimento che non avremmo mai dovuto far nulla senza prima riflettere e senza esservi convinti. Era una cantilena costante: "non modellatevi passivamente a ciò che vi chiede la pubblicità o a ciò che vi dice il capo o il segretario del partito. Voi dovete pensare con la vostra testa, perché non dovete essere schiavi né strumenti di nessuno. Dovete pensare con la vostra testa, perché la responsabilità dei vostri atti risiede solamente sopra di voi".(Gesualdi, 2003, pag. 123)

Portando la partecipazione al centro dell'insegnamento, la scuola già ha deciso il suo obiettivo. Ma leggiamo direttamente nella "Lettera ad una professoressa": "si cerca una finalità per la scuola. È necessario essere onesti. Grande. Che non si esiga dal bambino più dell'essere una persona. Cioè, che serva tanto per i credenti come per gli atei. Io so bene questo. Mio padre me l'insegnò quando avevo undici anni, e ne rendo grazie a Dio. [...] Ogni minuto sapevo perché studiato. La finalità legittima è dedicarsi al prossimo. E, oggi, come voi volete amare se non formandovi con la politica, con il sindacato o con la scuola? Siamo sovrani, non è più tempo di..., ma di scelte. Contro i classisti come voi, contro la fame, l'analfabetismo, il razzismo, le guerre coloniali" (Milani, 1967).

"Così, la scuola deve fare politica. Ma, attenzione, la scuola non deve essere sede di un partito. I partiti pretendono raggiungere il potere. Perciò, offrono interpretazioni dei fatti a

---

<sup>16</sup> È forte il legame con quanto detto in precedenza rispetto alla teoria dell'organizzazione sociale di Luhmann, e a quanto ribadito tra gli altri da Paolo Freire, cioè dell'artificialità di ogni struttura sociale, salvo poi il suo porsi come "naturale", come l'unica forma sociale possibile.

<sup>17</sup> Si veda in questa prospettiva la somiglianza con quanto espresso da Paulo Freire nella sua opera "La pedagogia degli oppressi", dove l'autore brasiliano più volte sottolinea come siano intrinsecamente legate la condizione di oppressione vissuta dalla gran parte della popolazione e quella di oppressore vissuta dalla classe dominante, per cui la soluzione autentica di questa lotta dialettica non si avrà con la vittoria della classe oppressa su quella dominante e con il conseguente ribaltamento delle posizioni di potere, ma solo nella comprensione profonda da parte delle classi popolari delle dinamiche proprie che consentono alla classe opprimente di perpetuare meccanismi di disuguaglianza sociale, per arrivare a produrne di ben differenti, di liberazione e trasformazione per tutti gli uomini.

partire dalla propria prospettiva e, non raramente, fanno proposte demagogiche. La scuola, al contrario, è uno spazio dove ci si preoccupa di formare bambini liberi e dove, assieme, cerchiamo la verità, con fatica e impegno da parte di noi stessi. Ne esce così una scuola attenta, che analizza profondamente ogni fatto sotto tutti i punti di vista: da quello linguistico a quello storico, da quello statistico a quello geografico, da quello sociologico a quello economico. Una scuola che esalta l'attività collettiva, la discussione e la ricerca" (Gesualdi, 2003, pag. 124.).

Su questa linea di pensiero ed azione, proprio perché ci si occuperà di realtà socio-educative del Brasile e della Colombia, non si può non ricordare **l'educazione popolare e comunitaria** così come sviluppatasi in Sudamerica e l'esperienza del movimento della **Teologia della Liberazione**.

Secondo Mejia et al. (2004), storicamente si incontrano alcune delle questioni poi affrontate all'interno dell'educazione popolare (come per esempio l'accesso universale all'educazione scolarizzata) già nel cuore del progetto della Riforma protestante, quando attraverso di essa si pretendeva che tutti i fedeli, senza distinzione di provenienza o di origine, potessero leggere da se stessi le Sacre Scritture; così come in quanti fin dagli albori della modernità si sono spesi a favore di una scuola che fosse per tutti. Il nome di *educazione popolare* acquisì concretezza nei dibattiti all'interno dell'Assemblea francese, ai tempi della Rivoluzione del 1789, e più specificatamente nell'aprile del 1792 quando si definì la realizzazione di una scuola unica, laica e gratuita, come base per la costruzione di una reale uguaglianza sociale.

Sempre secondo l'autore, queste questioni furono ampliate e sviluppate proprio in America Latina, a cominciare dai pensatori delle lotte d'indipendenza, come Simon Rodriguez, che fu il maestro del Libertador Simon Bolivar, dato che fu durante questo periodo che più esplicitamente si parlò di educazione popolare. Rodriguez parla di un'educazione che denomina *popolare* secondo tre caratteristiche: forma i cittadini come americani e non europei, inventori e non ripetitori; educa perché chi studia non sia più servo di mercanti e chierici; istruisce in un'arte o lavoro per guadagnarsi la vita con i propri mezzi.

Un altro filone storico di sviluppo dell'educazione popolare in America latina si riscontra nei tentativi di costruzione di università popolari durante la prima metà del secolo XX, tra cui le più famose sono quelle del Perù, di El Salvador e del Messico. In queste si lavorava per diffondere un'educazione che tenendo in conto i soggetti destinatari, soprattutto gli operai, adeguasse alla loro realtà i contenuti, i tempi e le metodologie del processo educativo; li coscientizzava rispetto alla propria posizione e al proprio ruolo nella storia; tentava di costruire un'organizzazione sociale che difendesse gli interessi dei gruppi più emarginati.

In forma simile, si collegano in questo senso le esperienze latinoamericane volte a trasformare la scuola per collocarla al servizio degli interessi dei gruppi più svantaggiati della società, come la scuola Ayllu in Bolivia (promossa da Lizardo Perez), che rivendicava all'interno di un movimento pedagogico il valore e la specificità delle pratiche educative proprie dei gruppi indigeni, il valore del lavoro come base della pedagogia, e la necessità di aprire la scuola alla comunità: "oltre la scuola vi sarà la scuola".

Nella decade del 1960 si ebbe un risorgere di processi che ripresero il nome di educazione popolare, divenendone Paolo Freire l'esponente più famoso. Questo periodo fu caratterizzato per il desiderio di tentare di modificare le relazioni disuguali presenti a livello mondiale, che si concretizzò nell'apparire di correnti e gruppi politici e culturali che cercavano la trasformazione sociale e la costruzione di un progetto educativo coerente con questi ideali di cambiamento. Ricordiamo l'esperienza della rivoluzione cubana, che nel suo momento storico significò: la possibilità di costruire all'interno del continente forme di organizzazione sociale con una prospettiva differente da quella dominante capitalista nordamericana; una rilettura dei fenomeni del "sottosviluppo" e della povertà dei paesi latino-americani come derivanti da cause esterne, quali soprattutto la prolungata dipendenza coloniale, e la successiva neocoloniale, ancora molto forte in quegli anni nei paesi del cosiddetto terzo mondo.

Sempre di questi anni è il diffondersi della **teologia della liberazione** (ricordiamo Gustavo Gutierrez, Leonardo Boff, John Sobrino, e molti altri), cioè di una rilettura cristiana della storia e della società a partire dall'America Latina e dai gruppi oppressi, che esigono una lettura radicale del messaggio cristiano, in contrapposizione a quella della chiesa ufficiale vista come istituzione reazionaria. Il progetto della teologia della liberazione assumeva che il regno di Dio debba essere instaurato qui, nella terra, grazie ad un popolo che cammina e lotta verso la propria liberazione. Vale la pena ancora ricordare l'emergere in quegli anni di varie forme di protagonismo della società civile, forme di organizzazione comunitaria attorno a gruppi di fede, o a organizzazioni non governamentali. In questo filone si colloca l'esperienza del movimento delle scuole comunitarie del nord-est brasiliano, sorto come espressione dei movimenti sociali delle classi popolari di quegli anni, organizzatesi per lottare per i propri diritti di fronte al perdurare nelle politiche governamentali di forme di esclusione nei loro confronti rispetto a quei servizi basilari indispensabili, quali centri sanitari, ospedali, scuole, abitazioni dignitose e di qualità.

Come ben si vede, ovunque nel continente latino-americano iniziò un processo, che qui chiamiamo di educazione popolare e comunitaria, che ebbe le più diverse forme di espressione, e contò con una varietà di matrici che si manifestarono ora attraverso fenomeni

sociali di carattere pubblico, popolare, ora con lavori teorici che entrarono all'interno del dibattito culturale e scientifico internazionale, e di cui Paolo Freire fu, come si è detto, uno dei massimi esponenti ed ancora tutt'oggi un punto di riferimento ineliminabile.

Con questo variegato seppur sintetico excursus storico, ho voluto inoltre mostrare come l'educazione popolare sia stata, e sia, una manifestazione sociale che abbraccia un contesto di significato ben più generale di quello ristretto in cui solitamente si situa la nozione di "educazione", e dove il fine ultimo non è la mera alfabetizzazione o formazione scolastica professionalizzante, ma lo sviluppo umano integrale di persone che siano soggetti politici autonomi e consapevoli.

Si può affermare che l'educazione popolare-comunitaria, che continua a svilupparsi con percorsi molto differenti e contestualizzati, si caratterizzi principalmente per alcune dimensioni tra cui:

- l'avvio di relazioni orizzontali tra gli educatori-facilitatori e i partecipanti;
- la partecipazione popolare nell'organizzazione tanto della formazione che dell'azione sociale;
- il principio che i problemi e le soluzioni devono essere originate dalla comunità.

Il percorso politico-pedagogico dell'educazione popolare comincia con la lettura critica e lo studio della propria realtà per individuarvi le situazioni di oppressione e le logiche sottostanti, ed arriva a sviluppare risposte d'azione collettive che agiscano concretamente su di essa. Inoltre, si riflette criticamente sulla qualità della risposta raggiunta, come parte del processo stesso. Comunque, come detto, non c'è una sola metodologia di riferimento, perché l'educazione popolare è sempre fondata sul contesto, cioè le varie esperienze devono essere organicamente riferite al proprio contesto.

Il risultato finale dell'educazione popolare è lo sviluppo dell'abilità di leggere il proprio mondo, della capacità di trasformare la propria realtà, e dell'abilità di mutare al suo interno le relazioni oppressive di potere.

Inoltre, l'educazione popolare parte dalla consapevolezza che il sapere è prodotto socialmente, e non è un bene a se stante, privilegio di pochi: ci sono intellettuali in tutte le classi sociali, e collettivamente gruppi privi di potere possono diventare forze altamente contro-egemoniche attraverso la produzione della propria conoscenza e la sfida a quella ufficiale del gruppo dominante. Di conseguenza, l'educazione popolare riconosce l'importanza della cultura tanto quanto quella del potere economico e politico.

## 2. LE ACCEZIONI CONCETTUALI SCELTE DEI TERMINI DEL PROBLEMA INDIVIDUATI

### 1. LA PERSONA ED IL SUO SVILUPPO UMANO INTEGRALE

Ritengo che punto di partenza alla base di una ricerca che voglia mettere al centro le dimensioni della cultura e della relazionalità di un sistema scolastico nei suoi rapporti con le famiglie ed il contesto locale, non possa che essere l'approfondimento dell'idea di *persona*, e di "uomo futuro", cioè di cittadino planetario da educare al futuro, a cui mi riferisco<sup>18</sup>.

Rimando al punto precedente per un approfondimento della corrente personalista, ricordando qui solo che, tra le varie linee assunte storicamente dal pensiero personalista, ritengo particolarmente significativa quella del **personalismo sociale** che fa capo a E.Mounier e al movimento legato alla rivista francese "Esprit" (fondata nel 1932).

Una persona colta nel suo "sviluppo umano integrale".

Tra coloro che difesero una visione globale e armonica dell'uomo citiamo Pestalozzi, pedagogista svizzero che si formò a Zurigo in un clima culturale molto vivo, attraversato dagli ideali filantropici e dal pensiero di Rousseau. Il suo pensiero pedagogico si basa sulla convinzione che tutte le facoltà dell'uomo si trovino in germe nel suo animo fin dalla nascita: di qui la necessità che l'educazione abbia inizio il prima possibile, che abbia come fine lo sviluppo armonico di tali facoltà. La crescita dell'individuo, verso la piena coscienza e autonomia della "socialità" e della "eticità", deve avvenire non mediante l'imposizione esterna di norme e valori precostituiti, ma stimolando in modo consapevole le facoltà proprie dell'uomo che il pedagogo riconduce a tre forme elementari: quella del cuore, principio d'origine della religione; quella dell'arte, fondamento della tecnica e del lavoro; quella della mente, base della conoscenza del sapere. Sebbene l'analisi teorica di Pestalozzi si soffermi soprattutto su quest'ultima, ricavandone i principi del suo metodo detto "intuitivo" o "oggettivo", particolare valore assumono anche le indicazioni fornite da Pestalozzi per il lavoro quale strumento educativo.

In campo psicologico, in contrapposizione con la teoria psicogenetica di Piaget, possiamo ricordare il contributo di Wallon (1970; 1974) che fu uno dei primi autori a lanciare un serio ponte concettuale con la psicopedagogia, sulla base di una interpretazione in termini globalistici dello sviluppo psichico della persona.

In questa prospettiva, Rogers (1973) ritiene che un'esperienza autenticamente formativa non possa non essere un'occasione di crescita globale della persona. L'apprendimento "significativo", secondo Rogers, è l'apprendimento che coinvolge globalmente, e che implica un cambiamento del sé. È quello "basato sull'esperienza e capace di destare gli interessi vitali del soggetto che apprende"; è un apprendimento che "tiene conto di sentimenti o significati personali", che "investe l'intera personalità del discente"(Rogers, *ivi*, p. 8).

Per sviluppo umano integrale di un bambino, ragazzo, o adulto intendiamo quel processo educativo-formativo per cui la persona è considerata in ogni momento in tutte le sue plurime dimensioni costitutive: essa "sente" e prova sentimenti, pensa e progetta, si relaziona e cresce con gli altri, mette a frutto le proprie capacità e "produce". Perciò essa cresce attraverso quello che pensa e impara (dimensione cognitiva), impara attraverso quello che idea, progetta e realizza (dimensione pratico-creativa), impara grazie a quello che prova e sente ed impara ad esprimerlo (dimensione emozionale-affettiva), e impara a crescere come persona, cittadino e lavoratore confrontandosi costantemente con l'Altro (dimensione della socialità): viene qui posto in evidenza il carattere sociale dell'attività cognitiva così come avviene nel mondo reale, dove in genere si apprende tra gli altri e con gli altri. "La capacità dell'individuo di "funzionare con successo" dipende in larga misura "da quello che fanno gli altri", e da come il rendimento degli individui si "miscela". L'esperienza comune conferma questa osservazione: chi "funziona" nella vita non è chi a scuola era considerato più intelligente o più preparato, ma chi sa interagire, impostare a suo favore schemi cooperativi, utilizzare l'apporto altrui, ecc" (Lichtner, 1999, pag. 270).

Si svilupperebbero in realtà apprendimenti differenti: nel primo caso, quello dell'apprendimento perlopiù individualistico, si ha l'acquisizione di nuove conoscenze o competenze legate all'oggetto di studio, oltre che magari di una diversa consapevolezza rispetto le proprie strategie di apprendimento; nel secondo caso inoltre, come affermava Dewey, si verifica un apprendimento a natura globale: "non si apprendono solo nozioni, solo abilità, si viene a condividere le idee ed i significati, l'attitudine emotiva, quindi i valori, del gruppo" (Lichtner, *ivi*, pag. 270).

È doveroso il richiamo al concetto di zona di sviluppo prossimale di Vygotskij. Per il noto studioso, è importante puntare a ciò che i bambini potenzialmente possono fare, in quella zona d'incontro con la distanza tra ciò che sono in grado di fare da soli e ciò che possono fare "sotto la guida di un adulto o in collaborazione con i propri pari più capaci" (Vygotskij, 1987, pag. 127). Viene ribadita l'importanza di attivare nelle situazioni formative e scolastiche



occasioni reali di partecipazione ad attività condivise, collaborative, a comunità di apprendimento e di pratiche, quale condizione per apprendimenti che altrimenti da soli non saremo in grado di raggiungere, come anche di creare momenti per riflettere assieme sul proprio contesto socio-culturale, ed attraverso una presa di coscienza collettiva poterne prevedere anche strategie e percorsi di effettivo miglioramento-cambiamento), imparando a impegnarsi per vivere da solo (dimensione dell'autonomia) e con altri la propria dignità, e rispettando quella degli altri (dimensione della responsabilità sociale).

Lo sviluppo umano integrale, nella prospettiva pedagogica da me adottata, comincia a partire dall'interiorità del soggetto, dalla sua storia personale e da quei tratti di cui via via assume coscienza costruendo una propria identità, all'interno di un "contesto collettivo di sviluppo critico", di lettura e analisi del proprio contesto di vita svolte assieme che permettono di sviluppare quegli strumenti critici indispensabili per assumere un "posizionamento sociale" autonomo e solidale. Ma non ci si ferma ad una lettura critica della realtà: dalla lettura e analisi collettiva del proprio contesto sociale, il ragazzino che si sente protagonista comincia a progettare il proprio futuro, pensa creativamente alcune proposte alternative, e cerca i modi di attuarle all'interno della sua comunità, sentendosi nello stesso tempo responsabile e "parte della soluzione" di un cambiamento che egli stesso ha coscienza debba avvenire a livello globale.

Attraverso lo sviluppo globale di tutti questi aspetti, il bambino arriva a trasformare il rapporto violento con il suo contesto, che parte da una forte disistima, fino a farsi lui stesso carico - assieme agli altri bambini e adulti - della sua trasformazione (si può parlare di umanizzazione di tale rapporto). Egli diviene capace di dialogare con la comunità che gli sta attorno: già questo è riconoscimento di un potere che prima gli era negato. Inoltre, sa "posizionarsi" in modo critico rispetto alle dinamiche socio-economiche del suo contesto e via via del mondo, partendo dalla "lettura della vita" come maniera di analisi e revisione della propria realtà.

Gli indicatori che consentono di rilevare questo sviluppo sono relativi alle operazioni che la persona compie nelle diverse età, alle discipline che apprende, ma più ampiamente alle motivazioni, alle abilità e alle competenze che acquisisce, alla qualità delle relazioni che vive, alla "lunghezza" delle azioni solidali che attua, e del futuro che pensa.

Orlando Cian (1997) afferma che la pedagogia non persegue scopi parziali, come le altre scienze dell'educazione, ma guarda alla persona - intesa come homo educandus, da educare ed educabile nella sua soggettività essenziale, l'irriducibile etico di Ricoeur - nella sua globalità,

singularità, in una determinata situazione di vita; scopo fondamentale dell'educazione è l'aiuto all'autorealizzazione nel rapporto con gli altri.

“Educare al futuro, nell'attuale condizione umana, significa soprattutto apprendere a [...] "navigare in un oceano di incertezze attraverso arcipelaghi di certezze" (E. Morin,2000), con umiltà e la pazienza di chi sa che "il cammino si compie andando" (A. Machado): ma tutto questo richiede oltre alla razionalità la ragionevolezza, oltre alle enfatizzate "competenze" la saggezza e l'etica, nonché una giusta dose di precauzione e modestia ed un atteggiamento disposto all'autocritica ed all'aggiustamento” (Ruzzenenti, 2003, p. 140)

All'opposto, oggi si impongono prospettive di uomo parziali, che sembrano sottendere altre teorie derivanti dalle logiche dominanti oggi a livello socio-economico, quale quella individualistica derivabile dalle teorie economiche classiche per cui l'uomo è un individuo che opera solo per il proprio interesse, cercando pertanto di massimizzare il proprio benessere (l'utilità) attraverso il consumo; o quella per cui l'uomo va educato/formato principalmente a livello delle sue abilità tecniche e competenze professionali, per farne principalmente un lavoratore efficiente e facilmente integrato nel sistema economico globalizzato.

Preparare per la vita, quindi al futuro, “deve significare per prima cosa coltivare la capacità di convivere giorno per giorno e pacificamente con l'incertezza e l'ambivalenza, con una pluralità di punti di vista e con l'assenza di autorità infallibili e attendibili; deve significare inculcare la tolleranza della differenza e la volontà di rispettare il diritto ad essere differenti; deve significare il rafforzamento delle facoltà di critica e autocritica [...]; deve significare l'addestramento alla capacità di “cambiare il contesto” e di resistere alla tentazione di rifuggire la libertà (Z. Bauman, 2000)” (Ruzzenenti, 2003, p.146).

## 2. L'INTERRELAZIONE TRA GLI ATTORI SOCIO-EDUCATIVI DI UN TERRITORIO

A riguardo, in ambito etnografico Corsaro (1997), introduce la metafora della "ragnatela a spirale" che riprende per molti versi il modello delle transazioni ecologiche proposto da Brofenbrenner (1979): al centro della ragnatela degli ambiti di vita e di relazione si colloca la famiglia di origine, attraverso la quale gli individui entrano a far parte di una collettività in termini di relazioni e di cultura; in un continuo processo a spirale, poi, essi vengono a contatto con altri attori che non sono membri della famiglia, e in questi nuovi contesti iniziano a produrre e a partecipare alle culture dei pari, che non possono essere viste come fasi di

passaggio, poiché saranno a loro volta utilizzate in termini di riproduzione e d'intervento creativo sino alla completa partecipazione alla cultura adulta, a sua volta in continuo mutamento.

Nel corso della presente ricerca, come si vedrà, ho approfondito le dimensioni connesse con l'interrelazione tra i diversi attori socio-educativi di un contesto socio-culturale indagando soprattutto due ambiti, quello della relazione tra persone e tra organizzazioni, e quello della partecipazione dei vari attori alla gestione democratica, all'interno della scuola o nella comunità locale.

## 2.1 LA DIMENSIONE DELLA RELAZIONE INTERPERSONALE ED INTERORGANIZZATIVA

Innanzitutto, è opportuno ricordare come sintetizza Rossi Doria che “la scuola, ogni scuola - che se lo dica o no in modo esplicito - è una comunità che apprende. E apprende insieme a tutto il mondo che la circonda: le famiglie, il quartiere e l'intreccio delle sue relazioni, la città, la nazione e oltre. E apprendiamo noi docenti insieme ai nostri ragazzi e ragazze. In una comunità così, complessa, **tutto è relazione educativa**. Ogni frase nei colloqui dei docenti, nei consigli di classe e di interclasse, negli scambi informali nei corridoi, ogni progettazione e programmazione e ogni azione intrapresa entro il lavoro, frontale o laboratoriale, di insegnamento presuppone la relazione educativa. Naturalmente ci sono tecniche, nell'insegnare, che servono a trasmettere bene conoscenza - sia chiaro. [...] Ma queste cose del mestiere sono fondate sulla relazione tra persone con ruoli diversi e chiaramente definiti ma che si incontrano, si parlano e si ascoltano, fanno cose insieme e apprendono secondo un movimento che ha caratteri asimmetrici dovuti a età, competenza e ruoli diversi ma anche caratteri comunitari e comunque capaci di contenere reciprocità. Non siamo insegnanti se non sappiamo lavorare intorno alla relazione educativa: riflettere, interrogarsi, costruire, ricostruire, tornare sulle cose che riguardano la relazione tra adulti e bambini/ragazzi” (Rossi Doria, 2006, pag. 1).

L'attenzione messa nei contesti osservati a rilevare scelte, atteggiamenti, messaggi, comportamenti, con cui si organizzano e vivono le relazioni, si spiega per la centralità che esse assumono rispetto alla tematica scelta, ed ad una prospettiva di ricerca di tipo etnografico, in cui hanno grande rilevanza la descrizione delle interazioni in atto, e la loro interpretazione; la “relazionalità” sottende ed esprime le forme in cui si manifestano alcune di quelle “dimensioni culturali orientanti” che si intende descrivere in questo lavoro.

Si sono analizzati diversi livelli di relazione:

- interne alla scuola, tra i suoi diversi attori e ruoli (relazione tra dirigenza e insegnanti; relazione tra insegnanti; relazione tra insegnanti e collaboratori scolastici; tra insegnanti e bambini);
- tra la scuola e le famiglie;
- tra la scuola e diverse organizzazioni della comunità locale.

Si ritiene che i tipi di **relazione interpersonale che si instaurano all'interno della scuola**, in particolare tra insegnanti, o con la dirigenza, siano particolarmente significativi da indagare, non solo perché si è assunta come centrale la prospettiva culturale dell'istituzione scolastica rispetto alle altre, ma in quanto tali relazioni interne ad essa si considerano manifestazioni di strutture culturali che poi intervengono modulandole nelle altre sfere di relazione, perché contribuiscono a promuovere atteggiamenti di "chiusura", "isolamento" verso l'esterno (per esempio il rinchiudersi dell'insegnante nell'ambito stretto della "sua" classe rispetto all'istituto, ai genitori o alla comunità esterna) oppure di "apertura", di "ricerca di collaborazione".

Allo stesso modo, alcune caratteristiche della **relazione degli insegnanti con i bambini** rivelano appunto un loro atteggiamento-immagine rispetto alle famiglie, o ad altre entità della comunità, oltre ad essere significative rispetto allo stile di "gestione e partecipazione" che la scuola veicola.

**A proposito della relazione scuola - famiglia:** per cominciare, è necessario "riconoscere, d'accordo con molti ricercatori, che il concetto di famiglia - e le sue trasformazioni -, al pari di molti altri temi relazionati con essa come per esempio quello di infanzia, comportano una difficoltà molto specifica. Non solo è necessario considerare i cambiamenti avvenuti nella definizione delle sue categorie classiche come "famiglia, casa, unità domestica", tra le altre, ma per di più ci troviamo ad affrontare il legame affettivo che ognuno di noi ha associato a questa realtà.

Io stesso, nel dover render conto della "famiglia" (o meglio delle "famiglie" ) come uno degli attori socio-educativi principali della mia ricerca, non ho potuto che pormi il problema delle diversità culturali insite nella sua definizione all'interno di contesti socio-culturali così differenti: per esempio, chi era per gli operatori della scuola locale la famiglia d'uno scolaro del quartiere popolare di Uruguay (Salvador de Bahia), o di Patio Bonito (Bogotà), quando spesso vi è accanto a lui in forma più o meno stabile solo la figura di una donna, e non sempre

legata a lui da diretti vincoli di parentela (spesso la mamma capofamiglia, o la nonna, o una sorella maggiore, ma anche una zia, una vicina di casa...)?

Così, secondo uno stile investigativo “induttivo” e secondo la prospettiva etnografica di coinvolgimento attivo degli attori coinvolti in quanto “esperti culturali”, ho dapprima osservato con chi loro interagissero nei colloqui individuali o alle riunioni collegiali, e successivamente, nelle interviste etnografiche, ho chiesto chi fossero per loro “le famiglie”. Si mostrerà nel Capitolo IV quale immagine di famiglia sia emersa nei diversi contesti socio-culturali.

Rispetto alla Relazione tra la scuola e le famiglie, è stata in più occasioni evidenziata l'importanza del rapporto scuola-famiglia in grado di costituire, anche nel tempo attuale, l'*asse portante* dei processi formativi.

“La scuola, nei confronti dell'elaborazione dei saperi, la famiglia, sul piano delle dimensioni relazionali affettive e motivazionali, costituiscono gli spazi educativi che, seppure attraversati in termini sempre più estesi, densi e complessi, a volte conflittuali da messaggi ed esperienze molteplici, continuano a rappresentare importanti e vitali punti di riferimento, per i bambini e per i giovani” (Santelli Beccegato , 1999, pag. 39)

“Oggi si può affermare che il significato culturale, socio-economico e esistenziale più autentico della scolarizzazione risiede nel riattivare un “incontro” dinamico tra le realtà, i valori ed i progetti della famiglia e della scuola, nella specificità dei ruoli educativi.” (Pourtois, 1991). Infatti, insegnanti e genitori sono chiamati a rincontrarsi, a concertare e a ridefinirsi reciprocamente, come sottolinea L. Katz (1982) nello studio che ha dedicato ai loro rispettivi ruoli. L'autore esamina 7 dimensioni “culturali” che intervengono nel modulare le relazioni tra scuola e famiglia: i livelli di distribuzione delle funzioni, d'intensità affettiva, d'attaccamento, di razionalità, di spontaneità, di parzialità e di distribuzione delle responsabilità. Queste dimensioni illustrano come, nella pratica quotidiana, i rapporti tra scuola e famiglia si pongono spesso sul piano d'uno scontro ideologico fondato sulla ricerca di priorità in materia di educazione. La risoluzione dinamica di questo conflitto risiede (Pourtois, tra gli altri) nella determinazione della specificità e nello stabilire la complementarità di entrambi i ruoli del sistema familiare-scolare.

**Sulla relazione scuola – comunità locale:** anche il termine “comunità” è uno di quelli molto ricchi di significati non univoci, perchè storicamente, e contestualmente, ha più volte caratterizzato in modo differente sia le varie forme di organizzazione sociale concreta dell'umanità, sia le riflessioni teoriche che hanno cercato di render conto di tali forme

organizzative, sotto molti punti di vista: politico (comunismo, comunità europea), sociologico (comunità/società), spirituale (comunione-comunità cristiane), economico (sviluppo comunitario), psicologico (comunità di recupero, sviluppo di comunità), pedagogico-scolastico (comunità educante, comunità scolastica, cooperative learning, ecc.).

Inoltre, anche a questo livello nel confronto diretto con gli attori dei tre contesti socioculturali prescelti sono emerse molte e complesse “immagini” di ciò che si ritiene essere la propria “comunità locale” di riferimento. Così, coerentemente con quanto fatto per “famiglia”, ho optato per una modalità di individuazione della “comunità di riferimento” attraverso la costruzione progressiva di una “mappa concettuale” a cui apportavo significati via via che ne incontravo di nuovi confrontandomi con i rappresentanti delle varie organizzazioni coinvolte, sia chiedendo direttamente loro: “chi fa parte secondo te della comunità locale? E che significato assume?”, sia osservando nelle situazioni di interazione quotidiane con la “comunità locale” a chi ci si riferisse di volta in volta. Non si è adottato in partenza quindi un concetto univoco.<sup>19</sup>

“La comunità è intesa come contesto di vita, l’ambiente in cui la scuola è presente e opera. La comunità locale ha così una sua consistenza come punto di riferimento avviativo della socialità e viene assunta dalla scuola per basare il proprio lavoro su dati di realtà situati e visibili. La scuola è, in questa fase, scuola *della* comunità impegnata a conoscere e a interpretare gli elementi propri e qualificanti dell’ambito in cui opera, a rintracciare gli aspetti che lo contraddistinguono e a valorizzarli.” (Santelli Beccegato L. , 1999, pag. 41)

Rispetto alla relazione tra la scuola e la comunità locale, nel quadro dell’autonomia scolastica, e di una diffusa richiesta di maggiore autodeterminazione locale, oltre che per l’emergere di una maggiore coscienza della gravità e complessità dei problemi socio-educativi che affettano la società di oggi, da più parti si dà sempre più enfasi ad una modalità più aperta di relazione tra scuola e contesto, capace di confrontarsi criticamente ed eventualmente accogliere all’interno di un progetto educativo complessivo, pur nel rispetto dei rispettivi ambiti di competenza, le richieste di maggiore qualità dell’offerta formativa (ora come formazione di professionalità di alto profilo, capaci di reggere il cambiamento, ora come capacità di partecipazione attiva e responsabile alla cittadinanza democratica).

Si riconosce la necessità di portare la scuola nella comunità, e la comunità nella scuola, nell’assunzione di responsabilità da parte di tutte le componenti, e di rapporti di mutuo sostegno con la comunità e con il territorio circostante la scuola.

Preliminare è la consapevolezza da parte della scuola che la comunità locale ha assunto una

---

<sup>19</sup> Si rimanda al Capitolo IV per avere una descrizione dettagliata e contestualizzata dei vari significati attribuiti a tale termine.

valenza particolare: l'evidente decadenza e svuotamento di poteri degli stati nazionali di fronte ai processi economici della globalizzazione, accanto all'inconsistenza di istituzioni internazionali capaci di interpretare la volontà dei popoli, assegnano alle comunità locali e al territorio un ruolo e una responsabilità del tutto nuovi.

La comunità locale “deve saper interagire con la globalizzazione in modo dialettico e dinamico, deve poter giocare un ruolo autonomo ed attivo nei confronti di essa, puntando su di uno sviluppo locale autosostenibile che sappia recuperare e potenziare i valori naturali, storici, culturali propri di quel territorio. [...] Da queste considerazioni nasce l'opzione centrale della "**riterritorializzazione**": vale a dire riprendere la cura dell'ambiente naturale e del suo intreccio con l'insediamento umano, interpretare l'identità di lunga durata del luogo, valorizzandola in relazione ai bisogni autentici degli attuali e futuri abitanti, insomma "fare società locale" lungo percorsi di sostenibilità.” (Ruzzenenti, 2003)

La "scuola dell'autonomia" è chiamata ad un ruolo essenziale di co-analisi e co-progettazione con tutti gli attori della comunità.

Si ricorda, come già illustrato nel paragrafo relativo agli aspetti normativi di riferimento, quanto previsto dallo Statuto dell'Autonomia, dove si parla del valore del contesto di un'istituzione scolastica, sia nel senso di comunità socio-culturale ed economica che esprime bisogni formativi particolari, sia come fonte di risorse culturali che possono ampliare l'offerta formativa della scuola stessa.

Si richiede innanzitutto, si ribadisce, **alla scuola, una capacità di analisi in profondità della comunità locale per individuarne le costanti, culturali e naturali**, di lungo periodo, tutto ciò che ne definisce l'identità essenziale in cui deve poggiare un divenire sostenibile. Rispetto a questo, gli strumenti di analisi possono essere diversi, dalla "agenda 21 locale" alla "impronta ecologica".

Ritengo con Ruzzenenti (2003) che la vera chiave di volta stia nel fatto che **"per potersi rapportare positivamente alla comunità che vive il territorio, è necessario che la scuola stessa diventi comunità, nel suo modo di procedere, di programmare, di studiare, di ricercare, di valutare"**.

## 2.2 LA DIMENSIONE DELLA PARTECIPAZIONE ALLA GESTIONE DELLA SCUOLA E NEGLI SPAZI DI INTERAZIONE COMUNI

Vi sono varie forme, e accezioni, soprattutto nell'uso comune, del significato di "partecipazione". Si va da un significato di semplice "presenza passiva ad un evento", se non quando coercitiva, a quella che potremmo definire "partecipazione democratica attiva e responsabile".

Per partecipazione democratica si intende la libera associazione in condizioni di eguaglianza e la condivisione e la cooperazione al raggiungimento di obiettivi comuni che siano concepiti democraticamente. Da una parte, tale costrutto si traduce nell'attivare nelle situazioni formative e scolastiche occasioni reali di partecipazione attiva di alunni e insegnanti alla definizione dei processi (partecipazione ad attività condivise, collaborative, a comunità di apprendimento e di pratiche, quale condizione per apprendimenti che altrimenti da soli non saremo in grado di raggiungere) e dei risultati da raggiungere, che promuova una riflessione degli alunni stessi sulla qualità del proprio apprendimento; dall'altra, si intende il coinvolgimento responsabile ed attivo nella finalizzazione, nella programmazione e nel funzionamento dei servizi educativi (della scuola e della comunità locale) delle varie parti coinvolte (studenti, famiglie, territorio, docenti, collaboratori scolastici, amministrativi, dirigenti, ecc.), ricomponendo una dimensione di comunità che si riconosce in valori più alti, più generali, più forti degli interessi delle singole componenti, dei successi di parte e individuali, attraverso la costruzione di una cultura della comunicazione e un'atmosfera di rispetto reciproco, fondata sull'abitudine al lavoro di gruppo, sull'assunzione di responsabilità da parte di tutte le componenti, sui rapporti di mutuo sostegno con la comunità e con il territorio circostante la scuola.

Se in molti concordano che la gestione della città, del territorio deve essere sempre più affidata alla partecipazione popolare, è opinione comune che è indispensabile che le comunità locali imparino a conoscere a fondo la realtà ambientale, gli strumenti educativi extrascolastici che l'ambiente offre, le possibilità per incidere, almeno localmente, in modo profondo, nella vita sociale e culturale.

Più degli altri termini indagati nella presente ricerca, la dimensione della partecipazione alla gestione ha intrinsecamente a che vedere con le dinamiche di potere (accentrato o distribuito) che si attivano nelle situazioni di presa di decisione e di valutazione, sia all'interno della scuola (certamente in questo campo si è dimostrata centrale la dinamica Dirigente-Docenti, oscillante tra forme forti di Dirigismo dall'alto ad altre di collegialità partecipata, oltre a



quella Docenti-Genitori), sia negli spazi formali presenti nella comunità locale in cui si trovano a svolgere ruoli amministrativi e decisionali rappresentanti di diverse organizzazioni.

Per esempio, sono emerse come coordinate di tale dimensioni, nei differenti livelli analizzati:

- Nella gestione interna alla scuola: “dirigismo”, “disinteresse” o “collegialità partecipata”?
- Nella partecipazione delle famiglie, a scuola e nella comunità locale: “criticismo”, “delega” o “corresponsabilità”?
- Nella partecipazione della scuola nella comunità locale: “criticismo”, “delega” o “corresponsabilità”?
- Nella partecipazione dei bambini: “autoritarismo”, “protezionismo” o “protagonismo”?

Si rimanda al IV Capitolo per una trattazione più approfondita sulla dimensione qui individuata, e la sua declinazione nei differenti livelli, di partecipazione interna alla vita della scuola, di partecipazione delle famiglie alla gestione democratica della stessa, come di apertura della scuola verso forme di progettazione partecipata e di patternariato con i vari attori socio-educativi locali, istituzionali e non.

### 3. ALTRE DIMENSIONI CULTURALI INDAGATE

Senza pretesa di esaustività, ho indagato, a lato dell’analisi delle forme reali in cui vengono organizzate e gestite le situazioni di interazione relazionale e gestionale, altre “dimensioni orientative”, ritenute significative per interpretare le rappresentazioni o le azioni dei diversi attori della scuola, delle famiglie e della comunità locale, e le forme del loro inter-agire.

Secondo la prospettiva culturale presentata in precedenza, infatti, si assume che le immagini (rappresentazioni)<sup>20</sup> di uno degli aspetti indagati siano costruiti determinati culturalmente,

---

<sup>20</sup> Intendiamo per "immagine culturale" un insieme di rappresentazioni, individuali e collettive, che incorporano una concezione delle cose; sono significazioni culturali che costituiscono entità cariche di valore, di identità, di normatività.

Bronislaw Baczko (1991) afferma: "queste rappresentazioni della realtà sociale (e non semplici riflessi di questa), inventate ed elaborate con materiali presi dal substrato simbolico, hanno una realtà specifica che risiede nella loro stessa esistenza, nel loro impatto variabile sulle mentalità e i comportamenti collettivi, nelle molteplici funzioni che esercitano nella vita sociale" (pag. 8)

Da qui l'importanza sociale e politica della dimensione immaginaria della società.

Comunque il termine "immaginario" è conflittuale soprattutto perché accende il dibattito tra il reale e l'irreale. Questo dibattito fu sviluppato da molte scuole filosofiche occidentali, come la metafisica, il razionalismo, l'empirismo, il realismo e l'idealismo, che lo polarizzavano da una parte rispetto alla realtà delle cose come oggetti esistenti in sé e per sé, dall'altra sulla loro realtà nel pensiero nel linguaggio.

Rispetto alle scienze sociali, ci rifacciamo agli apporti dei filosofi di Ernest Cassirer e Cornelio Castoriadis, tra gli altri. Per il primo, il mito cessa di essere una raccolta di narrazioni irrazionali per convertirsi in un complesso

cioè dai valori, credenze, aspettative, rappresentazioni di sé e dell'altro, dei rispettivi ruoli socio-educativi che appartengono alla "comunità scuola", alla "comunità dei genitori" oltre che alla "comunità locale", ognuna caratterizzata da varie sottoculture (consapevolezza dell'interdipendenza tra 'cultura' e 'struttura').

I significati attribuiti alle dimensioni culturali seguenti sono stati rilevati da quanto manifestato, sia nelle situazioni concrete osservate, sia nelle interviste, dagli operatori della scuola, i genitori e i differenti attori della comunità locale, istituzioni e alcune associazioni:

1. L'immagine del ruolo socio-educativo della scuola, della famiglia, di alcune organizzazioni della comunità locale.
2. L'immagine di bambino (infanzia).
3. L'immagine di scuola di qualità.

Queste dimensioni nelle loro categorie interpretative emerse nei diversi contesti socio-culturali e nei diversi gruppi di riferimento, verranno descritte successivamente nel III Capitolo.

---

culturale con una sua logica propria che si costituisce nella realtà di una società. Per il secondo, la società stessa istituisce ciò che ritiene reale così come ciò che ritiene irreali, cioè il criterio di realtà è prodotto dei significati che culturalmente la società ha costruito. Pertanto, la realtà stessa è una costruzione culturale. L'autore chiama "immaginario" questa creazione sociale di significati. Pertanto, l'immaginario è la creazione sociale e storica di realtà e delle entità che la compongono. (Castoriadis, 1983).

## **II CAPITOLO - LA METODOLOGIA DI RICERCA**

### **I PARAGRAFO - IL METODO ETNOGRAFICO NELLA RICERCA EDUCATIVA**

L'etnografia è una metodologia di ricerca che trova le proprie radici nell'antropologia, e attraverso di essa gli antropologi hanno contribuito significativamente alla comprensione dell'educazione e allo sviluppo della ricerca qualitativa in educazione.

In realtà è abbastanza recente, anche se oramai diffuso, l'interesse all'interno delle "scienze sociali" rispetto ai metodi etnografici per lo studio dei contesti educativi e culturali; questo perché ormai ci si è resi conto del valore che i dati acquisiti ed i risultati ottenuti con questa metodologia possono apportare in un campo di ricerca complesso come quello educativo.

Secondo Ogbu, Sato e Kim (1994) "il maggior contributo dell'etnografia agli studi in campo educativo è stato l'aver rivelato concezioni errate a riguardo della cultura, delle differenze e delle minoranze etniche." (Ogbu, Sato, Kim, 1994, pag. 2051)

Inoltre, un altro contributo agli studi dell'educazione è aver aperto la strada a ricerche basate su percorsi euristici più adeguati alla complessità delle interazioni e dei processi educativi.

La letteratura precedente in campo educativo, infatti, principalmente basata su metodologie quantitative, secondo questi stessi autori ha spesso studiato variabili isolate, e diviso i processi educativi dai loro contesti sociali e culturali più ampi. "I disegni di ricerca sperimentale o positivista possono risentire di spiegazioni incomplete, errate interpretazioni dei significati attribuiti dai soggetti coinvolti, o semplicemente del fatto di definire concetti e termini in modo non accurato o irrilevante. Il mancato riconoscimento della presenza, nei diversi partecipanti, di obiettivi diversi e di differenti definizioni di valore, processi, e significati attribuiti all'educazione, potrebbe influenzare profondamente la definizione del problema di ricerca o la operativizzazione dei termini e dei concetti implicati, e pregiudicare la validità stessa dei risultati di ricerca." (Ogbu, Sato, Kim, 1994, pag. 2048)

Spesso i problemi educativi si sono considerati come appartenenti agli individui o alle popolazioni stesse, piuttosto che relativi all'organizzazione sociale, della scuola, della classe, o di altre strutture della società: la complessità delle interazioni, dei processi, e la interrelazione tra le variabili discrete come parti dell'intero contesto, non erano presi in

considerazione nei lavori non etnografici.

Al contrario, il punto di forza dell'etnografia è proprio dar spazio e valore all'interno della ricerca a "la diversità, la realtà e la complessità. Gli etnografi giungono ad un data base descrittivo ben voluminoso, e forniscono mezzi per comprendere la diversità e la ricchezza delle dimensioni di significato utilizzate dai vari partecipanti. [...] La flessibilità propria dell'etnografia nel prendere in considerazione durante la raccolta dati nuove questioni, domande, e problemi relativi al disegno di ricerca, ne aumenta la validità, attraverso la verifica dei fattori di contesto che possono influire e sollecitando i diversi punti di vista dei partecipanti.

Da ciò risultano alcuni vantaggi dell'etnografia come una contestualizzazione più precisa dei fenomeni oggetto di studio, una spiegazione più completa dei concetti e dei fenomeni stessi, e la possibilità di apprezzare i processi presenti all'interno dei fenomeni e le interazioni delle varie parti con il tutto" (Ogbu, Sato, Kim, 1994, pag. 2051-52).

Personalmente, come descritto nel I Capitolo, ho ritenuto di adottare questa metodologia di ricerca dato che il mio interesse si è sempre più focalizzato sugli aspetti culturali (rappresentazioni e significati dei vari soggetti coinvolti) dei vari livelli di relazionalità presenti nella scuola e nel suo contesto locale, e poiché con una definizione ancora generale, si può dire che l'etnografia sia proprio "il tentativo di descrivere la cultura" (Andrè, 2000, pag. 19).

Geertz (1973), per designare lo scopo dell'etnografia, usa il termine "descrizione densa", che prese in prestito dal filosofo Gilbert Ryle. Secondo l'autore, la cultura, come un sistema di simboli costruiti, "non è un potere, qualcosa a cui può essere attribuita la causa di eventi sociali, dei comportamenti, delle istituzioni o dei processi: è un contesto, qualcosa dentro il quale i simboli possono essere intelligibilmente - o densamente - descritti" (Geertz, 1973, pag. 14). L'etnografo si trova, così, di fronte a differenti forme di interpretazione della vita, di comprensione del senso comune, a significati differenti attribuiti dai partecipanti alle proprie esperienze e ai propri vissuti, e cerca di mostrare questi significati multipli al lettore.

Ancora, secondo Spradley (1980), la preoccupazione principale dell'etnografia ha a che vedere con il significato che hanno le azioni e gli eventi per le persone o i gruppi studiati. Alcuni di questi significati sono direttamente espressi attraverso il linguaggio, altri sono trasmessi indirettamente per mezzo dell'azione. Come afferma l'autore, nella società le persone usano sistemi complessi di significato per organizzare i propri comportamenti, per intendere la propria persona e gli altri e per dar senso al mondo in cui vivono. Questi sistemi

di significato costituiscono la loro cultura. Per Spradley la cultura è, dunque, "il sapere già acquisito che le persone usano per interpretare esperienze e guidare i comportamenti" (Spradley, 1980, pag. 5). In questo senso la cultura abbraccia ciò che le persone fanno, ciò che loro fanno e le cose che costruiscono e usano.

Anche Rosalie Wax (1971) considera che il compito dell'etnografo consiste in una approssimazione graduale al significato o alla comprensione propria dei partecipanti, cioè, l'etnografo da una posizione di estraneità si va approssimando sempre più da vicino alle forme di comprensione della realtà proprie del gruppo studiato, condividendone con loro i significati.

## **1. UN PO' DI STORIA**

Come già menzionato, l'etnografia si sviluppò all'interno dell'antropologia.

Il termine etnografia fu utilizzato nel 1810 dallo storico tedesco B.G.Neibuhr per indicare "l'inventario etnico in funzione dei caratteri linguistici dei popoli" (Poirier J. , 1968, pp. 25-26).

L'antropologia come campo di studi nacque negli USA e in UK intorno al 1840.

Già i filosofi tedeschi usavano il termine antropologia, in un'accezione molto ampia, nel senso di "scienza dell'uomo in generale" (valga per tutti l'indicazione di Kant e della sua *Antropologie in Pragmatischer Hinsicht*, F.Nicolovius, Konisberg 1798), guardando da un lato allo studio dell'uomo in sé, dall'altro alle caratteristiche antropologiche che rimandano al carattere degli individui, al sesso, alle razze, alle nazioni, all'umanità.

Anche in Francia il termine antropologia venne usato con uno spessore semantico ampio, come dimostra la Società d'Anthropologie fondata nel 1859 da P.Broga.

In seguito, tanto in Germania che in Francia, si assistette ad un ridimensionamento dell'area semantica coperta dell'antropologia, utilizzata per definire lo studio dei caratteri fisici, mentre etnologia indicò, in senso generale e complessivo, lo studio delle società pre-alfabetiche, sia nel caso che lo studio avvenga secondo criteri e intenzioni "storici", sia che si sviluppi con obiettivi "sistematici" e "topologici" (Cirese, 1976, pag. 70).

La seguente ricostruzione storica dell'evoluzione dell'etnografia si basa soprattutto su quanto riportato da Ogbu, Sato, Kim, (1994).

**Negli studi antropologici, fino al tardo '800** si faceva una distinzione precisa tra coloro che raccoglievano i dati e coloro che li analizzavano. I primi antropologi infatti mandavano dei “questionari” a coloro che avevano contatti regolari con altre culture (missionari, viaggiatori, amministratori ed esploratori), poi li utilizzavano come materiale “di seconda mano” come base per le loro analisi. Le preoccupazioni maggiori dei primi antropologi erano due: da un lato condurre una ricerca comparata il cui obiettivo era quello di creare una tassonomia comprensibile delle culture basata sugli schemi evolutivi delle culture umane dal “selvaggio” al “civilizzato”; dall’altro, realizzare un lavoro di recupero (e salvataggio) il cui obiettivo era quello di raccogliere dati sulle culture esotiche e primitive prima che scomparissero. Queste preoccupazioni portarono i ricercatori a focalizzarsi più sul raccogliere il maggior numero di dati possibili, senza porre troppa attenzione ai metodi di raccolta dati.

Verso la **fine del XIX secolo**, aumentò la preoccupazione rispetto alla qualità dei dati raccolti, specialmente rispetto alla raccolta non sistematica e all'uso acritico e inappropriato dei dati. L’attenzione per la complessità delle società, inizialmente considerate "semplici e primitive", condusse gli antropologi a spostare il loro focus dalla costruzione di teorie evolutive generali allo studio particolareggiato di società specifiche.

Nello stesso tempo, l’orientamento degli studiosi di scienze naturali influenzò le procedure di raccolta dei dati. Molti di loro, particolarmente Boas (è sua la *prospettiva diffusionista* e l’attenzione alla realtà storicamente verificata) negli Stati Uniti e Haddon in Gran Bretagna, enfatizzarono il bisogno per i ricercatori di raccogliere da loro stessi i dati attraverso un’osservazione diretta, l’uso di una terminologia sistematica e l’articolazione chiara dei loro metodi. E quindi, secondo Urry, (1984) si svilupparono in antropologia due tradizioni principali: l’etnologia storica negli Stati Uniti, e lo struttural-funzionalismo (Malinowski; Radcliffe-Brown e Evans-Pritchard) in Gran Bretagna.

In area francofona si assistette all’affermazione di studiosi come Durkheim, Lévi-Bruhl, Mauss, e C. Lévi-Strauss.

**All’inizio del XX secolo**, il lavoro sul campo diventò un rito di passaggio essenziale per gli antropologi. Come risultato del suo lavoro sul campo nelle isole Trobriand, Malinowski<sup>21</sup> (1922) enunciò quattro importanti principi della ricerca etnografica, e cioè che l’etnografo dovrebbe:

- imparare a lavorare usando il linguaggio dei nativi;
- vivere con le persone e partecipare alle loro attività il più possibile;

---

<sup>21</sup> Malinowski studiò “The Trobriand Islanders”, e in particolare si concentrò sull’economia locale (Argonauts of the Western Pacific 1922), si focalizzò sull’ordine sociale (Crime and Custom in Savage Society, 1926) e sulle relazioni interpersonali (The sexual Life of savage, 1929).

- raccogliere molti esempi attraverso l'osservazione personale e puntuale;
- essere preparato ad affrontare lunghi periodi di lavoro sul campo gestendo problemi pratici.

Malinowski argomenta che i dati devono sempre essere raccolti in setting di vita reale, e che l'etnografo dovrebbe tentare di “grasp the native point of view [prendere il punto di vista dei nativi], la loro relazione con la vita, per realizzare la propria [sic] visione del suo mondo [sic]” (Malinowsk, 1922, pag. 25).

Questi principi guidano ancora la ricerca etnografica dell'antropologia odierna. Inoltre, sempre secondo Urry (1984), Malinowski creò un "teoria dell'etnografia" nel senso che fu il primo antropologo che articolò chiaramente i metodi etnografici e il modo in cui questi erano collegati alla teoria antropologica.

All'inizio del '900, inoltre, nell'area statunitense prese corpo *l'antropologia culturale* o nuova etnologia, che privilegia come campo della ricerca il fenomeno cultura con la centralità dell'uomo visto come produttore, diffusore e consumatore di cultura; mentre nell'area britannica il privilegiare nelle ricerche le relazioni sociali e la struttura sociale permette il costituirsi *dell'antropologia sociale*. Si comincia a guardare all'antropologia, sia essa sociale o culturale, come ad una disciplina che, mentre aspira "a conoscere l'uomo totale" (Levi Strauss, 1966, pag. 393), privilegia o l'uomo come "animare simbolico" o l'uomo come “faber”, in un raggio d'azione che copre tanto le società del passato che quelle contemporanee.

**È negli anni Trenta** che gli antropologi hanno ormai spostato i propri orientamenti di ricerca dal lavoro di salvataggio e recupero delle società primitive allo studio del cambiamento sociale, del contatto culturale, dell'assimilazione e dell'accomodamento; questo perché avevano capito che queste società stavano cambiando piuttosto che scomparire. Contemporaneamente, gli antropologi di Stati Uniti e Gran Bretagna cominciarono a studiare le società più grandi e complesse e ad utilizzare tecniche di ricerca positivistiche come le procedure statistiche, e strumenti di ricerca provenienti da altre discipline, come la psicologia, la sociologia, la demografia e l'economia.

Di conseguenza, *emersero vari sottoambiti specialistici dell'antropologia*, come ad esempio gli studi sul tema cultura-personalità (G. Mead, 1930); sull'analisi del linguaggio; sulla cura dei bambini e la trasmissione della cultura.

Più tardi, **tra il 1950 e il '60**, si svilupparono anche varianti nei metodi etnografici basati su differenti concezioni della cultura, come l'"old ethnography" e la “new ethnography” (si veda in seguito).

## **2. L'APPLICAZIONE DELL'ETNOGRAFIA ALLO STUDIO DELL'EDUCAZIONE**

Dagli **anni '30 agli anni '50**, proprio gli studi antropologici sulle pratiche di crescita dei bambini, sui processi di inculturazione, e di trasmissione culturale, costituirono **le prime forme di studio dei processi educativi in varie culture**.

Per esempio, Mead (1930) e Williams (1972) si concentrarono sui modelli di life-cycle, e su studi riguardanti il legame cultura-personalità, studiando principalmente le società che non conoscono la scrittura né l'industrializzazione, e solo indirettamente le confrontarono con quella degli Stati Uniti dell'epoca (anni Trenta). Altri studiosi (Goetz e LeCompte 1984, Middleton 1970) si concentrarono sulle istituzioni scolastiche ed educative, considerate i luoghi per eccellenza di trasmissione culturale in queste società.

**Fino agli anni '50**, gli antropologi non si occuparono della scolarizzazione nelle società industriali. Henry (1963) fu uno dei primi a condurre ricerche in questo campo, dagli anni '50 all'inizio degli anni '60, così come afferma Ogbu: "prima delle anni '60 gli antropologi non avevano realmente studiato l'educazione formale, nonostante alcuni scrissero su di ciò... Henry (1963) fu probabilmente uno dei pochi a studiare realmente la scuola"( Ogbu, 1981, p.7).

**Tra gli anni '60 e '70**, nell'antropologia e nella sociologia si sviluppò **l'etnografia dell'educazione**.

**Perché un tale ritardo gli studi etnografici nell'area dell'educazione, e perché proprio gli anni sessanta furono i più propizi al loro inizio?**

Secondo Bogdan e Biklen (1982), tale ritardo può essere spiegato per il fatto che all'inizio del secolo la ricerca educativa era dominata dalla psicologia, che aveva una forte tendenza sperimentale, basata nei presupposti del positivismo, e ciò rese difficile la nascita della nuova prospettiva.

Gli anni '60, inoltre, furono marcati da vari movimenti sociali, di lotta contro la discriminazione razziale e sociale e per l'uguaglianza di diritti. Sempre in questa decade accaddero, in Francia, le rivolte studentesche, fatto che richiamò di colpo l'interesse degli educatori su ciò che stava passando realmente dentro alle scuole e alle classi, e per l'uso dell'approccio antropologico o etnografico come forma di ricerca del quotidiano scolastico.



Inoltre, i metodi qualitativi guadagnarono popolarità perché cercavano di far emergere i punti di vista di tutti i partecipanti, anche di coloro che non detenevano potere o privilegi, tendenza che calzava molto bene con le idee democratiche che sorsero negli anni Sessanta.

Proprio durante gli anni Sessanta, poi, anche all'interno della stessa area della sociologia, dominata da circa vent'anni dalle idee funzionaliste, assunse valore l'approccio fenomenologico. È il periodo in cui riacquistarono valore gli studi basati sull'interazionismo simbolico e in cui è valorizzata l'etnometodologia, due correnti che influenzeranno parecchio i lavori di ricerca nell'area dell'educazione.

Alcuni studiosi continuarono la tradizione di Mead (sull'intreccio personalità-cultura), mentre altri si focalizzarono sull'educazione all'interno delle società industrializzate o in via di industrializzazione, ed altri ancora sulle minoranze etniche e le sottoculture presenti all'interno delle società industrializzate.

Ogbu (1981) cita quattro fattori che hanno influenzato gli etnografi nello studio del fenomeno della scolarizzazione:

- la percezione della scolarizzazione come problema sociale, tipico dell'antropologia tradizionale;
- il background di studi nell'ambito della cultura-personalità o del linguaggio, tipico dell'antropologia della scuola meadiana e di quella linguistica;
- il clima di crisi politica e sociale proprio degli Stati Uniti negli anni '60, in cui nacque l'etnografia dell'educazione;
- la pressione fatta agli etnografi da parte di insegnanti ed educatori interessati a tipi di ricerca applicata (erano loro stessi a definire i problemi di ricerca da studiare).

Nello specifico, gli antropologi criticarono gli assunti alla base del modello dominante di "deprivazione culturale" con cui si spiegavano gli insuccessi scolastici degli studenti poveri o appartenenti a minoranze, e invece svilupparono un modello che si richiama al concetto di "differenza culturale" (Ogbu 1981, Spradley 1972).

**Durante gli anni '70**, fioriscono gli studi qualitativi nell'area educativa, principalmente negli Stati Uniti ed in Inghilterra, sia sotto forma di libri o articoli riguardanti temi specifici, sia in forma di ricerche qualitative.

Si osserva una grande diversificazione all'interno delle etnografie dell'educazione, nonostante il concetto di cultura rimanga il costrutto unificante.

Divennero campi di studio il linguaggio e gli altri sistemi simbolici formali; l'educazione all'interno delle minoranze; i processi d'inclusione sociale; la stratificazione politica, scolastica e sociale; le strutture sociali; le dinamiche all'interno della classe; e la trasmissione culturale.

Cambiarono anche le unità di analisi: per esempio, si studiarono storie professionali e di vita, o piccoli gruppi all'interno delle singole classi o scuole, o singole classi stesse; o le relazioni tra scuola e comunità; ecc. (si veda per es. Goetz e LeCompte 1984).

Inoltre, c'è un gruppo di autori, come Willis, Apple, Giroux che hanno cercato di associare i presupposti della **teoria critica** agli studi di natura etnografica. Per esempio abbastanza significativo è il libro di Paul Willis (*Learning to labor*, Columbia University Press, New York, 1977), che è stato come una specie di modello all'interno di questa linea critica di pensiero.

“Negli anni '80 l'approccio qualitativo divenne molto popolare all'interno dei ricercatori dell'area dell'educazione, anche in Brasile. È in questa decade che Gatti (1992) trova la prima menzione riguardante l'approccio qualitativo nei *Cadernos de Pesquisa*, in un articolo scritto da André (1983). In questo periodo uscì un numero abbastanza grande di pubblicazioni, che trattavano di questioni associate tanto ai fondamenti teorici quanto ai procedimenti metodologici (Bogdan e Biklen 1981; Lincoln e Guba 1985; Ludke e André 1986; Miles e Huberman 1984; Patton 1990; Trivinos 1987 e molti altri)” (André, 2000, p.22)

A causa di questa diversità e ricchezza di prospettive, si presentarono inevitabili problemi nella definizione di cosa sia "l'etnografia dell'educazione"; infatti i tipi di etnografie che si svilupparono in seguito furono influenzati da molti fattori politici, ideologici, o di opzioni personali.

### **3. VERSO UNA DEFINIZIONE**

L'etnografia è un metodo di ricerca sviluppato dagli antropologi per studiare la cultura e la società. Etimologicamente etnografia significa "descrizione culturale". “Per gli antropologi, il termine ha due significati: indica tanto l'insieme di tecniche da loro usate per raccogliere dati rispetto ai valori, le abitudini, le credenze, le pratiche e i comportamenti di un gruppo sociale; che inoltre l'elaborato scritto risultante dall'utilizzo di queste tecniche” (Andrè, 2000, pag. 27).

#### **LA RICERCA ETNOGRAFICA: UN METODO DI RICERCA QUALITATIVO**

L'etnografia, pur nella varietà di approcci allo studio della “cultura” in precedenza indicati, condivide molti dei suoi tratti caratteristici con quelli che sono più in generale valevoli per le ricerche qualitative.

##### **1. La centralità e la soggettività del ricercatore**

C'è chi potrebbe pensare che quella etnografica sia un tipo di ricerca più semplice e più facile di altre, ma nella realtà può essere esattamente il contrario. Yin (1988), per esempio, afferma che "le richieste [...] dal punto di vista intellettuale, personale e emozionale sono maggiori di quelle di qualsiasi altra strategia di ricerca" (Yin, 1988, pag. 56).

Infatti, negli studi etnografici il ricercatore è il principale strumento di raccolta e analisi dei dati.

Denscombe (1995) afferma che l'informazione raccolta sul campo più dettagliata ed utile è spesso fornita soggettivamente, facendo eco a Woods (1994) che descrive l'etnografo come “la propria fonte primaria di dati” (Woods, 1994, pag. 313).

Il ricercatore etnografico, come gli studiosi che scelgono metodi qualitativi, non utilizza strumenti standardizzati, che si pongono come medium tra lui e gli "oggetti di ricerca": per poter svolgere la ricerca, egli deve entrare quasi come un "partecipante marginale" (Sorzio, 2005, pag.35) nel setting e stabilire relazioni interpersonali progressivamente più approfondite con i suoi membri, continuamente ristabilendo e rinegoziando con se stesso e con loro un certo distanziamento.

Appare pertanto imprescindibile il riconoscimento della centralità della soggettività del ricercatore all'interno di una ricerca etnografica o più in generale qualitativa. Essa è stata storicamente una delle caratteristiche di questo tipo di ricerche che maggiormente ha scandalizzato gli epistemologi "classici", in quanto minerebbe l'obiettività e l'attendibilità (la stabilità dei risultati tra due o più ricercatori differenti) tanto della raccolta che dell'analisi dei dati e pertanto dei risultati ottenuti, almeno secondo i criteri tipici della ricerca sperimentale.

Ma si vuol qui sottolineare che, nella prospettiva di una epistemologia differente, non basata in un principio di razionalità scientifica ristretto, non si pone la questione se la soggettività del ricercatore sia una debolezza o una forza. Si considera che far esperienza del mondo in modo soggettivo fa parte del nostro modo di vita, è un qualcosa che non possiamo scegliere, ed è pertanto un aspetto inevitabile dell'atto di ricerca: "separare le ricerche dalle esperienze e dalle scienze della propria vita significa tagliare una fonte importante di idee, comprensione, immagini e riflessioni sulla validità. Peshkin descrive così il ruolo della soggettività nella ricerca che ha condotto:

"La soggettività che all'inizio avevo preso come una afflizione, qualcosa da sopportare perché non potevo sfuggirla, potrebbe al contrario essere considerata "virtuosa". La mia soggettività è la base del racconto che sono in grado di elaborare, è una forza su cui possono costruire la mia comprensione. Mi rende la persona che sono e, come ricercatore, mi fornisce le prospettive e le intuizioni che configurano cosa faccio, dalla selezione degli argomenti sino a ciò che mettono in evidenza nei miei scritti. Vista come virtuosa, la soggettività è qualcosa da capitalizzare anziché da esorcizzare" (Peshkin, 2000, pag. 6)" (Sorzio, *ivi*, pag. 35-36).

Tener conto della soggettività del ricercatore, significa pertanto considerare che, in quanto "strumento umano", egli avrà dei momenti in cui la sua condizione umana sarà altamente vantaggiosa, permettendogli di reagire immediatamente, di fare correzioni, di scoprire nuovi orizzonti; ma allo stesso modo, egli può commettere errori, perdere opportunità, coinvolgersi maggiormente in certe situazioni o con certe persone.

Inoltre, vuol dire tenere in debita considerazione gli interessi ed i sentimenti che il ricercatore prova: per esempio, quando accetta di condurre una ricerca in un particolare contesto educativo, essi forniscono le prime comprensioni della situazione. Occorre riconoscere che ciascun ricercatore analizzerebbe una situazione educativa secondo la sua prospettiva, traccerebbe un percorso di indagine, proprio perché non è un soggetto distaccato, capace di discernere i fenomeni educativi da uno sfondo sociale e culturale inerte. L'identità di un particolare ricercatore mette a fuoco e problematizza diversi aspetti di un'attività educativa; le

opzioni teoriche e culturali lo dirigono a riconoscere come significative particolari strutture di potere, ad esempio verso i bambini immigrati, o verso eventuali differenze nelle relazioni legate ai generi maschile e femminile. Due ricercatori nel medesimo setting possono selezionare differenti tipi di dati e ottenere risultati diversi, ma entrambi gli studi possono essere curati; invece, si può assumere un serio problema di attendibilità anche dal punto di vista qualitativo laddove i due studi conducono a risultati incompatibili e contraddittori.

Così, tener conto della soggettività significa privilegiare un certo stile comunicativo-relazionale del ricercatore, come un atteggiamento di empatia verso i partecipanti di un'attività educativa. Ma ciò non è sufficiente, perché si rischia, per esempio, di proiettare i propri vissuti e le proprie concezioni a situazioni esterne, forzandole in un vincolo interpretativo assunto acriticamente, trascurando le reali dinamiche educative che sono l'oggetto di indagine. Inoltre, un eccesso di partecipazione tende a illudere il ricercatore di essere diventato un membro a pieno titolo nella comunità che sta studiando; se stabilisce relazioni troppo intime con alcuni partecipanti, perde la distanza necessaria per una raccolta efficace e per l'analisi consapevole dei dati; se il ricercatore scivola inavvertitamente dal ruolo di ricerca a quello di partecipante della comunità, corre il rischio di essere strumentalizzato all'interno di conflitti e tensioni propri del sistema che sta indagando.

Così, riconoscere la presenza della soggettività non è lo stesso che dire che “tutto serve”.

Da un lato, un ricercatore "comincia il lavoro sul campo non con in mente una tabula rasa ma con un problema prefigurato" (Wilcox, 1982, pag. 459), e "utilizza la sua conoscenza di teorie sociali esistenti per guidare e dar forma alle sue osservazioni"( Wilcox, 1982, p. 458).

In qualche modo, è necessario trovare **un equilibrio tra lo sospendere le proprie preconcezioni e l'usare le proprie comprensioni e credenze** per investigare in modo intelligente. Per raggiungere questa consapevolezza, l'etnografo deve lavorare sistematicamente, rivedendo continuamente l'evolversi delle sue idee, riflettendo sul perché di certe decisioni prese, o di certe domande fatte o meno, sul perché i dati furono generati in quel particolar modo e così via.

Prima di tutto, gli etnografi cercano di articolare gli assunti e i valori impliciti nella ricerca, e cosa significano, riconoscendo il ricercatore stesso parte dell'atto di ricerca. Per Hammersley e Atkinson (1983), la riflessività che richiede “la fornitura di ... una 'storia naturale' della ricerca” così come vissuta e influenzata dal ricercatore, è un “ componente cruciale dell'etnografia compiuta” (Hammersley e Atkinson, 1983, pag.192). Attraverso questa

“ricostruzione della logica della indagine”(ibidem, pag.21), l’etnografo è capace di dire cosa ha appreso, e come l’ha appreso.

È fondamentale **riflettere continuamente** sulle proprie aspettative e convinzioni riguardo gli aspetti problematici della ricerca, trascrivendole in un diario di lavoro, in modo da riconoscere le assunzioni implicite che potrebbero interferire con il progetto di ricerca, chiarire le questioni che si pongono durante il lavoro sul campo e mettere a fuoco alcune categorie di analisi.

Inoltre, queste caratteristiche tipiche di una ricerca qualitativa, (l’assenza di strumenti standardizzati, la necessità di essere coinvolto in relazioni approfondite con i soggetti e la presenza prolungata nei contesti di studio), pongono il problema di trovare un **equilibrio tra distanziamento e coinvolgimento del ricercatore**.

“Le relazioni che si stabiliscono durante il lavoro sul campo tra ricercatore e i partecipanti sono molto complesse e hanno delle implicazioni emotive intense e continue, che producono tensioni in cui è coinvolta la soggettività complessiva del ricercatore, creando talvolta una situazione di smarrimento e "frammentazione", ma sono anche l’occasione di autoriflessione e cambiamento personale” (Sorzio, 2005, pag. 38)

Il ricercatore vive la tensione tra la dimostrazione continua della sua affidabilità e la realizzazione dei suoi obiettivi di ricerca.

Per limitare i rischi dell’eccessivo coinvolgimento da parte del ricercatore è necessario stipulare un "contratto di ricerca", tra il gruppo sociale accettante e il ricercatore, su vari aspetti: la definizione degli scopi delle modalità e della durata dell’indagine, la frequenza delle sedute di lavoro sul campo, la strumentazione utilizzata, la possibilità di utilizzazione da parte del ricercatore dei risultati per gli scopi propri del gruppo.

Tale "contratto di ricerca" è continuamente rivisto e rinegoziato nell’evolversi dell’indagine, perché il ricercatore da un lato ha interesse a potersi spostare tra individui e gruppi, per aver accesso ai mondi simbolici che intende studiare, dall’altro lato deve preoccuparsi di mantenere relazioni interpersonali improntate alla fiducia e all’interesse reciproco.

## **2. La soggettività dei partecipanti**

Proprio a partire da quanto fin qui detto a proposito del ricercatore e delle relazioni che si instaurano tra lui ed il gruppo coinvolto nella ricerca, è importante notare come nella ricerca qualitativa, ed etnografica, si riconosca anche il ruolo della soggettività dei partecipanti, mai

ridotti a meri “oggetti di studio”: “i soggetti non seguono le regole di un'attività in maniera ap problematica e uniforme; hanno storie ed esperienze diverse che li mettono in prospettive diversificate e ciascun metodo tratta di dimensioni specifiche di questa realtà” (Paolo Sorzio, *ivi*, pag. 41).

Nel caso dell'etnografia, vengono studiati quegli eventi che possano mostrare la struttura delle attività, lo sviluppo di un sistema di conoscenze condivise, esplicite o implicite, i diversi modelli di comportamento, le particolari relazioni di ruolo all'interno della comunità, e le regole di tali relazioni; l'etnografia mette in luce tanto la costruzione di un certo grado di coesione tra i partecipanti alle attività educative e ma anche i conflitti che emergono tra i soggetti stessi.

### **3. Il percorso della ricerca: un processo induttivo-astrattivo circolare**

Nelle ricerche qualitative ciò che interessa è la struttura dei contesti di attività educativa così come si svolgono quotidianamente, più che il controllo da parte del ricercatore. Tuttavia, procedure di inferenza logicamente corrette sono importanti anche in situazioni in cui non è possibile o desiderabile il controllo di alcune dimensioni fondamentali della pratica educativa. La ricerca qualitativa segue un approccio prevalentemente induttivo: la pura induzione infatti non sarebbe sufficiente a generare teorie adeguate a partire dal semplice accumulo dei dati; è necessario un processo di integrazione intellettuale che Sorzio (2005) riferisce alla procedura che Peirce (1934) chiamava "abduzione": “Le conoscenze del ricercatore danno un primo orientamento alla raccolta ed interpretazione delle evidenze; i dati raccolti acquisiscono la loro intelligibilità tramite inferenze per ricostruire un modello sottostante della situazione indagata, che guida la formulazione di ulteriori congetture, che a loro volta guidano la ricerca di nuovi dati. L'analisi progressivamente più articolata permette di elaborare o eliminare i modelli; questo continuo passaggio tra la fase di raccolta dei dati (il piano dell'evidenza) e la fase di congettura (il piano dell'inferenza) orienta progressivamente lo sguardo del ricercatore verso le informazioni considerate pertinenti nella massa di elementi potenzialmente disponibili in pratica”( Sorzio, *ivi*, pag. 42-43).

La ricerca qualitativa non è neppure solo un procedimento astratto, derivato dalle teorie assunte all'inizio. “La raccolta dei dati è certamente guidata dagli schemi concettuali del ricercatore, ma non è dipendente da essi: rimane, in una buona ricerca, la possibilità di

stupirsi, di cogliere qualcosa di imprevisto nella realtà, che mette in moto quegli stessi schemi concettuali che orientano l'indagine. [...] Una buona indagine richiede l'integrazione del piano della astrazione, che fornisce uno schema di orientamento nella complessità delle attività educative indagate, e del piano empirico, [induttivo] frutto di un accurato lavoro sul campo, che fornisce i dati di realtà" (Sorzio, *ivi*, pag. 51).

Il metodo etnografico, poi, si caratterizza per un impegno costante, circolare, del ricercatore a modificare ipotesi e teorie, alla luce di dati ulteriori. Gold lo descrive come l'"interazione ricorsiva tra formulazione e verifica (e riformulazione e riverifica)" (Gold, 1997, pag. 395)

In questo tipo di indagine, sviluppare una teoria non è tanto un evento quanto un processo. Non appena emergono nuovi dati, le ipotesi esistenti possono risultare inadeguate, il senso dell'etnografo di ciò che sia necessario osservare e rendicontare può cambiare, e le spiegazioni di ciò che sta succedendo possono essere sostituite da altre che sembrano essere più adeguate.

Si intende come alla base vi sia una visione epistemologica di una razionalità di tipo imperfetto.

#### **4. Una ricerca democratica ed egualitaria**

La presenza del ricercatore nel contesto della raccolta dei dati riguardanti le attività, e la vita, di altre persone pongono alcune riflessioni che è importante ricordare.

Da un lato, si pone l'esigenza di garantire il rispetto del diritto alla privacy dei partecipanti, nella pubblicazione e nella restituzione dei risultati; dall'altro, si creano le condizioni perché con la "restituzione" dei risultati della ricerca, in un confronto tra tutti i soggetti, si evidenzino gli ostacoli e le disuguaglianze di accesso alle risorse (economiche, culturali, ecc.), e si aprano percorsi per sviluppare una pratica educativa più equa.

"Nel caso di una ricerca qualitativa [...] c'è un alto rischio di riconoscibilità; [...] il ricercatore s'inserisce in situazioni delicate, conflittuali [...], spesso trova vincoli a proseguire nel suo programma e tensioni nel "restituire" i risultati della sua ricerca ai soggetti, perché potrebbero introdurre un'ulteriore conflittualità [...]. Altre situazioni problematiche riguardano la possibilità di rendere pubbliche sfere intime. [...] Per affrontare questi problemi si suggerisce di porre la richiesta di consenso informato ripetutamente in particolare per



situazioni personali delicate, rispettando sempre la volontà dei soggetti più deboli” (Sorzio, *ivi*, pag. 47-48)

Inoltre, è importante sottolineare come la ricerca qualitativa è particolarmente versatile nella valorizzazione delle molteplicità e delle differenze, perché utilizza strumenti flessibili di raccolta dati, e lo sviluppo della riflessione teorica e di nuova conoscenza all'interno della ricerca stessa avviene secondo un *progetto condiviso*: secondo Guba e Lincoln (1989) è il dialogo tra tutti i soggetti attivi dell'indagine (i partecipanti e il ricercatore) a produrre una conoscenza articolata e pluralista.

Oltre al riconoscimento della pluralità delle prospettive, la ricerca qualitativa può aggiungere anche una **dimensione "critica", politica**.

Costruire resoconti di vita come visti attraverso gli occhi degli stessi attori produrrà sempre una sfida alle immagini esistenti di loro e di ciò che fanno. Si potrebbe sostenere che le persone sempre hanno diritto di esprimersi in ciò che li riguarda direttamente, ma ciò non sempre è concesso. Pertanto, permettere ad una voce solitamente inudibile di venire all'attenzione di un largo pubblico è sempre un atto politico. E questo diviene tanto più significativo quando queste persone parlano a riguardo di argomenti di cui sono gli unici conoscitori, e che li riguardano direttamente.

Con questa prospettiva critica, la ricerca qualitativa "abbandona la ricerca di una fondazione epistemologica definitiva e, come molte prospettive epistemologiche attuali, riconosce che la conoscenza è una costruzione umana. A differenza di altre, riconosce anche che la verità, l'obiettività, la democrazia e la giustizia sono ideali indispensabili e irrinunciabili, senza i quali la ricerca educativa per della sua tensione etica e cade in un ambiguo relativismo. Infine, riconosce che la ricerca educativa deve essere concepita e condotta realizzando una genuina forma di democrazia" (Howe, 2003, pag. 144).

#### 4. ETNOGRAFIA o ETNOGRAFIE: VERSO UNA DEFINIZIONE

In linea generale, si può dire che "chi fa riferimento a questi metodi (preferiamo usare qui il plurale per indicare una pluralità di strumenti che possono essere usati in questa prospettiva) si preoccupa di *descrivere* in modo estensivo i contesti naturali in cui si svolge l'azione, di *interpretare* i significati delle interazioni e degli eventi sociali, di *comprendere* la prospettiva dell'attore, la soggettività dell'altro e di *narrare* una storia coerente della vita sociale che tenga conto dei soggetti che agiscono e cambiano con il tempo e a seconda delle circostanze della loro vita" (Corsaro, 1999, pag. 62).

**L'etnografia** permette di riconoscere la struttura coordinata dell'attività di un gruppo sociale all'interno di un contesto. Ma, in generale, gli etnografi non si limitano a descrivere ciò che avviene, bensì analizzano criticamente i dati derivanti dal lavoro sul campo per ricostruire la "microcultura" del contesto (gli scopi delle strategie nell'attività, in modo di intendere le relazioni con il altre, l'uso degli artefatti culturali, i conflitti e le prospettive divergenti) e ottenere informazioni utili.

Alcuni tra i ricercatori, si impegnano inoltre anche ad utilizzare tali dati per progettare forme più efficaci di attività educative.

Questi scopi della ricerca, come vedremo, sono uno dei fattori che distinguono tra loro diverse tipologie di ricerca etnografica. Infatti, la ricerca di tipo etnografico non può essere concepita come un modello di investigazione empirica ben definito; essa rappresenta piuttosto una famiglia di approcci investigativi che condividono l'orientamento pratico e conoscitivo, e il taglio prevalentemente qualitativo, ma presentano anche varie diversità di accenti procedurali.

## 5. TIPOLOGIE GENERALI DELL'ETNOGRAFIA

Osservando il ricco panorama della letteratura scientifica prodotta a partire da ricerche che si riconoscono sotto la definizione di “etnografia”, alcuni studiosi hanno proposto varie classificazioni delle principali tipologie di questa metodologia (vedi tabella) assumendo differenti criteri di categorizzazione:

| TIPI O TIPOLOGIE DI ETNOGRAFIA DELL'EDUCAZIONE <sup>22</sup>   |   |   |   |
|--|---|---|---|
| [CRITERIO DI CLASSIFICAZIONE]  | [CATEGORIE]   |   |   |
| I Paradigmi generali dell'etnografia nell'antropologia (Sanday 1979)   | olistico  | Semiotico (linguaggio)                                      | comportamentale                                       |
| Lo Scopo della teoria (Hymes, 1980)  | Esaustiva   | Orientata all'argomento                                     | Orientata all'ipotesi                                 |
| Gli Obiettivi dell'etnografia  | Ricerca di base   | Azione applicata  | Di base e comparativa                                 |
| Le Unità di popolazione o unità di analisi (queste si possono suddividere in altre categorie, quella presentata è solo un'idea della gamma possibile delle unità utilizzate) | - cultura<br>- comunità<br>- istituzione<br>- cicli annuali o di vita       | - classe<br>- quartiere<br>- famiglia                       | - individuo<br><br><br>- eventi<br>selezionati, times |
| <b>Gli Orientamenti nell'etnografia dell'educazione</b>  | Olistico<br>Macroetnografia<br>“vecchia” etnografia<br>multilivello (misto) | Etnoscienza<br>Antropologia cognitiva<br>“nuova” etnografia | Etnografia della comunicazione<br>Microetnografia     |

Sanday (1979) è colui che ha descritto i *paradigmi generali dell'etnografia* in antropologia, che possono esser riconosciuti come un primo criterio di distinzione. In breve, si può affermare che secondo l'autore il **paradigma olistico** include l'esame della lingua, delle idee, delle credenze, del comportamento e degli artefatti di un certo gruppo sociale; **quello semiotico** si focalizza sul linguaggio e sulle idee; **quello comportamentista**, infine, si focalizza sul comportamento.

<sup>22</sup> Ogbu, Sato, Kim (1994), pag. 2049. Come precisano gli autori, nella presente tabella non ci sono relazioni tra le colonne dei diversi tipi o tipologie; e non c'è un significato particolare nell'ordine dato alle colonne. Colonne differenti solo rivelano differenti categorie.

Hymes (1980) ha classificato l'etnografia rispetto allo *scopo della teoria* all'interno della ricerca: la "**comprehensive ethnography**" (Warren, 1967) mira a descrivere globalmente la vita di una comunità; **l'etnografia orientata ad un argomento** (per esempio, la disgregazione, la trasmissione culturale, il linguaggio) si concentra su aspetti selezionati di una popolazione mirata; e **l'etnografia orientata all'ipotesi** (Wilcox, 1982) parte da ipotesi formulate in modo esplicito, derivate da ricerche precedenti.

Ancora, si possono distinguere quattro classi di etnografia rispetto agli *obiettivi differenti delle ricerche etnografiche*: **ricerca di base, ricerca applicata, ricerca-azione, e ricerca di base e comparativa** (Ogbu, Sato, Kim (1994), pag. 2049).

Inizialmente, in risposta al modello di "deprivazione culturale" prevalente negli anni sessanta, l'etnografia fu usata come una *ricerca sistematica*, di base (descrittiva) all'interno di vari gruppi culturali per dimostrare che le differenze culturali e non "la deprivazione" erano causate dal minor accesso alle opportunità di apprendimento dei bambini poveri o appartenenti a minoranze. Durante il periodo successivo - agli inizi degli anni settanta - prosperarono gli *studi di caso* nello sforzo di dimostrare che le discontinuità tra cultura e linguaggio possono essere identificate come le radici dei problemi di rendimento scolastico (Rosenfeld 1971).

Dagli inizi degli anni settanta, si sono sviluppate due tipologie di ricerca a partire dall'originaria ricerca di base.

La prima parte dall'etnografia di base per promuovere un cambiamento delle pratiche scolastiche. L'etnografia fu così utilizzata più volte come ricerca applicata e ricerca-azione, per scoprire modi concreti di indirizzare le discontinuità culturali riscontrate nella pratica educativo-didattica per migliorare il rendimento degli studenti appartenenti alle minoranze. In effetti, dagli anni settanta, l'etnografia è diventata sempre più popolare nella ricerca applicata, per esempio, rispetto alla valutazione educativa e all'analisi politica (Goetz e LeCompte 1984). Alcuni ricercatori (Moll e Diaz 1987) hanno preferito forme di etnografia-azione in cui i ricercatori si sono attivamente messi in gioco nell'intervento e nel cambiamento a scuola, quali parti dell'azione stessa di ricerca.

Il secondo tipo di ricerca si sviluppò a partire dal riconoscimento della variabilità delle prestazioni scolastiche all'interno di diversi gruppi minoritari. Questa tipologia di ricerca è quindi *ricerca di base* progettata per spiegare questa variabilità studiando anche quelle minoranze che raggiungono dei successi relativi, malgrado differenze culturali o linguistiche. È anche *ricerca comparativa* meno preoccupata con la diretta risoluzione di problemi o con il

cambiamento di specifiche pratiche scolastiche. Sebbene l'obiettivo a lungo termine possa essere l'applicazione alla politica o alla pratica educativa, la preoccupazione principale è la comprensione profonda e la spiegazione di fenomeni sociali.

Le ricerca su singole classi e quella micro-etnografica hanno dominato la ricerca durante questo periodo, cosa che provocò il richiamo di Ogbu (1981) ad un approccio multilivello per collegare le scoperte della micro-etnografia alle strutture sociali e istituzionali del più ampio contesto della società.

## 6. TIPOLOGIE DELL'ETNOGRAFIA DELL'EDUCAZIONE

Provando ora ad entrare nel campo più specifico delle ricerche riguardanti il campo educativo, si può affermare che gli “etnografi dell'educazione” sono coloro che usano la metodologia della ricerca etnografica per studiare i processi di educazione e scolarizzazione (Wilcox 1982).

Difatti, “se il focus di interesse degli etnografi è la descrizione della cultura (pratiche, abitudini, credenze, valori, linguaggi, significati) di un gruppo sociale, la preoccupazione centrale degli studiosi dell'educazione riguarda il processo educativo. Esiste quindi una differenza di focus, il che fa che certi requisiti dell'etnografia non sempre siano - ne debbano essere - compiuti dai ricercatori delle tematiche educativa. [...] Spesso ciò che si fa è un adattamento delle etnografia all'educazione, cioè studi di tipo etnografico e non etnografia del suo significato stretto” (Sorzio, 2005, pag. 28).

Facendo riferimento alla tabella presentata in precedenza, anche nell'etnografia dell'educazione si possono individuare tre orientamenti, in base ai *differenti livelli di analisi e alle enfasi differenti nella definizione di cultura*:

- **l'etnografia olistica** (anche conosciuta come tradizionale, “old ethnography” o macroetnografia);
- **l'etnoscienza** (anche conosciuta come “new ethnography” o antropologia cognitiva)
- **l'etnografia della comunicazione** (anche conosciuta come microetnografia o etnografia costitutiva).

L'etnografia più tradizionale corrisponde all'orientamento **dell'etnografia olistica**. Questa definisce le culture in quanto costituite di cognizioni (idee, credenze, valori, ecc.), comportamenti, e artefatti, e studia tutti e tre questi aspetti di una cultura. Gli etnografi olistici mirano a comprendere la cultura di un gruppo o di un'istituzione a partire dal punto di vista dei suoi membri e allo scopo di descriverne la cultura come un tutt'uno integrato. Questo approccio è utile per comprendere il modo di vita di un gruppo in generale, o un aspetto particolare della cultura, come il sistema scolastico, in relazione alla società più ampia.

Se le etnografie olistiche raffigurano il setting complessivo o il gruppo come un tutto, le etnografie della comunicazione e l'etnoscienza si focalizzano su unità più piccole, come parole, individui, o situazioni.

**L'orientamento etnoscienfifico** è anche chiamato “nuova etnografia” perché si separa dalla etnografia tradizionale, olistica, definendo la cultura principalmente come “cognition”

(rappresentazione) della gente. Gli assunti di base sono che il contenuto dei dati culturali è costituito da regole, codici, e da un ordinamento ideatorio (*ideational*) della società che è organizzata all'interno di domini di "conoscenza culturale" differenti. Le esperienze sono codificate in lesemi o parole; perciò, il linguaggio è la principale fonte di dati culturali, e le tecniche di studio del linguaggio possono essere applicate allo studio della cultura ideatoria o cognizione. Di conseguenza, è data enfasi minore all'osservazione partecipante e maggiore alla raccolta di vocaboli riguardanti eventi particolari e agli schemi di classificazione. Si può dire che pochi etnografi dell'educazione rientrino in questa categoria a confronto con gli altri due paradigmi di ricerca.

**L'etnografia della comunicazione** prende avvio dalla tendenza tra gli antropologi di prendere distanza dal campo dell'etnografia, i nuovi termini, e applicare questi allo studio di aspetti specifici della cultura. L'enfasi è posta sul linguaggio e sull'uso del linguaggio, in modo minore su aspetti della comunicazione non verbale. Le sue basi metodologiche e teoriche si sviluppano a partire da apporti interdisciplinari – l'antropologia, la sociologia (in particolare l'etnometodologia<sup>23</sup>), la sociolinguistica, e gli studi sulla comunicazione non verbale -, e prende avvio dall'interazione faccia a faccia all'interno e tra gruppi culturali per relazionare queste modalità e processi alle forme più ampi o "macro" dei processi culturali e sociali.

Erickson e Mohatt (1982) hanno descritto l'**etnografia della comunicazione** come **micro-etnografia**, cioè una *etnografia focalizzata*: come dire, una metodologia che si concentra sull'osservazione ripetuta e l'analisi dettagliata di registrazioni audiovisuali delle interazioni umane in situazioni chiave, accompagnando ciò con l'osservazione partecipante del contesto complessivo in cui accadono queste situazioni.

Ogbu (1981) propone un approccio multilivello, che è olistico ma include una mistura di tecniche micro-etnografiche assieme alla ricerca all'interno del contesto sociale ed istituzionale più ampio, e può risultare utile per raggiungere una maggiore comprensione di problemi complessi, per esempio per spiegare il rendimento differente di vari gruppi minoritari.

Questa stessa classificazione la possiamo trovare nelle "Tradiciones de investigación cualitativa" indicate da G. Perez Serrano (1994):

---

<sup>23</sup> L'etnometodologia è una corrente della sociologia che influì nell'approccio qualitativo della ricerca. Il suo rappresentante più conosciuto è Harold Garfinkel (1967). Contrariamente a quanto il termine suggerisce, l'etnometodologia non si riferisce al metodo che il ricercatore utilizza, ma è un campo di ricerca. Infatti è lo studio di come gli individui comprendano e strutturino il proprio quotidiano, cioè, mira a scoprire "i metodi" che le persone usano quotidianamente per intendere e costruire la realtà che li circonda. I suoi principali focus di interesse sono, pertanto, le conoscenze tacite, le forme di comprensione proprio nel senso comune, le pratiche quotidiane e le attività abitudinarie che danno forma alle condotte degli attori sociali.

## TRADICIONES

1.- ETNOGRAFÍA HOLÍSTICA: si si preoccupa della descrizione culturale e della sua interpretazione. Descrive e analizza il tutto o parte della cultura di una comunità, descrivendo le credenze e le pratiche del gruppo studiato, e mostra come le differenti parti contribuiscano alla cultura intesa come un tutto.

## CARACTERÍSTICAS

Fondamenti: Assume che certi aspetti della cultura son fondamentali per la comprensione della vita umana in tutte le società.

Meta: Studiare la cultura dei gruppi con l'intenzione di descriverla e analizzarla come un tutto.

Ambito: Lo studio della cultura include quello della organizzazione sociale, dell'economia, della struttura familiare, della religione, della politica, dei rituali, dell'educazione, dei modelli di inculturazione e i comportamenti cerimoniali.

Metodologia: Riunire l'evidenza empirica direttamente attraverso un lavoro sul campo, mediante l'osservazione partecipante e l'intervista informale all'interno della cultura che si sta studiando (Malinowski); documentare i punti di vista dei partecipanti con informazioni verbali, riunire una grande quantità di dati con diversi tipi di metodi (l'analisi principale è qualitativa).

Autori: Goodenough (1971); Barret (1984); Malinowski (1922, 1961).

Tipologie: Macroetnografia, Studi della comunità di autori, Microetnografia

2. ANTROPOLOGÍA COGNITIVA: Etnoscienza o Nuova Etnografia

Fondamenti: Si assume che ogni gruppo di individui abbia un sistema unico di percezione e organizzazione del mondo, la cultura si organizza in categorie che si relazionano l'una con l'altra; si assume che il conoscenza culturale di un gruppo si rifletta nel suo linguaggio, specialmente nella semantica.

Metodologia: Identificare fenomeni per intendere come i gruppi organizzano la loro cultura. I dati raccolti sono: parole e loro significato, raccolti mediante interviste e osservazioni. L'analisi principale è qualitativa: identificando "domini" di conoscenza culturale, si organizzano i termini di ogni dominio e si mira a scoprire relazioni tra tali domini culturali.

Autori: Spradley (1979, 1980); Tyler (1969).

3.-ETNOGRAFÍA DE LA COMUNICACION: Microetnografia o Etnografia Costitutiva. Descrive i modelli di interazione dei membri di un gruppo culturale relativi alla sociolinguistica.

Fondamenti: antropologia, sociologia, sociolinguistica e la comunicazione non verbale.

Principi: Si assume che entrambe le comunicazioni, verbale e non verbale, sono culturalmente modellate, anche se le persone in interazione non abbiano coscienza di ciò.

Meta: Studiare i modelli di interazione sociale tra i membri di un gruppo culturale o di differenti gruppi culturali. Si interessano dei modelli della comunicazione faccia a faccia.

Metodologia: Usano l'osservazione partecipante, le registrazioni audio o video delle interazioni che succedono naturalmente, ne selezionano segmenti per l'analisi, li codificano e li analizzano qualitativa- o quantitativamente.

Rappresentanti: Hymes (1972, 1974); Gumpertz (1968) Erickson y Mohatt (1982).



Una delle linee dell'etnografia dell'educazione sviluppatasi negli anni '80 è **l'etnografia critica**, che integra interpretazioni teoriche e azione. I seguaci di questa area di ricerca insistono sul fatto che l'etnografia non è solo una metodologia ma dev'essere collegata al cambiamento nella prassi educativa e nella società. Il loro lavoro mira a creare un ponte tra l'interazionismo simbolico e le sue preferenze microsociologiche, e il neo-Marxismo con le sue preferenze macrosociologiche, e così controbilanciare i limiti di entrambi. Esistono una varietà di esempi di questo approccio, ma non c'è ancora una sua definizione chiara. Comunque, Gerin-Lajoie (1986) elenca tre criteri per definire l'etnografia critica: che le esperienze dei partecipanti siano connesse con la più ampia struttura sociale; che i resoconti etnografici aiutino gli individui studiati a fare delle connessioni da se stessi; che gli etnologi critici studino le loro proprie pratiche.

## **L'OGGETTO DELL'ETNOGRAFIA DELL'EDUCAZIONE**

Come afferma Sorzio, "l'unità di analisi della ricerca etnografica è l'attività congiunta anziché quella individuale, perché **i processi educativi sono caratterizzati dall'intreccio tra le intenzionalità soggettive e le circostanze sociali**" (Sorzio, 2005, pag. 67)

Secondo l'autore, la realtà educativa si struttura in relazione alle seguenti dimensioni:

- la *reciprocità*: "la relazione tra il contesto educativo e il soggetto in crescita non è unidirezionale e deterministica, [...] piuttosto vanno cercate le relazioni di reciprocità, i modi in cui il contesto offre opportunità di sviluppo del soggetto e i modi in cui il soggetto contribuisce con la sua partecipazione progressivamente più avanzata all'evoluzione delle attività del contesto";
- la *multivocalità*: "un sistema educativo è composto da una miriade di voci, esperienze, interpretazioni spesso discordanti; **il modo in cui si struttura la comunicazione tra persone che non condividono del tutto lo stesso apparato simbolico è un problema da affrontare nella ricerca**";
- *l'innovazione*: "il soggetto non è una replica dei modelli culturali proposti, ma introduce creatività, innovazione e altre forme di intervento personale. Le norme che guidano l'agire e gli schemi di significato sono continuamente costruite dalle persone nel corso delle loro interazioni quotidiane; le tensioni interne, se comprese e concettualizzate dai partecipanti, sono il motivo del cambiamento e dello sviluppo" (Sorzio, *ivi*, pag.68).

Rispetto a questo punto, come sostenuto poi da alcuni ricercatori preoccupati anche della ricaduta pratica della ricerca, si può sostenere che **la ricerca etnografica, oltre a descrivere i modelli culturali che guidano l'agire dei partecipanti ad un'attività educativa (finalità, regole di interazione, immagini di aspetti della realtà, modalità d'uso degli artefatti ecc.), permette di riconoscere gli aspetti problematici nelle dinamiche di partecipazione dei soggetti alle attività quotidiane** e può suggerire percorsi di trasformazione verso forme caratterizzate da maggiore equità, favorita com'è dall'impegno prolungato sul campo da parte del ricercatore e dalla sua considerazione delle differenti dimensioni degli interventi educativi.

## **LE CARATTERISTICHE DEL METODO ETNOGRAFICO**

All'interno delle varie tipologie di ricerca etnografica che sono state presentate in precedenza, si possono riconoscere alcune caratteristiche distintive di questa metodologia, seppur presenti con modulazioni differenti.

Secondo Ogbu et Al. (1994), per esempio, le caratteristiche tipiche dell'etnografia classica (olistica) ma che caratterizzerebbero anche altri approcci etnografici, sono:

- **la residenza a lungo termine e l'interazione** con le persone coinvolte (solitamente almeno un anno);
- **la competenza nella loro lingua;**
- **l'empatia** come capacità di comprendere la vita così come i partecipanti la sperimentano;
- **una prospettiva olistica, globale**, con cui osservare le relazioni tra istituzioni differenti, o tra i dati osservati e altri fatti ed idee già conosciuti, e discernere la loro rilevanza e importanza.

Secondo Corsaro (1999) "l'etnografia si fonda sull'immersione del ricercatore nelle vite dei soggetti che intende studiare, e ricava forza e potere interpretativo dalla capacità di trasformare in dati le forme, le funzioni i contesti dell'azione di quello specifico gruppo sociale che è oggetto delle osservazioni". Riprendiamo brevemente quelli che l'autore indica come tre aspetti cruciali di uno studio etnografico:

- si tratta di **un lavoro intensivo e partecipato.**
- ha interessi di tipo **microscopico ed approfondito.**
- È uno studio caratterizzato da **flessibilità.**

In generale, si può rilevare come vi siano delle concordanze tra vari ricercatori rispetto ad alcune caratteristiche e modalità tipiche di uno studio etnografico, importanti per permettere agli etnologi una comprensione più approfondita dei fenomeni sociali.

1. La ricerca tipica **si basa sul "lavoro sul campo"**, che dura per un certo periodo di tempo durante il quale il ricercatore si inserisce in un gruppo sociale e raccoglie osservazioni intensive dei contesti naturali e dell'azione. Per arrivare a ciò, il ricercatore può tendere a diventare un "membro del gruppo", oltre a documentare e riflettere sul processo stesso che lo ha portato fino a sentirsi parte integrante.

Prima di tutto, devono essere stabiliti e mantenuti buoni rapporti con le persone partecipanti alla ricerca per facilitare l'accesso a dati validi ed affidabili. Gran parte infatti della ricerca "dipenderà da come si instaureranno i contatti iniziali del ricercatore, del suo modo di entrare nel campo, dalla sua accettazione o meno, dalla sua interazione con i partecipanti e solo in seguito potrà venir più specificata" (Andrè, 2000, pag. 60).

Secondo Merriam (1988), il ricercatore ha bisogno di essere comunicativo. L'autrice spiega: "una persona comunicativa è empatica con gli informatori, stabilisce *rapport*, fa buona domande e ascolta attentamente" (Merriam, 1988, pag. 39). L'empatia da molto tempo viene segnalata come una caratteristica essenziale dei ricercatori che realizzano lavoro sul campo. Essa si fonda su uno dei principi base della fenomenologia, che sta alle radici degli studi qualitativi. Secondo questo principio, il ricercatore deve cercare di porsi nei panni dell'altro per cercare di comprendere meglio ciò che sta dicendo, sentendo, pensando. L'empatia, pertanto, un importante componente all'interno delle situazioni in cui il ricercatore interagisce con i soggetti per ottenere i dati che gli permetteranno comprendere meglio il fenomeno oggetto di studio. Se l'empatia è molto importante nelle conversazioni nelle negoziazioni iniziali che danno accesso al lavoro sul campo, pensava ad essere ancor più importante delle interviste che saranno effettuate durante lo studio. L'ottenimento di dati rilevanti, significativi dipende molto del tipo di rapport stabilito dall'intervistatore. Se c'è un clima di confidenza, le informazioni fruiranno più naturalmente e nello stesso tempo l'intervistatore che sentirà più a suo agio per andare più a fondo su di un determinato aspetto, per toccare questioni più delicate ed esplorare punti di vista controversi.

Per riuscire a creare questo ambiente di accoglienza da parte dell'intervistatore, è necessario che vi sia, soprattutto, una persona che sa ascoltare. Egli deve ascoltare con attenzione ciò che viene detto, per essere paziente con le pause, con le spiegazioni complesse, con la mancanza di precisione. Ma, d'altra parte, che bisogna che egli sappia usare bene il suo tempo e quello (63) dell'informatore e pertanto per esser capace di interrompere al momento opportuno, fare

nuove domande, di formulare una questione ecc. Egli deve cercare, inoltre, di ascoltare con attenzione le opinioni, di argomenti, i punti di vista che divergono dai propri, dato che lo studio sul campo delle riuscire a rappresentare le differenti prospettive dei differenti gruppi che sono coinvolti con il caso oggetto di studio.

Inoltre, la raccolta dati dovrebbe essere il più possibile non intrusiva e “naturalistica” per minimizzare gli effetti derivanti dalla presenza dei ricercatori e dai processi di ricerca sulle persone studiate: la manipolazione delle variabili da parte dei ricercatori è minimizzata. Ciò nonostante, l’“effetto del ricercatore” non viene mai eliminato, e quindi la riflessione costante da parte del ricercatore è una parte necessaria del processo di ricerca. (Hammersley and Atkinson 1983).

2. È **necessario entrare in possesso di molte informazioni** per poter interpretare l'azione e i discorsi dei partecipanti allo studio (sulla natura fisica e istituzionale degli ambienti in cui si collocano, sull'andamento quotidiano delle attività, sulle credenze che guidano le azioni e il linguaggio dei membri del gruppo e sugli altri sistemi semiotici che mediano i contesti e le pratiche). Queste informazioni vengono raccolte in modo sistematico, sotto forma di note sul campo, interviste formali o informali ai partecipanti, materiale di documentazione, audio e video registrazioni. Geertz (1983) raccomanda di raccogliere un'estesa documentazione su ogni questione, anche quelle apparentemente assai poco rilevanti. La descrizione semplice non è sufficiente: per dotare di significato le attività e le pratiche dei partecipanti, è necessario avviare una procedura interpretativa che permetta di generare "dense" di iscrizioni (thick descriptions contrapposte a thin descriptions che riguardano la pura attività dell'osservare scissa dall'attività interpretativa) dei contesti culturali. Occorre in altre parole esaminare le azioni "al microscopio", e successivamente contestualizzarle per descrivere gli eventi così come sono stati intesi dagli attori stessi.

3. Considerato inoltre che l'etnografia è un “processo d'indagine guidato da un punto di vista”, invece di “un processo di resoconto guidato da una tecnica standard o un set di tecniche”, la flessibilità metodologica e l'immaginazione sono fondamentali per essere in grado di costruire strumenti di ricerca o adattarne di preesistenti a circostanze inattese e così aumentare la validità dei risultati.

Inoltre, tale flessibilità metodologica si esprime nella struttura aperta e nella natura ciclica dei processi di ricerca etnografica (Spradley 1980), che distingue l'etnografia da altri tipi di ricerca. In contrasto rispetto ad un processo di ricerca lineare e positivistic, dove il

ricercatore non altera il disegno di ricerca originale durante la raccolta dei dati, il processo ciclico della ricerca etnografica suppone che l'etnografo sia come un esploratore il quale ha un piano originale, ma non ha una totale conoscenza del campo, ed è quindi preparato ad effettuare modifiche sulla base di scoperte inattese. L'etnografo inizia con un disegno di ricerca originale, ma i dati iniziali sono raccolti ed analizzati per ridefinire le questioni d'analisi, per scoprire ulteriori possibilità investigative e per rivedere i piani originali iniziali, se necessario. L'etnografo, quindi, ritorna sul campo per raccogliere altri dati. Il processo è ripetuto tante volte quante ne sono necessarie per creare una versione affidabile e coerente. Quindi, durante il lavoro sul campo c'è un continuo dialogo tra le questioni analizzate e i dati osservati, e la teoria si evolve a partire da questo processo dialogico.

“L'essenza stessa di questo metodo risiede nel suo essere dialettico e retrospettivo, il che costringe gli studiosi a rivedere, nel corso del lavoro, teorie, presupposti e interpretazioni. Ragione di ciò risiede nel fatto che è quasi impossibile per lo studioso estraneo al "campo di lavoro" formulare ipotesi e precisare obiettivi o oggetti privilegiati di indagine senza conoscere approfonditamente norme, valori, codici di comunicazione e cultura degli attori presenti sulla scena sociale”( Corsaro, 1999),

4. Una ricerca di questo tipo, prevede alcune caratteristiche che dovrebbero essere attribuibili al ricercatore stesso. Secondo Merriam (1988), per svolgere una ricerca di questo tipo il ricercatore ha bisogno prima di tutto di avere una enorme tolleranza rispetto all'ambiguità, cioè, saper convivere con i dubbi e le incertezze che sono inerenti a questo approccio di ricerca. Egli deve accettare uno schema di lavoro aperto flessibile, in cui le decisioni sono prese nella misura e nel momento in cui si fanno necessarie. Non esistono norme già pronte rispetto a come procedere in ogni situazione specifica, i criteri per seguire una certa direzione rispetto ad altre sono generalmente molto poco ovvi. Esistono nella letteratura e nelle esperienze di altri ricercatori suggerimenti generali che possono risultare utili, ma in qualche modo restano una serie di decisioni che dipendono da ogni situazione particolare. Decidere ciò che costituisce realmente l'oggetto di studio, il modo in cui saranno raccolti i dati, chi sarà intervistato o osservato, quali documenti saranno analizzati ecc. sono tutte attività che possono essere appena abbozzate in un primo momento, ma dovranno durante il corso della ricerca essere ripensate, ridefinite e modificate.

Un'altra caratteristica frequentemente menzionata quando si parla delle qualità necessarie al ricercatore che scelga un approccio qualitativo, è la **sensibilità**. Egli ha bisogno di usare la propria sensibilità specialmente nel periodo di raccolta dei dati, quando deve stare attento alle

variabili dell'ambiente fisico, alle persone, ai comportamenti, all'intero contesto che si sta studiando. “Qui usare la sensibilità significa saper vedere oltre ciò che è ovvio, o apparente. Significa cercare di catturare il significato dei gesti, delle espressioni non verbali, dei suoni e usare queste informazioni per conseguire o meno delle osservazioni, per approfondire o meno un determinato punto critico, per fare - certe domande durante un'intervista, per chiedere - certe documenti, per scendere o meno nuovi informatori. D'altra parte, il ricercatore dovrà usare le proprie intuizioni, percezioni ed esperienze per decidere quando iniziare il lavoro sul campo, e quando chiudere la raccolta dei dati” (Andrè, 2000, pag. 61).

Oltre a questo, la sensibilità è un importante ingrediente nel momento di analisi dei dati, dato che il ricercatore non dispone di un sistema di procedimenti standardizzati d'essere seguiti passo passo. Egli deve ricorrere alle proprie intuizioni, percezioni ed emozioni per esplorare al massimo possibile i dati che sono stati raccolti, per tentare di ricavarne i contenuti, i significati, i messaggi impliciti ed espliciti, i valori, i sentimenti e le rappresentazioni in essi contenuti. Senz'altro il ricercatore nel fare questa lettura interpretativa dei dati ricorre ai presupposti teorici dello studio, ma anche alle sue intuizioni, i suoi sentimenti, cioè alla propria sensibilità. Ma ancora, egli dovrà mantenere una costante attitudine di vigilanza per valutare il peso delle proprie preferenze personali, filosofiche, religiose e politiche, nel corso di tutta la ricerca. Quando inizia lavoro di ricerca, il ricercatore non può lasciar da parte i propri valori, e tra le credenze i suoi principi. Pertanto, egli deve esser cosciente di essi e deve essere sensibile a cogliere come questi interferiscano o possono interferire nei dati. Il ricercatore bisogno, in primo luogo, di saper identificare per rilevarli al lettore. Egli può, secondo luogo, usare alcune strategie per controllarli, usando, per esempio, la triangolazione di fonti, di informatori, di prospettive teoriche. Pertanto, il miglior rimedio per controllare la tendenziosità, secondo Guba e Lincoln (1981), "è avere chiarezza su come esse dirigono modelli non ciò che ascoltiamo, come esse influiscono sul nostro modo di riprodurre la realtà dei riformatori e come esse trasformano la verità in cose false"(Guba&Lincoln,1981,p. 148).

5. Un'altra caratteristica della ricerca etnografica, che si può rinvenire nella letteratura scientifica, risulta particolarmente interessante per uno studio sulle relazioni tra diversi contesti socio-culturali (ad esempio scuola, famiglia e territorio): lo **svolgersi su diversi livelli**, vale a dire che lo studio etnografico "non si concentra su un unico contesto di osservazione (ad esempio, la scuola), ma considera le relazioni con gli altri ambienti significativi, come la famiglia o la comunità sociale" (Corsaro, 1999).

## 7. VALIDITÀ DELLA RICERCA, LIMITI E GENERALIZZABILITÀ DEI RISULTATI

“La validità di una ricerca non è garantita a priori dalla scelta di un metodo anziché di un altro, perché ciascuno è efficace in relazione ai problemi studiati e alla competenza del ricercatore nell'applicarlo correttamente e nell'adattarlo alle situazioni di indagine; il ricercatore è in ogni caso immerso in dubbi, dilemmi, vincoli, necessità di adattamento che deve valutare costantemente; non esiste perciò una procedura formale, caratterizzata soltanto da regole, la cui applicazione sequenziale conduce alla realizzazione di una ricerca valida.” (Sorazio, 2005, p.40)

Parlare dell'etnografia significa anche riferirsi alle questioni relative alla sua validità, interna ed esterna, intesa come attenzione al suo livello di accuratezza e credibilità, alla sua affidabilità, nell'accezione di possibilità di riproduzione dei risultati in più ricerche, e al suo riferirsi a casi individuali rendendo critica la generalizzabilità dei suoi risultati.

Le suddette questioni sono, in realtà, preoccupazioni usuali del rigore metodologico, e sono applicabili tanto all'etnografia come a qualsiasi metodologia di ricerca. Nonostante nel caso della ricerca etnologica tali preoccupazioni possano essere superate servendosi di uno stile di indagine rigoroso, la fonte di discordia pone l'accento sulle modalità di verifica dei risultati: trattandosi infatti di ricerca qualitativa, il criterio secondo il quale si valuterà la validità della ricerca non sarà costituito dal criterio statistico della significatività quanto di quello della sua **pregnanza**, intesa come la facoltà dei risultati di rappresentare e comprendere in profondità le diverse dimensioni dell'oggetto di studio, e nell'**operatività della ricerca**, cioè nella efficacia dell'intervento messo in atto, criterio, questo, specifico della Ricerca Azione.

In riferimento a quanto appena detto, e volendo contestualizzare tale dibattito alla metodologia della presente ricerca, verranno qui citati degli etnologi dell'educazione come Goetz e LeCompte (1984), Spradley (1980), ed altri, che hanno delineato sistemi di regole di controllo che sono necessari per indirizzare il disegno di ricerca, la raccolta e l'analisi dei dati.

## AFFIDABILITÀ

Goetz e LeCompte (1984) sostengono l'importanza di usare un approccio multimodale, il che significa esaminare argomenti o problemi usando molteplici modi di raccolta delle informazioni allo scopo di permettere un controllo incrociato dei risultati ed aumentarne l'affidabilità.

Un metodo multimodale è la “triangolazione”<sup>24</sup> che consiste nel ripetere le osservazioni di uno stesso fenomeno, ripetere le interviste allo stesso informatore, o intervistare vari informatori a riguardo dello stesso evento, e raccogliere differenti forme di evidenze per lo stesso fenomeno.

L'etnografia ha un grande vantaggio nei confronti di altre metodologie di ricerca: vivendo per lunghi periodi tra le persone di un contesto, il ricercatore etnografico osserva i fenomeni nel modo più vicino possibile alla realtà, e può individuare caratteristiche inaspettate, ma significative di quel contesto, oltre ad avere la possibilità di incontrare ripetutamente i partecipanti alla ricerca.

A favore dell'**affidabilità** dei risultati ottenuti dal metodo di ricerca etnografica, si possono inoltre considerare nel suo insieme i punti indicati da Nigris (Mantovani, 1998) rispetto alla ricerca-azione:

- maggiore accuratezza nell'analisi del fenomeno nella sua interezza e complessità;
- maggiore sensibilità nell'esaminare e comprendere il contesto descritto nella ricerca;
- adozione di una prospettiva d'analisi “cumulativa” (meta-analisi) dei risultati ottenuti: non ci si affida ad una sola ricerca, ma si costruiscono inferenze rispetto a diverse ricerche che costituiscono replicazioni e/o estensioni della prima;

---

<sup>24</sup> È una modalità suggerita da Denzin (1978) per contrastare le minacce alla validità ed affidabilità della ricerca qualitativa. Consiste nell'uso combinato di tecniche di raccolta dei dati: "la triangolazione dei metodi implica l'utilizzazione di ciascuno di essi per ovviare alle lacune di un altro, in modo da massimizzare la validità del lavoro sul campo" (Denzin, 1978, pag. 304). Ad esempio, alcuni dati sullo stesso fenomeno educativo (come le attività di una comunità, i processi di integrazione dei bambini immigrati in un istituto scolastico, la formazione professionale tra scuola e tirocinio ecc), derivanti da metodi differenti, sono utilizzati in modo complementare per fornire una rappresentazione completa del fenomeno. Nel complesso, ciò si basa su ciò che Cicourel (1974) per primo ha chiamato la *triangolazione indefinita*, vale a dire la raccolta e la presa in esame di dati molteplici e sfaccettati, che consentono di confrontare forme, fonti e prospettive al fine di giungere a un'interpretazione che rispetti nel modo più accurato possibile le intenzioni dei soggetti stessi durante le interazioni.

Esistono, comunque, delle attenzioni rispetto all'utilizzo della “triangolazione”. Atkinson, Coffey, Delamont, (2003) sottolineano come essa assuma come garantita la complementarità tra sistemi di raccolta delle informazioni, tralasciando l'aspetto di diversità fondamentali che ci può essere tra i metodi, aspetto che non li fa apparire più così ben definiti ed integrati da poter fornire una sicurezza al ricercatore sull'adeguatezza della ricerca. Tali differenze di fondo complicano, in fase di analisi, il tentativo di rendere omogenei dati raccolti con sistemi eterogenei, come l'abbinamento di indagini etnografiche che analizzano la struttura di fondo di particolare dinamiche interpersonali all'interno di una organizzazione, e le interviste che, invece, si focalizzano sui punti di vista personali dei soggetti implicati.



- la valutazione avviene anche durante la ricerca, registrando ed annotando vari tipi di informazioni (percorsi, difficoltà; dati; forze di resistenza e facilitazione; scarti tra ipotesi iniziali e progetto in fieri; speranze, aspettative ed attese; quadri ideologici del gruppo; ecc..) che contribuiscono ad aumentare la capacità di interpretazione critica della situazione relazionale e del contesto.

## VALIDITÀ

Volgendo l'attenzione alla questione della validità dei risultati, Corsaro (1999), a sua volta, afferma che la validità di questo tipo di ricerca è "fondata su una chiara serie di procedure che tengono presente la logica che regge i metodi qualitativi":

- la partecipazione intensiva del ricercatore nei contesti in cui vivono ed operano i soggetti che prendono parte al lavoro gli consente di documentare gli effetti della sua presenza sul campo e la forza delle sue interpretazioni;
- le registrazioni accurate sulla processualità del lavoro, che rendono chiare le prese di decisione del ricercatore rispetto ai metodi di raccolta dei dati e alla loro analisi e gli effetti che tali decisioni possono aver avuto sulla natura stessa dei dati e sulle relative interpretazioni. La presentazione dettagliata di tali procedure consente al lettore di valutare la fondatezza delle interpretazioni nei diversi tipi di materiale raccolto sul campo;
- la raccolta di materiale che sia rappresentativo rispetto alle intere possibilità di materiale prodotto nel contesto in cui avviene la ricerca.

L'interpretazione finale, che si avvale di numerosi passaggi, sarà così corroborata da una densa rete di elementi che la sostengono. "Al termine del processo, le teorie generate risultano convincenti proprio in virtù delle interpretazioni precedenti e delle ragioni del loro superamento, e per l'approfondimento dimostrato su ogni piccolo dettaglio raccolto sul campo" (Corsaro, 1999).

## **GENERALIZZABILITÀ**

Corsaro (1999), riferendosi ad una sua ricerca svolta nelle scuole dell'infanzia in Italia, afferma che "ciò che si studia, non è il modo in cui tutti i bambini italiani affrontano questo momento di transizione (tra scuola dell'infanzia e scuola elementare): l'attenzione è alle modalità con cui questo particolare gruppo di bambini, implicato in specifiche relazioni tra di loro e con il contesto allargato della scuola, organizza la propria conoscenza e apprende diverse modalità di relazione con i compagni e con il nuovo contesto scolastico. Lo studio approfondito e dettagliato di questi elementi consente di formulare interpretazioni teoriche sullo sviluppo sociale e cognitivo."

Una qualche forma di generalizzazione di tali risultati ad altri contesti simili, è sempre mediata dal lettore-ricercatore, e può essere assicurata da quella conoscenza approfondita e contestualizzata resa possibile da una ricerca etnografica. Le descrizioni etnografiche, comprensive e dettagliate, permettono al lettore di fare confronti ragionevoli con altre situazioni conosciute, e di prendere decisioni ben ponderate rispetto alla generalizzabilità della ricerca.

Come cita Splinder (1982, pag. 8): "è meglio avere una conoscenza accurata e approfondita di un contesto che informazioni superficiali e possibilmente distorte o fuorvianti su singole relazioni isolate all'interno di molti contesti". Lo studioso intende dire che i disegni di ricerca che mancano dal punto di vista di una adeguata considerazione del contesto e dei significati, producono risultati che sono molto meno generalizzabili di quelli che provengono da buoni studi etnografici.

Concludendo, per parlare di "ricerca rigorosa" è importante che i ricercatori riflettano continuamente sul processo di ricerca e sul modo in cui loro stessi influenzano la raccolta di informazioni riconoscendosi essi stessi come strumenti di ricerca. Questa riflessione deve includere la definizione del processo di ricerca, la spiegazione dei momenti cruciali in cui si sono assunte decisioni metodologiche, e la ricerca dei casi e dati discordanti. Come afferma Erickson (1973), i buoni etnografi devono spiegare la propria logica di giustificazione e tener fede all'oggetto di ricerca.

## II PARAGRAFO - LA MIA RICERCA

"Possiamo definire il disegno della nostra ricerca esplicitando la formulazione iniziale del problema, i nostri impegni teorici e metodologici, il modo in cui questi elementi hanno sagomato la nostra indagine sul campo e sono stati ridefiniti nel corso dello studio" (Becker, Geer, Hughes e Strauss, 1961, pag. 17).

### A. LA PROSPETTIVA ETNOGRAFICA DI RIFERIMENTO

Personalmente, ritengo di poter inserire la prospettiva di ricerca da me adottata (nello specifico del tema di ricerca prescelto, le forme e le rappresentazioni delle relazioni tra i soggetti socio-educativi all'interno di un certo contesto locale), all'interno di un approccio etnografico che si può assimilare, per alcuni aspetti, alla "etnografia della comunicazione" (si veda al paragrafo precedente per una sua definizione accurata), e alle sue radici nell'interazionismo simbolico<sup>25</sup>.

Infatti, secondo questa prospettiva, si può affermare che "relazione" e "cultura" sono processi che s'intersecano a diversi livelli e diventano accessibili soprattutto attraverso l'analisi dei discorsi quotidiani.

"Il linguaggio è lo strumento di mediazione simbolica più rilevante nei processi educativi, perché configura le modalità di condivisione sul piano interpersonale delle idee, il sostegno

---

<sup>25</sup> L'interazionismo simbolico è una corrente sociologica che assume come presupposto che l'esperienza umana è mediata dall'interpretazione, la quale non si dà in forma autonoma, ma nella misura in cui l'individuo interagisce con l'altro. È per mezzo delle interazioni sociali dell'individuo all'interno del suo ambiente di lavoro, di svago, nella famiglia, che si vanno costruendo le interpretazioni, i significati, in altre parole la sua visione della realtà. Come si sviluppi questa visione è proprio la questione oggetto della ricerca dell'interazionismo simbolico. Un altro punto importante all'interno di questa linea di pensiero è la concezione del *self*. Il *self* è la visione di se stessi che ogni persona si va creando a partire dall'interazione con gli altri. È, in questo senso, una costruzione sociale, dato che il concetto che ognuno va creando riguardo a se stesso dipende da come egli interpreti le azioni ed i gesti che gli sono diretti da parte degli altri. In questo modo, la forma con cui ognuno percepisce se stesso è, in parte, funzione di come gli altri lo percepiscono. George Mead è uno dei precursori di questa linea di pensiero. Egli fu professore nel Dipartimento di Sociologia dell'Università di Chicago, nel periodo 1893- 1931, in cui formò un gruppo di studiosi tra i quali si ricordano Hebert Blumer, il quale coniò il termine "interazionismo simbolico" nel 1937, Howard Becker, Everett Hughes, Blanche Geer e A. Strauss. Tale corrente di pensiero guadagnò un nuovo vigore nella decade 1970-80 tanto in Inghilterra come in Francia e negli Stati Uniti, quando molti ricercatori diressero i propri interessi alle interazioni sociali che gli individui sviluppano della propria vita quotidiana.

alla partecipazione dei soggetti alle attività socialmente rilevanti dell'interpretazione delle motivazioni e delle conseguenze nell'agire umano” (Sorzio, 2005, pag. 95).

Anch'io, tra la molteplicità di dati osservati e raccolti sul campo, mi sono focalizzato per lo stesso motivo sui discorsi quotidiani da me ascoltati e registrati in diversi eventi e contesti relazionali.

Vari autori tra cui Bruner (1990, 2001) e Wertsch (1989) condividono l'assunto di base secondo cui il linguaggio diventa lo strumento più importante per collocare socialmente l'azione. Nel fondare una psicologia culturale, Bruner (1990) arriva ad affermare che proprio in virtù della partecipazione alla cultura, il significato delle nostre azioni quotidiane diventa pubblico e condiviso, e pertanto che il nostro stesso modo di vivere dipende dalle modalità del discorso, altrettanto condivise, che servono a negoziare le differenze di significato e di interpretazione.

Come sostiene Pontecorvo, è necessario recuperare una "prospettiva interazionista: la negoziazione con gli altri è lo strumento indispensabile per la costruzione di un comune mondo di significati" (Pontecorvo, 1993, p. 16).

## **B. LE FASI GENERALI DI UNA RICERCA ETNOGRAFICA**

Le ricerche etnografiche, come più volte si è detto nel paragrafo precedente, hanno una struttura che evolve nel corso dell'indagine, integrando in una forma coerente la progressiva chiarificazione dei concetti e degli elementi teorici indagati, la definizione degli obiettivi ecc.; sono cioè una *costruzione intellettuale complessa*, che richiede lo sviluppo di un disegno di ricerca e un processo accurato di integrazione tra le varie fasi del lavoro, per garantire la crescita della conoscenza.

Tuttavia il ricercatore fin dall'inizio tenta di elaborare una struttura di pensiero, che progressivamente rivede e modifica, ma senza la quale sarebbe perso nella complessità delle situazioni che analizza. Ma se “la raccolta dei dati è certamente guidata dagli schemi concettuali del ricercatore, ma non è dipendente da essi, rimane, in una buona ricerca, la possibilità di stupirsi, di cogliere qualcosa di imprevisto nella realtà, che mette in moto quegli stessi schemi concettuali che orientano l'indagine” ( Sorzio, 2005, pag. 52.).

Le fasi costitutive di una ricerca etnografica, secondo quanto ho recuperato nella letteratura scientifica di riferimento, pur tenendo conto la varietà di forme con cui poi essa si esprime, si

possono indicare nel seguente schema:

- **FASE PRELIMINARE:** è la fase in cui a partire dall'identificazione di un problema, o di una questione che si ritiene interessante esplorare, si arriva ad elaborare una prima versione del disegno di ricerca, spesso discutendone con esperti le caratteristiche e negoziandone alcuni aspetti con le organizzazioni educative;
- **STADIO 1: IL LAVORO SUL CAMPO**, in cui il ricercatore lavora a due livelli:
  - o descrive l'attività educativa
  - o riflette sul processo di indagine, per chiarire e rivedere il disegno di ricerca alla luce delle informazioni raccolte;
- **STADIO 2: FASE RICOSTRUTTIVA**, in cui il ricercatore inizia ad esaminare le note raccolte per identificare la microcultura del contesto, le strutture dell'interazione ed i modelli culturali: "l'analisi è ricostruttiva perché articola i temi culturali e i fattori di sistema che non sono direttamente osservabili e spesso neppure compiutamente articolati dagli attori stessi" (Carspecken, 1996, pag. 142.). Questa fase è caratterizzata da un alto grado di congetturalità e il ricercatore cerca di identificare possibili limiti alle sue ricostruzioni;
- **STADIO 3: FASE DIALOGICA**, in questo stadio il ricercatore non è più l'unica voce interpretativa esplicita, ma presenta e discute con i partecipanti la sua ricostruzione, per un controllo di verosimiglianza ed adeguatezza. Le nuove informazioni che possono emergere in questo stadio possono mettere in dubbio, revocare o articolare in maniera più precisa l'analisi precedente, conducendo a più specifiche domande di ricerca ed a una nuova raccolta dei dati.
- **II RESOCONTO CONCLUSIVO** integra le voci dei partecipanti e le loro diverse prospettive; compito del ricercatore è comunque fornire un resoconto accurato e giustificato dei dati, per mettere in luce gli elementi critici e condurre un processo educativo più efficace.

Utilizzerò questo schema, almeno nelle sue prime 3 Fasi, per illustrare nel dettaglio come ho via via disegnato, scelto, adottato, valutato e modificato i passi del percorso lungo e complesso del mio lavoro di ricerca.

## ***1. FASE PRELIMINARE***

### **A. DEFINIZIONE PROGRESSIVA DELL'AMBITO E DELL'OGGETTO DI RICERCA**

Durante il secondo anno di dottorato (2004), con una serie di passaggi non sempre lineari e facili, che mi hanno spesso messo in discussione chiedendomi di sostenere livelli considerevoli di “densità concettuale creativa”, ho progressivamente approfondito e focalizzato l’ambito della mia ricerca.

Tali passaggi sono stati sia sostenuti attraverso lo studio di alcuni testi significativi (vedi bibliografia allegata), sia affrontati in seguito al confronto con alcuni docenti esperti, ma in particolare grazie all’incontro diretto con persone direttamente impegnate in percorsi educativo-scolastici, soprattutto in realtà differenti e particolari come le scuole comunitarie di Salvador de Bahia ed il Progetto Pequeño Trabajador di Bogotá, con le quali è iniziato un confronto-scambio sia di riflessioni teoriche che di vissuti legati a certe esperienze concrete condivise assieme. Ciò che più mi ha coinvolto è stata la netta sensazione di “scendere sul campo”, di potermi immergere direttamente come ricercatore, ma anche come persona, all’interno di esperienze vitali, ricche di storia, ognuna portatrice di un processo che sotto vari punti di vista e dopo numerosi confronti con altri esperti (docenti di scuola, Dirigenti Scolastici, dottorandi, professori universitari come ad es. la prof. Amplatz e il prof. Milan, oltre che alla prof. Santi) ho sentito altamente significativo sotto il profilo pedagogico e sociale.

La domanda di fondo da cui partivo era: *quali modelli permettono effettivamente di render conto della realtà processuale delle esperienze scolastiche, e quindi della qualità delle azioni svolte come significatività per i soggetti coinvolti?*

Partendo da queste dimensioni valoriali e teoretiche di fondo, durante il terzo anno mi sono confrontato con l’esigenza di definire progressivamente tale ambito in modo più concreto, individuando possibili realtà in cui svolgere la ricerca sul campo in seguito anche alle occasioni di confronto e agli incontri di cui sopra, ed una metodologia di ricerca, quella etnografica, che mi è parsa la più adeguata a tale oggetto, oltre che attendibile.

Un passaggio fondamentale è stato quello di focalizzarmi sempre più, all’interno di una prospettiva pedagogico-sociale e antropologico-culturale, sugli aspetti “locali”, culturali ed

organizzativi, delle relazioni che intercorrono all'interno di un istituto scolastico e con la comunità locale, in vista di una reciproca interazione educativa.

Partivo dall'ipotesi della necessità, della convenienza, nonché della valenza socioculturale-educativa, di ricreare delle nuove interazioni sociali all'interno della scuola intesa come contesto socioculturale complesso (culture e/o subculture specifiche degli operatori scolastici; modalità di comunicazione; modalità di gestione/leadership e di presa di decisioni/assunzione di responsabilità; modalità di relazione con gli alunni) e tra questa e la comunità locale (in primo luogo le famiglie e realtà culturali e socio-economiche presenti nel territorio), compatibili e sostenibili in uno scenario globalizzato.

Come viene percepita e si manifesta la consapevolezza dell'importanza di riscoprire tale relazione per l'attivazione di dinamiche (spesso unilaterali, ma auspicabilmente multidirezionali) di cambiamento volte al reciproco miglioramento qualitativo?

Come, attraverso l'emergere di questa consapevolezza, si innesta un processo per cui la scuola viene a considerarsi (e viene reciprocamente considerata) una comunità attiva all'interno della più ampia comunità locale, entrambe coinvolte in processi socio-educativi autonomi ma strettamente interrelati e mutuamente coinvolgenti?

La prof.ssa F. Gobbo, esperta internazionale di ricerche etnografiche in ambito educativo, da me incontrata all'interno di un seminario sulla metodologia etnografica, mi pose di fronte al rischio delle forti pregiudiziali di carattere valoriale-ideologico che questa mia ipotesi rivelava ("per attivare un effettivo miglioramento qualitativo nella scuola inserita nell'attuale scenario socio-economico globalizzato, è *necessario oltre che conveniente e di profondo valore* ricreare delle nuove interazioni sociali all'interno della scuola, e tra questa e la comunità locale"), incompatibili con qualunque prospettiva epistemologicamente corretta di ricerca, ed in particolare con l'approccio etnografico.

Piuttosto che vedere come si manifestasse in alcune istituzioni scolastiche la "coscienza" dell'importanza/necessità di riscoprire tale relazione per l'attivazione di dinamiche di cambiamento e miglioramento qualitativo, e come da tale consapevolezza si innesti un processo per cui la scuola viene a considerarsi una comunità attiva all'interno della più ampia comunità locale (aspetti che possono essere inerenti a riflessioni propositive conclusive di un'esperienza di ricerca che abbia posto in evidenza l'esistenza di determinate coordinate all'interno delle realtà studiate), la docente mi consigliò invece di cambiare prospettiva: osservare il più possibile dal punto di vista degli attori coinvolti (insegnanti, genitori, ecc.) come vengono attuate nelle varie occasioni ufficiali ed informali le interazioni sociali

all'interno della scuola, e tra questa e la comunità locale, cercando di rispondere, in un modo che fosse significativo per loro, alla domanda: "quali significati-rappresentazioni culturali permettono di comprendere il loro agire e comunicare?".

Solo successivamente, e contestualmente all'analisi e sistematizzazione delle osservazioni non strutturate raccolte, potevo iniziare a formulare ipotesi ed interpretazioni del fenomeno studiato che ricorsivamente si focalizzassero, e orientassero in modo più specifico la mia ricerca.

L'etnografia è la possibilità effettiva di mettersi in discussione, rispetto ai propri punti di vista, aspettative, ecc. Gli obiettivi della ricerca si raggiungono attraverso una capacità di ascoltare, una posizione di apprendimento che si basa sul rispetto profondo verso i soggetti coinvolti, che vengono considerati come collaboratori ed esperti. (Dagli appunti del corso di metodologia della prof.ssa F. Gobbo citato in precedenza).

Dovevo convivere con le mie idealità, le mie pre-ipotesi e visioni del mondo, ma provare a contenerne gli effetti per cercare di osservare da nuovi punti di vista sia realtà note, come quella della scuola primaria italiana, che sconosciute, come quelle sudamericane, ed adottare un atteggiamento volto all'apprendere e conoscere assieme a chi abita quei luoghi.

## **B. DEFINIZIONE DELL' OGGETTO E DELLA FINALITÀ DELLA RICERCA**

"L'atteggiamento critico nell'etnografia dell'educazione richiede la raccolta sistematica di ampie evidenze per la ricostruzione dei modelli culturali, spesso impliciti, che mediano l'agire in una comunità educativa, e la discussione con i partecipanti degli ostacoli alla distribuzione delle conoscenze" (Sorzio, 2005, pag. 70).

Come già ricordato nel I Capitolo, la presente ricerca mira ad offrire una descrizione, a partire dal punto di vista della scuola, delle "*culture socio-educative*" presenti negli attori di contesti sociali differenti (scuola, famiglie, comunità locale) rilevate in vari contesti socio-culturali (Italia, Brasile, Colombia) (finalità etnografica), al fine di promuovere sinergie educative locali volte ad uno sviluppo umano integrale (finalità pedagogica).

Offrire una descrizione possibile delle "*culture socio-educative*" significa *rilevare i modelli culturali del "fenomeno educativo" soggiacenti alle dinamiche relazionali-organizzative così come si instaurano nella quotidianità scolastica, e nelle inter-azioni tra operatori della scuola, famiglie e attori della comunità locale.*



Come poi nel caso della *cross-case analysis*, dove la ricerca è orientata a mettere a confronto specifiche dimensioni educative in una varietà di casi, la scelta di scuole situate in contesti socio-culturali differenti è motivata dal tentativo di mettere a fuoco alcuni aspetti della complessità del fenomeno educativo prescelto (le relazioni tra scuola, famiglie e comunità), e analizzare il modo in cui si caratterizza in situazioni diverse, identificando contrasti e similarità senza pretese di formulare giudizi di valore.

### **C. DEFINIZIONE DELLE DOMANDE DI RICERCA**

Le domande della ricerca, formulate sulla base degli obiettivi della stessa, necessitano di alcuni requisiti per essere identificate (conoscenza progressiva del contesto, chiarificazione degli scopi, e degli aspetti generali di scelta dei soggetti e di raccolta dati), aspetti che possono essere ridefiniti nel corso della ricerca stessa, per cui anche le domande sono soggette a riformulazioni, come già sottolineato in più momenti nel presente elaborato a proposito dell'intero percorso di ricerca.

Tenuto conto di quanto appena affermato, la presente ricerca ha voluto indagare, all'interno del contesto socio-culturale in cui si situa una istituzione scolastica nelle sue relazioni interne, con le famiglie e alcuni attori della comunità locale (istituzioni e associazioni), le seguenti questioni:

- Come gli attori coinvolti agiscono in situazioni formali ed informali di relazione tra di loro?
- Quali dimensioni culturali emergono rispetto alle azioni/reazioni in tali situazioni?
- Quali immagini emergono delle proprie/altrui azioni/reazioni?
- Quali significati i vari attori coinvolti attribuiscono ad alcune dimensioni culturali, e quali implicazioni queste hanno rispetto alle situazioni di interazione interpersonali e intra-istituzionali?

### **D. DEFINIZIONE PROGRESSIVA DEL PIANO E DEL METODO DI RICERCA**

Nello stendere il piano complessivo del presente lavoro di ricerca, mi sono confrontato sia con la letteratura scientifica in materia di ricerche qualitativo-etnografiche, sia con alcuni esperti e docenti universitari di riferimento.

A riguardo, si può affermare con Scott che “gli etnografi hanno assunto posizioni diverse e contrastanti a riguardo di un numero elevato di importanti questioni metodologiche.

La prima area di disputa si concentra sull’adozione di strategie di analisi di dati deduttive e/o induttive, con gli esponenti del primo gruppo (confrontare Hammersley 1992) che argomentano che l’etnografia dovrebbe riguardare principalmente la verifica di ipotesi. Dall’altro lato, la maggior parte degli approcci etnografici si sono principalmente concentrati sulla strategia induttiva (Glaser and Strauss, 1967, Denzin 1978), e cioè lo sviluppo della teoria a partire dai dati. Secondo campo di discussione riguarda la scissione tra coloro che usano strumenti di raccolta dei dati strutturati (Galton, Simon e Croll 1980, Galton e Willcocks 1983) e coloro che usano strumenti semistrutturati (Burgess 1983), strategia quest’ultima solitamente considerata più appropriata” ( Scott, 1996, pag. 143).

Definire il piano, o metodo, della mia ricerca ha significato indicare e motivare le scelte da me fatte durante l’intero lavoro di ricerca rispetto a tutti gli aspetti quali i criteri utilizzati nelle scelte relative al coinvolgimento dei partecipanti alla ricerca, gli strumenti usati nella raccolta dei dati, e ancora le tecniche, la durata, ecc. delle procedure di raccolta e analisi dei dati. Ho operato queste scelte metodologiche non solo a partire dalle mie personali convinzioni epistemologiche, ma anche tenendo conto dei vincoli e delle opportunità che mi poneva l’entrare in relazione con le realtà coinvolte attivamente nella ricerca.

Il lavoro di pianificazione stesso è stato un susseguirsi di tappe di affinamento, di revisione, di ristrutturazione, nella descritta feconda alternanza tra il “campo della esperienza” e quello della “teoria scientifica”, in particolare seguendo come si vedrà una struttura epistemologica prevalentemente induttiva.

ESEMPIO: osservazioni personali maturate dopo l’incontro con i genitori di classe terza di una delle due scuole trevigiane, avvenuto il 2 dicembre 2004 alle ore 20.45

*Una cosa che ho notato in generale è la difficoltà dei genitori di rispondere in modo generale alle questioni da me poste, certamente non facili (il ruolo della scuola e della famiglia oggi, la loro immagine di bambino, di società futura...), ritornando quasi sempre sul piano della loro esperienza personale legate al proprio figlio.*

*Forse su di questo ha pesato anche una non completa informativa precedente da parte mia sui temi del confronto, in modo che potessero almeno in parte riflettervi a casa, anche se forse questo "limite" diventa una strategia: a me interessa osservare anche le relazioni che si instaurano tra i genitori nelle rarissime occasioni ufficiali come questa in cui si incontrano tra loro per parlare di aspetti comunque importanti della propria vita e dei propri figli.*

*Altra cosa su cui riflettere in vista dei prossimi incontri è quanto io debba in qualche modo riportare l’attenzione e la discussione sulle tematiche da me proposte, o piuttosto all’inizio chiarire meglio il significato dei termini della mia richiesta, e poi liberamente osservare come si sviluppa la loro discussione-confronto.*

In questa prospettiva, mi sono mosso tracciando le linee della mia ricerca di dottorato in uno scambio vitale tra momenti di “immersione a partire dal basso” - di confronto aperto e costruttivo con tutte le persone coinvolte nei vari contesti socio-educativi prescelti -, con altri di “emersione accademica” - di confronto con esperti universitari o testi accademici di pedagogisti e studiosi, sia italiani che stranieri -. Ricorsivamente, i primi hanno dato significato e sapore “di vita” alle riflessioni condivise con gli esperti o incontrate nella bibliografia scientifica di riferimento; i secondi hanno dato una maggiore capacità esplicativa, sia in profondità che in universalità, ai tanti dati emergenti dal campo, o meglio dai diversi campi di ricerca-azione, ed alle riflessioni spontanee, “ingenua”, che via via sono andate raccogliendo, ordinando, rielaborando.

In sintesi, con una sistematizzazione che va comunque riportata alla processualità appena descritta, posso affermare di aver proceduto secondo le seguenti tappe:

#### **1. FASE PRELIMINARE:**

- **INDIVIDUAZIONE DI ALCUNE MACRODIMENSIONI CULTURALI che si sono ipotizzate fondanti i modi con cui scuola-famiglia-comunità si interpretano e si relazionano** (immagine del ruolo; immagine di infanzia; immagine di scuola di qualità: si rinvia al I Capitolo per una descrizione più dettagliata);
- **SCELTA DEI CASI DI RIFERIMENTO e negoziazione del “contratto di ricerca” con le realtà coinvolte, per definire forme, tempi, limiti e possibilità dell’ingresso sul campo:** è importante rilevare come in Italia non ho potuto che adottare un profilo di “partecipazione diffusa”, e pertanto protratta per un periodo di circa 9 mesi, per almeno un giorno alla settimana, in ognuno dei due contesti socio-educativi prescelti, per vari motivi legati ad aspetti logistici, agli accordi sulla mia presenza pattuiti con le direzioni e con gli insegnanti, alle modalità ed i tempi necessari per avere un appuntamento con alcuni rappresentanti del territorio, ecc.; nelle due realtà sudamericane invece è stato molto più semplice concordare modalità più flessibili e intensive, permettendomi una presenza praticamente quotidiana nelle attività della scuola, dell’istituzione ad essa associata, e della comunità locale (ho chiesto ed ottenuto di essere alloggiato presso la casa di una delle coordinatrici della scuola stessa, abitante nel quartiere in cui si situa la scuola).

2. **FASE DI LAVORO SUL CAMPO: osservazione delle concrete situazioni di interazione nei contesti di ricerca, raccolta dei discorsi quotidiani, svolgimento delle interviste etnografiche**, ecc. in modo da far emergere quale rilevanza e significati siano attribuiti a tali macrodimensioni, ed annotazione di quali altre dimensioni culturali ed organizzative emergessero significative, in questi contesti e per i loro attori, per comprendere le forme e le interpretazioni del proprio inter-agire.
3. **FASE RICOSTRUTTIVA DI ANALISI DEI DATI: ricorsivamente, organizzazione di tali dimensioni in categorie culturali, saggiando e costruendo interpretazioni, fino a nuove categorie più cogenti, e nuove interpretazioni, sempre dotate di un senso interno:** si è proceduto a partire dal principio della significatività per gli attori coinvolti (scelta di una categoria se ritenuta importante dai soggetti coinvolti, sempre considerati *partner esperti*) piuttosto che dalla rilevanza e diffusione all'interno delle teorie più accreditate nella comunità scientifica.  
Dall'elaborazione di tutti i dati raccolti, individuazione delle dimensioni culturali e organizzative risultate più significative all'interno dei vari contesti oggetto di studio (per esempio, la dimensione della partecipazione-gestione democratica della scuola).
4. **FASE INTERPRETATIVA: sistematizzazione finale in interpretazioni e teorie, nel confronto con la letteratura scientifica**, da cui trarre, alla fine, riflessioni, proposte, considerazioni conclusive di carattere socio-pedagogico, fondate tanto nei significati dei vari attori di questa ricerca, che nelle teorie di alcuni studiosi e pensatori accreditati presi come riferimento.
5. **FASE DI STESURA DELLA RELAZIONE FINALE.**

## **E. SCELTA DEI CASI E INDIVIDUAZIONE DEI SOGGETTI DELLA RICERCA**

Nei mesi di maggio e giugno 2004, parallelamente alla definizione dell'ambito e della metodologia della ricerca, ho raccolto informazioni circa le possibili istituzioni scolastiche in cui da settembre svolgere l'indagine sul campo.

I criteri che hanno condotto la mia scelta possono essere annoverati nella seconda strategia di scelta dei casi nelle ricerche educative descritta da Schawandt (2001) e cioè sulla base della loro significatività per la chiarificazione concettuale e la comprensione di particolari processi (Strauss, Corbin, 1990).

Mentre il focus della ricerca si definiva, rispetto alle dimensioni culturali ed organizzative dei rapporti che si instaurano tra un'istituzione di scuola primaria ed il proprio contesto socio-culturale (in primo luogo con le famiglie), assunsero sempre più valore gli aspetti culturali ed interculturali nell'ambito di ricerca individuato. Tale evoluzione mi fece orientare verso l'indagare tanto esperienze del panorama italiano così come alcune esperienze specifiche del contesto brasiliano e di quello colombiano di cui ero venuto a conoscenza, e di cui avevo percepito la grande valenza socio-pedagogica. Si tratta infatti di due esperienze differenti, ma ognuna portatrice di un processo altamente significativo sotto il profilo pedagogico e sociale. Prevalendo poi interessi di tipo descrittivo-esemplificativo, rispetto a quelli di tipo statistico-rappresentativo, ho, infine, ipotizzato l'individuazione di non più di 4 istituti scolastici con i rispettivi contesti socio-culturali.

## 1. IL GRUPPO DI RICERCA INDIVIDUATO

La ricerca ha coinvolto quattro scuole di formazione primaria situate in 4 differenti realtà socio-culturali (2 in Provincia di Treviso, 1 in Brasile, 1 in Colombia) e le rispettive famiglie e rappresentanti del contesto socio-educativo locale.

| PROVINCIA DI TREVISO  |   | SALVADOR DE BAHIA   | BOGOTÀ  |
|---|---|---|---|
| <b>Istituto comprensivo statale</b> di un piccolo Comune alla prima periferia della città di Treviso. | <b>Direzione Didattica</b> di una città della Provincia di Treviso. | <b>Escola Comunitaria</b> , istituzione gestita da un'Associazione degli Abitanti del quartiere, nel Barrio do Uruguai, Penisola di Itapagipe (Salvador de Bahia - Brasile) | <b>Escuela Taller para NATs</b> , istituzione gestita e mantenuta da una Fondazione, nel Barrio de Patiobonito, Kennedy (Bogotà - Colombia) |

## **2. CRITERI DI SCELTA E CARATTERISTICHE INDIVIDUATE**

Vengono qui di seguito esplicitate le strategie di scelta dei casi, per permettere di comprendere la significatività dei soggetti coinvolti.

A partire dalle informazioni raccolte nei mesi iniziali della ricerca, mi sono indirizzato alla scelta di 4 scuole di formazione primaria, secondo i criteri e le indicazioni specificate di seguito, che ne determinassero la significatività ed “esemplarità” rispetto all’ambito e agli obiettivi della ricerca.

### **1. IN ITALIA: 2 SCUOLE PRIMARIE PUBBLICHE**

Le caratteristiche che inizialmente ho individuato come prerequisiti per la scelta delle istituzioni scolastiche italiane da coinvolgere, oltre all’essere scuole primarie e pubbliche, sono state:

- l'attivazione da un certo periodo di tempo di un percorso di autovalutazione-miglioramento continuo all'interno dell'istituzione;
- l’apertura al territorio e l’attenzione alle sue richieste, in particolare delle famiglie;
- la vicinanza spaziale alla mia residenza per potervi effettuare con flessibilità e continuità le attività di osservazione partecipante previste dalla metodologia etnografica; infatti, come afferma Sorzio “anche la facilità di accesso ad un particolare contesto è una ragione accettabile, se le possibilità di movimento e analisi concessa a ricercatore garantiscono un approfondimento concettuale delle questioni educative che, altrimenti, sarebbero di difficile visibilità” (Sorzio,2005, pag. 70).

Ho utilizzato al riguardo varie fonti informate sull'attuale panorama scolastico veneto, in particolare delle province di Padova e Treviso, la prima in quanto sede del dottorato di ricerca, la seconda in quanto sede di residenza. Mi sono confrontato con esperti che da anni svolgono formazione o percorsi di accompagnamento alle scuole, come il dott. Ubaldo Rizzo, Dirigente Scolastico e da vari anni impegnato di attività di supervisione e accompagnamento di scuole avviate all'autovalutazione d'istituto; ed il referente della provincia di Treviso del Progetto Qualità promosso dalla Regione Veneto. Ho utilizzato inoltre l'elenco di scuole individuate come campione all'interno di una ricerca a livello regionale promossa

dall'Università e della Regione Veneto e coinvolgente scuole che a vario titolo hanno attivato da anni percorsi di autovalutazione.

Dalle informazioni raccolte, e dal confronto con questi esperti, è emerso un numero abbastanza ristretto di scuole rispondenti a tutti i criteri predetti: due nella provincia di Padova, tre in quella di Treviso.

Su suggerimento del professor Galliani, ho valutato a questo punto anche il grado di motivazione e disponibilità a collaborare a questa iniziativa di ricerca espressomi dai Dirigenti Scolastici incontrati di persona in un'apposita riunione: 2 le istituzioni scolastiche che hanno risposto positivamente e con interesse alla prospettiva di esser coinvolte per un lungo periodo (circa 9 mesi) nella ricerca.

A sua volta, al loro interno, per le stesse esigenze di profondità e di flessibilità, ho individuato una scuola primaria specifica, negoziandone la scelta con il Dirigente e gli insegnanti stessi, in modo da rendere più significativa e continuata l'attività di osservazione sul campo, oltre a presenziare il più possibile ai momenti collegiali di incontro a livello d'istituto (Collegi; Commissioni; Consigli; Eventi; ecc.).

| ISTITUZIONE SCOLASTICA | CARATTERISTICHE SIGNIFICATIVE   |
|------------------------|---|
| L'ISTITUTO COMPRENSIVO | <ul style="list-style-type: none"> <li>- è l'unica istituzione scolastica pubblica di un piccolo Comune che si trova alla prima periferia della città di Treviso, e pertanto presenta caratteristiche urbane e demografiche proprie che in parte sono assimilabili a quelle di un piccolo centro urbano della provincia (certo senso di identità territoriale che persiste in una parte della popolazione e delle organizzazioni sociali del territorio; certa auto-referenzialità delle istituzioni pubbliche e private locali), dall'altra a quelle di un grosso quartiere di periferia (migrazione occupazionale e ricreativa verso altre zone limitrofe; quartieri dormitorio poco integrati nella comunità locale; presenza crescente di famiglie immigrate; ecc.);</li> <li>- vi è da decenni uno staff di direzione stabile e affiatato, che collabora attivamente e con grande impegno alla gestione dell'istituto e in iniziative che coinvolgono il territorio;</li> <li>- ha attivato da anni un processo interno d'autovalutazione d'istituto;</li> </ul> |

|                                   |   |
|-----------------------------------|---|
|                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- partecipa con altri partner stranieri ad un Progetto Europeo Comenius;</li> <li>- difende dai progressivi tagli agli organici e valorizza la figura della psicopedagoga;</li> <li>- da 10 anni promuove il progetto “Democrazia in Erba” sulla partecipazione dei bambini dentro la scuola e nella comunità locale;</li> <li>- attiva numerosi corsi culturali serali per ragazzi e genitori;</li> <li>- ha partecipato e promosso negli anni varie esperienze che hanno tentato di avviare assieme all’amministrazione locale “scuole per genitori”, di formazione e sostegno alla genitorialità;</li> <li>- è riconosciuta da anni dal Provveditorato come scuola “polo” per l’integrazione degli alunni stranieri e diversamente abili.</li> </ul>  |
| <p>LA DIREZIONE<br/>DIDATTICA</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- è una delle molte istituzioni scolastiche di uno dei più grossi Comuni che si trovano nella provincia di Treviso; nello specifico, si trova in un quartiere sorto da almeno 40 anni nella primissima periferia del Comune, e pertanto presenta caratteristiche urbane e demografiche proprie che in parte sono assimilabili a quelle indicate per l’altra istituzione scolastica prescelta: da una parte vi è un certo senso di identità territoriale che persiste in una parte della popolazione “storica” che da decenni abita nel quartiere; vi è una certa frammentazione tra le organizzazioni sociali del territorio ed una certa auto-referenzialità delle istituzioni pubbliche e private locali; dall’altra vi è un numero crescente di abitanti che risultano poco integrati nella comunità locale; anche per la presenza crescente di famiglie immigrate per le buone prospettive di lavoro nel ricco territorio circostante; tutto ciò si evidenzia in una sorta di migrazione occupazionale e ricreativa verso altri quartieri e zone limitrofe;</li> <li>- vi è da vari anni uno staff di direzione stabile e abbastanza affiatato, che collabora attivamente e con impegno alla gestione dell’istituto e in iniziative che coinvolgono il territorio;</li> <li>- ha ottenuto il riconoscimento della Certificazione ISO, ed è iscritta al percorso regionale (Premio Qualità) che promuove negli</li> </ul> |



|  |  |
|--|--|
|  | <p>istituti scolastici la certificazione EFQM; è stata tra le prime scuole primarie selezionate.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- da decenni partecipa a varie sperimentazioni nazionali come in particolare quelle sull'Integrazione dell'handicap nella scuola dell'infanzia e primaria ;</li> <li>- ha adottato una politica di valorizzazione della figura della psicopedagoga;</li> <li>- partecipa con altri 3 partner stranieri ad un Progetto Europeo Comenius;</li> <li>- lavora in rete con vari altri Istituti scolastici locali;</li> <li>- attiva periodicamente corsi culturali per genitori;</li> <li>- partecipa a commissioni e progetti promossi dall'amministrazione locale.</li> </ul> |
|--|--|

## 2. IN BRASILE: UNA SCUOLA COMUNITARIA

L'esperienza delle "scuole comunitarie" prende avvio negli anni '70 nel Nord-est del Brasile, tradizionalmente l'area più povera e sottosviluppata del paese, su iniziative nate "dal basso", da parte di persone (spesso donne) più sensibili ai bisogni educativo-sociali dei bambini più poveri del loro contesto popolare. Ne è seguita una pratica educativa e scolastica aderente al contesto socio-culturale specifico degli alunni e del quartiere in cui il progetto educativo si situa, e allo sviluppo di strumenti culturali critici con cui poter leggere il proprio contesto e progettare un cambiamento anche a livello sociale.

Molto interessante è la prospettiva per cui l'educatore-insegnante di queste scuole comunitarie diviene una figura che radica su specifiche competenze pedagogiche anche quelle tipiche in Italia dell'assistente sociale, per cui, nello stesso tempo, si mira sia a sviluppare l'educazione e la scolarizzazione del bambino, che a promuovere percorsi di miglioramento e coinvolgimento del contesto familiare e sociale.

Mi son trovato nell'estate del 2004 a dover scegliere tra una pluralità di esperienze presenti nel territorio di Salvador de Bahia (si stimano siano più di un centinaio le scuole comunitarie ivi attive), e dopo un sopralluogo su almeno 8 scuole comunitarie indicatemi da esperti locali (in particolare è stato prezioso l'appoggio datomi dal prof. Gianni Boscolo dell'UNEB e dalle

sue collaboratrici) mi sono orientato verso una scuola che da varie fonti mi è stata segnalata come una delle più significative per storia e per risultati.

Seppure formalmente e legalmente si possa distinguere tra l' "Associazione degli Abitanti" del quartiere, più antica e da sempre impegnata in quei servizi per decenni disattesi dall'Amministrazione Pubblica (Salute, Istruzione, Trasporti, Lavoro, Sicurezza, ecc.), e la "Scuola comunitaria" vera e propria, in realtà nell'attività quotidiana tale differenziazione è poco significativa sia perché il personale professionale che presta servizio nell'una spesso opera come volontario nell'altra o viceversa, sia perché le specifiche attività promosse sono comunque portate avanti a livello differente nelle due istituzioni, sotto la finalità comune di promuovere uno sviluppo umano e comunitario integrale, tanto che gli abitanti-genitori degli alunni così come gli operatori stessi spesso usano le due denominazioni come sinonimiche.

| ISTITUZIONE SCOLASTICA                        | CARATTERISTICHE SIGNIFICATIVE  |
|---|--|
| ASSOCIAZIONE DI ABITANTI - ESCOLA COMUNITARIA | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Si descriveranno nel dettaglio in seguito le caratteristiche socio-economiche e demografiche del quartiere popolare in cui la scuola si situa;</li> <li>2. vi è al suo interno uno staff direzionale molto affiatato e stabile, composto interamente di donne che abitano nel quartiere e molte delle quali hanno fondato l'Associazione di Abitanti al cui interno si è deciso di organizzare assieme ad altri servizi la scuola</li> <li>3. è fin dalla sua nascita (circa 10 anni fa) capofila in varie iniziative politico-pedagogiche presenti nel quartiere e nella città: è stata tra le fondatrici dell'Associazione delle Scuole Comunitarie (AEC); partecipa alla Commissione del Bilancio Partecipativo della città; al Forum Baiano di Educazione Infantile; è tra i promotori e animatori del Congresso Locale delle Scuole Comunitarie; ecc.</li> <li>4. è per definizione e per impegno quotidiano una scuola aperta alla comunità e alle famiglie; in particolare rispetto a questo ha attivato: <ul style="list-style-type: none"> <li>- il Progetto PAFE: è un Progetto di Attenzione Famiglia-Scuola coordinato assieme ad alcuni docenti e stagisti dell'Università Cattolica di Salvador de Bahia (Facoltà di Scienze Sociali);</li> <li>- corsi per tutti di informatica e lingue straniere;</li> <li>- un corso serale di alfabetizzazione per adulti;</li> </ul> </li> </ol> |

|  |   |
|--|---|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- vari gruppi culturali e artistici per bambini e adolescenti;</li> <li>- una biblioteca comunitaria aperta a tutti;</li> <li>- un “Posto di salute” che giornalmente offre gratuitamente servizi medici basici;</li> <li>- un “Banco comunitario” che promuove forme di microcredito tra i piccoli produttori e commercianti locali, in modo da promuovere forme migliori di rendita e uno spirito cooperativo locale.</li> </ul> |
|--|---|

### 3. IN COLOMBIA: LA SCUOLA ESTUDIO TALLER PER BAMBINI LAVORATORI

Si tratta di una esperienza educativa iniziata nel 1998 su richiesta diretta di gruppi di bambini e ragazzini lavoratori che erano stati espulsi, non ammessi o avevano abbandonato i servizi scolastici del quartiere, caratterizzati da una scarsa qualità didattica e da forti problemi strutturali (numero di scuole insufficiente e quindi numero di alunni per classe molto alto; docenti malpagati costretti a svolgere altri lavori e quindi poco propensi ad individualizzare l'insegnamento a svantaggio soprattutto di quegli alunni maggiormente in difficoltà con la cultura scolastica ufficiale) . Per favorire la scolarizzazione di tali bambini e adolescenti in condizioni di forte rischio o disagio sociale, un gruppo di educatori ed insegnanti, dapprima volontari, hanno accettato la sfida, e hanno progressivamente elaborato assieme ad un gruppo di ragazzini stessi una specifica proposta pedagogico-didattica, motivante e partecipativa, che offrisse loro in modo stimolante il raggiungimento di un livello educativo e scolastico adeguato alle loro esigenze e desideri, e di qualità.

La finalità della scuola è uno “Sviluppo umano integrale”, cioè attento alle varie dimensioni della persona, attraverso la pratica politico-pedagogica della partecipazione attiva di bambini e adulti: il bambino arriva a trasformare il rapporto violento che ha con il suo contesto, e a farsi esso stesso carico, assieme agli altri (bambini e adulti), della propria trasformazione. Ciò permette di parlare di “umanizzazione” di tale rapporto, infatti il bambino impara a dialogare con la comunità che gli sta attorno (già questo è riconoscimento di un potere che prima gli era negato) ed impara a "posizionarsi" in modo critico rispetto alle dinamiche socio-economiche del suo contesto, e più tardi del mondo, partendo dalla "lettura della vita" come strategia di analisi e revisione della propria realtà.

Anche in questo caso, come in quello della scuola brasiliana, seppure formalmente e legalmente si possa distinguere tra la “Fondazione”, che è più antica e si è da sempre preoccupata di molti aspetti della vita dei bambini e adolescenti lavoratori e delle loro famiglie (condizioni di lavoro, di salute, ricreazione e libera espressione, solidarietà, partecipazione attiva, ecc.), promuovendone la partecipazione al Movimento Mondiale dei Bambini e Adolescenti Lavoratori, e la “Scuola Taller” vera e propria, nella realtà quotidiana sono molto stretti gli intrecci sia tra il personale professionale (che spesso presta servizio nell’una e opera come volontario nell’altra o viceversa) che tra le specifiche attività promosse, spesso collegate e comunque volte a promuovere lo sviluppo umano e comunitario integrale, in tutti i suoi aspetti.

| ISTITUZIONE SCOLASTICA    | CARATTERISTICHE SIGNIFICATIVE   |
|---------------------------|---|
| FONDAZIONE ESCUELA TALLER | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Si descriveranno nel dettaglio in seguito le caratteristiche socio-economiche e demografiche del quartiere popolare in cui la scuola si situa;</li> <li>2. vi è al suo interno uno staff di coordinamento molto affiatato e abbastanza stabile, composto per lo più da persone che abitano nel quartiere, alcune delle quali hanno fondato la Fondazione al cui interno si è deciso di organizzare, su richiesta di un gruppo organizzato di ragazzini lavoratori, la scuola;</li> <li>3. è per scelta e impegno quotidiano una scuola aperta alla comunità e alle famiglie; in particolare rispetto a questo ha attivato: <ul style="list-style-type: none"> <li>- una Scuola Per Genitori (dove in piccoli gruppi si creano le occasioni per socializzare vissuti di grossa difficoltà, e di coscientizzazione sociale sui propri diritti, su quelli dei bambini, oltre che rudimenti di nutrizione, laboratori professionali per le madri, ecc.);</li> <li>- una Scuola Artistica, aperta a tutti i bambini e adolescenti lavoratori del quartiere, con il doppio scopo di offrire occasioni di sviluppo della propria persona attraverso la creazione e fruizione artistica (teatro, manualità, pittura...) sempre in un contesto comunitario, sia di "agganciare" altri bambini di strada perchè possano interessarsi anche ad un percorso scolastico di base;</li> <li>- da un anno, un corso serale di alfabetizzazione per adulti;</li> <li>- una biblioteca aperta a tutti.</li> </ul> </li> </ol> |

### 3. SOGGETTI PARTECIPANTI<sup>26</sup> NELLO SPECIFICO DI OGNI CONTESTO

| <b>SOGGETTI DELLA SCUOLA:</b>   | <b>FAMIGLIE:</b>   | <b>SOGGETTI DEL TERRITORIO<sup>27</sup>:</b>  |
|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Docenti (prevalentemente delle classi di “passaggio”: classi I, III e V<sup>28</sup>);</li> <li>- Dirigente Scolastico;</li> <li>- Psicopedagoga;</li> <li>- Staff di Direzione;</li> <li>- personale della Segreteria Amministrativa;</li> <li>- personale non docente (bidelli o addetti alla mensa).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- I genitori degli alunni, prevalentemente delle classi di passaggio (classi I, III e V) – in particolare i rappresentanti di classe e d’istituto.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- gli Assessori e/o responsabili operatori dei servizi comunali riguardanti l’istruzione/educazione (assistenti sociali, responsabili delle Biblioteche comunali e educatori dei doposcuola e dei Progetti Giovani o assimilabili);</li> <li>- i rappresentanti di associazioni di varia natura che abbiano ad interagire in modo significativo con il mondo della scuola e delle famiglie;</li> <li>- i responsabili della parrocchia.</li> </ul> |

<sup>26</sup> Weiss propone di utilizzare il termine "partecipanti", anziché "campione", perché si tratta di "persone che sono in grado di essere informative in modo selettivo, in quanto esperti dell'area o partecipanti in un'attività" (1994, pag. 17).

<sup>27</sup> In particolare nei contesti sudamericani, per l’individuazione e la scelta di alcuni tra i soggetti più attivi nel territorio, ho adottato il criterio *a palla di neve*: è “un meccanismo di scelta di soggetti sulla base delle indicazioni fornite da persone che stanno già partecipando alla ricerca; è una strategia utile inizialmente quando non si hanno molte opportunità di accesso al mondo sociale di interesse e perciò si chiede alle poche persone contattate di indicare le altre che a loro conoscenza possono essere ulteriormente contattate” (Sorzio, 2005, pag. 70). Io in particolare ho utilizzato come centrale il punto di vista della scuola, per cui ho chiesto dapprima ai suoi operatori quali secondo loro fossero le altre realtà del territorio più attive dal punto di vista socio-educativo, confrontando poi le risposte a questa stessa domanda fatta ai genitori e ai rappresentanti di alcune organizzazioni, per individuare una “mappa” abbastanza stabile.

<sup>28</sup> All’inizio, era stata una scelta abbastanza precisa quella di scegliere solo i soggetti coinvolti nelle 3 classi più significative della scuola primaria (la classe prima in quanto classe di passaggio in ingresso; la classe terza in quanto classe di maggiore differenziazione disciplinare; la classe quinta come classe conclusiva e di passaggio all’ordine scolastico successivo), anche per limitare il numero di osservazioni e di interviste. In realtà, soprattutto nelle realtà sudamericane, gli insegnanti collaborano molto strettamente e in più classi, ed i genitori spesso hanno più figli studenti, ed in classi differenti, per cui non è stato possibile distinguere in forma chiara i soggetti rispetto alle classi prescelte.

#### **4. FATTORI DI MAGGIORE DIFFERENZIAZIONE TRA LE QUATTRO REALTÀ PRESELTE:**

1. **Il contesto socio-culturale e politico-economico in cui sono inserite.** Rispetto a questo si può rinvenire una certa somiglianza tra le due realtà sudamericane, ed una ancora maggiore tra le due scuole trevigiane;
2. **la storia, l'origine e la definizione giuridica di scuola** (*scuole comunitarie, popolari*, nate da un'esperienza locale, successivamente riconosciuta ufficialmente, ma non finanziate dallo stato se non in minima parte; *scuole pubbliche statali*, che non devono confrontarsi più di tanto finora con il problema di recuperare risorse economiche, quanto con quello di recuperare maggiore identità e senso politico-sociale);
3. **il tessuto del contesto locale, soprattutto familiare:** varia l'idea stessa di famiglia, di istituzione, il ruolo che i genitori (padre e madre) assumono rispetto anche all'educazione dei figli.

#### **5. FATTORI DI SIMILARITÀ: ECCELLENZA, APERTURA COMUNITARIA E GESTIONE DEMOCRATICA**

Nelle 4 realtà, pur nella diversità oggettiva dei contesti socio-culturali ed economici locali, si può individuare la presenza di alcune dimensioni ricorrenti, seppur modulate con intenzionalità, intensità e forme concrete differenti:

1. **Il ruolo anche sociale** che la scuola si assume nei confronti della propria comunità locale, dallo **sviluppo integrale della persona umana**, alla comune **lotta contro la discriminazione e l'ingiustizia sociale**, senz'altro più diretta nelle due realtà sudamericane;
2. **il livello di partecipazione, responsabilità e impegno** che molti dei soggetti che vi fanno parte spesso manifestano, anche al di là delle richieste contrattuali (ad esempio ho notato come gli insegnanti e gli stessi dirigenti siano disponibili a fermarsi al di là dell'orario scolastico per programmare, valutare, formarsi, o incontrare i genitori; quasi tutti partecipano attivamente ad almeno un "gruppo di progetto" o commissione che li impegnano per varie ore al mese e senza forme particolari di incentivo economico; sono disponibili al cambiamento);
3. **i risultati d'apprendimento raggiunti e i riconoscimenti anche esterni che ricevono** (chi la certificazione ISO; chi attestati di merito da parte di altre istituzioni come Università locali; chi richieste di collaborazione da parte di Università o altri

istituti anche internazionali; chi il riconoscimento come scuola “polo” su alcune aree specifiche come l’integrazione dei bambini diversamente abili; ecc.);

4. **la ricerca del confronto in rete con altre scuole o istituzioni;**
5. **l’ottica di autovalutazione-miglioramento interno continuo**, sia su aspetti pedagogico-didattici che organizzativi che relazionali interni ed esterni, quale stile fondamentale per porsi in forma efficace all’interno di un processo costante di ascolto, confronto, dialogo, negoziazione interna e con i soggetti del territorio;
6. **l’apertura e la disponibilità che manifestano ad interrogarsi rispetto alle richieste** - o ai bisogni che esse stesse individuano - **della propria comunità locale**, dimostrata da una serie di progetti-comportamenti adottati.
7. la tensione verso lo **sviluppo di nuove modalità relazionali, più partecipative e comunitarie**: tra adulti e bambini, verso una relazione orizzontale, non autoritaria; tra adulti e adulti, verso una relazione di corresponsabilità; tra istituzioni educative, verso una relazione sinergica (tensione al coinvolgimento delle famiglie, e a coinvolgersi nella comunità locale, nel rispetto dei reciproci ruoli).

## 2. FASE DELLA RICERCA SUL CAMPO

Nel predisporvi ad affrontare la fase di lavoro sul campo, senz'altro la più affascinante e coinvolgente, considerando poi la ricchezza e varietà d'umanità che ho potuto incontrare in particolare nelle due realtà latinoamericane studiate, ho cercato di rifarmi ad alcuni criteri che ho trovato nella letteratura etnografica recuperata, in particolare a quelli riportati in sintesi da Martinez M. (2000).

1. In una ricerca etnografica, è importante prendere coscienza che al primo posto si colloca la fedeltà all'informazione piuttosto che i piani prestabiliti da seguire: si comprende allora perché l'etnografo debba continuamente prendere decisioni riguardo al luogo dove andare, a che dati raccogliere, con chi parlare, ecc.. “Contrariamente a quanto succede nelle ricerche con disegni strutturati, qui l'informazione che si accumula e le strutture che emergono sono usate per ri-orientare la raccolta di nuove informazioni.[...] Tutto questo non annulla la sistematicità della ricerca; al contrario, esige un ordine sistematico altamente fedele alla realtà che emerge dal processo di investigazione” (Martinez, *ivi*, pag. 50)
2. In una ricerca etnografica, l'osservazione non deve deformare, distorcere o perturbare la realtà del fenomeno che si studia. Tantomeno deve decontestualizzare i dati allontanandoli dal loro contesto naturale. Tutto questo esige che l'informazione sia raccolta nella forma più completa possibile (dettagli, aspetti peculiari del linguaggio, dei vestiti, dei costumi, abitudini, ecc.) e che lo studio sia orientato ecologicamente, nel significato con cui Barker (1968) intende questo termine. “Per questo, gli etnografi non definiscono le proprie variabili a priori, ne tantomeno si limitano a variabili preconosciute, ma adottano come stile una *certa ingenuità* che permetta loro di vedere ogni aspetto del fenomeno come se fosse nuovo e non familiare e, pertanto, potenzialmente significativo. [...] [Ciò] li pone nella situazione di non sapere che dati saranno in fin dei conti importanti e quali non lo saranno” (Martinez, *ivi*, pag. 51).
3. È comunque un fatto che il ricercatore interagisce con l'ambiente osservato e, così, influisce sulla realtà osservata diminuendo la possibilità di una sua conoscenza "obiettiva". Ora, "che concezione abbiamo di ciò che costituisce



l'obiettività scientifica? Il ricercatore etnografico non ha paura del fatto di essere parte della situazione che studia, del fatto che la sua presenza sembri contaminare i dati, dato che considera impossibile raccogliere dati incontaminati; però cerca di tenere tutto ciò in conto [...]. Egli sa che è uno degli attori della scena; però il modello scientifico che segue non è quello delle scienze naturali classiche, bensì quello della fisica moderna<sup>29</sup>, che tiene conto della relatività generale di Einstein e del principio di incertezza di Heisenberg, nei quali l'effetto disturbante dell'osservazione su colui che è osservato si integra nella ricerca e nella teoria che da essa si genera"( Martinez, *ivi*, pag. 53).

4. Nelle ricerche etnografiche, è conveniente che i procedimenti utilizzati permettano di realizzare le osservazioni ripetutamente: per questo, sarà utile registrare le interviste, filmare le scene (se è possibile), scattare fotografie, prendere annotazioni delle circostanze e delle situazioni, osservare tutti i documenti, ecc. .
5. La ricerca etnografica cerca soprattutto quelle informazioni che abbiano maggior relazione e che più aiutino a scoprire le strutture significative che spiegano la condotta dei soggetti sotto studio. In questo tipo di informazioni rientrano: il contenuto e la forma dell'interazione verbale tra i soggetti; il contenuto e la forma dell'interazione verbale con il ricercatore in situazioni differenti e in momenti diversi; i comportamenti non verbali; i modelli di azione (valori, costumi e abitudini che generano il loro comportamento o la loro passività); i registri, i documenti, gli artefatti ecc..
6. Un altro aspetto della massima rilevanza delle ricerche etnografiche riguarda il fatto che “i tre compiti basilari del raccogliere i dati, categorizzarli e interpretarli non si realizzano in tempi successivi, bensì si intrecciano continuamente. Come dire che la nostra mente non rispetta una sequenza temporale in

---

<sup>29</sup> Nei primi tre decenni del secolo XX i fisici danno vita ad una vera e propria rivoluzione dei principi fondamentali della fisica. Einstein relativizza i concetti di spazi e di tempo (non sono assoluti, ma dipendono dall'osservatore di ) e inverte gran parte della fisica di Newton; Heisenberg introduce il principio di indeterminazione o di incertezza (l'osservatore influisce in cambio le realtà che studia) e le relative del principio di casualità. Ancora, Niels Bohr stabilisce il principio di complementarità: possono esistere investigazioni poste e di fenomeni fisici e, per estensione, probabilmente, per qualsiasi tipo di fenomeno. Max Planck, Schrodinger e altri, scoprono, con la meccanica quantica, insieme di relazioni che governano il mondo subatomico, simile a quello che Newton scoprì relativamente ai corpi grandi, che affermano che nuova fisica deve studiare la natura di un gruppo numeroso di enti che sono inosservabili. Sono alcuni di questi fisici stessi che segnalano come l'ideale di una scienza completamente indipendente dall'uomo, cioè pienamente oggettiva, è un'illusione. (Heisenberg per esempio nel 1958 affermò: "la realtà oggettiva è evaporata", nel suo testo "The representation of nature in contemporary physics". Daedalus, 1958, a pag. 87.)

quest'attività" (Martinez, *ivi*, pag. 52). È qui importante sottolineare ancora una volta come il processo di ricerca etnografica si caratterizza come un percorso pressochè continuo di raccolta e descrizione delle informazioni da una parte, e di categorizzazione e analisi del contenuto dall'altra, ed infine di interpretazione e teorizzazione. Questo percorso parte da indagini ad ampio raggio e senza ipotesi e categorie di ricerca ben definite, e progressivamente si focalizza su quelle dimensioni che emergono e sul significato che gli attori coinvolti vi attribuiscono, al fine di spiegare i fenomeni rispetto ai quali si è focalizzata la raccolta dei dati. Come al riguardo afferma Denzin (1970), "questo processo di esame dei casi, di ridefinizione del fenomeno e riformulazione delle ipotesi è continuo, fino a stabilire una relazione universale, dove ogni caso negativo richiede una ridefinizione della riformulazione." Si può comunque riscontrare nel corso della ricerca un'evoluzione di tale processo: "all'inizio dell'investigazione predomina la raccolta di informazioni rispetto alla categorizzazione e alle interpretazioni; successivamente, nella misura in cui ci si avvicina alla conclusione, gradualmente, l'equilibrio cambia verso l'interpretazione, con poca raccolta di dati e categorizzazione" (Martinez, *ivi*, pag. 52).

## ***2.1. FASI DEL LAVORO SUL CAMPO***

Dato che "le considerazioni pratiche nella conduzione della raccolta sono spesso importanti e vincolanti, a questo proposito, è meglio essere espliciti sulle ragioni che hanno condotto alle scelte pratiche, dettate dai limiti incontrati nel lavoro sul campo, piuttosto che costruire giustificazioni astruse, fondate malamente sulla teoria"(Sorzio, 2005, pag 61-62), esplicherò di seguito le fasi che in ognuna delle quattro realtà ho avviato e svolto cercando di mantenere uno schema comune, anche se flessibile alle caratteristiche differenti incontrate e al loro modificarsi.

### **1. Per ognuno dei tre contesti prescelti (Italia; Brasile; Colombia):**

- a. ingresso nel gruppo di studio (in Italia: settembre 2004; in Brasile: giugno 2005; in Colombia: agosto 2005);**
- b. inizio delle osservazioni etnografiche ad ampio raggio, dapprima all'interno dell'istituzione scolastica, poi allargando il campo alla**

**comunità locale (in Italia: settembre 2004 – maggio 2005; in Brasile: maggio – agosto 2005; in Colombia: agosto – novembre 2005). In particolare:**

- **osservazione della vita interna alla scuola**, tanto dell'attività e delle relazioni tra insegnanti e bambini in classe o in momenti più liberi, quanto delle relazioni tra il personale stesso della scuola, e tra questo e i genitori o persone della comunità locale in visita alla scuola; osservazione e partecipazione al maggior numero possibile di riunioni ufficiali organizzate a vario livello dentro la scuola, di plesso o d'istituto;
  - **osservazione di incontri interistituzionali organizzati a livello di comunità locale** in cui fosse presente anche la scuola;
  - ricerca a partire dal punto di vista della scuola stessa delle realtà da essa considerate più attive a livello educativo e sociale nella comunità (**mappatura della comunità locale**), e visita alle stesse per conoscerne l'organizzazione, il servizio prestato ecc.;
- c. riflessione sulle osservazioni effettuate, per focalizzare meglio la ricerca e le successive osservazioni e impostare le domande delle interviste etnografiche, individuali e collettive;**
- d. svolgimento di alcune interviste etnografiche;**
- e. successive ulteriori osservazioni più focalizzate, e raccolta di alcuni documenti prodotti (in particolare, i Piani dell'Offerta Formativa e i Regolamenti);**
- f. raccolta di altre interviste e alcune storie di vita scolastica (nei contesti latinoamericani). In particolare:**
- **organizzazione e gestione di incontri collettivi o individuali** con i genitori in cui svolgere l'intervista etnografica;
  - svolgimento di una **conversazione informale o una intervista etnografica** presso le organizzazioni individuate come più attive dal punto di vista socio-educativo nel territorio, per cogliere il loro punto di vista sulla scuola, sulle famiglie e sulla comunità locale stessa.
  - una volta raccolta una mappa abbastanza ricca e complessa tanto della realtà scolastica, che di quella delle famiglie e della comunità locale, e di alcuni aspetti culturali che ne caratterizzano le relazioni, ho svolto le

**interviste etnografiche individuali e collettive agli insegnanti e ad altro personale della scuola**, in cui ho sottoposto loro in sintesi alcuni degli aspetti più cruciali osservati, in modo da cogliere la loro rappresentazione.

## ***2.2. GLI STRUMENTI DI RICERCA UTILIZZATI***

Intendere la ricerca etnografica come un mezzo per la scoperta delle strutture personali o di gruppo, significa fare riferimento principalmente ai rapporti umani che il ricercatore crea con i soggetti durante le loro attività quotidiane, non avvalendosi di mezzi di mediazione come griglie di osservazione o questionari. Così ritengo di aver cercato di muovere i miei passi nell'esplorazione sul campo.

Con Martinez (2000), possiamo riconoscere l'affinità esistente tra la prospettiva metodologica etnografica e la famosa affermazione di Protagora: "l'uomo è la misura di tutte le cose", intendendo che è l'uomo (il ricercatore) colui che crea e adegua gli stessi strumenti che utilizza, e deve giudicare il loro buon o mal funzionamento e la credibilità dei dati da loro prodotti, e risponderne direttamente: "l'osservatore frequentemente si converte nel proprio principale strumento" (Martinez, 2000, pag. 65).

Come dire che "nel diventare un "nativo marginale" o un "estraneo professionista", il ricercatore utilizza la sua soggettività come uno strumento di elaborazione di conoscenza; il ricercatore riflette sulla "distanza" che separa le sue concezioni e quelle dei soggetti e sulle emozioni suscitate dal lavoro sul campo ed elabora una prospettiva di ricerca, identificando eventi, sequenze di interazione, ruoli e routine potenzialmente informativi"( Sorzio, 2005, pag. 71-72).

Secondo la letteratura scientifica consultata, gli strumenti e le tecniche usate dagli etnografi per la raccolta dei dati sono varie; quelle più frequenti sono:

- l'osservazione partecipante e le note di campo;
- intervista con informatori chiave;
- registrazione sonora e video;
- l'analisi di documenti e artefatti;
- i questionari aperti;
- le scale individualizzate e di rango;

- le tecniche del differenziale semantico;
- le tecniche proiettive.

Gli strumenti di indagine che ho adottato nel corso delle varie fasi sul campo della ricerca etnografica sono stati principalmente l'osservazione partecipante con la raccolta di numerose note di campo, seguita da varie interviste etnografiche a informatori chiave (insegnanti, genitori, rappresentante della comunità locale).

Come afferma Denzin (1978), infatti, negli studi di sistemi socio-educativi complessi, come una scuola, è difficile elaborare uno studio etnografico basato sull'osservazione partecipante su tutta una scala così vasta. In tali contesti, l'osservazione partecipante può essere utilizzata solo identificando alcune categorie di persone, eventi o contesti dove svolgerla; essa dev'essere integrata con delle interviste etnografiche per studiare quegli aspetti che non possono ricadere al suo interno.

Ho raccolto inoltre alcuni documenti e materiali prodotti in particolare dalla scuola ed indirizzati alle famiglie o alla comunità locale.

## **1. OSSERVAZIONE PARTECIPANTE**

È a detta di tutti gli etnografi la modalità principale di raccolta dati per una ricerca di questo tipo.

Si rileva nella letteratura scientifica che il **termine “partecipante”** deriva dall'antropologia culturale (che sostiene che i contesti distanti dal mondo sociale del ricercatore possono essere conosciuti soltanto inserendosi – partecipando - nello specifico sistema di vita per un periodo prolungato); il termine “partecipante” è utilizzato anche per definire una permanenza più marginale e meno coinvolta, in cui il ricercatore non interviene direttamente nell'attività, né assume ruoli specifici.

## 1.1.TIPOLOGIE DI OSSERVAZIONE PARTECIPANTE

### A. SECONDO IL GRADO DI PARTECIPAZIONE

La tipologia ampiamente utilizzata da Gold (1958) si riferisce a quattro ruoli dell'osservatore partecipante sul campo:

| PARTECIPANTE COMPLETO   | PARTECIPANTE COME OSSERVATORE  | OSSERVATORE COME PARTECIPANTE  | OSSERVATORE COMPLETO   |
|---|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Occultamento dell'identità del ricercatore che assume un ruolo fittizio attivo nel gruppo;</li> <li>- L'attività di raccolta dei dati non è comunicata ai partecipanti e quindi non ne è autorizzata la registrazione e la pubblicazione dei dati (problema etico).</li> <li>- rischi: richiesta possibile di svolgere atti pericolosi o illegali per mantenere la propria copertura in un gruppo deviante.</li> <li>- Raro utilizzo di questa tipologia.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- chiarezza nell'esplicitare gli obiettivi della ricerca</li> <li>- negoziazione dell'accesso ad ogni livello della ricerca.</li> <li>- L'enfasi è ancora sulla partecipazione: i ricercatori cercano di fare esperienza da se stessi delle attività investigate</li> <li>- raramente si è in grado di dare una descrizione completa delle proprie finalità ed intenzioni all'inizio della ricerca, dato che queste si sviluppano durante il lavoro su campo</li> <li>- Spesso gli etnografi dell'educazione usano questo ruolo.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- il ricercatore non cerca di fare esperienza in prima persona dell'attività, ma fa osservazioni dettagliate e ravvicinate.</li> <li>- si mantiene comunque un contatto tra l'osservatore e l'osservato.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- il ricercatore adotta un ruolo passivo e si concentra sul minimizzare e la propria "contaminazione" del setting.</li> <li>- Si mantiene una distanza precisa tra il ricercatore ed i partecipanti della ricerca.</li> </ul> |

### B. SECONDO LA FORMA E LE FINALITÀ

La decisione circa il tipo di osservazione da realizzare varia nel corso dell'evolversi della ricerca, in funzione della possibilità di porsi alcune domande cui cercare risposta e di formulare ipotesi della cui verifica o confutazione andare alla ricerca; è comunque importante evitare la definizione prematura delle variabili e dell'ipotesi onde evitare la rinuncia all'osservazione di fenomeni che potrebbero rivelarsi successivamente di grande rilevanza.

L'osservazione può assumere queste forme:

1. **L'osservazione descrittiva:** registra ciò che sta succedendo, ciò che le persone fanno o dicono, attraverso la tecnica del distanziamento e annota, sempre descrivendole, anche le impressioni suscitate da ciò che è osservato attraverso la tecnica dell'avvicinamento.
2. **L'osservazione focalizzata:** prende di mira alcune variabili e osservandole le trascrive selettivamente;
3. **L'osservazione strutturata:** ovvero articolata su un preciso campionamento di tempi ed eventi.

## 1.2. L'OGGETTO DELL'OSSERVAZIONE PARTECIPANTE

Gli elementi dell'attività educativa da focalizzare prioritariamente nella scrittura delle note sono in funzione degli obiettivi della ricerca, così come la durata del lavoro sul campo: “le osservazioni più focalizzate sulle interazioni devono registrare accuratamente lo sviluppo del discorso, quindi deve essere mantenuta fedeltà a ciò che è detto e nel modo in cui è detto. [...] Laddove invece l'oggetto di interesse sono le dinamiche all'interno di un'organizzazione, in cui le persone cambiano spesso attività (caratterizzate da diverse modalità di interazione, ruoli e obiettivi), probabilmente è necessario un focus di analisi più ampio (riunioni ufficiali, momenti di pausa e colloqui informali)” (Sorzio, 2005, pag. 77).

“Cosa è, concretamente, ciò che l'etnografo deve fare quando s'immerge in una osservazione partecipativa? Possiamo sintetizzare la sua attività nel seguente schema: il ricercatore etnografico deve provare a rispondere alle domande *chi, che cosa, dove, quando, come, e perché qualcuno sta facendo qualcosa*; come dire, si considerano importanti i dettagli. Questo insieme di interrogativi centrano la sua attività di sistemazione dei dati più significativi, gli serviranno poi per un'interpretazione adeguata dei fatti o avvenimenti. Inoltre è importante che le espressioni più significative e tipiche siano riportate letteralmente, per poterle citare successivamente tra virgolette come testimonianza delle realtà osservate”( Martinez, 2000, pag. 66-68).

Oltre a raccogliere dati della vita quotidiana, l'etnografo deve prestare attenzione particolare agli *eventi speciali*, che saranno differenti in accordo alla natura del gruppo studiato: un rito religioso, un giudizio, una premiazione, una festa, un funerale, ecc. L'analisi di questi eventi manifesta o rivela la struttura o il dominante socioculturale del sistema più ampio del quale costituisce parte, dato che gli eventi speciali si possono considerare come immagini che

riflettono le strutture dei gruppi, di come continuano esistendo e di perché perpetuano le loro esistenza. Inoltre meritano attenzione particolare gli *incidenti chiave* (conflitti, rotture ecc.) per la loro capacità informativa.

Carspecken (1996) suggerisce che vanno registrati anche gli eventi che influiscono sulla dinamica della situazione (una deviazione dalla routine o un conflitto), per poi ritornare alle priorità stabilite.

In genere si nota un processo di restringimento progressivo dell'osservazione, verso quegli elementi emersi come essenziali sia sul piano teorico sia sperimentale. L'osservazione continua sino a che il ricercatore non ha raggiunto una "saturazione teorica", ovvero quando si assiste a una successione di repliche di ciò che si era già colto.

Le proprie ipotesi devono essere sempre controllate ricreando continuamente lo "stato di ignoranza"; ripetendo più volte l'osservazione dello stesso fenomeno onde cogliere il ruolo di circostanze concomitanti; sottoponendo le ipotesi a confutazione più che verifica e procedendo a una loro ricalibratura; annotando ossessivamente ogni elemento della propria osservazione e prestando particolare attenzione a non assumere le opinioni dei nativi come interpretazioni.

L'indagine viene conclusa quando il ricercatore sente di registrare ripetutamente le stesse routine di base (saturazione empirica); a questo punto ha un sistema di note sufficientemente esteso per passare alla fase successiva.

### 1.3. TIPOLOGIA DI OSSERVAZIONE PARTECIPANTE ADOTTATA

Rispetto alle definizioni riportate sopra, ripensando al modo in cui ho condotto le osservazioni sul campo, posso dire di aver adottato uno stile di "osservatore come partecipante", dato che mi presentavo ad adulti e bambini esplicitando chiaramente il mio ruolo e l'obiettivo della mia presenza; nelle situazioni osservate ho cercato di mantenere un profilo defilato, concentrato soprattutto nell'osservare e trascrivere le note, riuscendo almeno le prime volte curioso ai bambini che mi guardavano senza capire bene cosa facessi seduto in fondo all'aula con un quaderno tra le mani.

Inoltre, ritengo di aver inizialmente adottato un tipo di osservazione descrittiva, attenta a registrare il più possibile la globalità degli eventi e delle situazioni osservate all'interno delle scuole, delle classi e degli spazi esterni della comunità dove ho avuto accesso;



successivamente, con il definirsi degli obiettivi della ricerca e acquisendo una conoscenza del contesto di studio, ho individuato delle dimensioni e delle situazioni chiave su cui ho focalizzato l'osservazione, senza però escludere una certa attenzione anche ad eventi inattesi. Infatti, secondo quanto riporta la letteratura scientifica, in etnografia, soprattutto durante l'osservazione, è importante evitare la definizione prematura delle variabili e dell'ipotesi onde evitare la rinuncia all'osservazione di fenomeni che potrebbero rivelarsi successivamente di grande rilevanza. In genere si avvia successivamente un processo di restringimento progressivo dell'osservazione, verso quegli elementi emersi come essenziali sia sul piano teorico sia sperimentale.

### 1.3.1. FASI DELL'OSSERVAZIONE

Entrando nello specifico, ho cominciato da **un'osservazione attenta e diffusa rispetto a tutto ciò che sta avvenendo nell'azione sociale:**

- all'interno delle situazioni operativo-didattiche e comunicativo-decisionali all'interno della scuola
- con particolare **attenzione alle occasioni formali ed informali di incontro tra scuola-famiglia-comunità locale.**

Ho attivato poi **un processo di restringimento progressivo dell'osservazione**, verso quegli elementi emersi come maggiormente significativi rispetto al campo della ricerca:

- le **modalità comunicative** messe in atto (tra insegnanti e alunni; tra insegnanti ed insegnanti e con la Dirigenza; tra insegnanti e genitori; tra Dirigenza e referenti di organizzazioni della comunità locale; ecc.).
- **le forme di gestione degli spazi partecipativi-decisionali** (organi collegiali, spazi di articolazione nella comunità locale; ecc.).

L'osservazione etnografica mi ha permesso non solo di osservare la "realtà quotidiana" di queste esperienze scolastiche e comunitarie, ma anche di misurarmi con momenti di difficoltà interpretativa ("shock culturale"), rispetto ad alcune scelte, comportamenti, messaggi degli attori sociali, non conformi rispetto ai miei modelli culturali ed alle mie interpretazioni precedenti.

#### 1.4. LA RACCOLTA DEI DATI OSSERVATIVI: LE NOTE ETNOGRAFICHE

I dati raccolti durante l'osservazione partecipante sono registrati nelle note etnografiche.

Burgess (1984a) afferma che la raccolta di note ha tre finalità:

- il diario, lo strumento sostanziale, era una raccolta dettagliata degli eventi osservati, e includeva un resoconto delle esperienze fatte dai ricercatori nel corso del loro lavoro su campo.
- le note includevano inoltre la discussione dei metodi proposti ed usati. Il diario era una registrazione continua delle riflessioni dei ricercatori rispetto al progresso del progetto di ricerca.
- le note sul campo erano usate come strumento analitico continuo, spesso includevano impressioni, intuizioni, ipotesi e teorie sviluppate durante il corso, dell'investigazione.

Corsaro (1999) spiega che nelle ricerche etnografiche le osservazioni sono raccolte sotto forma di note scritte, che egli suddivide in quattro gruppi:

- le note descrittive: sono raccolte sul campo durante gli episodi di interazione e contengono una semplice descrizione delle attività in corso. “Si tratta della registrazione, la più accurata possibile, di ciò che accade nel corso delle attività indagate, focalizzando l'attenzione sulle informazioni che sono potenzialmente rilevanti per rispondere alle domande di ricerca; si tratta di informazioni “potenzialmente” rilevanti, perché il ricercatore non può assumere aprioristicamente quali elementi della situazione possono acquistare particolare significato; per questo motivo sono necessari sia il prolungato impegno sul campo, sia la stesura di una grande quantità di note” (Sorzio, 2005, pag. 72).
- le note personali riferiscono qualsiasi sensazione particolare provata dal ricercatore nel corso dell'osservazione di un determinato episodio (rispetto a come ci sia sentiti, cosa si è pensato o provato rispetto ad esempio ad uno dei partecipanti, ecc.).
- le note metodologiche espongono ogni problema di metodo insorto durante la raccolta dei dati.
- infine, le note teoriche riportano le possibili interpretazioni o identificazioni teoriche dei dati raccolti.

Naturalmente, solo le note sul campo sono trascritte rispetto ad ogni episodio: gli altri tipi di note sono più rari e a volte non compaiono per lunghi periodi. Spesso le note metodologiche, personali e teoriche, vengono aggiunte in tempi successivi rispetto alla raccolta sul campo.

Con il tempo; poi, tutte le note vengono riviste, allargate, e dettagliate interpretazioni teoriche vengono sviluppate".

Anche Sorzio (2005) opera una distinzione simile, ma accanto alle note descrittive raggruppa le note personali e quelle metodologiche all'interno della categoria delle "Note Riflessive": "hanno come oggetto lo sviluppo intellettuale della ricerca, in particolare registrano i dubbi, le congetture e le indicazioni per ulteriori sviluppi dell'indagine che vengono in mente al ricercatore durante il lavoro sul campo (rispondono a domande "perché questo dato è significativo? Come si connette alle informazioni precedenti? Che direzioni di ricerca suggerisce?"). [...] Alcuni spunti riflessivi sono elaborati in un diario di lavoro, avente come oggetto la ricerca stessa; all'inizio, è utile scrivere le aspettative, le convinzioni, le assunzioni riguardo il contesto e l'attività analizzata, in modo da definire la prospettiva iniziale dello studio. Successivamente si aggiungono le valutazioni in itinere sulla natura, la struttura e l'andamento della ricerca, spunti teorici o dubbi riguardo la sua validità; si rivedono lo stato del progetto e i problemi attuali. Complessivamente, sono inseriti elementi decisivi per comprendere il senso del lavoro sul campo, che suggeriscono linee di analisi e di ulteriore focalizzazione dell'osservazione" (Sorzio, *ivi*, pag. 73-74).

Poiché non esistono strumenti standardizzati di osservazione, ciascun ricercatore seguirà percorsi individuali di raccolta delle informazioni, in relazione a ciò che considera rilevante, al "patto di ricerca" che riesce a stabilire, alle modalità di interazione con i partecipanti nel contesto, alla sua competenza etnografica e alle sue condizioni psico-fisiche. Ben sapendo che diversi osservatori della stessa situazione riprodurrebbero differenti note sul campo.

#### 1.4.1. TIPOLOGIA DI NOTE OSSERVATIVE ADOTTATA

Anch'io nello strutturare la raccolta delle note su campo mi sono richiamato a questa modalità perchè ha il vantaggio di tenere separate le varie informazioni rispetto ai dati osservativi, assicurando comunque che esse siano legate ai contesti interattivi da cui si sono tratte.

Nella scrittura delle note descrittive ho cercato di mantenere la precisione e la ricchezza del dettaglio, segnando la data, il luogo, le persone presenti, gli oggetti che sono utilizzati nell'attività; lo scorrere del tempo è registrato abbastanza frequentemente; il ricercatore trascrive gli atti discorsivi, i movimenti e le posture il più accuratamente possibile); occorre

poi utilizzare un linguaggio che eviti la sovrimpressionazione di ricostruzioni anticipate sui dati empirici, e valutazioni precoci.

È possibile inserire congetture e commenti riguardo il significato di ciò che sta avvenendo, ma il ricercatore deve stare molto attento a distinguere ciò che appartiene alla dimensione osservativa e ciò che appartiene alla dimensione inferenziale e interpretativa.

Ho operato utilizzando vari *DIARI DI CAMPO* (complessivamente ne ho raccolti 10) in cui ho raccolto le note segnando per ogni evento:

|   |   |
|---|---|
| <p><b>INTESTAZIONE:</b><br/>         DATA, ORA E LUOGO; TITOLO DELL'EVENTO<br/>         PERSONE PRESENTI.</p>   |   |
| <p><b>NOTE DESCRITTIVE</b></p>  | <p><b>NOTE RIFLESSIVE</b></p>   |
| <p>BREVI ANNOTAZIONI, QUANTO PIÙ SIGNIFICATIVE, SU:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>il contenuto e la forma delle interazioni verbali dei soggetti</b> (per esempio chi e per quanto tempo parla, prevalentemente con chi; con che tipo di interventi, per esortare, inquisire, informare, coinvolgere, interrogare ecc; chi ascolta; chi ignora ecc.);</li> <li>- <b>il contenuto e la forma delle principali interazioni non verbali dei soggetti</b> (posture; chi sta più vicino fisicamente a chi; chi evita; a chi sorride; gesti particolari; ecc.);</li> <li>- <b>il contenuto e la forma dell'interazione verbale con il ricercatore</b> in differenti situazioni e in differenti momenti;</li> <li>- <b>ciò che potesse esprimere il grado di partecipazione-coinvolgimento personale che si manifestava</b> (se qualcuno partecipa di più mentre altri vengono isolati; come è tale partecipazione: passiva, attiva, propositiva; ecc.).</li> <li>- <b>quanto comunque in ogni occasione mi sembrava significativo, o inusuale.</b></li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Mie sensazioni personali</b></li> <li>- <b>Mie impressioni, idee, domande da verificare</b></li> <li>- <b>Prime interpretazioni.</b></li> </ul> |

#### 1.4.2. ESEMPI DI NOTE SUL CAMPO RACCOLTE

Ecco un brano delle note raccolte il mio primo giorno alla scuola comunitaria di Salvador de Bahia:

| <p>30/5/05, ORE 8:30. NEI LOCALI DELLA SCUOLA. OSSERVAZIONE DEI MOMENTI INIZIALI DI UNA GIORNATA A SCUOLA.</p> <p>PRESENTI: La coordinatrice pedagogica, i vari insegnanti e alunni, la bibliotecaria.</p>  |   |
|---|---|
| <b>NOTE DESCRITTIVE: descrizione eventi - comunicazioni</b>   | <b>NOTE RIFLESSIVE</b>  |
| <p>8,30: <i>Arrivo a scuola... Mi colpisce un forte suono di flauto, molto bello, che riempie anche la piazzetta al di fuori della scuola. Entro, e c'è un grande silenzio, a parte il suono, seppure varie persone che non identifico ancora entrino o escano dalla scuola.</i></p> <p><i>Salgo le scale ed entro nella sala della coordinazione. Vi è un gruppo di 5 bambine con un microfono in mano, una ha appena terminato di suonare il flauto. Attorno vi sono anche la coordinatrice pedagogica, ed una donna, che non identifico subito. La coordinatrice mi saluta cordialmente e mi spiega: è il momento della Radio comunitaria, che inizia con un' <u>Orazione</u>, poi trovano spazio alcune canzoni, poesie, scritti, saluti e ringraziamenti da parte del gruppo bambini, una classe al giorno, che per un microfono parlano in tutte le aule attraverso un sistema di filodiffusione, che qui tutti chiamano "La Radio". Osservo che la Radio serve anche per <u>dare avvisi vari</u>, come le attività comuni della scuola, o altre iniziative socioeducative del quartiere: la donna ricorda a tutti la possibilità oggi di assistere ad una proiezione cinematografica presso la sede del Centro Culturale, a chi si presenta con 5 bottiglie usate; un'altra donna, la bibliotecaria, invita tutti i bambini a raccogliere i propri giochi, usati e vecchi, per un asilo molto povero dove i piccoli non ne hanno nessuno. Mi spiega che è <u>un'iniziativa nata su richiesta di un gruppo di bambini della scuola stessa, i Contadores de Istorias, che si sono attivati dopo aver visitato una volta questa sciolina.</u></i></p> <p><i><u>Osservo che per la Radio, sono i bambini che si organizzano da soli,turnandosi attorno al microfono. La coordinatrice mi spiega che ogni giorno le portano un foglietto, con la scaletta e i nomi di chi verrà il giorno dopo, su cui scrivono cosa vogliono presentare. Inoltre, mi dice, anche i professori e altro personale dell'Associazione possono utilizzare la radio per comunicare, partecipare, festeggiare qualche ricorrenza, cantare ecc..</u></i></p> | <p>Sento fin da questo primo giorno l'importanza che per la coordinatrice e alcune altre persone ha la dimensione spirituale per il benessere personale e la crescita di ogni persona, bambino e adulto. Mi sorprende la interreligiosità che si pratica a scuola in un clima di profondo rispetto.</p> <p>Mi colpisce la certa autonomia che si lascia ai bambini di autoorganizzarsi, anche se non so se è intesa come strumento pedagogico. Comunque percepisco che certe idee dei bambini vengono prese in considerazione per orientare il lavoro didattico</p> |
| <p><i>ORE 9: finisce il momento della orazione-radio scolare, concluso con la mia presentazione a tutti, per ora attraverso la radio, e un loro</i></p>   | <p>Ricevo un'accoglienza</p>  |

|  |   |
|--|---|
| <i>canto di accoglienza che risuona da tutte le aule della scuola!</i> | calorosa, anche se qualche professore e bambino mi percepisce come una presenza "strana". |
|--|---|

Ecco invece un brano delle note raccolte il mio primo giorno alla scuola dell'Istituto Comprensivo della Provincia di Treviso.

|   |  |
|---|--|
| 20/9/2005; ORE 8,30. NEI LOCALI DELLA SCUOLA  |  |
| PRIMO GIORNO DI SCUOLA, ACCOGLIENZA IN CLASSE I.  |  |
| <b>NOTE DESCRITTIVE: descrizione eventi - comunicazioni</b>   | <b>NOTE RIFLESSIVE</b>   |
| <p>1) <i>SIAMO TUTTI IN MENSA: primo momento collettivo, con i genitori in piedi dietro in un grande semicerchio, e in mezzo i bambini. Le maestre, soprattutto A, che è al primo anno di insegnamento in questo plesso, ma si muove con più entusiasmo e padronanza della collega, qui da anni, creano un clima sereno, un po' fabiesco.</i></p> <p><i>AI GENITORI: la maestra B: "il mattino, potete fermarci, ma non abbiamo tanto tempo, perché dobbiamo guardare i bambini, invece il giorno 28 ci sarà la riunione collettiva di noi e poi, in cui vi daremo una serie di comunicazioni, informazioni necessarie. Intanto l'annuncio. Ricordatevi che il quaderno piccolo è il quaderno degli avvisi, a cui voi dovete far riferimento sia per ricevere sia per comunicarci.</i></p> <p><i>Maestra A: "se c'è qualche domanda urgente di qualche genitore, risiamo ancora insieme per 20 minuti (attendano due secondi in cui vi è solo silenzio)"</i></p> <p><i>maestra B: "va bene, allora..."</i></p> <p><i>AI BAMBINI: "dove avevamo interrotto la nostra partenza? Storia del trenino:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>filastrocca "parte il treno": "oggi è il giorno in cui parte il vostro treno... "spuntano abbracci e bacini, per mamma e papà non più vicini".</i></li> <li>- <i>Maestre: perché, dove andranno mamma e papà tra poco? Bambini: via; maestre: sì, andranno a svolgere loro lavoro</i></li> <li>- <i>consegna dei biglietti per il treno: "ho qui in mano il biglietto di NOME [vengono dati personalmente, un biglietto rosso o uno giallo]; avete visto, i biglietti sono di due....</i><br/><i>I bambini: colori!</i></li> <li><i>Maestra A: sì, perché alla scuola sono arrivati due treni, perché non ce la faceva uno ha portati tutti! Allora, prendete il biglietto, la cartella, è formata da due treni come quelli che facevate alla scuola materna.... anche i genitori dopo che servono..."</i></li> </ul> <p>2) <i>IN CLASSE: resto con la maestra A; i genitori stessi entrano in classe, si sistemano vicini ai propri figli, alcuni fanno foto; lo spazio è molto gusto, anche per i soli bambini. Con un po' di confusione, questi siano tutti.</i></p> | <p>Viene presentato uno strumento importante di comunicazione scuola-famiglia: il quadernetto.</p> <p>I genitori assistono divertiti, un po' emozionati, alcuni commossi, stanno al gioco, comunque sorridono appaiono godere di questo momento particolare.</p> <p>Colgo l'ottima capacità della maestra A di</p> |

|   |  |
|---|--|
| <p><i>Maestra A: "è uscita una quinta di quindici alunni, poi troveremo con la collaboratrice il modo di fare il posto..."</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>"dopo, quando i genitori sono andati a lavorare, vi faremo conoscere anche le altre stanze qui vicino... questa la mostra a 1, e questo è il trenino che mi aspetta perché saliate ognuno ad ogni finestra dei vari dragoni. Allora, si parte? Vi piace la stanza del trenino giallo? I bambini: sì!</i></li> <li>- <i>Maestra A: "lasciamo allora andare i genitori, perché vedete, nel treno non c'è posto anche per loro...". I bambini: sì. Maestra A: allora li salutiamo? Ci vediamo alle 12 e 30 allo stesso cancello [le classi prime questo primo giorno sono entrate e riusciranno da un cancelletto secondario, più piccolo, all'atto della scuola]. Se avete qualcosa da chiedere, se avete bisogno di qualcosa... vedete voi chi è più preoccupato, potete fermarvi</i></li> <li>- <i>giro di nomi</i></li> <li>- <i>merenda</i></li> </ul> <p>3) <i>NELL'ALTRA CLASSE PRIMA: osservo la maestra B: a un bambino che piange: "hai nostalgia della scuola materna? Vuoi andare a vedere con il papà dove sono i bagni?" Il papà: "dai, andiamo?"</i></p> <p>4) <i>TORNO NELLA PRIMA CLASSE: Alcuni genitori sono ancora in aula. AVVIENE LA MIA PRESENTAZIONE AI BAMBINI: maestra A: "Avete visto? C'è tra noi un maestro! E ora si presenta... Un altro passeggero nel nostro treno"</i></p> <p>5) <i>Si presenta il problema di riconoscere i vari nomi dei bambini: Maestra A: "come posso fare per ricordarmi i vostri nomi e non chiamarvi sbagliando?" Lascia che bambini proponano soluzioni.</i><br/> <i>Una bambina: "possiamo scrivere i nomi alla lavagna, rispettando la posizione dei banchi".</i><br/> <i>La maestra: "bene, iniziamo... qui scrivo?... bene... (arrivata la fine della lavagna) qui finisce alla lavagna: non si può sporcare il muro! Serve un'altra idea... aiutatemi. Pensate un altro modo per aiutare la maestra a non sbagliare".</i><br/> <i>Dopo altre proposte, una bambina propone di scrivere il nome su un bigliettino e di appiccicarlo al banco.</i><br/> <i>La maestra: "avete ascoltato? Mi sembra una buona proposta?"</i><br/> <i>I bambini: "sì!"</i><br/> <i>E così le due insegnanti e i bambini assieme si mettono chi a tagliare i bigliettini, chi a scrivere il proprio nome, chi a tagliare del nastro adesivo e chi ad appiccicarlo sul banco, su cui poi ogni bambino fissa il suo cartellino.</i></p> <p>6) <i>IN VISITA ALLA SCUOLA:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>presentazione dei bagni per i maschi e femmine</i></li> <li>- <i>predisposizione di cartellini rossi e gialli fuori delle porte perché i bambini di prima si orientino</i></li> <li>- <i>presentazione delle Bidelle: "quando c'è qualche problema, potete chiedere a lei, che qui per aiutarvi; questa è la sua stanza..."</i></li> </ul> | <p>relazionarsi con i genitori, per il suo modo di comunicare, che dà sicurezza e si dimostra nello stesso tempo disponibile all'ascolto e al dialogo; è molto allegra, e pratica, e con ciò pare rassicurare i genitori lo stile dell'insegnante non è direttivo, coinvolge i bambini in alcune attività e decisioni; cogliere gli stimoli segnali e tiene alta l'attenzione proponendo attività diverse.</p> <p>Stile relazionale coinvolgente tra le insegnanti ed i genitori</p> <p>Mi sorprende come sia passata molto naturale la mia presentazione ai bambini, che non sembrano affatto sorpresi, soprattutto in questo giorno in cui già stanno incontrando tante persone nuove, di incontrarne uno in più. la maestra mi presenta per di più come un altro maestro che sarà spesso li con loro. per esempio, mi chiede di aiutare chi non sa ancora scrivere bene proprio nome.</p> |
|---|--|

|  |  |
|--|--|
| <p>- <i>presentazione della mensa</i></p> <p>7) <b>IN CLASSE DI MAESTRA A: "i vostri genitori, come stavano questa mattina?"</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Maestra: mi è sembrato che qualche mamma questa mattina fosse un po' agitata, emozionata...</i></li> <li>- <i>io: come stavano le vostre mamme questa mattina?</i></li> <li>- <i>Bambina: mia mamma si è fatta la tinta...</i></li> <li>- <i>bambino: mia mamma non ha dormito</i></li> <li>- <i>altro bambino: neanche mia mamma. Io l'ho chiamata più volte, e non è così non ha dormito</i></li> </ul> <p>8) <b>VISITA "A SORPRESA" DELLA MAESTRA DELLA SCUOLA D'INFANZIA</b></p> <p>9) <b>IN CLASSE DELLA MAESTRA B (più supplente).</b><br/> <i>Inizia raccontando una storia-filastrocca, che attira l'attenzione e diverte i bambini (del contadino e della rapa rossa troppo grossa). Poi racconta la storia della farfalla che da sinistra vola al fiore a destra, e spiega la direzione in cui si scrive.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i><u>scrittura della data e nome</u>: le due maestre girano per i banchi, e spesso fanno loro, intervengono, come volessero salvaguardare l'ordine e velocizzare le attività. "Dai..." bravo!"</i></li> <li>- <i>Cercano di essere un po' elastiche, ma con molta fatica, essendosi accordate, mi raccontano, con le colleghe di lasciarli un po' liberi. "Il primo giorno, almeno, altrimenti l'impatto è troppo forte", e di <b>chiedere ai genitori di non metterci mano loro</b></i></li> <li>- <i>Hanno coscienza della difficoltà del copiare.</i></li> <li>- <i>Incoraggia i bambini che fanno osservazioni e proposte: "Bravo, sì, in "settembre" c'è una lettera di "mamma"! Vai alla lavagna e indicacela!"</i></li> <li>- <i>"Te lo faccio io, non preoccuparti: sei venuta a scuola per imparare, e imparerai!"</i></li> <li>- <i>altra attività: consegna una scheda con una filastrocca e dice: "Incolla qui, e qui disegno libero" [non spiega che filastrocca sia, né perché gliela abbia data]</i></li> </ul> <p><i>CONFIDENZA: la maestra B mi confida la sua difficoltà di "ritornare" in classe prima dopo una quinta. Mi parla anche delle difficoltà di non dare per scontato le cose più semplici, con i bambini e con i genitori di classe prima: "occorre spiegare tutto".</i></p> <p>- <b>SPESSE MAESTRA A VIENE DI QUA O MAESTRA B VA DI LÀ, PER</b></p> | <p>L'insegnante B, forse racconta la storia come passaggio rispetto al distacco emotivo dai genitori.</p> <p>Ha uno stile direttivo, da comandi del tipo: "aprite... fate... non spostate...".</p> <p>Richiede l'adempimento-copiatura di ciò che lei fa o propone. Richiede un comportamento attento, rigido: braccia conserte, seduti diritti... e su questo dà i suoi: "bravo, abbastanza, non bravo!" quando spiega, esige assoluto silenzio e ascolto e non ammette interruzioni.</p> <p>Comunque, cambia atteggiamento quando osserva i bambini lavorare: passa per i banchi, risponde alle richieste, li incoraggia, non sgrida ne commenta negativamente eventuali errori.</p> |
|--|--|



|  |  |
|--|--|
| <p><i>CONFERMARE QUANTO FARE, CONCORDARE ATTIVITÀ O SCELTE DI REGOLE: “Sì, perché altrimenti rischiamo di dire una cosa ai bambini, e l'altra un'altra....</i></p> <p><i>- CONFIDENZE DELLA MAESTRA A: mi racconta le sue paure ed emozioni del primo giorno di scuola in una sede nuova:” tante, come per i genitori!”.</i><br/> <i>Ancora:” per fortuna, con le colleghe mi sono trovata in sintonia rispetto al mio modo di ritenere che sia importante fare un passaggio graduale, in continuità con l'anno passato alle materne... tipo “classe rossa e gialla, non Prima A e B...”. E con il gioco del viaggio in trenino. In altre scuole invece le colleghe mi dicevano che preferivano cambiare tutto, in modo netto e brusco, perché i bambini si aspettano di essere trattati da “grandi”... Capisco, ma...”.</i></p> | <p>Buona collegialità nel team. La maestra B mi confida: “ci siamo sempre arrangiate qui... aule strette, per anni non c'era la mensa e si mangiava in corridoio, lo stesso per fare lavori di gruppo, uno stava in corridoio. Il pc andava su e giù per le classi con un carrello.”</p> |
|--|--|

Come si può notare, a volte, ho “descritto” il punto di vista degli attori che interagiscono, trattando la situazione secondo le loro attribuzioni di significato; questo atteggiamento, afferma Sorzio, “ha dei vantaggi, perché sottolinea ..., ma può comportare dei rischi nell'attribuzione di stati mentali non osservabili alle azioni dei soggetti” (Sorzio, 2005, pag. 72).

## 2. RACCOLTA DI MATERIALE AUDIO - VIDEO

Prendendo spunto da quanto riportato da vari ricercatori rispetto alle proprie esperienze sul campo, tra cui, anch'io ho ritenuto importante affiancare alla raccolta di note sul campo materiale audio-visivo: "in molti casi, può essere l'unico modo per raccogliere informazioni cruciali, come le registrazioni di conversazioni con scambi ripetuti, che molto difficilmente possono essere riprodotte testualmente nelle note sul campo" (Corsaro, 1982).

Così, mi sono preoccupato di registrare, previo consenso dei partecipanti, alcune riunioni in cui il numero dei presenti fosse tale da rendere difficile trascrivere in tempo reale i dialoghi senza perdere una parte cospicua degli scambi sia verbali che non verbali; o ancora quando si svolgessero riunioni in contemporanea, dove chiaramente non potevo assicurare la presenza simultanea in tutte (per es. le riunioni dei colloqui tra insegnanti e genitori a inizio anno, che si svolgono lo stesso giorno e la stessa ora in tutta la scuola). Inoltre, la registrazione audio è stato un valido supporto alla corretta registrazione delle note, nelle due realtà latinoamericane, dove nel primo mese di permanenza mi sono trovato comunque nella difficoltà linguistica di comprendere correttamente molte conversazioni osservate: pertanto ho chiesto e ottenuto il permesso di registrare molte delle riunioni e situazioni di interazione in cui mi trovavo, potendo poi completare o correggere quanto scritto nelle note nei mesi successivi, quando ormai avevo raggiunto una buona padronanza della lingua utilizzata dai "nativi".

Va detto che, secondo le indicazioni di vari etnografi, ho introdotto l'uso del registratore e in alcune occasioni del video nei contesti solo un certo periodo dopo il mio ingresso sul campo, una volta cioè che fosse avvenuta la mia accettazione da parte del gruppo, e la raccolta di note sul campo fosse diventata una attività a cui i partecipanti non prestavano più attenzione.

Nonostante ciò, per ridurre gli effetti di disturbo, ho utilizzato dapprima e soprattutto il registratore viene rispetto alla videocamera, che per molte persone ho osservato risulta uno strumento. Nello specifico, ho scelto di utilizzare la telecamera per registrare solo gli eventi pubblici come alcune feste, commemorazioni, ecc. in cui dato il carattere dell'incontro e il gran numero di persone presenti, la registrazione è passata pressoché inosservata.

### 3. INTERVISTE ETNOGRAFICHE

Si intende per “intervista etnografica” un tipo di intervista che adotta la forma di un dialogo colloquiale, non strutturata, condotta in modo flessibile dato che l'organizzazione dell'intervista e i dati raccolti variano in relazione ai ruoli delle persone intervistate; pertanto non costituiscono un sistema coerente e autonomo di ricerca, come nel caso delle interviste narrative. Le interviste etnografiche producono secondo Carspecken (1996) dati generati dialogicamente.

Martinez (1982) sostiene che la grande rilevanza, le possibilità e di significato del dialogo come metodo di conoscenza e gli esseri umani, risiedono soprattutto nella natura e qualità del processo in cui si appoggia. “Nella misura in cui l'incontro avanza, la struttura della personalità dell'interlocutore va prendendo forma nella nostra mente; acquisiamo le impressioni con l'osservazione dei suoi movimenti, segue l'ascolto della sua voce, la comunicazione non verbale (che è diretta, mediata, di grande forza nell'interazione faccia a faccia e, di conseguenza, precedente a qualsiasi tipo di controllo cosciente) in tutta l'ampia gamma di contesti verbali per mezzo dei quali si possono chiarire i termini, scoprire le ambiguità, definire i problemi, orientare verso una prospettiva, riconoscere i presupposti e le intenzioni, evidenziare l'irrazionalità di una proposizione, offrire criteri di giudizio o ricordare i fatti necessari. Il contesto verbale permette, così, di motivare l'interlocutore, di elevare il suo livello di interesse e collaborazione, di riconoscere i suoi risultati, di prevenire una falsificazione, di ridurre i formalismi, di stimolare la sua memoria, di ridurre la confusione o di aiutarlo ad esplorare, riconoscere e accettare i sui propri vissuti non cosciente” (Martinez, 2000, pag. 68).

Condurre questo tipo di interviste etnografiche, dialogiche, che a volte hanno preso avvio da conversazioni informali successive ad un evento, mi ha permesso di approfondire la personale “immagine culturale” dei partecipanti rispetto alle dimensioni indagate, e di confrontarla con le dimensioni culturali emergenti dalle osservazioni sul campo; i dati così raccolti mi sono stati utili per chiarire alcuni aspetti di quanto osservato che mi risultavano di difficile interpretazione, in particolare rispetto alle dinamiche relazionali e di potere.

“La ricostruzione dialogica pone in evidenza le tensioni e le contraddizioni fra diverse prospettive e può cogliere alcune possibilità di cambiamento organizzativo. Se il dialogo critico tra il ricercatore e i partecipanti di una comunità studiata è fecondo, si crea un intreccio di prospettive che può condurre all'elaborazione congiunta di un progetto in cui sono analizzati gli ostacoli alla piena partecipazione dei soggetti alle attività educative e le forme di

disuguaglianza, che diventano oggetto di un processo di cambiamento” (Sorzio, 2005, pag. 82). Mi sono da subito preoccupato del *modo con cui condurre queste interviste per non dar loro una strutturazione ed “astrazione dal contesto”* tale che potesse rompere quello che è il processo conoscitivo della ricerca etnografica.

Ho adottato pertanto le seguenti scelte metodologiche:

- **ho cercato di limitare il ruolo direttivo dell’intervistatore, interpretandolo con flessibilità in modo che la discussione prendesse pieghe proprie che potessero far emergere significati e costrutti culturali che avrebbero potuto non esser stati previsti già all’interno delle domande-guida.** “L’atteggiamento generale dell’intervistatore sarà quello di un “ascoltatore benevolo”, con una mente limpida, fresca, ricettiva e sensibile.[...] non si deve dirigere l’intervista: che il soggetto affronta il tema come desidera e per il tempo che desidera; neppure si dovrà discutere la sua opinione o i suoi punti di vista, né mostrare sorpresa con disapprovazione, al contrario interesse per ciò che dice o narra. Non si interromperà mai il corso del pensiero dell’intervistato; si dovrà, piuttosto, lasciare che esprima ciò che ha in mente” (Martinez, 2000, pp. 69-70).
- **Ho cercato poi di cogliere le tendenze personali dei partecipanti all’intervista, soprattutto quando in disaccordo tra loro, per cercare di distinguere elementi dovuti a fattori propri del contesto socio-culturale, da quelli dovuti più ad aspetti della personalità propria di ognuno.** “Più che formulare domande, intervistatore tratterà di far parlare liberamente l’intervistato e facilitarlo perché si esprima in accordo con la sua esperienza di vita e le sue personalità. In questo modo, potrà scoprire le sue tendenze spontanee (motivazioni, intenzioni, aspirazioni, conflitti e difese) al posto di canalizzarle, e potrà situare tutto il resoconto all’interno del suo contesto personale, invece di astrarlo dallo stesso” (Martinez, *ivi*, pag. 69).
- **Sono partito da un breve resoconto delle osservazioni fatte fino al momento, chiedendo agli interlocutori di esprimere il proprio punto di vista rispetto a quanto riportato nelle mie osservazioni** (in particolare sugli elementi di criticità emersi, per chiederne loro la ragione in quanto esperti informati e partecipanti attivi nel processo stesso della ricerca).
- **Progressivamente, tenuti fermi alcuni nodi tematici (le dimensioni culturali di partenza), ho riorganizzato e riformulato le domande in modo che si adattassero sempre meglio al linguaggio e al back-ground culturale dei differenti attori** (si pensi anche alle diversità culturali determinate dall’uso di termini differenti

all'interno dei 3 contesti linguistici studiati, e al loro livello di scolarità), e che fossero sempre più efficaci nell'indagare in profondità aspetti specifici emergenti come significativi con il progredire delle osservazioni sul campo. "L'intervistatore presenterà tutti gli aspetti che desidera esplorare con la ricerca, raggruppati in una serie di *domande generali* e presentate sotto forma di termini, scelti in precedenza, ben pensati e ordinati in accordo con l'importanza o rilevanza rispetto alla ricerca. Senza dubbio, il questionario per essere solo una guida dell'intervista, di cui ordine e contenuto può essere cambiato in accordo con il processo dell'intervista: l'intervistato deve sentirsi come "co-ricercatore". [...] Le domande dirette solitamente conducono a risposte superficiali e stereotipate.[...] che il soggetto si senta nella piena libertà di trattare al termine che gli variano selezionati con quello direttamente approntato nell'intervista: che senta che l'intervistatore non li considera come digressioni, ma come qualcosa di interessante" (Martinez, *ivi*, pp.69-70).

### 3.1 I NUCLEI-DOMANDE GENERALI DELLE INTERVISTE

**PRIMA PARTE, DI SUPPORTO DIRETTO A QUANTO EMERSO NELL'OSSERVAZIONE:**

- Quali interpretazioni formulano delle azioni/reazioni altrui osservate in tali situazioni?
- Quali spiegazioni danno delle proprie azioni/reazioni osservate?

**SECONDA PARTE: DOMANDE SULLE 4 DIMENSIONI CULTURALI PRESELTE, PER RILEVARE LA LORO:**

1. IMMAGINE DEL PROPRIO RUOLO
2. IMMAGINE DEL RUOLO DELL'ALTRO
3. IMMAGINE DI INFANZIA
4. IMMAGINE DI SCUOLA DI QUALITÀ

**DOMANDE PER COMPRENDERE ASPETTI ORGANIZZATIVI E CULTURALI EMERSI DURANTE LE INTERAZIONI OSSERVATE, INDAGANDO LA LORO:**

- IMMAGINE DELLE FAMIGLIE DEL QUARTIERE
- IMMAGINE DELLA SCUOLA LOCALE
- IMMAGINE DELLA COMUNITÀ LOCALE
- IMMAGINE DEL LIVELLO ATTUALE DELLE RELAZIONI E DELLA PARTECIPAZIONE TRA SCUOLA E FAMIGLIA
- IMMAGINE DEL LIVELLO ATTUALE DELLE RELAZIONI E DELLA PARTECIPAZIONE TRA SCUOLA E COMUNITÀ

### 3.2 TRACCIA DELLE INTERVISTE EFFETTUATE

Come più volte sottolineato, fatte salve le aree-domande generali appena presentate, poi lo svolgimento delle interviste ha preso di volta in volta percorsi e modi personalizzati, ciò dovuto a vari fattori, come la disponibilità a raccontarsi o di tempo dell'intervistato (a sua volta dipendente dal suo ruolo e gli impegni ad esso legati, o dal livello culturale, o ancora da fattori di personalità), o l'interesse emerso per alcuni aspetti specifici, o ancora il grado di conoscenza-vissuto all'interno del gruppo-comunità. Qui di seguito riporto il panorama completo di tutte le domande da me effettuate all'interno di tutte le interviste svolte, ben sapendo come di volta in volta ne abbia potuto fare alcune e tralasciarne altre.

#### 1. INTERVISTE AI GENITORI

| <b>INTERVISTA COLLETTIVA<br/>- TREVISO</b>  | <b>INTERVISTA INDIVIDUALE O COLLETTIVA –<br/>SALVADOR E BOGOTÀ</b>  |
|---|---|
| <p>ANNOTAZIONE INIZIALE:</p> <p><b>Negli incontri ufficiali a cui ho partecipato finora tra scuola e famiglia ho osservato un certo “silenzio” dei genitori negli incontri ufficiali; una presenza attenta, in ascolto, ma poco propositiva. E concentrata su interventi di chiarimento principalmente organizzativo, o didattico, rispetto a certi progetti o al programma della scuola.</b></p> <p><b>Secondo voi è una percezione mia?</b></p> | <p>OSSERVAZIONE INIZIALE:</p> <p>(A SALVADOR: Non ho fatto osservazioni iniziali perché mi è parsa buona la presenza dei genitori tanto come accompagnamento dei figli che come presenza alle riunioni. Non ho quindi riscontrato fattori critici su cui indagare).</p> <p><b>A BOGOTÀ: Prima di iniziare vorrei fare un’osservazione. Ho notato che ci sono pochi genitori che vengono a scuola a portare i loro figli o che si fermano a parlare con i professori. Volevo sapere che ne pensate.</b></p> <p><b>Come vi spiegate questa mancanza di presenza dei genitori in questi momenti, ed in altri come le riunioni?</b></p> <p><b>Come sono le altre riunioni che la scuola fa con voi?</b></p> |

|   |   |
|---|---|
| <p><b>Vi ritrovate? A cosa dipende?</b></p> <p>DOMANDE DA INSERIRE ALL'INTERNO DELLA DISCUSSIONE</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quale credete che sia oggi il ruolo della famiglia rispetto ai figli?</li> <li>2. Quale credete che sia oggi il ruolo della scuola rispetto ai bambini?</li> <li>3. Descrivete con un'immagine (verbale o anche iconica su di un foglio) il rapporto come oggi lo avvertite tra scuola e famiglia, e invece come lo vorreste. In quali ambiti e con che modalità maggiormente si attua?</li> <li>4. Che caratteristiche ha per voi una scuola "di qualità"? Che caratteristiche invece ha la scuola nella vostra esperienza, e a cosa attribuite eventuali discrepanze?</li> <li>5. Quali altre agenzie del territorio considerate più significative rispetto allo sviluppo dei figli e perché? In che relazione le percepite con la famiglia? E con la scuola? In questo, come percepite l'Amministrazione Comunale?</li> <li>6. Secondo la vostra esperienza concreta, questa scuola cerca di</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Com'è essere genitore oggi qui in questo quartiere? Quali sono le difficoltà maggiori?</li> <li>2. Come sono le relazioni secondo voi con gli altri abitanti del quartiere?</li> <li>3. Voi percepite che qui esiste una comunità? Perché? <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Cosa intendete per comunità?</li> </ol> </li> <li>4. Quali sono le organizzazioni più attive nella comunità?</li> <li>5. Quali di loro vi aiutano come famiglia?</li> <li>6. Come sono le famiglie di oggi qui nel quartiere?</li> <li>7. Qual è il ruolo della famiglia oggi?</li> <li>8. Qual è il ruolo della scuola oggi?</li> </ol> <p>(DINAMICA DISEGNO): Adesso, vi chiederei di fare, nel modo che ognuno desidera, un disegno che secondo voi rappresenti come sono oggi le relazioni tra voi genitori e la scuola; usate la fantasia, e non preoccupatevi di fare un disegno artistico, quanto che sia per voi significativo, chiaro. [Fanno i disegni] Bene, ora ognuno può descrivere agli altri il suo disegno? Alla fine, se qualcuno ha domande sul disegno, può farle liberamente.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>9. Come sono le relazioni tra voi come genitori e la scuola?</li> <li>10. Come e quando voi vi comunicate con i professori? e con le altre persone della scuola? è facile comunicare?</li> <li>11. Per voi esistono differenze tra la scuola e la Fondazione/Associazione? Quali?</li> <li>12. I genitori partecipano nella progettazione e nell'organizzazione della scuola? Come?</li> <li>13. E nelle attività che la scuola propone? Come e in quali? E nella Fondazione/Associazione?</li> <li>14. Che caratteristiche ha per voi una scuola di qualità?</li> <li>15. Che è per voi un bambino? Che caratteristiche o qualità ha un bambino? Di cosa è capace?</li> <li>16. Che cosa voi sognate per i vostri figli?</li> </ol> |
|---|---|

|  |   |
|--|---|
| <p>formare che tipo di bambino (istruito, attivo, partecipe, sociale..)? Rispetto a questo, qual è tipo di bambino voi cercate di educare come famiglia?</p> <p>[Com'è secondo voi un bambino di oggi? Che descrizione fareste di lui, dei suoi bisogni, delle sue capacità, cosa può capire e decidere? Che futuro vorreste per lui, e quale invece vi prefigurate?</p> <p>[Secondo voi, la famiglia è in grado di realizzare questo tipo di percorso che avvertite importante per i vostri figli? Come famiglia vi sentite soli nell'affrontare l'educazione dei figli?]</p> <p>7. Rispetto a queste intenzionalità educative espresse dalla scuola e dalla famiglia, quali sentite che siano le richieste sociali che emergono oggi dalla società, attraverso i giornali, la televisione?</p> | <p>17. Cosa sviluppa la scuola nei vostri figli? Come lo aiuta nei suoi sogni?</p> <p><b>STORIA DI VITA SCOLARE [introdotta per conoscere una realtà di vita familiare e scolare che non potevo presumere nota come quella dei genitori della provincia di Treviso]</b></p> <p>Che cosa ricorda di quando voi eravate bambino e andavate a scuola? Che pensieri e sentimenti son legati a questi ricordi?</p> <p>Com'era organizzata la vostra scuola, e dove si trovava?</p> <p>Come erano le relazioni tra voi e i genitori?</p> <p>E con i professori? Vi sentivate ascoltati e valorizzati?</p> <p>Perchè andavate a scuola?</p> <p>Qual'era il significato che i genitori attribuivano alla scuola? Era importante per loro che voi andaste a scuola?</p> <p>Quali sono le più grandi differenze tra la vostra esperienza di studente e quella dei suoi figli?</p> |
|--|---|

## ESEMPI DI INTERVISTE RACCOLTE EFFETTUATE AI GENITORI:

Esempio di svolgimento di un'intervista collettiva con un gruppo di genitori di classe I di una delle due scuole della provincia di Treviso.

### FASE DI AVVIO E PRESENTAZIONE

Io: una cosa che ci tenevo fare all'inizio, è un giro di nomi perché ... (vari di loro: assentono compiaciuti) l'idea è che sia una discussione tra di noi. Io vi invito seriamente, se qualcuno si siede qui accanto (ridono un po' imbarazzati)...

X: lì è riservato ai giudici (sorridente...).

Io: Ma non vorrebbe proprio essere pensato...



X: no, il moderatore ha un suo spazio (sempre scherzoso).

Io: ecco, il ruolo di moderatore ci sta... volevo dire, che l'intervento che ha fatto la signora rivolto prevalentemente a me voi lo sentiate rivolto a tutti, e vi sentiate liberi di rispondere d'accordo o meno! Io mi chiamo Simone...

I genitori presenti: Ognuno dice il proprio nome

IO: un'altra cosa che volevo chiedervi, che ritengo significativa, è: chi di voi ha già avuto figli all'interno della scuola, perché ciò può cambiare...

...

#### CONFRONTO SU QUANTO OSSERVATO FINORA

IO: L'osservazione che volevo condividervi, a partire da ciò che ho percepito in questi incontri ufficiali iniziali, è che da parte dei genitori presenti a tali incontri, ho osservato una partecipazione molto attenta all'ascolto di ciò che gli insegnanti proponevano, ma un po' silenziosa da parte vostra, nel senso che ho sentito pochi interventi di proposta, rispetto a quello che un incontro collegiale può anche prevedere.

E gli interventi che ho colto da parte vostra, mi è sembrato che fossero soprattutto richieste "strumentali", organizzative, legate ad avere un chiarimento, per esempio rispetto all'uso dei materiali,; oppure rispetto alla programmazione, ai tempi dei vari apprendimenti-insegnamenti...; questo è ciò che ho osservato nei pochi incontri che in questi due mesi e mezzo ci sono stati.

Rispetto a questo vi volevo chiedere se questa è un'impressione mia, se voi ne avete una diversa, e dunque come me la spiegate. Non è un giudizio, assolutamente, è più una sensazione che viene dalle osservazioni che ho fatto.

...

#### DOM. 1 CON QUALE IMMAGINE RENDERESTE IL RAPPORTO D'OGGI TRA VOI E LA SCUOLA?

Io: dalla prima osservazione, cioè dalla constatazione di un certo silenzio che avete provato a spiegare, allarghiamo un po', al rapporto tra scuola e famiglia: vi volevo chiedere, per aprire un po' rispetto a questo punto, chiedendo anche a chi non ha finora detto la sua se attaccandosi a questo vuole aggiungere qualcosa, di rendere con un'immagine, se vi viene possibile, il rapporto come lo vedete voi tra scuola e famiglia... un'immagine che può essere una similitudine, una descrizione di come la state vivendo, però magari un attimo pensandoci; spiegando poi in che senso potrebbe essere questa immagine la relazione tra scuola e famiglia... alcune volte le immagini ci aiutano a spiegare. Se vi viene in questo modo, altrimenti il contenuto della domanda è: "come voi, secondo la vostra esperienza, soprattutto di classe prima, vedete oggi il rapporto tra la scuola e le famiglie?"

...

DOM. 1B: VI CHIEDO SOLO SE RIUSCITE A DISTINGUERE TRA QUELLA CHE È LA VOSTRA LETTURA DEL RAPPORTO TRA LA SCUOLA E LA FAMIGLIA COSÌ COM'È, E DI QUELLO COME VORRESTE CHE FOSSE, perché potrebbe essere inteso in modo diverso

...

Io: proprio a titolo personale, sa... potrebbe dire io, come papà di un bambino di prima, vedo in questo modo il rapporto attuale....; quando mi capita di pensare in alcuni momenti a come lo vorrei, potrebbe essere benissimo lo stesso, oppure me lo immagino così, senza alcuna pretesa che vada bene a tutti o che debba essere così.

...

#### DOM. 2: COME VEDETE VOI IL RUOLO DELLA SCUOLA E VICEVERSA DELLA FAMIGLIA?

...

OSS. 2: ho avuto a volte l'impressione, che le insegnanti raramente intervengano nei vostri riguardi come famiglia, cioè nel dare dei consigli...

...

OSS. 3: Alcuni di voi stanno dicendo che hanno un po' un'immagine di una scuola che alcune volte trasborda da quello che sarebbe il suo ruolo principale, quello dell'insegnamento, perché c'è piuttosto un ritirarsi delle famiglie... possiamo dire un po' così?

...

DOM. 3. CHE IMMAGINE DI BAMBINO VI SEMBRA CHE LA SCUOLA SI PREFIGURI E CERCHI DI FORMARE, E VICEVERSA CHE IMMAGINE VOI AVETE DEL VOSTRO FIGLIO?

...

DOM. 4: RISPETTO A QUESTE INTENZIONALITÀ EDUCATIVE CHE AVETE ESPRESSO COME PROPRIE DELLA FAMIGLIA E DELLA SCUOLA, QUALI SENTITE CHE SONO LE RICHIESTE SOCIALI CHE EMERGONO OGGI? VANNO IN UN SENSO CHE VEDETE RECEPISCA QUESTE INTENZIONALITÀ?

... lo dico anche a livello di pelle... come famiglia, vi sentite supportati in questo vostro impegno?

...

DOM. 5: A LIVELLO DI COMUNE, C'È QUALCHE TIPO DI RISPOSTA, CHE SÒ, DA PARTE DELL'ASSISTENZA SOCIALE, DEGLI OPERATORI DEL PROGETTO GIOVANI, ECC.?

...

DOM.5 B: E DI QUALCHE ASSOCIAZIONE? VE LO CHIEDO PERCHÉ NON CONOSCO MOLTO IL TERRITORIO...

...

DOM. 6: HA UNA SUA IDENTITÀ ANCHE LA FRAZIONE IN CUI SI TROVA LA SCUOLA, QUINDI, VI CHIEDO? È UNA COMUNITÀ, QUINDI?

...

DOM. 7: HO UN'ULTIMA DOMANDA... CHE CARATTERISTICHE SECONDO VOI HA, ALCUNE ME L'AVETE GIÀ DETTE, UNA SCUOLA DI QUALITÀ

...

## 2. INTERVISTE AGLI INSEGNANTI

|  |   |   |
|--|---|---|
| <p><b>TRACCIA DELLE DOMANDE PREVISTE NELLE DUE SCUOLE DELLA PROVINCIA DI TREVISO.</b></p> <p><b>NOTE ESPLICATIVE</b></p> <p><b>Sono quasi sempre state interviste-discussioni collettive, con i docenti dello stesso team.</b></p>   | <p><b>DOMANDE PREVISTE ALLA SCUOLA DI SALVADOR.</b></p> <p><b>NOTE ESPLICATIVE</b></p> <p>Sono state interviste sempre individuali.</p> <p>Esempio di “aggiustamento sul campo”: le domande in corsivo sono state aggiunte il 14 luglio ‘05, intervistando una professoressa; quelle riportate tra [ ] invece sono state omesse.</p>  | <p><b>DOMANDE PREVISTE ALLA SCUOLA ESTUDIO TALLER DI BOGOTÀ</b></p> <p><b>NOTE ESPLICATIVE</b></p> <p>Sono state interviste quasi sempre individuali.</p>   |
| <p><b>OSSERVAZIONE SUI GIUDIZI (IN UNA SCUOLA ABBASTANZA POSITIVO, IN UN’ALTRA MOLTO POSITIVO) IN GENERALE ESPRESSI DAI GENITORI CONTATTATI:</b></p> <p><b>Qual è la vostra percezione, avendo voi la possibilità di confrontarvi con tutti i genitori?</b></p> <p>Quali sono secondo voi gli aspetti che per i genitori qualificano questa scuola?</p> <p>Vi chiedo se questo ritorno positivo sia legato anche ai progetti che l’istituto porta avanti, e ad un lavoro di autovalutazione che voi fate... cosa dite voi? [PER LA DIREZIONE DIDATTICA: c’è qualche collegamento tra chi riconosce questi aspetti positivi e il percorso che questa scuola all’interno dell’istituto ha fatto legato al progetto qualità? Oppure è una cosa estranea che è passata</p> | <p><b>PARTE INDIVIDUALE–INTERVISTA ETNOGRAFICA</b></p> <p><i>0. Dove abitate e dove studiate?</i></p> <p><b>(Mia introduzione di sintesi:) I genitori con cui mi sono incontrato mi è sembrato che in larga maggioranza esprimano un giudizio più che positivo rispetto a questa scuola, presa nel suo insieme. Voi condividete questa mia percezione rispetto al loro giudizio?</b></p> <p><b>Mi hanno riportato però il fatto che molte persone dicano che qui non si insegna, i bambini non studiano. Anche voi percepite questo? Come lo spiegate?</b></p> <p>1. quali sono secondo voi gli aspetti più qualificanti [e problematici] che i genitori colgono di questa scuola, e perché?</p> <p>- Ce ne sono altri secondo voi insegnanti?</p> <p>2. C’è secondo voi relazione tra questa immagine positiva di scuola, e il lavoro di programmazione e revisione periodica in gruppo, di valutazione ecc. che questa scuola</p> | <p><b>PARTE INDIVIDUALE–INTERVISTA ETNOGRAFICA</b></p> <p><i>0. Dove abitate, e dove studiate? Da quanto insegnate qui?</i></p> <p><b>(Mia introduzione di sintesi:) I genitori con cui mi sono incontrato mi è sembrato che in larga maggioranza esprimano un giudizio più che positivo rispetto a questa scuola, presa nel suo insieme. Voi condividete questa mia percezione rispetto al loro giudizio?</b></p> <p>1. quali sono secondo voi gli aspetti più qualificanti [e problematici] che i genitori colgono di questa scuola, e perché?</p> <p>- Ce ne sono altri secondo voi insegnanti?</p> <p><b>Mi hanno riportato però il fatto che alcuni genitori dicano che qui non si insegna, i bambini non studiano. Anche voi percepite questo?</b></p> <p><b>Come ve lo spiegate?</b></p> <p>2. C’è secondo voi relazione tra</p> |

|  |   |  |
|--|---|--|
| <p>senza ricadute?]</p> <p>Qual è il livello di condivisione e comunicazione all'interno della scuola, con la Dirigenza?</p> <p>SULLA FAMIGLIA</p> <p><b>OSSERVAZIONE: vi volevo condividere che cominciando dal confronto con i genitori, mi è sembrato che un certo numero di loro riconoscerebbe il bisogno di un numero maggiore di occasione di scambio a livello educativo tra di loro, genitori, e con voi, alcuni riscontrando una certa difficoltà nell'intervenire nei momenti ufficiali (interclasse ecc.) per parlare di aspetti educativi... condividete questa impressione?</b></p> <p>Volevo chiedervi una riflessione sul ruolo della famiglia oggi, che cosa voi sentite rispetto al ruolo della famiglia,?</p> <p>E alla situazione in cui si trovano oggi, le famiglie qui, cosa avrebbero più bisogno di recuperare?</p> <p>Descrivete un'immagine che rappresenti la relazione attuale tra scuola e famiglia</p> <p>Se tu dovessi descrivere uno studente che in futuro volesse fare il lavoro qui, come glielo descriveresti? e glielo</p> | <p>fa?</p> <p>- E con il Progetto Politico-pedagogico? <i>(Qual è il suo ruolo? I genitori parteciparono nella sua stesura e revisione?)</i>.</p> <p>3. Quanto vi sentite coinvolti <i>(come sentite in quanto professori il vostro coinvolgimento)</i>, [quanto vi riconoscete] nel modo in cui vengono elaborati i progetti, prese le decisioni e le scelte nella scuola? Cosa cambiereste? <i>(Sentite che avete spazio nella partecipazione alle decisioni sulle attività della scuola?)</i>.</p> <p>4. Com'è essere professore oggi qui in questo quartiere?</p> <p>5. Qual è secondo voi il ruolo dell'insegnante?</p> <p>6. Come sono le relazioni tra gli insegnanti?</p> <p>- Quando e come vi comunicate?</p> <p>7. Qual è il ruolo della coordinazione pedagogica?</p> <p>8. Come sono le relazioni tra voi e la coordinazione pedagogica? Quando e come vi comunicate?<br/><i>Ho osservato negli incontri che il tempo in cui parla la coordinazione rispetto a voi professori è molto maggiore. Siete d'accordo e come ve lo spiegate? [ho percepito a volte che coloro che sono i fondatori della scuola-associazione, dato che investono la vita intera in essa e nell'impegno sociale, fanno fatica a comprendere che per altre persone non sia così totale il compromesso con la</i></p> | <p>questa <u>immagine positiva di scuola</u>, e il lavoro di programmazione e revisione periodica in gruppo, di valutazione ecc. che questa scuola fa?</p> <p>- Qual è il ruolo del Progetto Educativo Istituzionale (PEI)?</p> <p>3. Rispetto alla <u>gestione partecipativa</u> della scuola, quanto vi sentite coinvolti, quanto vi riconoscete nel modo in cui vengono elaborati i progetti, prese le decisioni e le scelte? Cosa cambiereste?</p> <p>4. Com'è essere professore oggi qui in questo quartiere?</p> <p>5. Qual è secondo voi il ruolo dell'insegnante?</p> <p>6. Come sono le relazioni tra voi insegnanti? Quando e come vi comunicate?</p> <p>7. Qual è il ruolo della coordinazione pedagogica?</p> <p>8. Come sono le relazioni tra voi e la coordinazione pedagogica? Quando e come vi comunicate?</p> |
|--|---|--|

|  |   |   |
|--|---|---|
| <p>consiglieresti?</p> <p>Cosa è secondo te un bambino di oggi? Cosa sa fare un bambino, sa prendere decisioni, sa dire di cosa bisogno, sa sognare ancora, sa usare le sue fantasie?</p> <p>SULLA COMUNITÀ LOCALE</p> <p><b>Osservazione: Rispetto alle associazioni, al comune e alla parrocchia che ho incontrato, io ho visto che c'è da parte loro un modo diverso di sentire il ruolo della scuola, a livello sociale...</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>c'è da parte di alcuni ancora una considerazione forte del ruolo anche sociale della scuola elementare,</b></li> <li>- <b>per altri meno, è più un discorso di alfabetizzazione,</b></li> <li>- <b>altri ancora le danno, rispetto al ruolo che può avere per la famiglia, anche di parcheggio, nel chiedere di accogliere sempre più ore a scuola il bambino... nel senso di quella delega non attiva...</b></li> </ul> <p>Quali sono qui le più attive in campo educativo?</p> <p>Quale ruolo hanno dal punto di vista educativo oggi?</p> <p>Se tu dovessi descrivere con un'immagine la relazione che senti esserci tra la scuola e le realtà del territorio, quale useresti? Che</p> | <p><i>scuola e la comunità, e si dedichino anche alla vita privata. Cosa ne pensate?]</i></p> <p>9. <i>Come sono le relazioni con i “servizi di accompagnamento”, come il SRC, il MAF, il COF, il posto di salute, ecc.? Quando e come vi comunicate?</i></p> <p>10. Come descrivereste, ad uno studente che volesse venire in futuro ad insegnare qui, il vostro lavoro, cioè le sue condizioni, i suoi aspetti positivi, le difficoltà incontrate ecc.? <i>Alla fine, glielo consigliereste?</i></p> <p>11. Com'è secondo voi un bambino di oggi? Che descrizione fareste di lui [<i>immaginando per esempio che incontraste un abitante di un altro pianeta che non ha mai visto un bambino</i>], dei suoi bisogni, delle sue capacità, delle sue aree di sviluppo? <i>Di cosa è capace, cosa gli piace? Ha un suo livello di autonomia, proprie idee e posizioni?</i></p> <p>12. Com'è secondo voi una “scuola di qualità”? Che caratteristiche dovrebbe avere?</p> <p>(Altra mia riflessione di sintesi) <b>Inoltre, [mi è sembrato che] i genitori che ho incontrato percepiscono un buon livello di comunicazione, una buona disponibilità di tutti voi ogni volta che ne hanno bisogno, per questo non sentono il bisogno di maggiori incontri, scambi con voi, non riscontrando difficoltà su questo aspetto, pur affermando che pochi</b></p> | <p>9. E con il personale della Fondazione?</p> <p>10. Come descrivereste, ad uno studente che volesse venire in futuro ad insegnare qui, il vostro lavoro, cioè le sue condizioni, i suoi aspetti positivi, le difficoltà incontrate ecc.? Glielo consigliereste?</p> <p>11. Com'è secondo voi un bambino di oggi? Che caratteristiche o qualità ha? Di che è capace?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Che futuro vorreste per lui, e quale invece vi prefigurate?</li> </ul> <p>12. Com'è secondo voi una “scuola di qualità”? Che caratteristiche dovrebbe avere?</p> <p>(Altra mia riflessione di sintesi) <b>Inoltre, mi è sembrato che i genitori che ho incontrato sentano il bisogno di maggiori incontri, scambi con voi, in cui parlare assieme della scuola, a parte i momenti della Escuela de Padres che sono molto importanti tra genitori. Condividete questa mia percezione?</b></p> |
|--|---|---|

|  |  |   |
|--|--|---|
| <p>contatti sentite che ci sono tra voi e le associazioni, il comune, il progetto giovani... c'è un livello di partecipazione a qualche progetto comune?</p> <p>c'è un senso di comunità ?</p> <p>che significato potrebbe avere che la scuola si coinvolgesse di più con queste e altre realtà in cui i bambini e le famiglie sono coinvolte nel resto del tempo che non sono a scuola?</p> <p><b>OSSERVAZIONE: Dicevate che non c'è qui a livello locale ancora una rete fra istituzioni, uno spazio in cui incontrarsi, parlarsi, condividere quello che si sta facendo, progettare qualcosa assieme...</b></p> <p>E da cosa dipende di più questa difficoltà?</p> <p>OSSERVAZIONE: Per le impressioni che ho avuto, a parte un po' la figura del parroco che non lo sente tanto uno dei suoi progetti, alle altre persone che ho incontrato per esempio del comune, <b>l'idea di un tavolo ipotetico, libero, per un confronto non tanto per far la somma delle esperienze che si fanno, ma in cui poi bisogna parlare anche delle scelte educative, di obiettivi e finalità, dire: noi ci muoviamo in questo modo perché crediamo che il bambino abbia bisogno di</b></p> | <p><b>genitori partecipano attivamente, ma piuttosto sono lì solo per ascoltare. Condividete questa [mia] percezione di alcuni genitori, che è anche la mia?</b></p> <p><b>Come vi spiegate queste loro affermazioni?</b></p> <p><b>LA FAMIGLIA</b></p> <p>13. Come si potrebbe oggi definire la famiglia presente nel quartiere?</p> <p>14. Qual è secondo voi il ruolo della famiglia oggi?</p> <p>15. Come attualmente percepite il rapporto esistente tra questa scuola e le famiglie delle alunni? [Potreste descriverlo attraverso un'immagine? Richiesta fatta a volte solo oralmente, a seconda della disponibilità di tempo]</p> <p><i>Mi è sembrato che è molto grande l'impegno e l'energia che la scuola mette nel convocare-appoggiare le famiglie, e la comunità, al contrario di quanto dall'altra parte viene nel partecipare attivamente nella scuola. Che ne pensate?</i></p> <p>16. I genitori partecipano alla gestione e alle attività che succedono nella scuola? Come? <i>[Ho sentito parlare che esisteva un Consiglio Gestore della Scuola a cui partecipavano anche rappresentanti dei genitori. Cosa mi potete dire al riguardo?]</i></p> <p>17. Quali attività didattiche voi avete fatto in classe nell'ultimo anno che riguardassero e/o</p> | <p><b>Come vi spiegate queste loro affermazioni?</b></p> <p><b>Voi cosa ne pensate?</b></p> <p><b>LA FAMIGLIA</b></p> <p>13. Come si potrebbe oggi definire la famiglia presente nel quartiere?</p> <p>14. Qual è secondo voi il ruolo della famiglia oggi?</p> <p>15. Come attualmente percepite il rapporto esistente tra questa scuola e le famiglie delle alunni? Come e quando vi comunicate? [Potreste descriverlo attraverso un'immagine? Richiesta fatta a volte solo oralmente, a seconda della disponibilità di tempo]</p> <p>16. I genitori partecipano alla pianificazione e gestione della scuola? Come?</p> <p>17. E alle attività che succedono a scuola? Come e in quali? E a quelle della Fondazione/Associazione?</p> <p>18. Quali attività didattiche voi avete fatto in classe nell'ultimo anno che riguardassero e/o</p> |
|--|--|---|

|  |   |  |
|--|---|--|
| <p><b>muoversi in forma attiva... è un'esigenza abbastanza diffusa, ma che appunto non trova una realizzazione concreta, fatto che crea a volte piuttosto l'idea che dall'altra parte ci sia chiusura,</b> proprio per il fatto che manca il tempo e l'occasione a volte di confrontarsi.</p> <p>Cosa si potrebbe in forma concreta fare, secondo voi, da cosa si potrebbe partire per trovare un linguaggio comune?</p> | <p>coinvolgessero direttamente le famiglie?</p> <p><b>LA COMUNITÁ</b></p> <p>18. Che significato ha la parola "comunità" per voi?</p> <p>19. Chi fa parte secondo voi della comunità locale in cui è inserita la scuola?</p> <p><i>La comunità, nel quartiere, sentite che è già una realtà o un traguardo?</i></p> <p>20. Come questa scuola si impegna in rapporto con la comunità?</p> <p><i>[21. Quali attività didattiche voi avete fatto in classe nell'ultimo anno relazionate con la comunità?]</i></p> <p><b>Parlando con i genitori, é emerso che non riconoscono quasi nessuna altra entità presente nel quartiere come impegnata all'interno della comunità. Come vi spiegate questa affermazione?</b></p> <p>21. Quali realtà locali (Parrocchia, Associazioni del Quartiere, Università, ecc.) sono secondo voi più attive in campo educativo? Perché? <i>Cosa fanno?</i></p> <p>22. Qual è secondo voi il ruolo di tali realtà locali in ambito educativo?</p> | <p>coinvolgessero direttamente le famiglie?</p> <p><b>LA COMUNITÁ</b></p> <p>19. Chi fa parte secondo voi della comunità locale in cui è inserita la scuola?</p> <p>- Che significato ha la parola "comunità" per voi?</p> <p>20. Come la scuola si impegna in rapporto con la comunità?</p> <p>21. Quali attività didattiche voi avete fatto in classe nell'ultimo anno che riguardassero e/o coinvolgessero la comunità locale?</p> <p>22. Quali realtà locali (Parrocchia, Associazioni del Quartiere, Università, ecc.) sono secondo voi più attive in campo educativo? Perché?</p> <p>23. Qual è secondo voi il ruolo di tali realtà locali in ambito educativo?</p> <p><b>Parlando con alcune persone della scuola e della Fondazione, mi é parso di intuire un certo isolamento della Fondazione/Escuela all'interno della comunità locale. Condividete</b></p> |
|--|---|--|

|  |  |  |
|--|--|--|
|  | <p>23. <i>C'è e</i> Come attualmente percepite il rapporto esistente tra questa scuola e le realtà della comunità (Parrocchia, Associazioni del Quartiere, ecc.)? Potresti descriverlo attraverso un'immagine?</p> <p>24. Che relazione c'è tra la scuola e la Segreteria Municipale dell'Educazione e Cultura?</p> <p><b>CONCLUSIONE</b></p> <p>25. Come avete vissuto questa esperienza? <i>Avete qualche suggerimento per le prossime interviste?</i> Spesso spostata alla fine di tutto]</p> <p><b>PARTE INDIVIDUALE – STORIA DI VITA SCOLASTICA</b></p> <p>Puoi parlarmi di quando e come sei entrata in questa scuola?</p> <p>Perché hai scelto questa scuola, comunitaria?</p> <p>Ricordi qualche episodio particolare, e che pensieri e sentimenti sono legati a quel ricordo?</p> <p>Cosa é cambiato nel tempo?</p> <p>Quali sono le più grandi differenze tra la sua esperienza di alunno, nella sua</p> | <p><b>questa mia affermazione?</b><br/><b>Come ve la spiegate?</b></p> <p><b>Allo stesso modo, mi é parso che ci siano difficoltà con alcune persone della comunità, come i vicini della scuola, o alcuni degli altri collegi. Condividete questa mia affermazione?</b><br/><b>Come ve la spiegate?</b></p> <p>24. Come attualmente percepite le relazioni esistenti tra questa scuola e le realtà della comunità (Parrocchia, Associazioni del Quartiere, ecc.)?<br/>- Potresti descriverlo attraverso un'immagine?</p> <p>25. Che relazione c'è tra la scuola e la Segreteria Municipale dell'Educazione?</p> <p><b>CONCLUSIONE</b></p> <p>26. Come avete vissuto questa esperienza?</p> <p><b>PARTE INDIVIDUALE – STORIA DI VITA SCOLASTICA</b></p> <p>Puoi parlarmi di quando e come sei entrata in questa scuola?</p> <p>Perché hai scelto questa scuola ?</p> <p>Ricordi qualche episodio particolare, e che pensieri e sentimenti sono legati a quel ricordo?</p> <p>Cosa é cambiato nel tempo?</p> <p>Quali sono le più grandi differenze tra la sua esperienza di alunno, nella</p> |
|--|--|--|



|  |   |  |
|--|---|--|
|  | infanzia e adolescenza, e quella ora di insegnante qui nella scuola comunitaria?<br><br>Cosa sogni per il tuo futuro? | sua infanzia e adolescenza, e quella ora di insegnante qui nella scuola Estudio Taller?<br><br>Cosa sogni per il tuo futuro? |
|--|---|--|

3. INTERVISTE ALLO STAFF DI DIREZIONE (Dirigente o Coordinatore Pedagogico; altro personale di coordinamento come coordinatori dell'Istituzione legata alla scuola, della segreteria ecc.).

**DOMANDE PREVISTE PER LO STAFF DI DIREZIONE**

**NOTE ESPLICATIVE**

- *In corsivo: domande e specificazioni contestuali aggiunte in Brasile e in Colombia*
- *In corsivo sottolineato: revisioni fatte prima delle interviste ai Dirigenti in Italia, avvenute successivamente.*

**PARTE INDIVIDUALE – STORIA DI VITA SCOLASTICA**

Puo parlarmi di quando e come è entrata in questa scuola [*e nell'associazione*]?

Perché ha scelto questa scuola [*comunitaria*]?

Ricorda qualche episodio particolare che é accaduto qui, e che pensieri e sentimenti sono legati a quel ricordo?

Cosa é cambiato nel tempo?

Quali sono le maggiori differenze tra la sua esperienza scolastica di alunno, nell'infanzia e nell'adolescenza, e ora di Direttore di questa scuola?

Cosa sogna per il suo futuro?

Come descriverebbe il suo ruolo nella scuola?

**PARTE INTERVISTA ETNOGRAFICA**

**SULLA SCUOLA**

**(Mia introduzione di sintesi:) I genitori con cui mi sono incontrato mi è sembrato che in larga maggioranza esprimano un giudizio più che positivo rispetto a questa scuola, presa nel suo insieme. Voi condividete questa mia percezione rispetto al loro giudizio?**

*Mi hanno riportato però il fatto che molte persone dicano che qui non si insegna, i bambini non studiano. Anche voi percepite questo? Come lo spiegate?*

1. quali sono secondo voi gli aspetti più qualificanti, e problematici, che i genitori colgono di questa scuola, e perché?  
- Ce ne sono altri secondo voi?
2. C'è secondo voi relazione tra questa immagine positiva di scuola, e il lavoro di programmazione e revisione periodica in gruppo, di autovalutazione ecc. che questa scuola fa? Quale?  
- E con il Piano dell'Offerta Formativa [Progetto Politico Pedagogico o Piano Educativo Istituzionale]?
3. C'è partecipazione e condivisione tra il personale nel modo in cui vengono elaborati i progetti, prese le decisioni e le scelte nella scuola? Qual è il livello di gestione democratica che lei riscontra? Perché la poca partecipazione nelle riunioni collegiali? Cosa cambiereste?
4. Qual è secondo voi il ruolo dell'insegnante?
5. Qual è il ruolo della [coordinazione pedagogica] Dirigenza Scolastica?
6. Come sono le relazioni tra voi e gli insegnanti? Quando e come vi comunicate?

**(Altra mia osservazione di sintesi, proposta sia nella realtà di Salvador che in quella di una scuola italiana:)** ho percepito in varie occasioni, in atteggiamenti o discorsi (nei Collegi, in alcuni interclasse, nella Commissione autonomia) degli insegnanti, un modo di porsi sulla difensiva nei confronti di alcune iniziative o scelte attuate dalla Dirigenza, come se li abitasse il sospetto che ci fosse dietro un inganno per altri fini...

**Condividete questa mia sensazione? Come vi spiegate questo atteggiamento degli insegnanti?**

**C'è un rapporto tra certa ostilità-sospetto dei docenti verso la Dirigenza e le forme della partecipazione-gestione democratica attuate dentro un'istituzione scolastica?**

7. E con i responsabili dei servizi [di accompagnamento, come il Maf, il Cof, il Posto de Saude] funzionali, come la psicopedagoga, lo staff di direzione, la segreteria amministrativa? Quando e come vi comunicate?
8. Come intervenite nella relazione con i bambini?
9. Come descrivereste, ad uno studente che volesse venire in futuro ad insegnare qui, il lavoro, cioè le sue condizioni, i suoi aspetti positivi, le difficoltà incontrate ecc.? Glielo consigliereste?
10. Cos'è per voi una scuola di qualità? Che caratteristiche deve avere?

## **SULLA FAMIGLIA**

**(Altra mia riflessione di sintesi)** Inoltre, mi è sembrato che i genitori che ho incontrato non sentano il bisogno di maggiori incontri, scambi con la scuola, non riscontrando difficoltà su questo aspetto, pur affermando che pochi genitori partecipano attivamente.

**Condividete questa mia percezione? Come vi spiegate queste loro affermazioni?**

26. Come si potrebbe oggi definire la famiglia presente nel quartiere?

27. Qual è secondo voi il ruolo della famiglia oggi?

28. E quello della scuola?

X. Come sono le relazioni tra voi e i genitori? Quando e come vi comunicate?

29. Come percepite il rapporto esistente tra questa scuola e le famiglie delle alunni? Potreste descriverlo attraverso un'immagine?

X. Che attività la scuola ha promosso a riguardo o a favore delle famiglie locali?

30. I genitori partecipano alla gestione e alle attività che succedono nella scuola? Come?

**CON LA COMUNITÀ**

31. Che significato ha la parola "comunità" per voi? Chi fa parte secondo voi della comunità locale in cui è inserita la scuola?

32. Come questa scuola si impegna in rapporto con la comunità? Che attività la scuola ha promosso a riguardo o a favore della comunità locale?

**Parlando con i genitori, é emerso che non ri/conoscono quasi nessuna altra entità presente nel quartiere che sia impegnata all'interno della comunità. Come vi spiegate questa affermazione?**

33. Quali entità della comunità locale (Comune, Parrocchia, Associazioni del Quartiere, Università, ecc.) sono secondo voi più attive in campo educativo? Quali lavorano assieme alla scuola?

34. Qual è secondo voi il ruolo di tali realtà locali in ambito educativo?

X. Come sono le relazioni tra voi e i referenti di tali entità? Quando e come vi comunicate?

35. Come attualmente percepite il rapporto esistente tra questa scuola e tali entità (Comune, Parrocchia, Associazioni del Quartiere, ecc.)? Potreste descriverlo attraverso un'immagine?

36. [Che relazione c'è tra la scuola e la Segreteria Municipale dell'Educazione e Cultura?]

**CONCLUSIONE**

37. Come avete vissuto questa esperienza?



|  |   |   |
|--|---|---|
| <p>extrascuola; servizi forniti di supporto alle didattiche, all'educazione o alle famiglie; ecc.)? E quanti ne risultano coinvolti?</p> <p>2. Tali iniziative da che hanno avuto ispirazione? Sulla base di cosa? (Legislazione; richiesta esplicita degli utenti; scelta autonoma dell'ente erogatore; confronto e decisioni su tavoli comuni; ecc.).</p> <p>3. Ci sono nel territorio spazi comuni di confronto, ascolto, dibattito, o d'azione, su questioni socio-educative a cui partecipino i vari attori locali impegnativi a vario titolo (scuola, famiglie, amministrazioni, associazioni, parrocchie, ecc.)? Chi vi partecipa e in che forme?</p> <p>4. Qual è a suo parere il grado di relazione del vostro ente con la scuola [<u>X</u>, <u>nel caso ci sia una relazione diretta</u>]? Da cosa lo desume (interessante osservare</p> | <p>suo lavoro, le sue finalità, la sua organizzazione ecc.? Cosa vi fa dire ciò? <u>domanda fatta nel caso ci sia una relazione diretta</u>]</p> <p>3. [C'è partecipazione e condivisione tra il personale della scuola X nel modo in cui vengono elaborati i progetti, prese le decisioni e le scelte nella scuola? A partire da cosa potete parlare così? <u>domanda fatta nel caso ci sia una relazione diretta</u>]</p> <p>4. qual è secondo voi il ruolo della scuola oggi?</p> <p>5. Come sono le relazioni tra voi e il personale della scuola [<u>comunitaria X</u>, <u>nel caso ci sia una relazione diretta</u>]? Quando e come vi comunicate?</p> <p>6. Cos'è per voi una scuola di qualità <i>in questa realtà</i>? Che caratteristiche deve avere?</p> <p><b>SULLA FAMIGLIA</b></p> <p>7. <i>Come si potrebbe oggi definire la famiglia presente nel quartiere? Che caratteristiche ha?</i></p> <p>8. Qual è secondo voi il ruolo della famiglia oggi?</p> <p>9. Come percepite il rapporto esistente tra la vostra associazione-istituzione e le famiglie degli alunni?</p> <p>i. I genitori partecipano nella gestione e nelle attività che succedono nella vostra organizzazione? Come?</p> <p>1. <i>[Qual è per voi il significato di questa partecipazione?</i></p> | <p>suo lavoro, le sue finalità, la sua organizzazione ecc.? Cosa vi fa dire ciò? <u>domanda fatta nel caso ci sia una relazione diretta</u>]</p> <p>4. [C'è partecipazione e condivisione tra il personale della scuola E.T. nel modo in cui vengono elaborati i progetti, prese le decisioni e le scelte nella scuola? A partire da cosa potete parlare così? <u>domanda fatta nel caso ci sia una relazione diretta</u>]</p> <p>5. qual è secondo voi il ruolo della scuola oggi?</p> <p>6. Come sono le relazioni tra voi e il personale della scuola [<u>E.T.</u>, <u>nel caso ci sia una relazione diretta</u>]? Quando e come vi comunicate?</p> <p>7. Cos'è per voi una scuola di qualità <i>in questa realtà</i>? Che caratteristiche deve avere?</p> <p><b>SULLA FAMIGLIA</b></p> <p>8. <i>Come si potrebbe oggi definire la famiglia presente nel quartiere? Che caratteristiche ha?</i></p> <p>9. Qual è secondo voi il ruolo della famiglia oggi?</p> <p>10. Come percepite il rapporto esistente tra la vostra associazione-istituzione e le famiglie degli alunni?</p> <p>iv. I genitori partecipano nella gestione e nelle attività che succedono nella vostra organizzazione? Come?</p> <p>1. <i>[Qual è per voi il significato di questa partecipazione?</i></p> |
|--|---|---|

|  |   |  |
|--|---|--|
| <p>se si richiama soprattutto a vissuti e sensazioni personali, o ad indicatori più formali)?</p> <p>5. E con le famiglie? Da cosa lo desume ?</p> <p>6. E con altre agenzie e servizi locali? Da cosa lo desume?</p> <p>7. Che significato ha per voi tale relazione (es. non necessaria; invadente; auspicabile e pertanto da investirvi; indispensabile)?</p> <p>8. Qual è a suo parere il grado di partecipazione e di coinvolgimento della scuola alle iniziative educativo-formative da voi proposte? Da cosa lo desume?</p> <p>- Come se lo spiega? Che significato ha per lei tale partecipazione?</p> <p>9. E quello delle famiglie? Da cosa lo desume?</p> <p>- Come se lo spiega? Che significato ha per lei tale partecipazione?</p> <p>10. Qual è il ruolo da un punto di vista socio-educativo che lei</p> | <p>2. Perché per voi è importante?]</p> <p>ii. Com'è la partecipazione della scuola [<u>comunitaria X nel caso ci sia una relazione diretta</u>] nelle attività che voi proponete?</p> <p>iii. [Com'è secondo voi la partecipazione dei genitori nella scuola <u>comunitaria X.?</u> <u>nel caso ci sia una relazione diretta</u>]</p> <p><b>SULLA COMUNITÁ</b></p> <p>10. Che significato ha la parola "comunità" per voi?</p> <p>a. [Chi fa parte secondo voi della comunità locale in cui è inserita la scuola <u>comunitaria X.?</u> <u>nel caso ci sia una relazione diretta</u>]?]</p> <p>11. Come la scuola [<u>comunitaria X. nel caso ci sia una relazione diretta</u>] si impegna in rapporto con la comunità?</p> <p>12. Come questa associazione-istituzione si impegna in rapporto con la comunità? <i>Che iniziative fate in questo senso?</i><br/><i>[quali sono state le lotte sociali che la comunità locale ha dovuto affrontare? Come furono vissute? E quali sono quelle di oggi]</i></p> <p>13. Quali entità locali (Parrocchia, Associazioni del Quartiere, Università, ecc.) sono secondo voi più attive in campo educativo? Quali lavorano assieme alla scuola?</p> | <p>2. Perché per voi è importante?]</p> <p>v. Com'è la partecipazione della scuola [<u>E.T. nel caso ci sia una relazione diretta</u>] nelle attività che voi proponete?</p> <p>vi. [Com'è secondo voi la partecipazione dei genitori nella scuola <u>E.T.?. nel caso ci sia una relazione diretta</u>]</p> <p><b>SULLA COMUNITÁ</b></p> <p>11. Che significato ha la parola "comunità" per voi?</p> <p>a. [Chi fa parte secondo voi della comunità locale in cui è inserita la scuola <u>E.T.?. nel caso ci sia una relazione diretta</u>]?]</p> <p>12. Come la scuola [<u>E.T. nel caso ci sia una relazione diretta</u>] si impegna in rapporto con la comunità?</p> <p>13. Come questa associazione-istituzione si impegna in rapporto con la comunità? <i>Che iniziative fate in questo senso?</i><br/><i>[quali sono state le lotte sociali che la comunità locale ha dovuto affrontare? Come furono vissute? E quali sono quelle di oggi]</i></p> <p>14. Quali entità locali (Parrocchia, Associazioni del Quartiere, Università, ecc.) sono secondo voi più attive in campo educativo? Quali lavorano assieme alla scuola?</p> |
|--|---|--|

|  |  |   |
|--|--|---|
| <p>attribuisce oggi alla scuola all'interno della comunità locale? Come si manifesta?</p> <p>11. E quale attribuisce al suo ente?</p> <p>12. Se dovesse dare un giudizio sulla qualità della scuola nel suo contesto locale, come lo formulerebbe? Sulla base di quali fattori? (interessante osservare se si richiama soprattutto a vissuti e sensazioni personali, o ad indicatori più formali).</p> | <p>14. Esiste uno spazio comune in cui si incontrano scuole, istituzioni, associazioni, famiglie per discutere di problemi o iniziative comuni?</p> <p>15. Come attualmente percepite il rapporto esistente tra la scuola <u>[comunitaria X. nel caso ci sia una relazione diretta]</u> e tali entità (Parrocchia, Associazioni del Quartiere, ecc.)? Potresti descriverlo attraverso un'immagine?</p> <p>16. [Che relazione c'è tra la scuola <u>comunitaria X</u> e la Secretaria Municipal da Educação e da Cultura? <u>nel caso ci sia una relazione diretta]</u></p> <p><b>CONCLUSIONE</b></p> <p>17. Come avete vissuto questa esperienza?</p> | <p>15. Esiste uno spazio comune in cui si incontrano scuole, istituzioni, associazioni, famiglie per discutere di problemi o iniziative comuni?</p> <p>16. Come attualmente percepite il rapporto esistente tra la scuola <u>[E.T. nel caso ci sia una relazione diretta]</u> e tali entità (Parrocchia, Associazioni del Quartiere, ecc.)? Potresti descriverlo attraverso un'immagine?</p> <p>17. [Che relazione c'è tra la scuola <u>E.T.</u> e la Secretaria Municipal de Educacion? <u>nel caso ci sia una relazione diretta]</u></p> <p><b>CONCLUSIONE</b></p> <p>18. Come avete vissuto questa esperienza?</p> |
|--|--|---|

Come si è potuto vedere, ho svolto un lavoro progressivo di “aggiustamento culturale e di affinamento” delle interviste nei vari contesti, per il quale è stato fondamentale il coinvolgimento e l’apporto ricevuto da alcuni soggetti esperti locali, come i coordinatori pedagogici delle due scuole sudamericane, con cui ho discusso e ridefinito le tracce delle interviste, a partire da quelle utilizzate in Italia.<sup>30</sup> Ho svolto interviste etnografiche:

<sup>30</sup> Per esempio, a Salvador, dapprima mi sono confrontato con la coordinatrice pedagogica per:

- una consulenza “culturale” rispetto alla significatività delle domande da me scelte,
  - la traduzione in una forma linguistica semplificata, per esempio nel caso delle domande per i genitori.
- Dopo un mese e mezzo circa di permanenza e condivisione del loro contesto di vita ormai per me molto più “famigliare”, ho rivisto la struttura generale dell’intervista:
- ho visto la necessità di riformulare alcune delle domande adottate in Italia, spesso dividendole in più domande, più specifiche e aderenti alle realtà osservate;
  - ne ho inserite di nuove che mi sembravano significative per chiarire meglio alcuni aspetti delle questioni oggetto di studio specifiche del nuovo contesto.

- INDIVIDUALI: ad alcuni attori privilegiati (insegnanti; dirigenti; genitori; rappresentanti delle organizzazioni locali);
- COLLETTIVE, tenute con piccoli gruppi di genitori, o docenti, in quanto occasioni di discussione in gruppo su alcuni argomenti predefiniti.

**In Italia** ho raccolto poche interviste individuali, perchè mi è stato molto difficile trovare la disponibilità ad un confronto personale per un tempo abbastanza lungo sia con gli insegnanti che con i genitori, e pertanto ho adottato la tecnica dell'"intervista collettiva" con gruppi di genitori, o di docenti, della stessa classe. Sono state occasioni di discussione in gruppo su alcuni argomenti, in parte predefiniti, per far emergere alcune delle dimensioni culturali per loro significative.

**In Sudamerica** invece, a parte con qualche gruppetto di genitori, è risultato difficile trovare insegnanti che fossero liberi da impegni contemporaneamente, per cui ho per lo più potuto raccogliere interviste individuali, in cui ho potuto approfondire con ulteriori, più specifiche domande, quanto raccolto nei gruppi italiani. Inoltre, data la diversità del contesto socio-culturale, ho ritenuto utile raccogliere anche brani di storie di vita scolastica, sia di vari docenti, che coordinatori della scuola, che di alcuni genitori o membri della comunità che si sono dimostrati particolarmente interessati alla ricerca.

Le interviste individuali hanno seguito comunque i nuclei concettuali toccati da quelle collettive tenuti in Italia. Via via che prendevo confidenza con un contesto socio-culturale ben differente, e uno scolastico molto interessante e per alcuni aspetti innovativo, ho avvertito *la necessità e la curiosità investigativa di modificare alcune domande e di integrarle con altre.*

---

Inoltre, ho aggiunto una parte di domande relative alla loro *storia di vita educativo-scolastica*, cioè sia di quando loro erano alunni in un certo tipo di scuola (pubblica o privata), sia delle relazioni con i propri genitori e tra loro e la scuola, sia della propria motivazione ad insegnare e ad entrare in una scuola comunitaria. Questa parte sulle storie di vita l'ho ritenuta indispensabile per darmi ulteriori strumenti di interpretazione dei loro discorsi e comportamenti, il più possibili coerenti non con la mia esperienza di vita italiana ma con la loro.



#### **4. RACCOLTA DI ALCUNI MATERIALI E DOCUMENTI**

Ho raccolto nei quattro contesti socio-culturali una grande quantità di materiali, prodotti principalmente dalla scuola, relativi alla sua organizzazione e alle comunicazioni interne e con l'esterno (i più importanti sono in Italia il P.O.F. e il Regolamento Interno; in Brasile il Piano Politico-Pedagogico e Il Regolamento Interno; in Colombia il Piano Educativo d'Istituto).

Dati i limiti di tempo e la mole di lavoro richiesta dalla codifica e analisi degli altri dati raccolti attraverso le osservazioni e le interviste, negli ultimi mesi di strutturazione finale della tesi ho verificato assieme ai docenti tutor del dottorato l'impossibilità di svolgere anche di tali documenti un'analisi dettagliata utile a confrontarne i risultati con quelli già raccolti con gli altri strumenti di ricerca, prevedendo piuttosto di riprenderla in eventuali fasi successive di approfondimento della ricerca stessa.

## 2.3. ATTIVITÀ SVOLTE SUL CAMPO

### 2.3.1. INGRESSO NELLE REALTÀ STUDIATE

#### A. NELLE DUE ISTITUZIONI DELLA PROVINCIA DI TREVISO

(Dal mio Diario sul campo, inizio settembre 2004) “Mi presento brevemente ai docenti raccolti in collegio, descrivendo in modo generale le finalità e l'ambito della mia ricerca (i rapporti che si instaurano tra scuola e territorio), le particolarità di una ricerca di tipo etnografico che richiede frequenti osservazioni sul campo, i collegamenti con altre realtà scolastiche in contesti culturalmente diversi (Brasile e Colombia). Esprimo il mio desiderio che sia una ricerca in cui si vada costruendo in accordo e con il coinvolgimento di tutti il processo stesso, per cui sarà mia intenzione ascoltare ed accogliere le disponibilità e le proposte provenienti soprattutto dalla scuola ma anche dei soggetti del territorio con cui mi confronterò (soprattutto i genitori); sottolineo che non vi è alcun intento investigativo-vessatorio da parte mia né che i dati raccolti vengano utilizzati da altri per tale fine. Nei giorni successivi, individuo alcuni plessi scolastici che potrebbero essere più significativi per le finalità della mia ricerca, ma mi confronto liberamente con i docenti per chiarire loro che nel dettaglio le modalità e gli "impegni" che loro potrebbero derivare dall'adesione al progetto di ricerca, prima di comunicare la mia scelta ai dirigenti scolastici; nell'istituto comprensivo, infatti, gli insegnanti del plesso che ho contattato per primo, data la sua posizione centrale nel territorio, mi condividono le loro difficoltà derivanti da tutta una serie di situazioni organizzative contingenti, pertanto mi rivolgo ad un altro plesso, dove trovo una buona disponibilità e pertanto inizio la ricerca.”

In generale ho ricevuto un'ottima accoglienza, sia da parte dei due dirigenti scolastici che degli insegnanti e dei genitori.

| <b>Istituto comprensivo</b>   | <b>Direzione didattica</b>  |
|---|---|
| Primo contatto: collegio dei docenti di sola scuola primaria del 6 settembre. | Primo contatto: breve colloquio con la dirigente scolastica il primo settembre, a cui segue il collegio docenti |
| <b>Diversa modalità di introduzione da parte</b>                              | <b>Diversa modalità di introduzione da</b>  |

|   |   |
|---|---|
| <p><b>del dirigente:</b> mi fa presentare il mio progetto di ricerca e chiede in modo assolutamente libero e democratico al collegio se è interessato ad aderire. Saranno incontri diretti con gli insegnanti negli interclasse ad approfondire le tematiche, la mia presenza e le metodologie.</p> <p>Mi presenta come "Simone".</p>   | <p><b>parte del dirigente:</b> mi presenta ai docenti sintetizzando brevemente le finalità della mia ricerca, senza più di tanto coinvolgerli nella scelta. La pone ai voti ma come una propria decisione già presa.</p> <p>Mi presenta come "Dottor Piazza Simone".</p>  |
| <p><b>I docenti:</b> s'instaura fin dall'inizio un rapporto di fiducia e di familiarità, per cui alcuni di loro dopo pochi incontri di loro spontanea volontà mi raccontano molti particolari della loro esperienza scolastica, e anche di vita. Sono interessati ad una mia partecipazione attiva, a confrontarsi con me sui risultati delle mie osservazioni in classe; non paiono minimamente disturbati dalla mia presenza né in classe né nei loro incontri collegiali, neppure quando si tratta di manifestare emozioni ed atteggiamenti forti anche di contrapposizione, anzi, quasi fossi "uno di loro".</p> <p>Non hanno espresso titubanze rispetto all'uso del registratore audio.</p> <p>(Integrazione)</p> | <p><b>I docenti:</b> s'instaura fin dall'inizio un rapporto di disponibilità e cordialità, che raramente esce però da un livello di comunicazione formale. Percepisco a volte in alcuni di loro un atteggiamento inizialmente un po' guardingo (che comunque associo proprio ad una certa identificazione tra la mia presenza e il volere della dirigente, che per alcuni eccede nel proporre modalità di "controllo", e di rispetto della normativa ministeriale legata alla cosiddetta riforma Moratti anche quando per loro è oggetto di contestazione), anche se sempre di grande disponibilità alle mie richieste e alla mia presenza nello svolgimento delle loro attività. Durante le discussioni collegiali, comunque, non si trattengono dall'esprimere in mia presenza opinioni o atteggiamenti anche di contrapposizione con alcune scelte della stessa dirigenza scolastica, quando ne rinvergono la necessità.</p> <p>Resto un "osservatore esterno", molto raramente mi hanno fatto richieste volte ad una mia "partecipazione attiva", fosse anche di condivisione dei risultati della mia</p> |

|   |   |
|---|---|
|   | <p>ricerca.</p> <p>Hanno espresso qualche titubanza iniziale rispetto all'uso del registratore audio.</p> <p>(Disponibilità tollerante)</p> |
| <p><b>I bambini:</b> nessuna difficoltà nell'accogliermi, coinvolgendomi a volte nelle loro attività, relazionandosi a con me in maniera positiva e affettuosa. Senz'altro hanno giocato un ruolo facilitante la mia esperienza di insegnante e animatore, che ritengo che abbia dato una particolare sensibilità e capacità di interazione positiva con i bambini.</p> <p>Non sembrano assolutamente disturbati dalla presenza di "Simone l'osservatore", che studia all'università di Padova, curioso di imparare anche assieme a loro come funziona una scuola elementare, osservando e interrogando (versione concordata in modo più che soddisfacente con gli insegnanti).</p>   |   |
| <p><b>I genitori (soprattutto mamme):</b> mi sono presentato loro nel primo incontro scuola-famiglia di settembre, con una formula simile a quella usata con gli insegnanti, anche se più abbreviata.</p> <p>Nei rari incontri diretti, ho potuto constatare comunque una buona disponibilità di alcuni genitori al confronto, anche se una certa difficoltà ad incontrarsi al di fuori degli appuntamenti ufficiali, soprattutto per problemi di tempo legati al lavoro e ai compiti della famiglia.</p> <p>Hanno accolto senza difficoltà anche la mia richiesta di osservare direttamente in classe i loro figli nelle relazioni con gli insegnanti.</p> <p>Molto utili risultano i contatti con i rappresentanti dei genitori, per organizzare incontri collegiali (gruppi di discussione).</p> |   |

NELLE DUE ISTITUZIONI LATINOAMERICANE:

| <b>IN BRASILE</b>  | <b>IN COLOMBIA</b>   |
|--|--|
| <p>2004 (10-31 luglio).</p> <p>A Salvador di Bahia, stato brasiliano, ho avuto modo di prendere contatto con varie realtà socio-educative, prime tra tutte l'Università Federale di Pedagogia e 8 scuole comunitarie legate al progetto "Agata</p> | <p>La maggiore differenza incontrata è stata che sono stato ospitato da persone con cui già era avviato un forte rapporto di amicizia, dato che vari coordinatori della Fondazione sono già stati in questi anni a Treviso, e considerando che l'hanno</p> |

|   |   |
|---|---|
| <p>Esmeralda" in cui è coinvolto direttamente da anni - ora in particolare per quello che riguarda la formazione universitaria degli insegnanti-educatori - il prof. Gianni Boscolo. Ho potuto seppur per breve tempo osservare direttamente alcune di queste istituzioni, i loro progetti educativi e didattici, le modalità organizzative che hanno via via sviluppato, e confrontarmi con gli educatori che vi lavorano rispetto alla loro percezione del ruolo sociale e dell'identità di una scuola che tutt'oggi voglia dirsi comunitaria, coinvolgendo e confrontandosi con le famiglie e altre realtà del quartiere.</p> <p>Confrontandomi con il gruppo di ricerca dell'Università di Bahia che accompagna queste scuole, ho individuato una realtà presso cui mi son proposto di svolgere nel 2005 la ricerca etnografica.</p> <p>Confrontandomi via mail con la coordinatrice della scuola, ho avuto un riscontro positivo come loro interesse a partecipare a questa iniziativa di ricerca</p> <p>2005</p> <p>Incontro di presentazione mia e della ricerca in atto alle insegnanti e agli altri operatori della scuola e dell'associazione (cuochi, personale di segreteria, coordinatrici di altre aree sociali di cui si occupa l'associazione...), e ai bambini nelle classi, in previsione della frequentazione dei loro</p> | <p>precedente ero già stato circa un mese presso di loro:</p> <p>2004: (1-28 agosto).</p> <p>mi sono inserito come osservatore ma pure in alcuni casi come presenza attiva (in particolare nel caso di un seminario che ho tenuto per gli insegnanti della scuola collegata alla fondazione e di altre istituzioni vicine, ed in alcuni momenti di insegnamento diretto in alcune classi) nelle varie attività connesse alla Fondazione. Principalmente ho partecipato alle attività scolastiche affiancando come osservatore o "esperto esterno" gli insegnanti in classe, in un'uscita didattica, nelle loro riunioni settimanali di formazione-coordinamento. Poi, ho avuto modo di partecipare alle attività educative svolte nei piccoli gruppi di bambini lavoratori che si incontrano il sabato pomeriggio presso la Fondazione; agli incontri della Segreteria locale del Movimento Molacnats cui partecipano alcuni accompagnatori e rappresentanti dei Nats di varie istituzioni di Bogotà; alle visite alle famiglie e ai luoghi dove prevalentemente i bambini svolgono le loro attività lavorative (il mercato generale di Coravasto); alle attività di economia solidale tra cui il laboratorio di "targetas" (bigliettini decorati) e quello di "manillas" (bracilaetti) in cui sono occupati circa una trentina di bambini e adolescenti.</p> |
|---|---|

|  |  |
|--|--|
| <p>stessi spazi di lavoro, di studio, di gioco, di vita. Sinceramente, con una certa commozione, ricordo l'estrema accoglienza ricevuta, la cordialità dimostratami fin dall'inizio da tutte le persone incontrate, l'allegria curiosità dei bambini mossa dal mio aspetto fisico differente (tutta la popolazione del quartiere risulta composta da afro discendenti dalla pelle più o meno scura) e soprattutto all'inizio dal mio modo di parlare sicuramente buffo, essendo una mistura di italiano spagnolo e portoghese!</p> <p>In generale negli operatori della scuola ho riscontrato anche un grande interesse per le tematiche e le modalità della mia ricerca, interesse che si è manifestato in una grandissima disponibilità ad accordare orari, a permettermi di partecipare come osservatore alla gran parte delle riunioni ed incontri che quasi quotidianamente si svolgevano all'interno della scuola o con entità esterne, a dedicarmi tempo per rispondere con pazienza anche rispetto alle mie (iniziali) difficoltà di comprensione linguistica e alle mie domande più varie, sia rispetto alla gestione della vita quotidiana nel quartiere, che per comprendere ritmi, dinamiche, suddivisione di spazi e ruoli all'interno di una realtà organizzativa che per numero di persone e per quantità di attività è risultata particolarmente complessa e articolata.</p> | <p>2005</p> <p>- incontri di presentazione mia e della ricerca in atto alle insegnanti e agli altri operatori della scuola e della Fondazione (cuochi, personale di segreteria, coordinatrici di altre aree sociali di cui si occupa l'associazione, accompagnanti dei gruppi...), e ai bambini nelle classi, e negli altri loro luoghi di incontro (come nei laboratori di economia solidaria e nella microimpresa di bigliettini decorati, o nei gruppi di condivisione del sabato pomeriggio) in previsione della frequentazione dei loro stessi spazi di lavoro, di studio, di gioco, di vita. Sinceramente, con una certa commozione, ricordo anche qui l'estrema accoglienza ricevuta, la cordialità dimostratami fin dall'inizio da tutte le persone incontrate, e l'affetto travolgente dei bambini.</p> |
|--|--|

## **2.3.2. CRONOGRAMMA DELLE ATTIVITÀ SPECIFICHE SVOLTE PER LA RACCOLTA DEI DATI NEI TRE CONTESTI**

### **A. IN PROVINCIA DI TREVISO**

#### **Da settembre a maggio (2004-2005).**

Ho svolto le osservazioni stando un giorno a settimana per plesso, a cadenza variabile, oltre che ad esser presente nelle date fissate agli incontri organizzati.

Dapprima, ho individuato questi contesti principali di interazione sociale:

1. LA CLASSE (interazione docente-docente e con gli alunni);
2. IL PLESSO (ricreazione, momenti assembleari dei bambini, feste e progetti particolari);
3. LE RIUNIONI COLLEGIALI DEI DOCENTI;
4. LE RIUNIONI COLLEGIALI CON I GENITORI;
5. GLI INCONTRI CON RESPONSABILI/OPERATORI DEI SERVIZI O ENTI LOCALI, O DELLA COMUNITA'.

Da gennaio, ho ristretto il focus delle osservazioni tralasciando le interazioni docente-alunni in classe, e concentrandomi maggiormente su quelle d'istituto, tra gli adulti, e nel territorio, tra adulti e anche dove presenti con i bambini (vedi Consiglio Comunale dei Ragazzi, eventi particolari ecc.).

#### **Da novembre a gennaio**

Ho incontrato all'interno di interviste etnografiche collettive alcuni genitori per ognuna delle classi coinvolte nel progetto di ricerca (classi I, III e V), e ho elaborato seppure parzialmente le loro rappresentazioni rispetto alle dimensioni individuate come centrali nell'ambito della presente ricerca (il reciproco ruolo educativo; il rapporto esistente tra scuola e famiglia; l'immagine di qualità della scuola; l'idea di bambino; la partecipazione democratica alla vita della scuola) ponendole a confronto con le molte osservazioni raccolte da me direttamente nelle occasioni di incontro formale ed informale.

## **Da febbraio ad aprile**

Al di là dei colloqui informali che si sono svolti in modo frequente fin dal principio del lavoro sul campo, mi sono confrontato direttamente con il personale della scuola, ed in particolare gli insegnanti, attuando specifiche interviste etnografiche collettive con i docenti dei team operanti in una specifica classe (1 con gli insegnanti di classe prima; 1 con quelli di classe terza; 1 con quello di classe quinta), in entrambe le scuole, successivamente intervistando alcuni di loro individualmente, soprattutto laddove durante l'intervista etnografica collettiva (rifacendomi a quanto rilevato nelle osservazioni già svolte durante le attività didattiche ed i momenti collegiali) abbia rilevato resistenze o distorsioni dovute alla compresenza dei colleghi.

Inoltre, ho intervistato le psicopedagogiste, in quanto le figure da maggior tempo presenti ed attive tanto in ambito di supporto alla didattica nelle classi, e quindi a diretto contatto con gli insegnanti, sia in ambito relazionale rispetto alle famiglie come ad altri enti (servizi sociali, ULSS, educatori Progetti Giovani, ecc.) presenti nel territorio. Le loro descrizioni sono state un ulteriore materiale a mia disposizione per interpretare in modo più profondo e aderente al contesto culturale (secondo l'ottica della triangolazione tra strumenti diversi) le rappresentazioni/spiegazioni comunicatemi dai docenti stessi in alcuni colloqui informali così come nelle interviste etnografiche collettive o individuali, così come certi loro atteggiamenti e comportamenti da me osservati sul campo.

Ho progressivamente cercato di definire le caratteristiche "culturali" dei docenti delle classi coinvolte, rispetto alle macrodimensioni:

- percezione del proprio ruolo (secondo alcune variabili individuate come: finalità [ad es. alfabetizzazione/educazione]; ambito d'azione [la sola classe/ l'istituto/ il contesto locale]; ambito di responsabilità [individuale/collegiale]; modo di percepirsi e di agire rispetto alla situazione attuale [da sfiduciato-passivo a ottimista-attivo] );
- immagine di bambino e di futuro (secondo alcune variabili individuate come: riconoscimento d'autonomia [capace d'autonomia, protagonista/ fragile, da guidare e proteggere]; ambito di sviluppo di pertinenza della scuola [settorializzato, per es. sviluppo per lo più cognitivo, o sociale/integrale, di tutte le dimensioni della persona umana]; suo futuro ruolo sociale [cittadino attivo e capace di critica/ professionista abile e ben inserito socialmente]; ecc.).
- modalità relazionali attivate (con gli alunni [per es. coinvolgimento o distacco affettivo]; con i colleghi; con l'Istituto; con i genitori).



### **Da febbraio a maggio**

Ho cominciato a individuare, contattare e intervistare rappresentanti del mondo dei servizi alla persona offerti da enti pubblici (Comune, Biblioteca, ecc.) e privati (Parrocchia e Associazioni coinvolte nelle attività scolastiche o extrascolastiche, anche rivolte alla famiglia), con lo scopo di rilevare le rappresentazioni socio-culturali di tali attori sociali rispetto al ruolo e alla relazione con la scuola, e alla partecipazione locale in ambito socio-educativo.

Inoltre, ho partecipato come osservatori a vari incontri interistituzionali, formali e non, in cui era solitamente presente anche la scuola, per coordinare progetti e scelte organizzative comuni.

## **B. NELLA SCUOLA COMUNITARIA DI SALVADOR DE BAHIA**

### **Dal 16 maggio al 30 maggio (2005).**

1. ambientazione climatica e training linguistico con il portoghese;
2. incontri con il professor Gianni Boscolo e le sue collaboratrici Cinthia e Marlene (del CEAP) per esplicitare gli obiettivi, le finalità, gli strumenti di ricerca previsti nel mio progetto e fino ad allora utilizzati nelle due scuole italiane, per verificarne la coerenza rispetto al contesto socio-culturale delle scuole comunitarie di Salvador, e concordare i primi passi da compiere per avvicinarsi ad una di queste esperienze educative, e per impostare la ricerca sul campo;
3. contatti con alcune delle insegnanti della scuola comunitaria prescelta, partecipando ad alcune delle lezioni serali del corso universitario Rede UNEBI 2000 per insegnanti di educazione primaria, per presentare loro la mia proposta di un percorso di ricerca di circa tre mesi all'interno delle strutture della scuola e del suo contesto comunitario, specificando l'intenzione di svolgere una ricerca con una impronta etnografica, che prevedeva una presenza costante e continuata sul campo all'interno delle più diverse attività in cui si trovassero coinvolti gli operatori della scuola;
4. visita alla scuola per prendere accordi con la coordinatrice pedagogica rispetto alle modalità della mia presenza nella scuola e delle visite alle famiglie e ad altre entità socioeducative della comunità, oltre che al desiderio di trovare un alloggio il più vicino possibile alla scuola, preferibilmente nella casa di qualche operatore della scuola: la coordinatrice stessa, mi offre ospitalità in casa sua, senza alcuna difficoltà.

## Dal primo giugno al 16 giugno

### A. Ingresso nella scuola

- Da subito ho iniziato a partecipare alle seguenti attività:

#### 1. Interne alla scuola

*Incontri di formazione e progettazione pedagogico didattica:* ho partecipato come osservatore - tranne che nell'ultimo mese dove ho anche proposto, quando richiestomi, le mie impressioni e offerto le mie conoscenze e competenze maturate come insegnante e formatore - alla grande maggioranza degli incontri tra gli insegnanti soprattutto di scuola primaria (sono tre gli ordini di scuola offerti: educazione primaria il mattino, educazione infantile il pomeriggio, alfabetizzazione degli adulti la sera) che avvenivano con frequenza all'interno della scuola, cercando di mantenere un profilo che non interferisse eccessivamente nelle loro dinamiche comunicativo relazionali, pur essendo consapevole che soprattutto in un primo tempo la mia presenza costituiva un fattore di forte novità.

Mi ha aiutato molto lo spirito di cordialità e di apertura, di rispetto e stima (assolutamente non fittizi rispetto alla dedizione con cui svolgevano il proprio lavoro, molto spesso ben al di là dei termini di tempo e di funzione stabiliti da contratto, mossi per lo più da un genuino senso di responsabilità e dal desiderio di dare il meglio per i "loro" bambini e le famiglie) con cui sempre ho cercato di avvicinarmi e di relazionarmi con chiunque, e che presto mi ha permesso di essere accolto nella loro comunità educativa e sociale come un ospite gradito, e utile a loro stessi nella possibilità di scambiare reciprocamente impressioni, riflessioni, suggerimenti rispetto al lavoro, come ai cammini personali di vita.

MOMENTI DI INCONTRO-RIUNIONE DA ME OSSERVATI DENTRO LA SCUOLA:

1. Settimanalmente (solitamente il venerdì mattina dato che la scuola in questo giorno chiude alle ore 10) gli insegnanti della scuola primaria si incontrano assieme alla coordinazione pedagogica della scuola, per confrontarsi e accordarsi su specifiche situazioni avvenute all'interno delle varie classi o di altre attività previste (per esempio nei laboratori di arte educazione del venerdì mattina, nei gruppi di canto e danza che si incontrano presso lo spazio culturale del quartiere in differenti orari, ecc.), su difficoltà che stia passando un bambino, e su quanto possa essere necessario discutere legato all'andamento quotidiano delle attività.
2. In un'altro spazio settimanale, inoltre, solitamente il mercoledì dalle 12 alle 13, gli insegnanti a turno espongono la propria metodologia didattica utilizzata in classe per l'insegnamento delle diverse discipline, ed illustrano alcuni strumenti e materiali

didattici da loro stessi creati o adottati, e assieme agli altri, sotto la supervisione della coordinazione pedagogica, attivano momenti di confronto, approfondimento, riflessione sulla propria pratica nell'ottica di un miglioramento continuo sia personale che collettivo.

3. Vi è poi uno spazio mensile, di formazione e progettazione o valutazione, solitamente l'ultimo sabato del mese, in cui si incontrano gli insegnanti di tutti e tre gli ordini di scuola offerti. Dopo un momento iniziale di formazione pedagogica condotto dalla coordinatrice pedagogica con più esperienza, di forte valenza “politica” perché di stimolo ad una riflessione critica collettiva rispetto al proprio agire educativo in vista di un continuo miglioramento, gli insegnanti si suddividono in piccoli gruppi e riflettono sulla tematica proposta o su alcune problematiche comuni che si incontrano nel lavoro scolastico (es. come affrontare la terribile situazione dei bambini affetti da denutrizione). Spesso a questo incontro mensile partecipano altri operatori della scuola e dell'associazione. In questi momenti di autovalutazione e di programmazione collettiva si percepisce forte lo spirito comunitario di questa istituzione socio educativa. Successivamente, gli insegnanti che operano sugli stessi ordini di classe (ma altre volte in gruppi misti) si incontrano per formulare un progetto didattico rispetto al quale si svolgeranno tutte le attività del mese successivo

## **2. Esterne alla scuola ma con la partecipazione di referenti della scuola e dell'associazione**

- *Riunioni della commissione CAMMPI* (commissione di articolazione e mobilitazione degli abitanti della penisola di Itapagipe): si tratta di una delle rare esperienze di coordinamento in rete di più di 40 organizzazioni (perlopiù associazioni comunitarie) presenti in uno dei quattro quartieri della "città bassa" di Salvador che si trovano interno della penisola di Itapagipe. La commissione, a cui partecipano anche alcuni docenti e tirocinanti dell'Università Cattolica di Salvador (dell'area dell'assistenza sociale e sanitaria), si riunisce ogni lunedì sera. La finalità generale della commissione è veicolare lo scambio di esperienze ed informazioni tra le varie associazioni (corso di formazione, iniziative, forum tematici ecc.), e nello stesso tempo promuovere il confronto a riguardo delle principali problematiche generali di cui ancora soffre la popolazione dei quartieri che costituiscono la penisola (mancanza di lavoro, carenza di strutture pubbliche che si preoccupino della salute dell'educazione e della sicurezza, condizioni precarie di

alloggio, alto tasso di delinquenza e violenza associata anche al traffico della droga, scarsità di spazi pubblici per promuovere iniziative di carattere culturale, sportivo, ricreativo ecc.) per poter avviare iniziative dal forte valore sociale e politico (incontri pubblici, petizioni, marce, ecc.). Io ho partecipato come osservatore a vari incontri.

- Ho inoltre partecipato ad alcuni della *Sottocommissione Educazione*: per poter meglio articolarsi e promuovere iniziative puntuali e concrete, all'interno della CAMMPI da tempo sono state istituite delle subcommissioni tematiche (per esempio le sottocommissioni educazione, violenza, salute, abitazione ecc.) che si incontrano settimanalmente in altri orari, e cui partecipano un numero più ristretto di persone in qualche forma esperta nel settore ed interessate. A turno una sottocommissione organizza e coordina l'incontro della commissione generale, in cui tutte informano degli sviluppi delle attività svolte, invitano a sensibilizzarsi rispetto a problematiche o ad iniziative specifiche, partecipano comunque delle lotte e rivendicazioni condotte nello specifico dalle altre sottocommissioni.

## **B. Ingresso nella comunità locale**

Se nei primi giorni di giugno sono stato sempre accompagnato da qualcuno dell'associazione nell'esplorazione del quartiere, ho cominciato presto a muovermi da solo, dapprincipio con non poche difficoltà, certamente di orientamento e linguistiche, ma anche psicologiche dovute alla consapevolezza dei potenziali rischi di rapina a cui mi esponevo, che qui sono all'ordine del giorno ma a cui io potevo essere più soggetto per il mio chiaro aspetto nordoccidentale, che qui significa prima di tutto "turista danaroso". Per questo nell'abbigliamento e in ciò che portavo con me ho sempre cercato di essere il più semplice ed essenziale, e di seguire i consigli che mi venivano dati rispetto a vicoli, zone, orari in cui era proibitivo andare soli. Non sono state poche le volte nelle quali, con il loro sguardo attento ed esperto, mi informavano di persone che mi stavano osservando sospettosamente. Mi sono sentito molto protetto, ed, infatti, mai direttamente ho sofferto di nessuna situazione critica.

- *Ho potuto così costruire progressivamente una "mappa mentale" che mi orientasse nelle attività e nelle sedi dell'associazione degli abitanti da cui è nata la scuola comunitaria ("posto di salute", "banco comunitario", scuola, spazio culturale), e nelle realtà socio-educative più importanti della comunità, in qualche forma legate all'associazione da collaborazioni e attività comuni. Ho raccolto indirizzi, numeri telefonici, nomi di referenti che potessi contattare personalmente per fissare una visita alla loro organizzazione,*

- *Inizio delle prime interviste alle realtà esterne.* Solitamente ho adottato una strategia di almeno 2 incontri per entità, uno di una mezza giornata in cui *osservare* direttamente la struttura, le attività che venivano realizzate, e parlare in forma libera con il numero maggiore di operatori circa il lavoro che svolgono nella comunità, la sua storia, che difficoltà incontrassero nel territorio, ecc. Poi, con una o più persone che fossero disponibili, fissavo un altro incontro più specifico per svolgere *l'intervista etnografica*. È stato per me importante chiedere loro quali altre realtà della comunità mi suggerissero di contattare perché le più attive in campo socio-educativo: in questo modo e in forma progressiva ho potuto costruire una mappa sempre più precisa del quartiere e dei suoi agenti sociali principali, oltre che delle sue relazioni con la scuola prescelta.

### **Ultime due settimane di giugno**

Tutte le scuole e molte attività lavorative chiudono per le festività di S.Giovanni, festa religiosa e culturale seconda nel nordest brasiliano solo al carnevale per intensità e partecipazione. Ne ho approfittato per conoscere meglio alcune regioni interne dello Stato di Bahia, nella regione rurale del Sertão, da cui provengono gran parte delle famiglie che da decenni fuggono alla povertà e alle fatiche di una vita agricola condizionata dal clima semiarido che rende la terra secca e improduttiva per molti mesi, per tentare la fortuna nelle grandi città, ma spesso ritrovandosi condannate alla vita nelle favelas dove si sperimenta una triste e violenta miseria.

### **Mese di luglio e prima settimana di agosto**

- Ho continuato a osservare le attività didattiche (nelle classi) per rilevare la metodologia didattica e le relazioni attivate dai docenti con gli alunni (dati che ritengo di aver raccolto in modo non sistematico, ma la cui conoscenza mi è risultata importante per poter intendere sia molte delle conversazioni tra gli insegnanti, e anche poter interpretare alcuni dei giudizi espressi dai genitori), dedicandovi almeno 2 mattine a settimana;
- Ho continuato a partecipare come osservatore ai vari livelli di riunioni e incontri tra i docenti e con la coordinazione pedagogica (vedi attività del mese precedente);
- Ho osservato le riunioni di programmazione e quelle di incontro quadrimestrale tra docenti e genitori, risultate molto interessanti per confrontare quanto raccontatomi dai docenti, e dai genitori, in occasione delle singole interviste o di colloqui quotidiani informali, e quanto in realtà si attivava a livello comunicativo e relazionale in queste concrete situazioni di interazione collettiva;

- Ho cominciato le interviste etnografiche a genitori e insegnanti: come già ricordato, mi sono confrontato – oltre che anche con il professor Gianni Boscolo sulla struttura generale – con la coordinatrice pedagogica che oltre a darmi un consulenza “culturale” rispetto alla **significatività di alcune domande nel contesto socioculturale locale**, mi ha aiutato a tradurle in una forma linguistica corretta, a volte più semplificata per esempio nel caso delle domande per i genitori, che hanno tutti un grado di scolarità molto più basso rispetto per esempio ai genitori italiani.

Dopo un mese e mezzo, ho **rivisto la struttura generale dell'intervista** e ho anche avuto la necessità di riformulare alcune delle domande adottate in Italia spesso dividendole in più domande, più specifiche e aderenti alle realtà osservate. Inoltre, ho aggiunto una parte di domande relative alla loro **storia di vita educativo-scolastica**, ritenuta indispensabile per darmi ulteriori strumenti di interpretazione dei loro discorsi e comportamenti, il più possibili coerenti non con la mia esperienza di vita italiana ma con la loro.

- **Partecipazione a vari eventi pubblici** assieme alle insegnanti della scuola (Marcia del 4 luglio giorno della liberazione nazionale del Brasile; incontri con i delegati del Bilancio Partecipativo, metodologia di partecipazione amministrativa della cittadinanza avviata dall'attuale governo municipale di Salvador; ecc.) e a vari seminari ad alcuni dei quali si partecipava assieme.

## C. NELLA SCUOLA ESTUDIO TALLER DI BOGOTÀ

**Dal 10 agosto al 30 settembre (2005).**

Si sono ripetute le fasi descritte per la prima parte del soggiorno in Brasile, a parte la grande differenza che sono stato ospitato da persone con cui già avevo avviato un forte rapporto di amicizia, come già illustrato:

- *ambientazione climatica e training linguistico* con lo Spagnolo (notevole la difficoltà nella prima settimana per l'altitudine di 2800 metri di Bogotà e per la troppa somiglianza tra l'idioma portoghese e spagnolo per cui non riuscivo a parlare quest'ultimo in forma corretta);
- *incontri per prendere accordi con la coordinatrice pedagogica* rispetto alle modalità della mia ricerca e della presenza nella scuola e delle visite alle famiglie e ad altre entità socio-educative della comunità, con particolare attenzione ad aspetti di sicurezza personale

molto più forti che a Salvador, dato che in questo periodo risultava molto forte un certo controllo militare occulto della zona;

- *fase di orientamento nella struttura della Fondazione e nelle attività della scuola*, in parte differenti rispetto all'esperienza dell'anno precedente;
- *incontri di presentazione mia e della ricerca in atto alle insegnanti e agli altri operatori della scuola e della Fondazione* (coordinatrici di altre aree sociali di cui si occupa l'associazione, accompagnanti dei gruppi, cuochi, personale di segreteria...), *e ai bambini nelle classi*, e negli altri loro luoghi di incontro (come nei laboratori di economia solidaria e nella microimpresa di biglietti decorati, o nei gruppi di condivisione del sabato pomeriggio) in previsione della frequentazione dei loro stessi spazi di lavoro, di studio, di gioco, di vita. Sinceramente, con una certa commozione, ricordo anche qui l'estrema accoglienza ricevuta, la cordialità dimostratami fin dall'inizio da tutte le persone incontrate, e l'affetto travolgente dei bambini.

## **A. Ingresso nella scuola**

Da subito ho iniziato a **osservare le seguenti attività:**

### **1. Interne alla scuola**

*Incontri di formazione e progettazione pedagogico didattica:* ho partecipato come osservatore - tranne che nell'ultimo mese dove ho anche proposto quando richiestomi le mie impressioni e offerto le mie conoscenze e competenze maturate come insegnante e formatore - alla grande maggioranza degli incontri tra gli insegnanti della scuola e la coordinazione, cercando di mantenere un profilo che non interferisse eccessivamente nelle loro dinamiche comunicativo relazionali, pur essendo consapevole che soprattutto in un primo tempo la mia presenza costituiva un fattore di forte novità.

**MOMENTI DI INCONTRO-RIUNIONE DA ME OSSERVATI DENTRO LA SCUOLA:**

1. Settimanalmente (solitamente il lunedì sera) *gli insegnanti della scuola primaria che partecipano dei laboratori di economia solidaria si incontrano assieme alla coordinazione pedagogica della scuola e a quella appunto dei progetti produttivi*, per confrontarsi e accordarsi su specifiche situazioni avvenute all'interno delle varie attività previste e su quanto possa essere necessario discutere legato all'andamento quotidiano delle attività.
2. In un'altro spazio settimanale, inoltre, solitamente il giovedì mattina, *la coordinatrice pedagogica si incontra con le due responsabili della Scuola dei Genitori*, progetto formativo che cerca di incentivare in forma stimolante, ludica, accogliente la

partecipazione dei genitori con lo scopo di una presa di coscienza di una forma più responsabile di compiere la propria genitorialità (sono moltissimi i genitori che si preoccupano molto poco di seguire i figli nei loro percorsi di crescita e di studio), attraverso laboratori formativi e di autoaiuto. Le due operatrici si incontrano per progettare tali laboratori, o gli *incontri organizzativi mensili a cui partecipano anche 3 genitori e alcuni rappresentanti degli alunni*, espongono la metodologia che intendono adottare ed illustrano alcuni strumenti e materiali formativi da loro stesse creati o adottati, e sotto la supervisione della coordinazione pedagogica, attivano momenti di approfondimento e riflessione sulla propria pratica nell'ottica di un miglioramento continuo.

3. Vi è poi uno *spazio mensile, di formazione e progettazione-valutazione*, solitamente l'ultimo venerdì del mese, in cui si incontrano gli insegnanti; gli insegnanti relazionano brevemente sullo stato di avanzamento della loro programmazione didattica, e riflettono su alcune problematiche comuni che si incontrano nel lavoro scolastico (es. come affrontare alcune situazioni di grave indisciplina da parte di alcuni bambini). Segue poi un momento finale di formazione pedagogica condotto dalla coordinatrice o solitamente a turno dagli insegnanti stessi, che serve di stimolo ad una riflessione critica collettiva rispetto al proprio agire educativo quotidiano in un'ottica di continuo miglioramento e alla valorizzazione socio-politico dell'attività della scuola. Spesso a questo incontro mensile partecipano altri operatori della Fondazione, per esempio il bibliotecario e la segretaria. Inoltre, si sta incentivando la *partecipazione dei rappresentanti dei bambini*, eletti democraticamente dai compagni, che in questa sede possono esporre le loro opinioni sia sul lavoro svolto in classe, che su alcuni eventi della scuola o tra compagni: i loro interventi vengono presi in grande considerazione dalla coordinazione pedagogica e dagli insegnanti. In questi momenti di autovalutazione e di programmazione collettiva si percepisce forte lo spirito comunitario anche di questa istituzione socio educativa, che cerca sempre di promuovere il protagonismo e la partecipazione dei bambini.

## **2. Esterne alla scuola ma con la partecipazione di referenti della scuola e dell'associazione**

- *Riunioni della Rete del Buon Tratto*: è una sottocommissione del Consiglio Locale di Politiche Sociali, che riunisce rappresentanti di diverse istituzioni pubbliche (Istituto Colombiano di Benessere Familiare, il CADEL o segreteria locale dell'educazione, Dipartimento Amministrativo di Benessere Sociale, Ospedale del Sud), di entità private



come ONG e di associazioni comunitarie che operano nel territorio rispetto all'infanzia e l'adolescenza, attualmente occupato nel formulare proposte reali da inserire nel Piano Zonale di Sviluppo Locale (elaborato dalla Municipalità Locale, una specie di consiglio comunale locale, dato che Bogotà è una città immensa per essere amministrata da una sola amministrazione centrale, che comunque tiene le redini delle politiche locali) per i prossimi anni.

- *Riunioni Progetto Corabasto*: incontri interistituzionali con lo scopo di proporre modalità di riorganizzazione sociale della grande piazza del mercato di Bogotà, da cui l'amministrazione vuole, in forma anche violenta, estromettere la presenza di bambini lavoratori e di venditori ambulanti.
- *Riunioni per l'organizzazione della Fiera delle attività sociali e produttive di Patio Bonito*.

## **B. Ingresso nella comunità locale**

Il percorso è stato molto simile a quello indicato per il Brasile. Dopo un periodo in cui sono sempre stato accompagnato da qualcuno della Fondazione o della Scuola, ho cominciato:

- *La costruzione progressiva di una mappa mentale che mi orientasse* nelle attività e nelle sedi della Fondazione da cui è nata la scuola per i NATs (sede dei gruppi, laboratori di economia solidaria, scuola, biblioteca), e nelle realtà socio-educative più importanti della comunità, non sempre legate all'associazione da collaborazioni e attività comuni. Ho raccolto indirizzi, numeri telefonici, nomi di referenti che potessi contattare personalmente per fissare una visita alla loro organizzazione,
- *L'inizio delle prime interviste a realtà della comunità locale*. Solitamente ho adottato una strategia di almeno 2 incontri per entità, uno di una mezza giornata in cui *osservare* direttamente la struttura, le attività che venivano realizzate, e parlare in forma libera con il numero maggiore di operatori circa il lavoro che svolgono nella comunità, la sua storia, che difficoltà incontrassero nel territorio, ecc. Poi, con una o più persone che fossero disponibili, fissavo un altro incontro più specifico per svolgere *l'intervista etnografica*.
- Ho incontrato poi vari *responsabili di istituzioni ed enti statali o comunali*, come anche in Brasile, svolgendo loro delle *interviste etnografiche o brevi colloqui informali*, in qualità di persone esperte che hanno potuto aiutarmi a raccogliere

informazioni e differenti punti di vista sulla realtà socio-culturale osservata (in particolare del quartiere di Patio Bonito dove si trova la scuola, ma pure di Bogotà in generale). Tali responsabili, che intervengono nell'area geografica in cui si situa la scuola o si interessano dello stesso genere di popolazione (bambini e famiglie di estratto sociale disagiato; scuole situate nei quartieri popolari più poveri; ecc.) appartengono, appunto, ad istituzioni od enti come il CADEL (Centro Amministrativo Distrettuale della Segreteria Municipale dell'Educazione della città di Bogotà, che a livello delle 10 località in cui è divisa la città-distretto di Bogotà, amministra e coordina tutte le scuole pubbliche di grado primario, ed è comunque l'autorità che avalla il curriculum e i progetti pedagogici di tutti i tipi di scuole, anche quelle private); il DABS (Dipartimento Amministrativo del Benestar Sociale, ente comunale, che ha una propria sede operativa in Patio Bonito, dove provvede a organizzare e gestire vari servizi soprattutto per la popolazione più povera - di estratto economico 1 e 2, i più poveri - quali mense pubbliche, servizi di assistenza e appoggio alle gestanti, asili infantili, attività di formazione e ludiche per adolescenti, adulti e anziani, ecc.); l'ICBF (Istituto Colombiano di Benestar Familiar, un organo statale che si occupa in particolare dei casi di minori che si trovano in famiglie non considerate idonee, per livello di povertà, difficoltà economiche o per pratiche di violenza familiare, che vengono dapprima individuate per fare un percorso di sostegno o economico o sociale, e nei casi peggiori vengono private della tutela dei minori che entrano in appositi istituti gestiti dall'ICBF stesso); la Fondazione Sociale (un organismo sociale a cui partecipano anche diversi istituti bancari, e che da anni si fa promotore di un percorso di formazione e rafforzamento delle capacità organizzative e relazionali di varie associazioni ed entità del quartiere di Patio Bonito, avendole portate a costituire CorpoGres, una corporazione di 18 entità locali che tenta di stimolare alcune attività comuni nell'interesse generale della comunità ).

- Inoltre ho partecipato ad alcuni *incontri della Rete del Buon Tratto*, potendo poi confrontarmi con alcuni dei referenti presenti,.

### **Mese di ottobre e prima settimana di novembre**

- Ho continuato a osservare le attività didattiche (nelle classi) per rilevare la metodologia didattica e le relazioni attivate dai docenti con gli alunni (dati che ritengo di aver raccolto in modo non sistematico, ma la cui conoscenza mi è risultata importante per poter intendere sia molte delle conversazioni tra gli insegnanti, e anche poter interpretare alcuni

- dei giudizi espressi dai genitori), dedicandovi almeno 2 pomeriggi a settimana;
- Ho continuato ad osservare i vari livelli di riunioni e incontri tra i docenti e con la coordinazione pedagogica (vedi attività del mese precedente);
  - Ho partecipato alle riunioni di programmazione e a quelle di incontro quadrimestrale tra docenti e genitori, risultate molto interessanti per confrontare quanto raccontatomi dai docenti, e dai genitori, in occasione delle singole interviste o di colloqui quotidiani informali, e quanto in realtà si attivava a livello comunicativo e relazionale in queste concrete situazioni di interazione collettiva;
  - Ho cominciato le interviste etnografiche ai genitori e gli insegnanti : come già ricordato, anche qui rispetto all'esperienza brasiliana mi sono confrontato con la coordinatrice pedagogica che, oltre a darmi un consulenza "culturale" rispetto alla loro significatività nel contesto socioculturale del quartiere, mi ha aiutato a tradurle in una forma linguistica corretta. Rivedendo la struttura generale dell'intervista, dopo un mese e mezzo circa di permanenza e condivisione del loro contesto di vita, ormai per me molto più comprensibile, ho anche visto la necessità di riformulare alcune delle domande adottate in Italia o in Brasile. Inoltre, anche in Colombia ho aggiunto una parte di domande (per i docenti e i genitori, che ho potuto raccogliere non per tutti) relative alla loro *storia di vita educativo-scolastica*.
  - Partecipazione a vari eventi pubblici (Exposocial; ecc.) e a vari seminari ad alcuni dei quali si partecipava assieme a personale della scuola. Sono state occasioni interessanti per vedere il livello di partecipazione anche politica all'interno di spazi locali o cittadini.

### III PARAGRAFO - LA FASE DI ANALISI DEI DATI RACCOLTI

"C'è necessariamente un tempo in cui si decide di chiudere la raccolta dei dati, seppure non definitivamente, affrontando l'inevitabile ansia che deriva dall'emozione dallo sforzo di dover organizzare una confusa e a volte tumultuosa messe di dati accolti, in parte già elaborati, attraverso l'esperienza di immersione nella realtà studiata.

È una nuova immersione quella che aspetta il ricercatore: non più nella vita dell'organizzazione bensì in quella da lui trascritta e descritta sui propri "appunti di viaggio", nel tentativo di trovare una strada nella foresta" (Piccardo, Benozzo, 1996).

L'obiettivo della mia ricerca etnografica, come già dichiarato, non è stato solo la raccolta di descrizioni di ciò che le persone fanno e dicono e delle modalità delle loro interazioni in alcuni determinati contesti socio-educativi, ma il tentativo complesso di giungere ad una plausibile, coerente e densa ricostruzione delle trame culturali che danno loro significato. "Una buona etnografia non è una collezione di evidenze scarsamente correlate; lo scopo del ricercatore è la ricostruzione della configurazione dell'attività, che rende espliciti i fattori culturali e soggettivi che sono ampiamente taciti nell'interazione"( Sorzio, 2005, pag. 78)

Ciò è un percorso veramente insidioso e difficile, in cui è spesso possibile inciampare nell'errore di un'interpretazione "viziata" perché indirizzata verso un'unica direzione che si è portati a privilegiare (per esempio selezionando le informazioni in modo da tener in conto solo quelle che confermino lo schema che si assume come più corretto, a scapito di altre informazioni); per cui, senz'altro, questa è una delle fasi del lavoro di ricerca più delicate con cui mi sono misurato.

A partire dalla massa di note osservative e dalle prime interpretazioni orientative che emergevano nelle note riflessive, ho iniziato a ricostruire e articolare le dimensioni che strutturano, spesso implicitamente, la realtà indagata, stando attento a preservarne il valore di

congetture, ancora soggette a rischi di errore; ho riorganizzato progressivamente le ricostruzioni emergenti, passando a ulteriori configurazioni più precise e complete.

Rispetto alle tipologie di analisi proposte da Carspecken (1996) - l'analisi strutturale del significato che ha come oggetto i modelli concettuali, o la ricostruzione temporale che mira a elaborare le norme che regolano l'andamento dell'interazione -, per gli obiettivi della presente ricerca ho adottato la prima modalità, tralasciando espliciti riferimenti all'escursus temporale dei fenomeni osservati: sottesa all'analisi della dimensione strutturale del significato, vi è la convinzione che gli esseri umani interpretino le situazioni sulla base di un sistema di conoscenze complesso e stratificato, che si articola e modifica attraverso l'interazione sociale tra gli attori coinvolti, "in cui gli scambi comunicativi dei partecipanti sono orientati a costruire una prospettiva condivisa, in costante evoluzione, su come concepire la situazione in atto"( Addison Stone, 1993, pag. 180). I modelli che i soggetti utilizzano per affrontare le situazioni della vita quotidiana sono spesso impliciti, e vanno pertanto ricostruiti dal ricercatore.

Miles e Huberman (1994), definiscono l'analisi dei dati come un processo costituito da 5 azioni, che anch'io ho seguito nel mio lavoro di tesi:

- la fase iniziale, in cui il ricercatore riflette sui dati raccolti durante il lavoro sul campo;
- la codifica, che consiste nella selezione e comprensione dei dati in categorie: i dati sono suddivisi in temi e in categorie;
- una fase successiva consiste nella generazione di strutture: allontanarsi da una dimensione descrittiva per ricostruire la struttura dell'attività e le regole di interazione elaborate nel contesto educativo;
- segue una fase propriamente di interpretazione, in cui il ricercatore propone in modo particolare di argomentare le risposte alle domande di ricerca, integrando concettualizzazioni ed evidenze empiriche. In questa fase il ricercatore riconosce vincoli e opportunità dell'attività educativa analizzata;
- infine, c'è una fase di controllo intersoggettivo, in cui la ricerca conclusa è discussa all'interno di una comunità di ricerca e la complessiva struttura è analizzata per valutarne la validità.

Nel mio caso, per garantire la validità delle ricostruzioni in elaborazione, ho cercato di attivare questo "controllo intersoggettivo" discutendo fin dove possibile le mie interpretazioni con alcuni tra gli attori sociali stessi, per porre al vaglio il "modello culturale" emergente ed includere interpretazioni alternative.



|  |  |                               |   |  |
|--|--|-------------------------------|---|--|
|  |  | E ATTIVA DEI BAMBINI A SCUOLA | <p>richieste di collaborazioni (es. la bibliotecaria invita a raccogliere i propri giochi usati e vecchi per un asilo molto povero dove i piccoli non ne hanno nessuno).</p> <p>Mi spiegherà che questa raccolta è <u>un'iniziativa nata su richiesta di un gruppo di bambini</u> della scuola stessa, i Contadores de Istorias, che si sono attivati dopo aver visitato una volta questa sciolina).</p> <p><u>Per la Radio, osservo che sono i bambini che si organizzano da soli</u>, e ogni giorno danno alla coordinatrice pedagogica, che gestisce anche la Radio, un foglietto con la scaletta e i nomi di chi verrà il giorno dopo: scrivono cosa vogliono presentare.</p> | <p>Mi colpisce la certa autonomia che si lascia ai bambini di autoorganizzarsi, anche se non so se è intesa come strumento pedagogico. Comunque percepisco che certe idee dei bambini vengono prese in considerazione per orientare il lavoro didattico.</p> |
|--|--|-------------------------------|---|--|

## 2. PRIMA FASE DI CATEGORIZZAZIONE

Ho poi rielaborato la Voce SOTTOTITOLO in voce CATEGORIE, assegnando cioè a ogni unità tematica un Codice caratterizzato da un'etichetta in modo che permettesse di riconoscere:

- a. la macrocategoria di riferimento (ad es. **RELAZIONE DIRIGENTE SCOLASTICO – INSEGNANTI; RELAZIONE SCUOLA-FAMIGLIA; PARTECIPAZIONE DEMOCRATICA A SCUOLA**; ecc.).
- b. un breve commento che ne evidenziasse la specificità in quella situazione (sottocategorizzazione).

## 3. SECONDA FASE DI CATEGORIZZAZIONE

Ho poi rielaborato la Voce CATEGORIE in modo che permettesse di riconoscere inoltre:

- a. **LA SITUAZIONE E I PRINCIPALI ATTORI COINVOLTI NELL'INTERAZIONE** (ad es.: *Momento quotidiano, all'inizio della scuola, della orazione comunitaria in filodiffusione.; incontro mensile di programmazione didattica tra gli insegnanti; ecc.*).

b. LE FRASI O COMPORTAMENTI PIU' SIGNIFICATIVI ESPRESSI DAGLI  
ATTORI

Esempio:

| DATA<br>ORA                 | TITOLO<br>SITUAZIONE                                       | CATEGORIE  | DESCRIZIONE EVENTI - COMUNICAZIONI   | NOTE<br>RIFLESSIVE   |
|-----------------------------|--|--|--|--|
| 30/<br>5/<br>05<br><br>8:30 | LA<br>RADIO<br>E<br>L'ORA-<br>ZIONE<br>MAT-<br>TUTI-<br>NE | <p>RELAZIONI<br/>INTERNE<br/>ALLA<br/>SCUOLA,<br/>COMUNITARIE<br/>: IL VALORE<br/>DELLA<br/>SPIRITUALITÀ<br/>: <b>importanza<br/>che per alcune<br/>persone della<br/>scuola ha la<br/>dimensione<br/>spirituale per il<br/>benessere<br/>personale e<br/>collettivo, e la<br/>crescita di ogni<br/>persona,<br/>bambino e<br/>adulto. Momento<br/>quotidiano,<br/>all'inizio della<br/>scuola, della<br/>orazione<br/>comunitaria in<br/>filodiffusione</b> :<br/>osservo che è<br/>gestita da un<br/>gruppetto di<br/>bambini per<br/>classe al giorno:<br/>vi trovano spazio<br/>preghiere,<br/>intenzioni,<br/>ringraziamenti a<br/>Dio, dei bambini<br/>o di qualche<br/>adulto; mi<br/>sorprende la<br/>interreligiosità<br/>che si pratica, in<br/>un clima di<br/>profondo<br/>rispetto.</p> | <p>8,30: Arrivo a scuola... Mi colpisce un forte suono di flauto, molto bello, che riempie anche la piazzetta al di fuori della scuola.<br/>Entro, e c'è un grande silenzio, a parte il suono, seppure varie persone che non identifico ancora entrino, escano dalla scuola.</p> <p>Capisco subito: è il momento della <u>Orazione</u>. Mi reco nello studio della coordinatrice pedagogica, da dove posso ascoltare e osservare il tutto. Osservo che vi trovano spazio preghiere, intenzioni, ringraziamenti a Dio, dei bambini o di qualche adulto. Vi sono 5 bambini, tutti di una classe, che per un microfono parlano in tutte le aule attraverso un sistema di filodiffusione, che qui tutti chiamano "La Radio".</p> | <p>Sento fin da questo primo giorno l'importanza che per Jamira e alcune altre persone ha la dimensione spirituale per il benessere personale e la crescita di ogni persona, bambino e adulto. Mi sorprende la interreligiosità che si pratica a scuola in un clima di profondo rispetto</p> |



|  |  |   |   |   |
|--|--|---|---|---|
|  |  | <p>RELAZIONI<br/>SCUOLA-<br/>COMUNITÀ<br/>LOCALE: IL<br/>VALORE<br/>DELLO<br/>SCAMBIO DI<br/>COMUNICAZI<br/>ONI-<br/>INFORMAZION<br/>I NELLA<br/>SCUOLA: LA<br/>RADIO<br/>COMUNITARI<br/>A: momento<br/>della radio<br/>comunitaria<br/>mattutina:<br/>ascolto che<br/>viene usata<br/>anche per<br/>condividere<br/>canzoni, poesie,<br/>scritti, saluti e<br/>ringraziamenti<br/>dei bambini;<br/>anche i<br/>professori e altro<br/>personale<br/>dell'Associazione<br/>e utilizzano la<br/>radio, per<br/>comunicare,<br/>cantare ecc.e per<br/><u>dare avvisi di</u><br/>attività comuni<br/>della scuola (la<br/>Festa di<br/>S.Giovanni), o di<br/>altre iniziative<br/>socioeducative<br/>del quartiere.</p> <p>PROTAGONIS<br/>MO DEI<br/>BAMBINI A<br/>SCUOLA: <b>mi<br/>colpisce la certa<br/>autonomia che<br/>si lascia ai<br/>bambini di<br/>autoorganizzarsi</b><br/>i: momento della<br/>radio<br/>comunitaria<br/>mattutina:<br/><u>osservo che sono<br/>i bambini che si<br/>organizzano da<br/>soli,</u> e ogni</p> | <p>Ascolto che la radio viene usata anche per condividere canzoni, poesie, scritti, saluti e ringraziamenti dei bambini; anche i professori e altro personale dell'Associazione utilizzano la radio, per comunicare, cantare ecc.e per <u>dare avvisi vari</u>, di attività comuni della scuola (la Festa di S.Giovanni), o di altre iniziative socioeducative del quartiere (es. oggi: possibilità di assistere ad una proiezione cinematografica presso la sede del Centro Culturale, a chi si presenta con 5 bottiglie usate!), o ancora per richieste di collaborazioni (es. la bibliotecaria invita a raccogliere i propri giochi usati e vecchi per un asilo molto povero dove i piccoli non ne hanno nessuno).</p> <p>Mi spiegherà che questa raccolta è <u>un'iniziativa nata su richiesta di un gruppo di bambini</u> della scuola stessa, i Contadores de Istorias, che si sono attivati dopo aver visitato una volta questa sciolina). <u>Per la Radio, osservo che sono i bambini che si organizzano da soli,</u> e ogni giorno danno alla coordinatrice pedagogica, che gestisce anche la Radio, un foglietto con la scaletta e i nomi di chi verrà il giorno dopo: scrivono cosa vogliono presentare.</p> | <p>Mi colpisce la certa autonomia che si lascia ai bambini di autoorganizzarsi, anche se non so se è intesa come strumento pedagogico. Comunque percepisco che certe idee dei</p> |
|--|--|---|---|---|

|  |  |  |  |   |
|--|--|--|--|---|
|  |  | giorno danno alla coordinatrice pedagogica, che gestisce anche la Radio, un foglietto con la scaletta e i nomi di chi verrà il giorno dopo: scrivono cosa vogliono presentare. |  | bambini vengono prese in considerazione per orientare il lavoro didattico |
|--|--|--|--|---|

Oltre al rilevante numero di note osservative raccolte sul campo in 10 Diari (si veda l'appendice 1), a volte ho anche ritenuto necessario integrarle confrontandole con le trascrizioni delle registrazioni audio dello stesso evento.

Posso testimoniare di aver lavorato più d'un anno alla trascrizione e prima schematizzazione delle note contenute (passo 1.), per un totale di quasi 500 pagine raccolte nelle tabelle appena presentate. Un ulteriore periodo di 5 mesi mi è stato necessario per svolgere gli ulteriori passaggi 2 e 3, in cui il lavoro non è stato più solo di semplice schematizzazione ma bensì già di categorizzazione in **codici**, progressivamente rivisti per renderli più cogenti sia rispetto agli scopi della ricerca che si andavano parimente definendo, che ai percorsi interpretativi che si sono via via delineati. Ogni modifica di una singola voce, spesso, ha comportato una revisione di tutte quelle ad essa collegate, pertanto si può comprendere come il tempo impiegato in ogni passaggio è stato molto elevato.

#### 4. ACCORPAMENTO DELLE CATEGORIE

Ho poi provveduto a raccogliere tutte le categorie individuate in un primo Accorpamento Grezzo. Come si può vedere, sono state assegnate alla medesima categoria sequenze di dati codificate in maniera simile e, reciprocamente, la descrizione delle categorie è evoluta in funzione delle sequenze di dati significativi raccolti sul campo (con un atteggiamento epistemico aperto allo sviluppo teorico in base alla fase di lavoro sul campo).

Ciascuna categoria quindi comprende diversi strati che sono trattati come similari.

Esempio:

|   |
|---|
| <b>PARTE DELL'ACCORPAMENTO GREZZO DELLE CATEGORIE RACCOLTE IN COLOMBIA, in ordine alfabetico.</b> |
|---|

## LIVELLO DELLE RAPPRESENTAZIONI (IMMAGINI).

### **IMMAGINE DELLA FONDAZIONE-SCUOLA DA PARTE DEI BAMBINI: i bambini**

**discutono assieme del valore e delle forme delle iniziative di economia solidale presenti tanto nella scuola che nella Fondazione.** (In Classe, laboratori di formazione sull'organizzazione della nuova struttura della Fondazione).

- **IMMAGINE DELLA SCUOLA DA PARTE DELLA SCUOLA: RUOLO SOCIALE: vari bambini che terminano la scuola non si iscrivono ad altre successive perché sperano che si prolunghi il corso di studi** fino alla scuola media. Riunione della coordinazione pedagogica con le responsabili della équipe della Scuola dei Genitori: loro due: "molti bambini stanno aspettando che si apra qui una scuola media: il 40% di coloro che terminano si fermano, aspettando, perché non si trovano bene nelle altre scuole, o dovrebbero studiare molto lontano da casa, o la notte."

**IMMAGINE DELLE FAMIGLIE DA PARTE DEI BAMBINI: ASSENZA DEL PADRE.** In Classe, laboratori di formazione sull'organizzazione della nuova struttura della Fondazione: un'insegnante: "disegnate la vostra famiglia e chi prendere decisioni, porta a casa e denaro...". Quasi tutti rispondono: "la mamma!". Alcuni: "noi e i nostri fratelli".

- **IMMAGINE DELLE FAMIGLIE DA PARTE DEI BAMBINI: famiglie per lo più violente e che esprimono poco affetto.** In Classe, laboratori di formazione sull'organizzazione della nuova struttura della Fondazione: Un bambino: "... i genitori ci vogliono più bene, e non ci picchino tanto!"
- **IMMAGINE DELLE FAMIGLIE DA PARTE DI UNA ORGANIZZAZIONE DELLA COMUNITÀ LOCALE:** Colloquio informale con una psicoterapeuta del "giardino sociale" del Cafam (Banca): "soffrono di necessità basiche, non soddisfatte; da qui nasce tutto: molti vengono da famiglie maltrattate, con assenza di lavoro; a parte queste linee generali, s'incontrano persone molto ricettive, che lavorano per i bambini. Le forme di accudimento e crescita dei bambini sono quelle tradizionali, ricevute da loro. MA SE SI LAVORA CON LORO, CAMBIANO! Ci sono molte donne sole capofamiglia.

**RUOLO DELLA FAMIGLIA: IMMAGINE DA PARTE DEI GENITORI.** Un genitore solo dei 26 presenti alla riunione con gli insegnanti esprime pubblicamente la convinzione del dovere come famiglia di contribuire pagando regolarmente la scuola. [significativo questo riconoscimento arrivi dopo un cambio del tono comunicativo usato dalla scuola!]. Riunione semestrale con i genitori per la consegna delle schede di valutazione (ottobre): dopo i saluti e i ringraziamenti finali da parte degli insegnanti per la loro presenza, Un papà: "è vero che molti di noi non hanno pagato, anche io, ma sono convinto che sia un dovere, perché non esiste tutto questo gratis, per questo m'impegno nei prossimi giorni..."

## LIVELLO DELLA PARTECIPAZIONE ALLA GESTIONE DEMOCRATICA

### **PARTECIPAZIONE ALLA GESTIONE DEMOCRATICA INTERNA:**

**decentramento delle decisioni e coinvolgimento di tutti in quelle importanti e conflittive** [ruolo della coordinazione generale]. Riunione della Équipe di coordinamento della Fondazione: il coordinatore generale: "fissiamo una data per un incontro in cui chiarire la questione della coordinazione generale e dei progetti." Tutti: "ma si è già deciso, sulla coordinazione..." Lui: "no, non dev'essere una decisione tra me e lei, poniamola al centro per tutti". un coordinatore propone di riflettere sulle funzioni richieste alla coordinazione generale, prima di decidere.: "per me è importante pensare alle funzioni in modo concreto, con scadenze fisse, e capire chi si assume che cosa...". Il coordinatore: "bene, e quando lo facciamo? Perché mi sembra che qui si parla di definire le funzioni di tutti" Tutti: "sì".

- **PARTECIPAZIONE BAMBINI-ADULTI ALLA GESTIONE DEMOCRATICA INTERNA [RELAZIONE ADULTI-BAMBINI]: forza che assume il riferirsi ai "bisogni e desiderio dei bambini" per far convergere l'attenzione e gli sforzi degli adulti soprattutto nei momenti di difficoltà organizzativo-relazionali.**
- **PARTECIPAZIONE BAMBINI-ADULTI ALLA GESTIONE DEMOCRATICA INTERNA [RELAZIONE ADULTI-BAMBINI]: IL VALORE DELL'ESEMPIO COMUNITARIO.** Riunione dell'Équipe di Coordinamento (ottobre): Un coordinatore: "Il nostro lavoro dobbiamo farlo con loro, non chiedere loro che ci sostituiscano! "Vieni, fratello, facciamo assieme". Così dovremmo dire a chi non collabora, non dirgli di fare qualcosa, che poi noi stessi non facciamo." Un coordinatore: "condivido quello che dici, che dentro l'Équipe a volte noi pretendiamo dai bambini più di quello che poi noi stessi facciamo!"

**PARTECIPAZIONE DEI BAMBINI A SCUOLA [IMMAGINE DELLA SCUOLA DA PARTE DEI BAMBINI]: attestazioni di impegno concreto da parte dei bambini-rappresentanti e motivazione alta a darsi da fare su varie questioni. Forse stimolati dal sentirsi protagonisti in essa?** Riunione dei rappresentanti

degli alunni con la Coordinatrice pedagogica: I bambini paiono ben contenti di proporsi per svolgere i vari compiti che ricorda loro la coordinatrice pedagogica: *rispetto alle elezioni*, C. e O. si offrono per costruire le cassette-urne; N. e A. di raccogliere i nomi dei candidati e scriverli in un cartellone; J. e C. di promuovere le candidature. *Rispetto al prendersi cura della nuova scuola*: A.: "in classe nostra c'è già un salvadanaio e stiamo raccogliendo i soldi!". Tutti: si offrono, con l'aiuto della propria famiglia, di portare pezzi di nylon per fare un tetto di plastica provvisoria.

- PARTECIPAZIONE DEI BAMBINI A SCUOLA: **ASSEMBLEA DEGLI ALUNNI: IMMAGINE DA PARTE DEI BAMBINI.** Laboratorio gestito da alcune studentesse universitarie sulla "partecipazione" nella classe III: la stagista: "quando si fa un'assemblea?". Un bambino: "Ogni mese". Un bambino: "ogni settimana". Un bambino: "quando succede qualcosa".
- PARTECIPAZIONE DEI BAMBINI A SCUOLA: **IL RUOLO DEL RAPPRESENTANTE: controllare il comportamento dei compagni.** In Classe, laboratori di formazione sull'organizzazione della nuova struttura della Fondazione: l'insegnante legge i nomi di chi la rappresentante ha scritto (i cattivi), e si mette via il foglio

**PARTECIPAZIONE DEI GENITORI A SCUOLA: alcuni si animano e attivano riflettendo su problemi reali e vicini a loro.** Riunione genitori della "Scuola dei Genitori": osservo che nella discussione in gruppi seguita alla visione del video, per rappresentare le problematiche vissute e pensare alle proprie risorse per affrontarle in azioni concrete, la metà dei genitori (più gli uomini) intervengono in modo chiaro e di chi sente il problema.

- PARTECIPAZIONE DEI GENITORI A SCUOLA: **ATTENZIONE ALLE MODALITÀ ORGANIZZATIVE E COMUNICATIVE: per avviare una comunicazione efficace** con i genitori è importante sia il **tema trattato** (deve essere **interessante**, ad esempio la salute) sia l'**uso di un linguaggio semplice e familiare**: incontro della "scuola dei genitori": l'infermiera dell'ospedale nel presentare loro i servizi sanitari offerti: "non dobbiamo usare i servizi sanitari e solo per le urgenze, ma anche volendoci bene per prevenire molte infermità, che sono silenziose, come il diabete; dobbiamo farlo per noi stessi, vero?". I genitori ascoltano con attenzione e, rispetto a molte altre riunioni a cui ho assistito, chiedono molte cose, sulle questioni di salute che li interessano direttamente.
- PARTECIPAZIONE DEI GENITORI A SCUOLA: **COLLABORAZIONE SU QUESTIONI PRATICHE.** Prima riunione della équipe di animazione della scuola dei genitori: una mamma collabora a preparare il rinfresco per la scuola dei genitori.

## LIVELLO RELAZIONALE

**RELAZIONI INTERNE: INSEGNANTI-INSEGNANTI: COMUNITARIA: alcuni di loro riconoscono di non essere solo colleghi, ma compagni.** Riunione dell'équipe della scuola docenti-rappresentanti dei bambini (ottobre), seconda parte della riunione: spazio mensile di formazione pedagogica: un'insegnante: "Loro non sono solo maestri, sono miei compagni!"

- **RELAZIONE INSEGNANTI-INSEGNANTI: COMUNITARIA: GESTIONE POSITIVA DEI DISACCORDI: gli insegnanti condividono tra loro come vivono e gestiscono i momenti di disaccordo. E riconoscono tra loro la capacità nel confronto di rendersi conto dei propri errori e di altre visioni della realtà.** Riunione dell'équipe della scuola docenti-rappresentanti dei bambini (ottobre): La segretaria: "il disaccordo c'è nel momento, e si condivide poi, che si risolve, nel momento di valutazione in gruppo.". Un'insegnante: "sì, ci sono momenti di disaccordo con gli altri; a volte non riesco a dirlo, per timore. Mi da paura indisporli con una persona che rispetto, con un compagno, per non generare altri conflitti." Un'insegnante: "io pure sempre ho paura delle reazioni degli altri, ma siccome vado con una intenzione sana, mi prendo forza, e commento certe cose, certe comodità, un certo non assumersi le stesse cose che ci siamo proposti... non lo dico subito, nel momento, ma devo dirlo poi".

**RELAZIONE ADULTI-BAMBINI** [PARTECIPAZIONE BAMBINI-ADULTI ALLA GESTIONE DEMOCRATICA INTERNA]: **esempio concreto di formazione-condivisione comune sui concetti e le modalità quotidiane di vivere "partecipazione e democrazia", in famiglia e a scuola.** Riunione dell'Équipe di Animazione della Fondazione: in vista della nuova struttura dell'équipe di animazione, viene proposta una formazione sui concetti di "democrazia e partecipazione": a. Il momento della riflessione personale e collettiva: 1. si creano due gruppi misti adulti e bambini ai quali viene chiesto ad ognuno di preparare in un tempo limitato una breve "opera teatrale" rispettivamente su "democrazia nell'antica Grecia" e "democrazia nel cristianesimo"; 2. dopo le brevi rappresentazioni, si discute nel gruppo rispetto alle differenti caratteristiche della democrazia-partecipazione dei due contesti storici; 3. s'individuano poi assieme i principi-valori che fondano la democrazia e per ognuno individualmente si iscrivono degli acrostici. 4. Viene presentata una breve descrizione di partecipazione: "processo di generazione di coscienza critica e propositiva nel cittadino. La partecipazione non è realmente effettiva se non va

ampliando le relazioni di potere." 5. Viene chiesto a tutti di leggerla a voce alta, e di sottolineare quelle parole che si ritengono più significative, commentandole brevemente a voce. 6. Ognuno scrive una propria descrizione di "partecipazione". 7. una insegnante brevemente ci illustra tre ambiti della partecipazione: come diritto; come dovere; come meccanismo. b. Il momento del confronto con la propria esperienza di vita: viene chiesto ora ad ognuno di ragionare sulla partecipazione all'interno di differenti contesti della propria vita: il contesto familiare, scolastico, della comunità locale, lo Stato, rispondendo alla domanda **"come vivi la partecipazione nella tua/nel tuo...?"**. Alla fine dell'incontro, una coordinatrice: "questa settimana **ogni singolo progetto farà la diffusione di questa formazione su partecipazione e democrazia al proprio interno, prima delle votazioni dei rappresentanti** dei vari progetti".

- RELAZIONE ADULTI-BAMBINI [PARTECIPAZIONE BAMBINI-ADULTI ALLA GESTIONE DEMOCRATICA INTERNA]: **grande attenzione dei coordinatori a ciò che piace o sognano i bambini, colto attraverso momenti comuni di valutazione.** Riunione dell'Équipe di Coordinamento (ottobre): Un coordinatore: "nei gruppi, ho ascoltato dai bambini che sognano molto con la nuova sede..."
- RELAZIONE ADULTI-BAMBINI [PARTECIPAZIONE DEI BAMBINI]: **RUOLO DEGLI ADULTI: i coordinatori riflettono sul peso del loro comportamento "poco impegnato" e delle critiche immeritatamente mosse ai bambini e adolescenti.** Riunione dell'Équipe di Coordinamento (ottobre): Un coordinatore: "mi viene da dire che se noi non ci mettiamo impegno, e riconosciamo che non abbiamo fatto abbastanza, perché poi lo pretendiamo dagli altri? Quanti adulti dovevano stare lì, quel giorno? 20. Ma fummo presenti solo 7 o 8...se alcuni di loro, come A., ci richiamano l'attenzione su questo fatto, su un nostro caricarli di responsabilità ma senza poi una nostra presenza piena, mi dico che è importante rifletterci."

**RELAZIONE FONDAZIONE-COMUNITÀ LOCALE:** PROCESSO IN FASE DI COSTRUZIONE, RECENTE ATTEGGIAMENTO DI APERTURA. **Alcuni della coordinazione stimolano l'équipe coordinatrice a partecipare, a proporsi e mostrarsi, a interessarsi delle iniziative che si stanno facendo nella comunità locale.** Riunione della Équipe di coordinamento della Fondazione: La Coordinatrice Pedagogica sul Progetto Corabastos: "è importante starci per apportare la nostra visione, e vedere che possibilità se ne possono ricavare, facendo un video, formazione ecc". A parte un generale silenzio-assenso, il coordinatore generale stimola tutti a partecipare, a proporsi e a mostrarsi in spazi così (per esempio, alla Fiera, con più di un banchetto!), e a stare attenti a cosa può nascere da attività future in cui proporsi attivamente, offrire cose... Importante anche creare occasioni di incontro, invitarli a conoscere la Fondazione.

- RELAZIONE FONDAZIONE-COMUNITÀ LOCALE: **PRUDENZA:** esempio di un certo atteggiamento a volte guardingo di fronte all'offerta di una collaborazione (da parte di un'università): Equipe di Animazione della Fondazione: presentazione del lavoro proposto da una studentessa dell'Università di Comunicazione e Scienze del Cinema, di girare un documentario sulla Fondazione e la realtà dell'infanzia lavoratrice. Una coordinatrice: "come siete arrivati alla Fondazione? Quali altre istituzioni che lavorano con bambini lavoratori avete contattato?"; un'altra: "qual è l'obiettivo di questo documentario? A parte il lavoro per l'Università...".

**RELAZIONE SCUOLA-COMUNITÀ LOCALE:** IMMAGINE DELLA SCUOLA DA PARTE DELLA COMUNITÀ LOCALE: **gli insegnanti riferiscono dei cattivi rapporti con i vicini a causa del comportamento di alcuni bambini.** Seconda assemblea mensile dei bambini: un'insegnante: "devo dire che molti bambini stanno correndo per la strada, andando o venendo dalla ricreazione... questo è male per tutti, per la scuola perché i vicini si lamentano".

- RELAZIONE SCUOLA-COMUNITÀ LOCALE: IMMAGINE DELLA SCUOLA DA PARTE DELLA COMUNITÀ LOCALE: **i coordinatori raccontano delle CRITICHE MOSSE DA VARIE SCUOLE E DAI VICINI, e DELL'APPOGGIO DI ALCUNI LEADER COMUNITARI con cui si è creato nel tempo un rapporto di condivisione.** Seconda riunione dell'Équipe di Coordinamento della Fondazione: La coordinatrice pedagogica: "Spero ci diano la parola, perché all'altra riunione in cui non eravamo presenti, mi hanno riferito che tutti i direttori dei collegi ci hanno attaccato, e che i vicini vogliono scacciarci da qui, con le buone o le cattive. Ci hanno difeso il Presidente e il segretario della Giunta: ciò è stato frutto di un processo lento, goccia a goccia, di relazioni positive, e di condivisione".

**RELAZIONE SCUOLA-FAMIGLIE** [IMMAGINE DELLE FAMIGLIE DA PARTE DELLA SCUOLA]: **la coordinatrice mantiene più degli insegnanti proprie perplessità sul comportamento dei genitori.** Riunione dell'équipe della scuola docenti-rappresentanti dei bambini (ottobre): La coordinatrice, che è quella che prosegue maggiormente con un tono critico: "io voglio dire che credo che il lavoro delle due Referenti nell'organizzare la Scuola Dei Genitori sia ottimo... e non credo che ci siano davvero troppi impegni per il genitori...".

- RELAZIONE SCUOLA-FAMIGLIE [IMMAGINE DELLE FAMIGLIE DA PARTE DELLA SCUOLA]: **remore della Coordinazione rispetto alla capacità delle famiglie di organizzarsi e mobilitarsi per prendersi più cura dei bambini all'uscita da scuola** (Seconda riunione dell'Équipe di Coordinamento della Fondazione).

All'interno di ogni categoria (sia a livello Macro, per esempio come nel caso di **PARTECIPAZIONE BAMBINI-ADULTI ALLA GESTIONE DEMOCRATICA INTERNA** o **RELAZIONE ADULTI-BAMBINI**, che più specifico, come nel caso **RELAZIONE ADULTI-BAMBINI: IL VALORE DELL'ESEMPIO COMUNITARIO**), come si può osservare, “le sequenze non sono categorizzate rispetto alla presenza di proprietà necessarie e sufficienti condivise da tutte le singole istanze identificate con il medesimo codice, ma da un'affinità, basata su "somiglianze di famiglia" organizzate intorno a prototipi, secondo il modello proposto da Wittgenstein (1953); le istanze possono avere alcuni tratti in comune, distinguendosi per altri; perciò, la significatività non è assoluta, ma è in relazione alla teoria utilizzata e agli obiettivi di ricerca; questo implica anche una continua incertezza nell'attribuzione di significatività a specifiche catene di dati” (Sorzio, 2005, pag. 64).

## 5. FASE DI RICOSTRUZIONE E INTERPRETAZIONE DELLE STRUTTURE

Ho intrapreso questo processo delicato, di integrazione e ricomposizione di elementi apparentemente tra loro scollegati, rinvenendone le “famigliarità” (come detto in precedenza), ma cercando anche i casi potenzialmente confutanti per elaborare interpretazioni alternative più solide. “L'affidabilità dell'interpretazione è in relazione all'impegno del ricercatore delle varie fasi di ricerca: l'impegno prolungato sul campo fornisce ampiezza di visione e sostiene la ricostruzione di strutture; nelle fasi di analisi i dati sono "compressi" in forma più pregevole per identificare temi rilevanti e riconoscere una struttura sottostante le attività educative. Infine, il ricercatore riflette sistematicamente su queste astrazioni empiriche e cerca di attribuire loro significato” (Sorzio, *ivi*, pag. 65).

Così anch'io, osservando nel suo complesso la trama delle categorie emergenti dalla codificazione dei dati, e dovendo individuare un cammino euristico tra i tanti possibili che mi desse la possibilità di render conto in modo articolato di alcuni aspetti delle realtà socio-educative studiate collegati al focus della ricerca (i modi e le interpretazioni delle relazioni esistenti in un contesto specifico tra l'istituzione scolastica, le famiglie e la comunità locale), ho deciso di raggruppare tutti i dati raccolti in due macrocategorie (o macrofamiglie) rappresentanti rispettivamente:

- a. **IL LIVELLO DELLA RELAZIONE** (intesa soprattutto negli aspetti comunicativi e interpersonali, di attenzione, valorizzazione o meno dell'altro come persona, ecc.).

b. IL LIVELLO DELLA PARTECIPAZIONE E GESTIONE DEMOCRATICA  
(attenzione agli aspetti organizzativi, e di distribuzione del potere decisionale).

Ho ritenuto infatti che questa distinzione mi permettesse di focalizzare meglio tra le dimensioni organizzative e culturali emergenti quelle più strettamente legate all'area appunto delle modalità di relazione interpersonale e comunicativa, rispetto a quelle attinenti più alla sfera gestionale, organizzativa, decisionale. E nello stesso tempo di evidenziarne la stretta connessione, dato che le modalità messe in atto nell'una hanno ricadute significative nell'altra, e viceversa.

|  |
|--|
| <u>1. IL LIVELLO DELLA RELAZIONE</u>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>DENTRO LA SCUOLA:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>– TRA GLI ADULTI: qui sono comprese le analisi delle modalità e dei fattori che influiscono a livello di interazione interpersonale in situazioni di incontro formali e non TRA IL PERSONALE INTERNO ALLA SCUOLA (tra i docenti e questi e la Dirigenza: collegi docenti; commissione autonomia; interclasse; colloqui informali); TRA IL PERSONALE INTERNO ALLA SCUOLA E I GENITORI (interclasse; colloqui informali); TRA IL PERSONALE INTERNO ALLA SCUOLA E ATTORI DELLA COMUNITÀ LOCALE (per determinati progetti educativi che prevedono la partecipazione di esperti esterni nella scuola);</li> <li>– TRA GLI ADULTI E I BAMBINI: qui sono comprese le analisi delle modalità e dei fattori che influiscono a livello di interazione interpersonale in situazioni didattiche e non degli insegnanti con i bambini</li> </ul> </li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>FUORI DELLA SCUOLA:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>– TRA GLI ADULTI: qui sono comprese le analisi delle modalità e dei fattori che influiscono a livello di interazione interpersonale in situazioni di incontro formali e non TRA IL PERSONALE INTERNO ALLA SCUOLA E GLI ATTORI DELLA COMUNITA' LOCALE; E TRA DIFFERENTI ATTORI DELLA COMUNITA' LOCALE TRA LORO STESSI (consulte comunali; tavoli di lavoro; ecc.)</li> <li>– TRA GLI ADULTI E I BAMBINI: qui sono comprese le analisi delle modalità e dei fattori che influiscono a livello di interazione interpersonale in situazioni di incontro formali e non dei bambini con attori della comunità locale (per esempio assessori, consiglieri comunali, ecc.).</li> </ul> </li> </ul>  |

|   |   |
|---|---|
| <b>2.IL LIVELLO DELLA PARTECIPAZIONE E GESTIONE DEMOCRATICA</b> |   |
| • <b><u>DENTRO LA SCUOLA:</u></b>                               |   |
| –   | DEGLI ADULTI: qui sono comprese le analisi delle modalità e dei fattori che influiscono in situazioni decisionali-organizzative, formali e non, TRA IL PERSONALE INTERNO ALLA SCUOLA (tra i docenti e questi e la Dirigenza: collegi docenti; commissione autonomia; interclasse; colloqui informali); TRA IL PERSONALE INTERNO ALLA SCUOLA E I GENITORI (interclasse; colloqui informali); TRA IL PERSONALE INTERNO ALLA SCUOLA E ATTORI DELLA COMUNITÀ LOCALE (per determinati progetti educativi che prevedono la partecipazione di esperti esterni nella scuola); |
| –   | DEI BAMBINI: qui sono comprese le analisi delle modalità e dei fattori che influiscono in situazioni didattiche, o decisionali-organizzative, formali e non, dei bambini con gli insegnanti.  |
| • <b><u>FUORI DELLA SCUOLA:</u></b>                             |   |
| –   | DEGLI ADULTI: qui sono comprese le analisi delle modalità e dei fattori che influiscono in situazioni decisionali-organizzative, formali e non, TRA IL PERSONALE INTERNO ALLA SCUOLA E GLI ATTORI DELLA COMUNITA' LOCALE; E TRA DIFFERENTI ATTORI DELLA COMUNITA' LOCALE TRA DI LORO STESSI (consulte comunali; tavoli di lavoro; ecc.)   |
| –   | DEI BAMBINI: qui sono comprese le analisi delle modalità e dei fattori che influiscono in situazioni didattiche, o decisionali-organizzative, formali e non, dei bambini con attori della comunità locale (per esempio assessori, consiglieri comunali, ecc.).  |



## **2. ANALISI DELLE INTERVISTE EFFETTUATE**

“Le interviste etnografiche sono funzionali allo sviluppo dell'analisi ricostruttiva nella sua fase avanzata, e non costituiscono un sistema coerente e autonomo di ricerca, come nel caso delle interviste narrative” (Sorzio, 2005, pag. 82).

Nello stesso modo, io ho proceduto ad analizzare alcune delle interviste svolte non come fonti a se stanti, ma come trame di significati in cui evidenziare alcune “strutture culturali” da porre a confronto in modo dialogico con le strutturazioni emergenti dalle note osservative, per evidenziarne congruenze ed eventuali contraddizioni.

Ho seguito in questo un percorso simile a quello descritto per le note osservative, anche se più semplificato, non prendendo in considerazione tutto il testo dello scambio verbale, ma individuando fin da subito aree di significato interessanti rispetto alle note osservative, via via che procedevo nella loro elaborazione.

Inoltre, e questo dal punto di vista della finalità pedagogica della ricerca (trasformativa) è senz'altro un aspetto di valore altrettanto fondamentale quanto il precedente di carattere euristico, le interviste mi hanno permesso di avviare un dialogo critico con i partecipanti delle comunità studiate, fra le nostre e loro diverse prospettive, permettendoci reciprocamente di cogliere alcune possibilità di cambiamento (per esempio evidenziandosi gli ostacoli alla piena partecipazione dei soggetti alle attività educative, le forme di disuguaglianza, possibili strade finora percorse con differenti livelli di successo o meno).

### 3. PERCORSO DI ANALISI E RICOSTRUZIONE DELLE STRUTTURE ORGANIZZATIVE E CULTURALI A PARTIRE DALL'INSIEME DEI DATI RACCOLTI

#### 1. DESCRIZIONE DEI CONTESTI SOCIOCULTURALI

Ho raccolto dalle varie tipologie di dati – note ed interviste etnografiche, principalmente, ma anche documenti e materiali raccolti - gli elementi necessari per presentare maggiormente nel dettaglio alcune caratteristiche dei contesti socio-culturali di tali scuole e degli altri attori che ho potuto rilevare maggiormente significativi in campo socio-educativo, e che intessono relazioni con la scuola stessa, ricavandone una sintesi così strutturata.

|  |
|--|
| <b><u>I. ELEMENTI DI CONTESTO: DESCRIZIONE DI ALCUNI ASPETTI SIGNIFICATIVI PER COMPRENDERE LE REALTÀ STUDIATE.</u></b> |
|--|

|   |
|---|
| A. IL CONTESTO DELL'ISTITUTO SCOLASTICO |
|---|

- |  |
|--|
| 1. CARATTERISTICHE SOCIO-DEMOGRAFICHE  |
| 2. MAPPA DEGLI ATTORI SOCIO-EDUCATIVI MAGGIORMENTE ATTIVI NEL TERRITORIO (tra cui IL LORO RUOLO NELLA COMUNITÀ). |

|   |
|---|
| <u>[TRA CUI: ] X. L'ISTITUTO SCOLASTICO</u> |
|---|

|                 |
|-----------------|
| A. BREVE STORIA |
|-----------------|

|   |
|---|
| B. OSSERVAZIONI RILEVATE SUL SUO RUOLO, E I SERVIZI CHE OFFRE |
|---|

#### 2. DESCRIZIONE DEI CONTESTI DI INTERAZIONE

Inoltre, per poter meglio comprendere *come concretamente si sviluppino le relazioni sia all'interno della scuola, sia tra questa e gli altri attori socio-educativi locali (famiglie, associazioni e istituzioni)*, tenendo in conto poi anche degli aspetti della partecipazione alla gestione democratica, ho ritenuto utile ricostruire **una mappa dei diversi spazi di incontro** in cui tali relazioni avvengono, oltre alle interazioni spontanee che avvengono quotidianamente e senza ufficialità, secondo lo schema seguente.

|   |   |
|---|---|
| <b>II. GLI SPAZI DI RELAZIONE: SCHEMA RIASSUNTIVO SUGLI SPAZI DI INCONTRO INTERNI E TRA SCUOLA E ALTRI ATTORI.</b>          |   |
| <b>1. NELLA RELAZIONE ALL'INTERNO DELLA SCUOLA (ESEMPI: ).</b>  |   |
| <i>NELL'ISTITUTO COMPRENSIVO</i>  | <i>NEL CIRCOLO DIDATTICO</i>  |
| <b>A. A LIVELLO DI PLESSO</b>   |   |
| 1. <u>RIUNIONE DI TEAM</u> , settimanale: si incontrano gli insegnanti che svolgono attività didattica nelle stesse classi. |   |
| RUOLO:  |   |
| <b>B. A LIVELLO DI ISTITUTO</b>   |   |
| 1. <u>INCONTRI INDIVIDUALIZZATI TRA D.S. E INSEGNANTI</u>   |   |
| RUOLO:  |   |
| <i>NELLA SCUOLA COMUNITARIA</i>   | <i>NELLA SCUOLA-LABORATORIO</i>   |
| <b>A. A LIVELLO DI SCUOLA</b>   |   |
| 1. SPAZIO DELLA RADIO COMUNITARIA   | 1. ASSEMBLEA  |
| RUOLO:  | RUOLO:  |
| <b>B. TRA SCUOLA E ASSOCIAZIONE/FONDAZIONE</b>  |   |
| 1. <u>INCONTRI COMUNI DI PROGETTAZIONE E VALUTAZIONE COLLETTIVE, E DI FORMAZIONE POLITICA.</u>                              | 1. <u>L'EQUIPE DI COORDINAMENTO DELLA FONDAZIONE</u> ; è l'organo gestore della Fondazione, |
| RUOLO:  | RUOLO:  |

Nello stesso modo ho proceduto per gli altri livelli:

2. NELLA RELAZIONE TRA GENITORI E SCUOLA

3. NELLA RELAZIONE TRA LA SCUOLA E LA COMUNITÀ LOCALE

4. NELLA RELAZIONE TRA LE VARIE ORGANIZZAZIONI DELLA COMUNITÀ LOCALE

### **3. ANALISI “VERTICALE” DEI CONTESTI SOCIO-CULTURALI**

Ho operato una prima analisi e ricostruzione delle strutture culturali rilevate all'interno di ognuno dei quattro contesti socio-culturali, in modo “verticale” tra i diversi livelli di relazioni in ognuno di esso osservati (relazioni interne alla scuola; relazioni tra la scuola e le famiglie; relazioni tra la scuola e la comunità locale), così che fosse possibile formularne una delle possibili letture che rendesse conto della ricchezza e complessità delle dimensioni culturali ed

organizzative attive in ognuno di essi - e interrelate tra di loro - nella globalità delle relazioni tra i vari attori socio-educativi di quel contesto. Almeno per il livello delle relazioni interne ai quattro istituti scolastici, ho ritenuto importante elaborare una “**mappa culturale degli attori**” principali in essi interagenti, che ne esprimesse le rispettive “culture”, ora concordanti, ora passivamente coincidenti, ora esplicitamente o indirettamente antagoniste.

| <b>A. IL RUOLO ASSUNTO DAI VARI ATTORI ALL'INTERNO DEI QUATTRO ISTITUTI SCOLASTICI (MAPPA CULTURALE).</b> |                                       |   |
|---|---------------------------------------|---|
| <b>IL DIRIGENTE SCOLASTICO (O COORDINATORE PEDAGOGICO):</b>   | <b>GLI INSEGNANTI:</b>                | <b>LE COSIDDETTE "FIGURA DI SISTEMA"</b>                    |
| (AD ES.)  |                                       |   |
| - COMPLICE<br>GARANTE<br>MA<br>...  | - GREGARI<br>- CRITICI-RIBELLI<br>... | - LA<br>PSICOPEDAGOGISTA:<br>MEDIATRICE<br>CULTURALE<br>... |

**B. PRINCIPALI DIMENSIONI EMERGENTI DAI DATI OSSERVATIVI CHE RISULTANO SIGNIFICATIVE RELATIVAMENTE AL LIVELLO DELLA RELAZIONE INTERPERSONALE, E DELLA PARTECIPAZIONE ALLA GESTIONE DEMOCRATICA NELL'ISTITUZIONE Y [Y=IST.COMPRENSIVO/CIRC.DIDATTICO/SC.COMUNITARIA/ SC.LABORATORIO]**

(AD ES.):

**X. A LIVELLO ALLA RELAZIONE SCUOLA-FAMIGLIE**

**X.1 A LIVELLO DELLA RELAZIONE INTERPERSONALE TRA LA SCUOLA E LE FAMIGLIE**

**1. FORME DELLA RELAZIONE SCUOLA-FAMIGLIE:**  
ES.:

**1. TITOLO CATEGORIA OSSERVATA [ AD ES.:“SILENZIO” DEI RAPPRESENTANTI DEI GENITORI NEGLI INCONTRI UFFICIALI]**  
a.[ELENCO DELLE NOTE OSSERVATIVE IN CUI L'HO RILEVATA: ad es. "riunione interclasse docenti-genitori: un'insegnante, dopo aver presentato il programma di italiano, chiede: "avete qualcosa da dire?". Nessuno dei rappresentanti dei genitori interviene, e neppure nei successivi interventi degli insegnanti]  
b.....

**2. IMMAGINI DI TALE RELAZIONE**

**1. TITOLO CATEGORIA OSSERVATA**  
a.[ELENCO DELLE NOTE OSSERVATIVE IN CUI L'HO RILEVATA]  
b.....

**3. DIMENSIONI CHE FACILITANO TALE RELAZIONE**

**1. TITOLO CATEGORIA OSSERVATA [AD ES.: “ATTENZIONE DELLA SCUOLA A TROVARE UNA [INFORMAZIONE]COMUNICAZIONE CHIARA CON LA FAMIGLIA SUGLI ASPETTI DIDATTICI ED EDUCATIVI"]**  
a. [ELENCO DELLE NOTE OSSERVATIVE IN CUI L'HO RILEVATA]

b. ....

#### **4. DIMENSIONI CHE RENDONO DIFFICILE TALE RELAZIONE**

##### **1. TITOLO CATEGORIA OSSERVATA**

a. [ELENCO DELLE NOTE OSSERVATIVE IN CUI L'HO RILEVATA]

b. ....

#### **X.2 A LIVELLO DELLA PARTECIPAZIONE ALLA GESTIONE DEMOCRATICA DEI GENITORI NELLA SCUOLA**

##### **1. FORME DELLA PARTECIPAZIONE**

... (vedi struttura schema precedente).

##### **2. DIMENSIONI CHE FACILITANO TALE PARTECIPAZIONE**

... (vedi struttura schema precedente).

##### **3. DIMENSIONI CHE RENDONO DIFFICILE TALE PARTECIPAZIONE**

... (vedi struttura schema precedente).

#### **4. ANALISI E RICOSTRUZIONE “TRASVERSALE” AI VARI CONTESTI**

Continuando poi con la fase di scrittura delle sintesi interpretative vera e propria, raccolte sottoforma di testi narrativi costruiti a partire dai dati organizzati nei precedenti diversi livelli di categorie, tra le varie possibilità di redazione ho ritenuto più interessante ai fini della ricerca, oltre che tenendo conto dei tempi a mia disposizione, fare una descrizione interpretativa che ponesse accanto categoria per categoria gli schemi di sintesi appena descritti dei 4 contesti culturali, in modo da approfondire trasversalmente i singoli livelli appena citati (dimensioni della relazione interna; della relazione scuola-famiglia; ecc.), evidenziandone differenze (categorie specifiche) o somiglianze (categorie ricorrenti) emerse nei diversi contesti, in modo tale anche che la riflessione fatta a riguardo di quell'elemento risultato significativo in un certo modo per gli attori di un contesto, possa aiutare a comprender meglio quanto accade anche negli altri.

##### **4.1 ELABORAZIONE IN TABELLE COMPARATIVE**

Ho dapprima svolto la ricostruzione elaborando 3 TABELLE COMPARATIVE degli elementi evidenziati nei precedenti “schemi longitudinali”: ciò ha permesso di evidenziare in modo chiaro quali dimensioni risultassero esser state rilevate in alcuni dei contesti socio-culturali osservati (DIMENSIONI SPECIFICHE) e quali in tutti e quattro, pur salvaguardandone le forme peculiari di manifestazione e strutturazione (DIMENSIONI TRASVERSALI). Si veda il seguente esempio.

**TABELLA COMPARATIVA DELLE DIMENSIONI CULTURALI E ORGANIZZATIVE EMERSE RISPETTO ALLE RELAZIONI INTERNE**

**1. A LIVELLO DELLA RELAZIONE INTERPERSONALE:**

**NELLA SCUOLA-PLESSO:**

DIMENSIONI CHE FACILITANO TALE RELAZIONE:

| ISTITUTO<br>COMPRENSIVO  | CIRCOLO<br>DIDATTICO  | SCUOLA<br>COMUNITARIA   | SCUOLA<br>LABORATORIO   |
|--|---|---|---|
|  |   | Il mettere al centro la corresponsabilità educativo-didattica di tutti verso i bambini: scuola come comunità educante | Il mettere al centro la corresponsabilità educativo-didattica di tutti verso i bambini: scuola come comunità educante |
| Costruzione progressiva e valorizzazione della collegialità tra docenti (gruppo docente come comunità) [vedi anche: ruolo dell'interclasse]: | Collegialità: Disponibilità immediata da parte di alcuni insegnanti per appoggiarsi in progetti educativi | <u>Il valore della dimensione "comunitaria di base"</u>   | Il valore della dimensione comunitaria "di base"  |

DIMENSIONI CHE RENDONO DIFFICILE TALE RELAZIONE

...

**NELL'ISTITUZIONE (ISTITUTO, CIRCOLO, ASSOCIAZIONE, FONDAZIONE):**

DIMENSIONI CHE FACILITANO TALE RELAZIONE:

| ISTITUTO<br>COMPRENSIVO                     | CIRCOLO<br>DIDATTICO                        | SCUOLA<br>COMUNITARIA      | SCUOLA<br>LABORATORIO            |
|---|---|----------------------------|----------------------------------|
| Alcuni aspetti dello stile della leadership | Alcuni aspetti dello stile della leadership | Stile della coordinazione: | Stile-ruolo della coordinazione: |

DIMENSIONI CHE RENDONO DIFFICILE TALE RELAZIONE

...

**2. A LIVELLO DELLA PARTECIPAZIONE ALLA GESTIONE DEMOCRATICA INTERNA ALLA SCUOLA**

DIMENSIONI GENERALI CHE INFLUISCONO:

| ISTITUTO<br>COMPRENSIVO   | CIRCOLO<br>DIDATTICO  | SCUOLA<br>COMUNITARIA   | SCUOLA<br>LABORATORIO   |
|---|---|---|---|
| Il ruolo assunto dai vari attori interni (mappa culturale degli attori) | Il ruolo assunto dai vari attori interni (mappa culturale degli attori) | Il ruolo assunto dai vari attori interni (mappa culturale degli attori) | Il ruolo assunto dai vari attori interni (mappa culturale degli attori) |

DIMENSIONI CHE FACILITANO

...

DIMENSIONI CHE RENDONO DIFFICILE

...

## 4.2 DESCRIZIONI EMERGENTI DALL'ANALISI TRASVERSALE DEI DATI COMPARANDO I QUATTRO CONTESTI

Dalle precedenti Tabelle mi è stato poi possibile elaborare alcune tra le possibili descrizioni narrative delle strutture culturali ed organizzative rilevate trasversali o specifiche nei diversi contesti, ricostruendone una trama in modo che fosse possibile riconoscerne la complessità e l'intreccio. Si veda il seguente esempio.

### **A.1 A LIVELLO DELLA RELAZIONE INTERPERSONALE INTERNA:**

#### **1. NELLA RELAZIONE TRA INSEGNANTI (NELLA SCUOLA-PLESSO):**

##### DIMENSIONI TRASVERSALI AI QUATTRO CONTESTI:

1. **PRESENZA DI UN CERTO LIVELLO DI COLLEGIALITÀ TRA GLI INSEGNANTI:** in tutti e quattro i contesti ho potuto osservare più volte l'emergere di un certo livello di "collegialità" tra i colleghi di lavoro, in particolare tra quelli che già collaborano da alcuni anni assieme.

##### DIMENSIONI SPECIFICHE:

1. L'immagine differente attribuita a tale collegialità docente.

#### **2. NELLA RELAZIONE ISTITUZIONALE (NELL'ISTITUTO COMPRENSIVO, CIRCOLO DIDATTICO, ASSOCIAZIONE, FONDAZIONE): TRA INSEGNANTI E DIRIGENZA, E TRA LA SCUOLA E ALTRO PERSONALE DELL'ISTITUZIONE DI RIFERIMENTO.**

##### DIMENSIONI TRASVERSALI AI QUATTRO CONTESTI:

1. Influsso dello stile della leadership del dirigente.

##### DIMENSIONI SPECIFICHE:

1. NELLE DUE SCUOLE ITALIANE la dirigenza interpreta un ruolo di rispetto della legalità e assieme della persona e della chiarezza comunicativa (collegato allo stile della leadership).
2. NELLE DUE REALTÀ LATINOAMERICANE: il comune impegno socio-politico emerge come fattore integrante e che facilita tra la scuola e l'associazione-fondazione un reciproco riconoscersi come "comunità educante"

### **A.2 A LIVELLO DELLA PARTECIPAZIONE ALLA GESTIONE DEMOCRATICA INTERNA ALLA SCUOLA (A LIVELLO COMPLESSIVO).**

##### DIMENSIONI TRASVERSALI AI QUATTRO CONTESTI:

1. **INFLUSSO DEL RUOLO ASSUNTO DAI VARI ATTORI INTERNI:** il ruolo assunto, non solo quello istituzionale ma piuttosto quello "culturale" [ vedi punto: mappa culturale degli attori] influisce in tutti i quattro contesti sia sul livello delle relazioni interpersonali (come visto), ma anche e soprattutto sul livello della partecipazione dei vari attori alla gestione democratica della scuola.

##### DIMENSIONI SPECIFICHE:

1. NELLE SCUOLE ITALIANE: gli insegnanti valorizzano la dimensione dell'autonomia scolastica e dell'insegnante, come base per la partecipazione – propria e degli altri attori locali - alla gestione democratica (nei vari organi scolastici).

Si rinvia al prossimo Capitolo per vedere nel dettaglio tali livelli di analisi e ristrutturazione dei dati e delle loro strutture culturali.

## ***CONCLUSIONE***

Ritengo qui doveroso, ulteriormente, per garantire la validità della mia ricerca, ricordarne i limiti, dato che le circostanze in cui si è potuto concretamente svolgere il mio lavoro sul campo, e la focalizzazione degli obiettivi comunque su scenari così ampi come quelli appena illustrati, non possono permettere alla presente ricerca di dare una rappresentazione complessiva, a tutto tondo, del fenomeno socio-educativo studiato. Credo di aver reso esplicito ciò che è stato peculiare nelle varie fasi di lavoro della presente ricerca, e ritengo che siano possibili e auspicabili successive indagini sulla base dei risultati ottenuti, che approfondiscano la costellazione di aspetti evidenziatisi come importanti nel corso della ricerca stessa. Dato che “una ricerca che pretende di cogliere in un unico sguardo una realtà complessa, come quelle educativa, è illusoria” (Sorzio, 2005, 66).



# APPENDICE: ELENCO DATI RACCOLTI SUL CAMPO

## DATI RACCOLTI IN ITALIA (PROVINCIA DI TV)

### A. NEL CIRCOLO DIDATTICO

TOTALE INSEGNANTI: 18

- **OSSERVAZIONE** con raccolta di note sul campo e registrazione orale delle seguenti attività:

|  |   |
|--|---|
| <b>1. Interne alla scuola</b>  |   |
| <i>a) Attività didattiche (nelle classi I,III, V) e laboratoriali:</i>   |   |
| 1. <i>Lezioni</i> per osservare la metodologia didattica e le relazioni attivate dai docenti con gli alunni (dati che ritengo di aver raccolto in modo non sistematico, ma la cui conoscenza mi è risultata importante per poter intendere sia molte delle conversazioni tra gli insegnanti, e anche poter interpretare alcuni dei giudizi espressi dai genitori. Numero approssimativo di lezioni osservate | per ognuna delle 3 classi: 1-2 di 2 ore ciascuna; |
| <i>b) Incontri progettazione-valutazione pedagogico didattica:</i>   |   |
| 4. Interclasse/interteam solo docenti della scuola primaria:   | 6   |
| <i>c) Incontri di formazione, organizzazione e partecipazione dei bambini della scuola:</i>  |   |
| 1. Assemblea dei Bambini a scuola  | 2   |
| 1. Assemblea dei Bambini con il Sindaco e altri esponenti:   | 1   |

|  |   |
|--|---|
| <b>2. Tra Scuola e Istituto:</b>                                     |   |
| <i>a) Collegio Docenti</i>   | 4 |
| <i>b) Gruppi di lavoro di Istituto (autovalutazione e Comenius):</i> | 2 |
| <i>c) Commissione Autonomia:</i>                                     | 5 |
| <i>d) Incontri Specifici (es. Gruppo Qualità EFQM)</i>               | 1 |

|   |     |
|---|-----|
| <b>3. Tra scuola e famiglie:</b>                              |     |
| <i>a) riunioni quadrimestrali tra docenti e genitori</i>      | 2   |
| <i>b) Interclasse docenti-genitori</i>                        | 2-3 |
| <i>c) Feste e momenti collettivi (accoglienza e S.Nicolo)</i> | 2   |

|   |   |
|---|---|
| <b>4. Tra referenti della scuola e della comunità locale</b>  |   |
| Serata pubblica in cui il Sindaco e vari assessori hanno incontrato i cittadini del quartiere in cui è inserita la scuola, per ascoltare e discutere problematiche e proposte locali. | 1 |
| Seduta della Consulta della Famiglia, cui partecipano operatori del Comune, rappresentanti della Scuola e delle Parrocchie, oltre che di varie associazioni locali.                   | 1 |
| Commissione di Circolo del Progetto Lettura con Assessore   | 1 |
| Incontro Dirigenti scuole e Assessore per definire calendari scolastici   | 1 |
| Incontro in Municipio per avviare il Consiglio Comunale dei Ragazzi   | 1 |
|   |   |
| <b>5. Nella comunità locale (quartiere o città)</b>   |   |
| Festa del Natale dei Bambini alle Casa Anziani  | 1 |

## • INTERVISTE ETNOGRAFICHE

|   |  |
|---|--|
| <b>INTERVISTE ALLE FAMIGLIE</b>   |  |
|   |  |
| COLLETTIVE: Ad alcuni genitori per ognuna delle classi coinvolte nel progetto di ricerca (classi I, III e V):   | 3 GRUPPI<br>PER UN<br>TOTALE<br>DI<br>GENITORE:<br>12<br>circa |
| INDIVIDUALI (ad un rappresentante dei genitori)   |  |
|   |  |
| <b>INTERVISTE ALLA SCUOLA E ALL'ISTITUTO</b>  |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>COLLETTIVE con i docenti dei team operanti in una specifica classe:</li> </ul>   | 2 GRUPPI<br>PER UN<br>TOTALE<br>DI<br>DOCENTI:<br>5            |
|   |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>INDIVIDUALE ad alcuni di loro (classe I)</li> </ul>  | 1  |
|   |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>INDIVIDUALE alla psicopedagoga in quanto tra le figure da maggior tempo presenti ed attive tanto in ambito di supporto alla didattica nelle classi, e quindi a diretto contatto con gli insegnanti, sia in ambito relazionale rispetto alle famiglie come ad altri enti (servizi sociali, ULSS, educatori Progetti Giovani, ecc.) presenti nel territorio</li> </ul> | 1  |
|   |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>INDIVIDUALE al personale d'appoggio (una bidella che da molti anni lavora nell'istituto)</li> </ul>  |  |
|   |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>INDIVIDUALE al Dirigente Scolastico</li> </ul>   | 1  |
|   |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>INDIVIDUALE alla Vicepreside</li> </ul>  | 1  |

## INTERVISTE ALLA COMUNITÀ LOCALE

| SOGGETTI COINVOLTI NELLE INTERVISTE:  |   |
|---|---|
| - Dirigente comunale Ufficio Demografico e Scolastico   | 1 |
| - Responsabile comunale Ufficio Scolastico  | 1 |
| - 2 operatori Progetto Giovani - Informagiovani   | 2 |
| - Responsabile comunale Informacittà  | 1 |
| - Parroco e/o sacerdote impegnato con i bambini del quartiere in cui è situata la scuola prescelta  | 1 |
| - un educatore parrocchiale   |   |
| - un educatore delle attività pomeridiane integrate (gestite dalla scuola)  |   |
|   |   |
| - Assessore Politiche Sociali   | 0 |
| - presidente di una locale associazione sportiva (calcio)   | 1 |
| - presidenti di locali associazioni culturali che hanno avviato progetti con la scuola, indicatemi da più attori (Ass. Fiorot, Ass. Tamburini Medievali, Ass. Ancora)   | 2 |
| - Presidente di una tra le associazioni direttamente coinvolte con la formazione in senso socio-educativo dei genitori, e attive nel territorio (Gruppo EGO, in cui opera la psicologa del Centro d'ascolto comunale; AFI; AGEKO) | 1 |

-----

## B. NELL'ISTITUTO COMPRENSIVO

TOTALE INSEGNANTI: 15

- **OSSERVAZIONE** con raccolta di note sul campo e registrazione orale delle seguenti situazioni:

|  |   |
|--|---|
| <b>1. Interne alla scuola</b>  |   |
| <i>a) Attività didattiche (nelle classi I,III, V) e laboratoriali:</i>   |   |
| 2. <i>Lezioni</i> per osservare la metodologia didattica e le relazioni attivate dai docenti con gli alunni (dati che ritengo di aver raccolto in modo non sistematico, ma la cui conoscenza mi è risultata importante per poter intendere sia molte delle conversazioni tra gli insegnanti, e anche poter interpretare alcuni dei giudizi espressi dai genitori. Numero approssimativo di lezioni osservate | per ognuna delle 3 classi: 2 di 2 ore ciascuna; |
| <i>b) Incontri di formazione e progettazione-valutazione pedagogico didattica:</i>   |   |
| 5. Interclasse solo docenti della scuola primaria:   | 4 di 2 ore ciascuno                             |
|  |   |
| <i>c) Incontri di formazione, organizzazione e partecipazione dei bambini della scuola:</i>  |   |
| 1. Sedute del Consiglio Comunale dei Ragazzi   | 1   |
|  |   |
| 2. Assemblea dei Bambini con il Sindaco e altri esponenti:   | 1   |
|  |   |
| 3. Elezioni dei rappresentanti:  |   |

|   |   |
|---|---|
| <b>2. Tra Scuola e Istituto:</b>                                      |   |
| <i>a) Collegio Docenti</i>  | 3 |
| <i>b) Gruppi di lavoro di Istituto (POF):</i>                         | 1 |
| <i>d) Incontri Specifici (es. GLIST)</i>                              | 1 |
| <i>e) momenti formativi (2 gg Convegno su gestione dei conflitti)</i> | 1 |

|  |   |
|--|---|
| <b>3. Tra scuola e famiglie:</b>                         |   |
| <i>a) riunioni quadrimestrali tra docenti e genitori</i> | 2 |
| <i>b) Interclasse docenti-genitori</i>                   | 3 |
| <i>c) Feste e momenti collettivi (accoglienza)</i>       | 1 |
| <i>d) Incontri Dirigente-genitori</i>                    | 1 |

|  |   |
|--|---|
| <b>4. Tra referenti della scuola e della comunità locale</b>   |   |
| Incontro comune tra operatori del Comune, rappresentanti della Scuola e della Parrocchia per definire attività educative estive.                                     | 1 |
| Serata pubblica in cui i ragazzi del Consiglio Comunale dei Ragazzi e il Sindaco e alcuni Assessori si incontrano tra loro e con la cittadinanza.                    | 1 |
| Seduta della Consulta della Famiglia, cui partecipano operatori del Comune, rappresentanti della Scuola e delle Parrocchie, oltre che di varie associazioni locali.  | 2 |
| Festa del 25 aprile a cui hanno partecipato varie autorità locali, la dirigenza della scuola, i bambini delle classi V e alcuni rappresentanti delle associazioni di | 1 |

|  |      |
|--|------|
| partigiani, oltre a numerosi cittadini.  |      |
| Visita al Parlamento Europeo dei ragazzi del Consiglio Comunale, rappresentanti della scuola e delle istituzioni del quartiere                   | 5 gg |
| Incontri tra il Dirigente Scolastico e l'Amministrazione comunale (Assessore e Dirigente) per coordinare progetti e scelte organizzative comuni. | 2    |
| <b>5. Nella comunità locale (quartiere o città)</b>  |      |
| Incontro Sindaco-genitori su Consiglio Comunale Ragazzi  | 1    |
| Incontro Amministrazione e rappresentanti associazioni sportive  | 1    |

## • INTERVISTE ETNOGRAFICHE

|   |   |
|---|---|
| <b>INTERVISTE ALLE FAMIGLIE</b>   |   |
| COLLETTIVE: Ad alcuni genitori per ognuna delle classi coinvolte nel progetto di ricerca (classi I, III e V):   | 2 GRUPPI<br>PER UN<br>TOTALE DI<br>GENITORI: 12 |
| INDIVIDUALI (ad un rappresentante dei genitori)   | 1   |
| <b>INTERVISTE ALLA SCUOLA E ALL'ISTITUTO</b>  |   |
| • COLLETTIVE con i docenti dei team operanti in una specifica classe:   | 2 GRUPPI<br>PER UN<br>TOTALE DI<br>DOCENTI: 6   |
| • INDIVIDUALE ad alcuni di loro   | 2   |
| • INDIVIDUALE alla psicopedagoga in quanto tra le figure da maggior tempo presenti ed attive tanto in ambito di supporto alla didattica nelle classi, e quindi a diretto contatto con gli insegnanti, sia in ambito relazionale rispetto alle famiglie come ad altri enti (servizi sociali, ULSS, educatori Progetti Giovani, ecc.) presenti nel territorio | 1   |
| • INDIVIDUALE a una bidella che da molti anni lavora nell'istituto  | 1   |
| • INDIVIDUALE al Dirigente Scolastico   | 1   |
| • INDIVIDUALE alla Vicepreside (anche responsabile del Consiglio Comunale dei Ragazzi)  | 1   |

## INTERVISTE ALLA COMUNITÀ LOCALE

|  |   |
|--|---|
| <b>SOGGETTI COINVOLTI NELLE INTERVISTE:</b>  |   |
| - Dirigente comunale area Politiche Sociali (che essendo un Comune piccolo si occupa anche del settore scuola) | 1 |

|   |     |
|---|-----|
| - Assistente Sociale  | 1   |
| - Operatore Progetto Giovani – Informagiovani   | 2   |
| - Bibliotecaria comunale  | 1   |
| - Parroco e/o sacerdote impegnato con i bambini del quartiere in cui è situata la scuola prescelta  | 1+1 |
| - Rappresentante associazione AFI (Associazione Famiglie Italiane), impegnata a livello locale in corsi di formazione al ruolo sociale della famiglia, anche per amministratori | 1   |
| - Assessore Politiche Sociali e Sport   | 1   |
| - presidente di una locale associazione sportiva (calcio)   |     |
| - presidenti di locali associazioni culturali che hanno avviato progetti con la scuola, indicati da più attori ( Ass. I Burchi; Ass. Adelante; Ass. Armonia)                    |     |

---

## IN BRASILE (scuola comunitaria di Salvador de Bahia)

TOTALE INSEGNANTI: 8

- **OSSERVAZIONE** con raccolta di note sul campo e registrazione orale delle seguenti attività:

|  |   |
|--|---|
| <b>1. Interne alla scuola</b>  |   |
| <i>a) Attività didattiche (nelle classi) e laboratoriali:</i>  |   |
| 3. <i>Lezioni</i> per osservare la metodologia didattica e le relazioni attivate dai docenti con gli alunni (dati che ritengo di aver raccolto in modo non sistematico, ma la cui conoscenza mi è risultata importante per poter intendere sia molte delle conversazioni tra gli insegnanti, e anche poter interpretare alcuni dei giudizi espressi dai genitori).<br>Numero approssimativo di lezioni osservate | per ognuna delle 3 classi: 2 di 2 ore ciascuna; |
| 4. <i>Laboratori di Arte-Educazione:</i>   | 2   |
| <i>b) Incontri di formazione e progettazione-valutazione pedagogico didattica:</i>   |   |
| 6. Tra la coordinazione pedagogica e gli insegnanti:   | 7 incontri                                      |
| 7. gli insegnanti, altri operatori, per la valutazione e/o progettazione didattica:  | 5 incontri.                                     |
| <i>c) Incontri di formazione, organizzazione e partecipazione dei bambini della scuola:</i>  |   |
| 4. incontri Contadores de Historia   | 2 incontri.                                     |
| 2. Gruppi artistici (Maculale, Corale, Teatro...)  | 3 incontri                                      |

|  |  |
|--|--|
| <b>2. Tra Scuola e Associazione:</b>           |  |
| (vedi incontri di valutazione attività scuola) |  |
|  |  |
|  |  |

|   |             |
|---|-------------|
| <b>3. Tra scuola-associazione e famiglie:</b>   |             |
| <i>a) riunioni quadrimestrali tra docenti e genitori</i> , risultate molto interessanti per confrontare quanto raccontati dai docenti, e dai genitori, in occasione delle singole interviste o di colloqui quotidiani informali, e quanto in realtà si attivava a livello comunicativo e relazionale in queste concrete situazioni di interazione collettiva: | 2 riunioni  |
| <i>b) riunioni MAF e gruppo genitori</i>  | 3 incontri. |
| <i>c) Incontri psicologa-genitori:</i>  | 2 incontri  |
| <i>d) Visita domiciliare</i> con i referenti del SRC  | 2 visite    |
| <i>e) Scuola di Alfabetizzazione per Adulti</i>   | 2 lezioni   |
| (vedi laboratori-arteeducazione in cui partecipano anche alcuni genitori)   |             |

|   |              |
|---|--------------|
| <b>4. Tra referenti della scuola-associazione e della comunità locale</b>           |              |
| - Riunioni Commissione CAMMPI:  | 3-4 incontri |
| - Riunioni Sottocommissioni CAMMPI (Cultura, Educazione):                           | 2 incontri   |
| - Riunione delegati Bilancio Partecipativo:   | 2 incontri.  |
| - Feste collettive (aperte anche ai genitori e alla comunità): festa di S.Giovanni; | 1 incontri   |

|   |                        |
|---|------------------------|
| - <i>Manifestazioni (Marcia Ambiente)</i>   | 1                      |
| - <i>Attività organizzate dai bambini o adolescenti</i><br>1. attività dei Contadores de Historias nel quartiere (visita scuole e Spettacoli)<br>2. incontri Reprotai | 3<br>3                 |
| - <i>Scuola di Informatica e Cittadinanza per gli adolescenti</i>   | 1                      |
| - <i>Banco Comunitario</i>  | 2                      |
| - <i>Incontri su tematiche della salute</i>   | 1                      |
| - <i>Gruppi artistici a cui partecipano anche esperti esterni e adolescenti</i>   | (vedi Attività Scuola) |

|   |              |
|---|--------------|
| <b>5. Nella comunità locale (quartiere o città)</b>   |              |
| - Partecipazione a vari eventi pubblici assieme alle insegnanti della scuola (Marcia del 4 luglio giorno della liberazione nazionale del Brasile; incontri con i delegati del Bilancio Partecipativo, metodologia di partecipazione amministrativa della cittadinanza avviata dall'attuale governo municipale di Salvador; ecc.) e a vari seminari ad alcuni dei quali si partecipava assieme (seminario sulle Scuole Comunitarie; Forum educazione infantile; Convegno FABS, ecc.) | 5-6 incontri |

## • INTERVISTE ETNOGRAFICHE

|   |  |
|---|--|
| <b>INTERVISTE ALLE FAMIGLIE</b>   |  |
| ○ <b>Interviste con i genitori, a volte collettive;</b> ho riscontrato una buona disponibilità a partecipare alle interviste, anche quando richiedevano più di un incontro. Alcuni si sono resi disponibili per raccontarmi la loro <b>storia di vita educativo-scolastica.</b>   | 20 genitori  |
| <b>INTERVISTE ALLA SCUOLA E ALLA ASSOCIAZIONE</b>   |  |
| ○ <b>Interviste con tutti gli insegnanti di scuola primaria,</b>  | 8 docenti  |
| ○ <b>alla coordinazione pedagogica</b>  | 3  |
| ○ <b>Ai coordinatori e responsabili di altri settori della scuola e Associazione.</b> In alcuni casi, una persona rivestiva più ruoli, per cui nella stessa intervista ho riformulato alcune domande perché potessero essere comprensive di ciò.<br>○ <b>Anche di molti di loro ho raccolto la parte di storia di vita.</b> | ○ 2 operatrici del posto di salute;<br>○ 2 cuoche;<br>○ 2 della segreteria;<br>○ 1 del banco comunitario;<br>○ 2 del settore di accompagnamento SRC;<br>○ 1 del settore amministrativo |
| ○ <b>Interviste a ex studenti</b>   | 0  |
|   |  |
|   |  |



|  |  |
|--|--|
| <b>INTERVISTE ALLA COMUNITÀ</b>  |  |
| <b>Interviste con operatori di enti esterni, ma che operano direttamente nella scuola</b> o in strutture dell'associazione:  |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <u>stagiste laureande</u> in assistenza sociale presso la Università Cattolica che operano come operatrici nel PAFE, una sorta di servizio di ascolto e di attenzione alla scuola e alla famiglia</li> </ul>  | 2 (intervista collettiva)  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <u>la docente della UCSAL</u> referente da vari anni per questi progetti e che in particolare gestisce il gruppo di sostegno dei docenti-collaboratori</li> </ul>   | 1  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <u>l'assistente sociale</u> che lavora ad un <u>servizio di consulenza psicologica COF</u></li> </ul>   | 2  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Interviste a un referente di enti e associazioni socio-educative che operano nel territorio</b> e che hanno più o meno relazioni con la scuola (CAMA, GRUCON, Mangueira, Bagunzaço, Illa do Rato, Ass. Giovanni Paolo II, Parrocchia dos Alagados, Arte Bola, Fondazione Culturale), che si occupano di altri spazi educativi (asili, scuole comunitarie, gruppi di giovani, attività di educazione ambientale), o operano attivando corsi artistici (danza africana, musica, capoeira, teatro) rivolti sia a bambini che adolescenti, ed alcune si preoccupano anche di servizi alla famiglia (vendita a basso costo di alimenti, corsi professionalizzanti, compilazione e rilascio di documenti, educazione alimentare e sanitaria).</li> </ul> | 9  |
| <b>Interviste a responsabili di istituzioni che operano nel territorio</b> per raccogliere anche dati socio-demografici:   | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 1 Segreteria Municipale di Educazione,</li> <li>○ 1 Conder</li> </ul> |
| <b>“INTERVISTA” COLLETTIVA CON I BAMBINI</b>   |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Laboratorio con bambini rappresentanti della scuola</b>, per raccogliere in forma attiva, ludica e motivante le loro impressioni sulla scuola, sulla propria famiglia, sulla propria partecipazione di bambini.</li> </ul>   | 5 bambini  |

## DATI RACCOLTI IN COLOMBIA (scuola Estudio Taller para NATs del quartiere di Patio Bonito, Bogotà)

TOTALE INSEGNANTI: 5

- **OSSERVAZIONE** con raccolta di note sul campo e registrazione orale delle seguenti attività:

|  |   |
|--|---|
| <b>1. Interne alla scuola</b>  |   |
| <i>a) Attività didattiche (nelle classi) e laboratoriali:</i>  |   |
| 5. <i>Lezioni</i> per osservare la metodologia didattica e le relazioni attivate dai docenti con gli alunni (dati che ritengo di aver raccolto in modo non sistematico, ma la cui conoscenza mi è risultata importante per poter intendere sia molte delle conversazioni tra gli insegnanti, e anche poter interpretare alcuni dei giudizi espressi dai genitori), dedicavo almeno 2 pomeriggi a settimana. Numero approssimativo di lezioni osservate | per ognuna delle 3 classi: 3 di 2 ore ciascuna; |
| 6. <i>Laboratori della Scuola Artistica</i> con la partecipazione di esperti di un'associazione culturale esterna:   | 2   |
| <i>b) Incontri di formazione e progettazione-valutazione pedagogico didattica:</i>   |   |
| 8. gli insegnanti della scuola primaria che partecipano ai laboratori di <i>economia solidaria</i> :   | 2 incontri                                      |
| 9. la coordinatrice della scuola si incontra con le due responsabili della Scuola dei Genitori:.   | 2-3 incontri                                    |
| 10. gli insegnanti, altri operatori, e i rappresentanti dei bambini per la valutazione e progettazione didattica:  | 3 incontri.                                     |
| <i>c) Incontri di formazione, organizzazione e partecipazione dei bambini della scuola:</i>  |   |
| 5. incontro dei rappresentanti dei bambini con la coordinazione pedagogica (incontri mensili previsti per coordinare i rappresentanti dei bambini che si confrontassero e accordassero su quanto fosse importante portare all'attenzione sia degli altri bambini nelle classi o nell'assemblea, sia dei professori):   | 3 incontri.                                     |
| 6. incontro dei referenti dei bambini e della scuola per organizzare la Scuola per i Genitori:.  | 2-3 incontri                                    |
| 7. Assemblee dei bambini:  | 3 incontri                                      |
| 8. Formazione sulla partecipazione e l'essere rappresentanti:  | 3 incontri                                      |
| 9. Elezioni dei rappresentanti:  | 2 incontri                                      |

|  |             |
|--|-------------|
| <b>2. Tra Scuola e Fondazione:</b>   |             |
| <i>a) Equipe Animazione</i> (incontro settimanale aperto, di preghiera e informazione sulle attività dei vari progetti, sull'esito di alcune attività collettive, allo scopo di fortificare il senso di comunità tra gli adulti e i bambini, e spazi di condivisione e decisione collettivi):  | 7 incontri. |
| <i>b) Equipe Coordinatori</i> : incontro per lo più bisettimanale in cui i 6 coordinatori delle varie aree-progetti della Fondazione si ritrovano per condividere la situazione di ogni singolo progetto, affrontare problematiche comuni (come quelle di carattere amministrativo-economico o socio-politico), e mantenere una comunicazione fluida che renda coeso il gruppo:. | 4 incontri  |

|  |                               |
|--|-------------------------------|
| <i>c) Incontri gruppi di economia solidaria (agende, carta riciclata) a cui partecipano alunni della scuola e un docente:.</i> | 2 incontri per gruppo (tot 4) |
|--|-------------------------------|

|  |             |
|--|-------------|
| <b>3. Tra scuola e famiglie:</b>   |             |
| <i>a) riunioni quadrimestrali tra docenti e genitori, risultate molto interessanti per confrontare quanto raccontati dai docenti, e dai genitori, in occasione delle singole interviste o di colloqui quotidiani informali, e quanto in realtà si attivava a livello comunicativo e relazionale in queste concrete situazioni di interazione collettiva:</i> | 1 riunione  |
| <i>b) riunioni dell'equipe di animazione della Scuola per Genitori (2 referenti della scuola, 2-3 genitori, 3-4 bambini responsabili di collaborare a questa iniziativa):</i>  | 3 incontri. |
| <i>c) Incontri della Scuola per Genitori:</i>  | 3 incontri  |
| <i>d) Visita domiciliare con i referenti della Scuola per Genitori ad alcune famiglie i cui figli-alunni si trovassero in difficoltà, o con l'apprendimento, o con la frequenza scolastica, o con il comportamento sociale:</i>  | 2 incontri  |

|  |             |
|--|-------------|
| <b>4. Tra referenti della scuola e della comunità locale</b>   |             |
| <i>- Riunioni della Rete del Buon Tratto:</i>  | 2 incontri  |
| <i>- Riunioni Progetto Corabasto:</i>  | 2 incontri  |
| <i>- Riunioni organizzazione Fiera delle attività sociali e produttive di Patio Bonito:</i>  | 2 incontri. |
| <i>- Feste collettive (aperte anche ai genitori e alla comunità): festa del compleanno della Fondazione; Festa del Natale, Festa degli aquiloni.</i> | 3 incontri  |

|   |            |
|---|------------|
| <b>5. Nella comunità locale (quartiere o città)</b>   |            |
| <i>- Partecipazione ad eventi pubblici (Exposocial; ecc.) e a vari seminari (Seminario sul concetto di Infanzia; Seminario Internazionale sulla Famiglia), ad alcuni dei quali partecipavano anche referenti della scuola o della Fondazione), promossi da organizzazioni o istituzioni che intervengono direttamente nell'area geografica in cui si situa la scuola, e/o si interessano dello stesso genere di popolazione (bambini e famiglie di estratto sociale disagiato; scuole situate nei quartieri popolari più poveri; ecc.).</i> | 3 incontri |

• **INTERVISTE ETNOGRAFICHE:**

|   |             |
|---|-------------|
| <b>INTERVISTE ALLE FAMIGLIE</b>   |             |
| <i>- <b>Interviste con i genitori, a volte collettive</b> per la possibilità di incontrarli preferibilmente nei momenti in cui erano già stati convocati dalla scuola, anche se ho riscontrato una buona disponibilità a partecipare alle interviste, anche quando richiedevano più di un incontro.</i><br><i>- Alcuni si sono resi disponibili per raccontarmi la loro <b>storia di vita educativo-scolastica.</b></i> | 10 genitori |
|   |             |

| <b>INTERVISTE ALLA SCUOLA E ALLA FONDAZIONE</b>  |  |
|--|--|
| ○ <b>Interviste con tutti gli insegnanti di scuola primaria</b>  | 5 docenti  |
| ○ <b>la coordinatrice pedagogica</b>   | 1  |
| ○ <b>gli altri coordinatori e responsabili di altri settori della scuola e della Fondazione</b> , strettamente legati (accompagnamento ai gruppi, valorizzazione del lavoro degno, movimento del protagonismo dei NATs; coordinazione generale;ecc.). In alcuni casi, una persona rivestiva più ruoli, per cui nella stessa intervista ho riformulato alcune domande perché potessero essere comprensive di ciò. | ○ 4 coordinatori<br>○ 1 segreteria<br>○ 2 Scuola per Genitori<br>○ 1 biblioteca<br>○ 1 settore amministrativo  |
| ○ <b>Anche di molti di loro ho raccolto la parte di storia di vita.</b>  |  |
| ○ <b>Interviste a exstudenti (intervista collettiva)</b> , che ora operano come accompagnanti dei gruppi o in altre attività come la biblioteca.   | 3 adolescenti  |
|  |  |
|  |  |
| <b>INTERVISTE ALLA COMUNITÀ</b>  |  |
| <b>Interviste con operatori di enti esterni, ma che operano direttamente nella scuola</b> o in strutture dell'associazione:  |  |
| ○ <b>studenti laureandi</b> presso la Università Distrettale impegnati in alcuni laboratori di utilizzo del cinema per riflettere sui diritti dei bambini;   | 3 (intervista collettiva)  |
| ○ <b>stagiste della Università Distrettale in Lavoro Sociale</b> che operano nei vari programmi della scuola),   | 4 (intervista collettiva)  |
| ○ <b>referenti dell'associazione culturale TeatroPICAL</b> che ha gestito i laboratori della Scuola Artistica dentro la scuola.  | 2  |
| <b>Interviste a un referente di enti e associazioni socio-educative che operano nel territorio</b> e che hanno più o meno relazioni con la scuola (Recostruendo Sueños, AssRio, Ass.Zuà, Parrocchia, Fondazione Sociale):  | 5  |
| <b>Interviste a responsabili di istituzioni che operano nel territorio</b> per raccogliere anche dati socio-demografici:   | ○ 1 Giunta di Azione Comunale,<br>○ 1 Cadet,<br>○ 2 DABS,<br>○ 1 Istituto Superiore Tecnico Rodrigo de Triana,<br>○ 1 Asilo del CAFAM,<br>○ 1 Mensa comunitaria, |
|  |  |
| <b>“INTERVISTA” COLLETTIVA CON I BAMBINI</b>   |  |
| ○ <b>Laboratorio con i rappresentanti della scuola</b> , per raccogliere in forma attiva, ludica e motivante le loro impressioni sulla scuola, sulla propria famiglia, sulla propria partecipazione di bambini.  | 5 bambini  |

## INDICAZIONI SULLE ISTITUZIONI CONTATTATE A BOGOTÀ:

5. Il **CADEL** (Centro Amministrativo Distrettale della Segreteria Municipale dell'Educazione della città di Bogotà, che a livello delle 10 località in cui è divisa la città-distretto di Bogotà, amministra e coordina tutte le scuole pubbliche di grado primario, e comunque è l'autorità che avalla il curriculum e i progetti pedagogici di tutti i tipi di scuole, anche quelle private);
6. Il **DABS** (Dipartimento Amministrativo del Bienestar Sociale, ente comunale, che ha una propria sede operativa proprio in Patio Bonito, dove provvede a organizzare e gestire vari servizi soprattutto per la popolazione più povera - di estratto economico 1 e 2, i più poveri - quali mense pubbliche, servizi di assistenza e appoggio alle gestanti, asili infantili, attività di formazione e ludiche per adolescenti, adulti e anziani, ecc.);
7. l'**ICBF** (Istituto Colombiano di Bienestar Familiar, un organo statale che si occupa in particolare dei casi di minori che si trovano in famiglie non considerate idonee, per livello di povertà, difficoltà economiche o per pratiche di violenza familiare, che vengono dapprima individuate per fare un percorso di sostegno o economico o sociale, e nei casi peggiori vengono private della tutela dei minori che entrano in appositi istituti gestiti dall'ICBF stesso);
8. la **Fondazione Sociale**, un organismo sociale a cui partecipano anche diversi istituti bancari, e che da anni si fa promotore di un percorso di formazione e rafforzamento delle capacità organizzative e relazionali di varie associazioni ed entità del quartiere di Patio Bonito, avendole portate a costituire CorpoGres, una corporazione di 18 entità locali che tenta di stimolare alcune attività comuni nell'interesse generale della comunità (Lassi Sociali).



### III CAPITOLO - ANALISI E STRUTTURAZIONE DEI DATI

Come indicato in precedenza, la presente ricerca ha una doppia finalità. Accanto a quella più strettamente *pedagogica*, che sarà affrontata nel Capitolo successivo, in questo trova spazio quella *etnografica*, d'offrire cioè una descrizione, a partire dal punto di vista della scuola, delle “*culture socio-educative*” presenti negli attori di contesti sociali differenti (scuola, famiglie, comunità locale) rilevate in vari contesti socio-culturali (Italia, Brasile, Colombia). Offrire una descrizione possibile delle “*culture socio-educative*” significa ***descrivere i modelli culturali del “fenomeno educativo” soggiacenti alle dinamiche relazionali-organizzative così come si instaurano nella quotidianità scolastica, e nelle inter-azioni tra operatori della scuola, famiglie e attori della comunità locale.***

La ricostruzione attraverso una descrizione “densa” di *come la scuola si relaziona, come interpreta, le proprie interazioni interne, e con gli attori socio-educativi locali (le famiglie e altre organizzazioni della comunità locale)*, è contenuta nei diversi paragrafi che compongono il presente capitolo, il cui percorso d'analisi e ricostruzione delle strutture è stato descritto minuziosamente nell'ultima parte del precedente capitolo. Essa non ha mire di esaustività, va considerata piuttosto , secondo la prospettiva etnografica stessa, come una delle letture possibili di fronte alla complessità e vastità del tema trattato.

# **I PARAGRAFO - DESCRIZIONE DI ALCUNI ASPETTI SIGNIFICATIVI PER COMPRENDERE IL CONTESTO DELLE REALTÀ STUDIATE**

Come descritto nel corso del precedente capitolo, ai fini del presente lavoro di ricerca mi sono focalizzato su quattro realtà scolastiche di livello primario, e sui relativi contesti socio-culturali. Ora presenterò maggiormente nel dettaglio alcune caratteristiche dei contesti socio-culturali di tali scuole e degli altri attori che ho potuto rilevare maggiormente significativi in campo socio-educativo, e che intessono relazioni con la scuola stessa.

## **A. IL CONTESTO DELL'ISTITUTO COMPRENSIVO (TREVISO)**

### **1. CARATTERISTICHE SOCIO-DEMOGRAFICHE**

IL COMUNE: è posto ad una altitudine di m. 9 sul livello del mare. Il suo territorio, completamente pianeggiante si estende su una superficie di kmq. 18,74. Dista 3 Km. dal suo capoluogo di provincia che è Treviso e 40 Km da Venezia. Ha una popolazione, aggiornata al 31.06.2004, di 9.710 abitanti, ripartiti tra le quattro antiche frazioni storiche di questa comunità che, come afferma lo studioso locale Danilo Scomparin, hanno avuto una loro storia particolare ed uno sviluppo separato.

Secondo quanto afferma lo storico, agli inizi del 1900 il comune risentiva delle precarie condizioni di vita in cui versava l'Italia e causate dalla cattiva economia, scarsa industrializzazione, pessimi raccolti e rincaro dei prezzi. Non si è in grado di rilevare il coinvolgimento della nostra popolazione nelle lotte politiche e sindacali che travagliarono la società in questo periodo, ma sappiamo che anche il Comune era governato con i criteri del tempo e con iniziative piuttosto lente, poiché le possibilità dell'amministrazione era assai limitate dalle gravi condizioni economiche di allora. Faticosa fu, durante gli anni successivi, la ripresa economica. Durante gli anni sessanta anche qui incominciò il processo economico con l'incremento dell'industria del commercio, dell'artigianato e dell'edilizia. La collaborazione tra imprenditori locali e amministrazione comunale riuscì a dare una spinta determinante allo sviluppo economico di tutto il Comune. Negli ultimi quarant'anni si sono viste sorgere nuove iniziative in tutti i campi. Arriviamo così nel 2000: le attività produttive e del terziario si sono progressivamente adeguate allo schema



economico generale denotando una continua crescita. In questi anni, per citare il sindaco nel periodo 1994-2004, “[il nostro Comune] ha conosciuto un processo di sensibile trasformazione economica, sociale, demografica ed urbanistica”.

**La frazione in cui si situa la scuola prescelta**, è una località dell’attuale Comune. Presenta caratteristiche urbane e demografiche che in parte sono assimilabili a quelle di un piccolo centro urbano di provincia (certo senso di identità, e solidarietà, territoriale che persiste in una parte della popolazione e delle organizzazioni sociali del territorio; certa auto-referenzialità delle istituzioni pubbliche e private locali), dall’altra a quelle di un grosso quartiere di periferia (migrazione occupazionale e ricreativa verso altre zone limitrofe; quartieri dormitorio poco integrati nella comunità locale; presenza crescente di famiglie immigrate; ecc.). Infatti, dai dati anagrafici del Comune, risalta come negli ultimi 10 anni sia stato in costante aumento sia il numero degli abitanti che sono “immigrati” che di quelli che sono “emigrati” rispetto a Comuni confinanti, con un leggero prevalere dei primi. Molto alto inoltre e in costante aumento il numero delle persone straniere, che negli ultimi 5 anni è più che raddoppiata, contribuendo ai mutamenti demografici e sociali.

DA UN’INTERVISTA COLLETTIVA, GENITORI CLASSE V:

Una mamma: è un buon vivere, qui...

Altra mamma: sì, si vive ancora pulito... buono

Altra mamma: speriamo che rimanga

Un'altra mamma: forse anche per il fatto che è paese, però non è troppo stretto nell'ambito del paese di una volta... perché il mio ricordo del paese dove vivevo io, era che tutti si conoscevano, tutti sapevano tutto di tutti, e a me questo stava stretto... qui, probabilmente perché siamo un paese periferico rispetto alla città, quindi c'è movimento anche di famiglie nuove che arrivano, la popolazione credo che sia molto giovane, il paese si sta ancora sviluppando... quindi questo porta ad avere...

io: a cercare le relazioni, più che a controllarsi l'un l'altro

## **2. MAPPA DEGLI ATTORI SOCIO-EDUCATIVI MAGGIORMENTE ATTIVI NEL TERRITORIO**

### **1. LE FAMIGLIE ORGANIZZATE IN ASSOCIAZIONI:**

1.1 IL LORO RUOLO NELLA COMUNITÀ: Sono collante sociale per ogni istituzione, dimostrano l’intenzione e la capacità di intessere relazioni orizzontali, accoglienti, sul territorio, e di “smuovere dal di dentro” alcune istituzioni come la parrocchia (in qualità di catechisti, o nella gestione della scuola materna, di incontri con le altre famiglie, del bar parrocchiale), la scuola (attraverso in parte gli organi collegiali, o comitati di genitori più o

meno ufficiali che fanno pressione sullo staff di direzione della scuola) e l'amministrazione comunale (attraverso l'espressione consapevole del voto politico; la partecipazione attiva alle "Consulte" e altri "tavoli di lavoro" del Comune; con contatti diretti con i pubblici amministratori).

Resta da chiedersi quanto altre famiglie, scuola e Comune ci credano a riconoscere in loro un effettivo soggetto sociale attivo con cui interloquire.

## 1.2 LE FORME ATTUALI DI ORGANIZZAZIONE DELLE FAMIGLIE

|  |   |
|--|---|
| <p><u>IL COMITATO DEI GENITORI</u></p>   | <p>Attualmente non attivo, mi viene da varie fonti raccontato come si sia in passato attivato su esplicite necessità avvertite come urgenti dalle famiglie rispetto alla frequentazione a scuola dei propri figli (strutture; mensa; sicurezza e inquinamento negli spazi adiacenti, ecc.).</p> <p>Almeno su alcune questioni, è avvertito come risorsa anche dalla scuola per far pressione sulle autorità competenti.</p> <p>Ad un interclasse, infatti, sullo specifico di un problema riguardante il servizio di mensa, alcuni rappresentanti dei genitori chiedono come poter intervenire, e gli insegnanti indicano loro la possibilità di istituirsi come Comitato e così far pressione.</p>   |
| <p><u>ASSOCIAZIONE AFI</u></p>           | <p>Il gruppo locale è nato da un gruppo di genitori che a partire dall'esperienza della scuola materna si sono resi conto di non essere sostenuti nella società. Si tratta di 15-20 famiglie.</p> <p>L'AFI è un'associazione d'ispirazione cristiana, anche se porta avanti un discorso laico sul valore sociale della famiglia.</p> <p><b>L'OBIETTIVO</b> è vedere se anche nella comunità locale si può creare un gruppo che voglia costruire qualcosa come famiglie per la comunità.</p> <p><b>COME È POSSIBILE COME ASSOCIAZIONE DI FAMIGLIE PORTARE LA NOSTRA CULTURA ALL'INTERNO DELLE DECISIONI LOCALI?</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li><b>Operare nelle associazioni sportive</b> per valutare i finanziamenti finora dati "a pioggia";</li> <li><b>Operare con la scuola</b> per recuperare il ruolo e il tempo per le relazioni educative familiari, per la formazione a quei valori in cui ci riconosciamo. Creare anche <b>occasioni per feste dei genitori</b> dei vari ordini e tipologia di scuola.</li> <li><b>Attivare una prima accoglienza per le famiglie nuove</b> che arrivano del territorio.</li> </ol> <p><b>ATTIVITÀ</b></p> <p>Ha tenuto un corso su "Famiglia come risorsa sociale", e sta conducendo un progetto per attivare le famiglie come risorsa per i minori, il <b>PROGETTO REGIONALE "RESOLFAMI": Reti Di Solidarietà Familiari</b>. Il progetto dell'AFI, approvato dalla regione Veneto, e che si svolgerà in vari comuni della provincia di Treviso, ha come obiettivi quello della sensibilizzazione delle famiglie e degli operatori del territorio; della formazione fornita alle famiglie che si rendano disponibili ad <b>attivare collegamenti con i servizi locali</b>.</p> <p>L'AFI collabora soprattutto con le parrocchie, e organizzano anche vacanze assieme con i bambini.</p> |
| <p><u>ASSOCIAZIONE FAMIGLIE 2000</u></p> | <p>Ha fatto un'inchiesta per far emergere i bisogni delle famiglie; ha attivo un servizio psicosociale con il quale "incontriamo le fatiche, le malattie delle famiglie".</p>   |

## **2. IL CONSIGLIO COMUNALE DEI RAGAZZI:**

2.1 IL SUO RUOLO NELLA COMUNITÀ: Forma di organizzazione guidata dei bambini e dei ragazzi volta ad una loro partecipazione democratica nella gestione della propria realtà nei suoi vari contesti (scolastico, del quartiere, cittadino ecc.). Osservo come venga riconosciuto dai vari attori locali (la scuola, le famiglie, i Servizi e gli Amministratori del Comune); pertanto il C.C.R. diviene:

- **organismo rappresentativo della voce degli alunni della scuola** (ma anche di loro amici della comunità, o delle loro famiglie),
- **osservatore “critico” e promotore di azioni di cambiamento rispetto a quanto succede** tanto a scuola [vedi racconto della raccolta di firme contro l’attività di rugby] che nel quartiere [vedi richiesta documentata di un maggior numero di autobus in orario scolastico all’azienda municipale dei trasporti, che ha provveduto],
- **interlocutore diretto con la Biblioteca, il Comune e il Progetto Giovani, dai quali riceve richieste di collaborazione** [es. per un “evento musicale”] e ai quali propone le sue “delibere”.

## 2.2 LA SUA STORIA E VALENZA SOCIO-EDUCATIVA

(Da un incontro serale con i genitori specifico sul C.C.R a cui partecipava anche l’amministrazione comunale) Il Dirigente Scolastico:

- “quella del Consiglio Comunale Dei Ragazzi è **un’iniziativa mondiale, proposta dal ONU attraverso l’Unicef come una delle forme di partecipazione alla vita politica dei cittadini.** È molto diffuso soprattutto nelle grandi città europee.
- Non è che scimmiotta quello che fanno gli adulti, cioè non si fa finta che... **vuol essere un vero e proprio organismo, eletto democraticamente sotto la guida di un adulto "esperto".**
- **A livello locale, fu l’Ussl con i suoi servizi sociali a recepire all’iniziativa e a far pressione verso le amministrazioni comunali del distretto socio sanitario.** Cinque anni fa, tutti i comuni sono partiti con tale iniziativa, può nelle altre realtà non è più andata avanti, tranne che da noi.”

## 2.3 LA SUA STRUTTURA E FUNZIONAMENTO

(Spiega la Vicepreside, che è la Responsabile e Coordinatrice dell'iniziativa a livello scolastico, allo stesso incontro):

### **1. Una riunione tipo:**

- 15 minuti di studio dell'assetto del comune
- 45 minuti di incontro con le autorità del territorio
- 30 minuti lettura ed esame delle richieste giunte dagli altri bambini o ragazzini: il Consiglio scrive delle lettere e le inoltra a chi di dovere dell'amministrazione comunale.

**2. Si fanno inoltre periodicamente visite sul territorio ed incontri-assemblee nelle scuole per ascoltare i bambini** stessi o promuovere specifiche iniziative.

Gli incontri del consiglio e i verbali sono pubblici: si trovano in un registro depositato presso la biblioteca comunale.

**3. Il Consiglio ha a disposizione un budget, seppure non si diano a loro direttamente in mano i soldi**, ma possono presentare richiesta di finanziamento ad un apposito fondo gestito presso la biblioteca comunale”

## **3. L'AMMINISTRAZIONE COMUNALE:**

3.1 IL SUO RUOLO NELLA COMUNITÀ: È **riconosciuta anche da altri** (la scuola e le associazioni; meno dalla parrocchia) **come la vera realtà capace di “convocare tutti”** (oltre perché dovrebbe essere super partes, quantomeno perché è quella che “sborsa” ripartendoli i finanziamenti per molte attività), quindi con un grande potenziale per promuovere “spazi di incontro e di sinergia”, di confronto e collaborazione; **salvo lo storico “brutto vizio” di ogni nuova amministrazione di voler fare “piazza pulita”** rispetto ai progetti e alle iniziative già avviate in precedenza, e a voler ripartire da zero, a scapito di quanto già investito singolarmente ed elaborato collettivamente dagli altri attori (scuola, associazionismo, parrocchia, famiglie): **ciò a lungo andare provoca demotivazione, fastidio, tensioni e “senso di perder tempo”** che generano atteggiamenti di scarsa disponibilità o di vera e propria chiusura (vedi parrocchie, e dirigente scolastico). La scuola si relaziona in particolare con l'**assistente sociale** che si occupa dell'area del disagio e dell'handicap, e con il funzionario **responsabile del settore “politiche sociali” in cui rientra l'area scuola.**

3.2 I SERVIZI SOCIO-EDUCATIVI CHE OFFRE A FAVORE DELLA SCUOLA E DELLE FAMIGLIE: l'amministrazione comunale attiva vari servizi socio-educativi nel territorio del Comune, tra i quali sono emersi come i più significativi per gli attori coinvolti nella ricerca i seguenti:

| <b>L'INFORMAGIOVANI</b><br>(DALL'INTERVISTA CON L'OPERATORE):   |   |
|---|---|
| <p><b>STORIA</b></p> <p>Nel 1999 l'Informagiovani diviene la modalità per legge di attuazione delle politiche giovanili, sostituendosi ai precedenti Progetti Giovani.</p> <p>Si esprimeva comunque un'esigenza nel territorio di creare spazi di aggregazione degli adolescenti.</p> | <p><b>ATTUALE FUNZIONAMENTO</b></p> <p><b>A. NELLO SPAZIO PRESSO LA SEDE DELLA BIBLIOTECA:</b><br/> <b>“Lo spazio si è fatto via via da luogo di informazione a occasione di gioco, incontro, possibilità di assistere alla televisione ecc.”</b></p> <p><b>Vi partecipano attualmente ragazzi che per età vanno dagli 11 ai 22 anni.</b><br/>           Presso l'Informagiovani si incontra anche una compagnia di trenta persone molto variegata, e criticata dalla comunità locale perché “sbandate”.</p> <p>Si è creata un'area musicale, che promuove concerti e feste pubbliche, ed eventi musicali nelle scuole medie.</p> <p><b>B. IN ATTIVITÀ PROMOSSE IN RELAZIONE A ALTRE REALTÀ DEL TERRITORIO</b><br/> <b>“La specificità dell'azione del Informagiovani è sempre stata quella di promuovere relazioni di rete nel territorio”</b><br/>           [VEDI VOCE: “DESCRIZIONE DELLE MODALITÀ DI INCONTRO E PARTECIPAZIONE-GESTIONE DEMOCRATICA TRA LA SCUOLA E LA COMUNITÀ LOCALE”]</p> |
| <p><b><u>EVOLUZIONE DEL SERVIZIO E DEI RAPPORTI CON IL TERRITORIO E LA SCUOLA</u></b></p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• dal 1999 fino al 2001: attività solo di informazione; pertanto l'Informagiovani risultava PARTICOLARMENTE CHIUSO rispetto al territorio</li> <li>• DAL 2002: è venuto l'input di APRIRSI AL TERRITORIO E ALL'AGGREGAZIONE: sono iniziate azioni promozionali verso la scuola, per promuovere il servizio</li> </ul>  |

| <b>LA BIBLIOTECA COMUNALE</b><br>(DALL'INTERVISTA ALLA BIBLIOTECARIA):  |  |
|---|--|
| <p><b>PER QUEL CHE RIGUARDA LA RELAZIONE EDUCATIVA TRA LA BIBLIOTECA E LE SCUOLE:</b></p> <p><b>1. STORIA DELLA COLLABORAZIONE CON LA SCUOLA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• elementare va avanti da molti anni,</li> <li>• da 3-4 anni si è attivata quella con la scuola materna,</li> <li>• solo dall'estate scorsa quella con la</li> </ul> | <p><b>IL PROGETTO LETTURA:</b><br/> <b>Gestito assieme da Biblioteca e Scuola,</b> è il primo progetto presentato rispetto a prima che non vi era nulla: non siamo d'accordo sul fare iniziative singole, sporadiche.</p> <p><b>Coinvolge 6 classi della scuola elementare</b> (con il vincolo di aderire per cinque anni) e prevede:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- tre incontri di animazione alla lettura in biblioteca</li> <li>- a fine anno, una manifestazione sul libro, per esempio un anno fa per sull'illustrazione</li> <li>- la stesura di un diario di bordo, in cui ogni giorno una classe trascriveva gli eventi della classe stessa: ciò nel senso di una proposta per abituarsi a scrivere, e nella pratica in vista della preparazione dell'incontro con lo scrittore</li> <li>- incontri con autori</li> </ul> |

|   |  |
|---|--|
| <p>scuola <b>media</b>.</p> <p><b>2. IL RUOLO DELLA BIBLIOTECA</b> è soprattutto quello di <b>promuovere la lettura</b>, per cui la biblioteca propone attività relative alle scuole.</p> | <p><b>ci sono due incontri assieme tra insegnanti e referenti della biblioteca: a inizio anno per riprogettare il percorso, e a fine anno per verificarlo.</b></p> <p>Due insegnanti hanno comunque chiesto anche di fare letture per le classi.</p> |
| <p><b>ATTIVITÀ SOCIO EDUCATIVE PER LE FAMIGLIE</b></p>  | <p>“in passato è stata chiamata l'associazione Amelin, di Bologna, che attraverso il libro coinvolge i genitori di adolescenti, stimolandoli e approfondendo quali sono gli aspetti e cambiamenti tipici di quell'età”</p>                           |

|   |
|---|
| <p><b>ALTRI SERVIZI OFFERTI DAL COMUNE PER LA SCUOLA E LE FAMIGLIE (DALL'INTERVISTA AL RESPONSABILE DEL SETTORE "SERVIZI SOCIALI")</b></p>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>IL TEMPO INTEGRATO (VEDI)</b></li> <li>• <b>LA MENSA</b></li> <li>• <b>IL TRASPORTO:</b> quest'ultimo è attivo ogni giorno, anche per chi viene da fuori-sede, garantito per motivi di studio. Viene garantito anche per le uscite didattiche, delle quali viene riconosciuta l'importanza educativo-didattica.</li> <li>• <b>LO SMALTIMENTO DEI RIFIUTI</b></li> </ul> |

#### **4. LA PARROCCHIA:**

4.1 IL RUOLO DELLA PARROCCHIA: osservo nelle varie occasioni come svolga **un ruolo sociale che viene percepito dagli altri attori a volte ambiguo:**

1. **è molto forte il suo interesse ad essere considerata come un interlocutore fondamentale** nei “tavoli di concertazione” del territorio, soprattutto rispetto al tema delle FAMIGLIE e dei GIOVANI su di cui ha una propria storia e realtà di percorsi (corsi di formazione per i genitori; gruppo Caritas; pastorale e animazione giovanile; ecc.)

(Il Parroco: “la parrocchia è famiglia di famiglie. Noi siamo le famiglie del territorio, questo è il primo dato! Ora il tema famiglia è di moda, tutti ora si sono accorti della famiglia. Nell'affrontarlo, noi ci siamo accorti del bisogno di fare una profonda riflessione e avere una conoscenza scientifica della realtà sociale. [...] noi, dal nostro punto di vista, vogliamo avviare pertanto una iniziativa seria di conoscenza scientifica di questa realtà; lo faremo attraverso degli strumenti che abbiamo individuato e stiamo preparando...[...] tutto questo in vista di un Forum Culturale che noi vogliamo organizzare sulla realtà familiare. La finalità pastorale di tutto questo è creare un percorso formativo per coppie e famiglie che possano collaborare come "rete di solidarietà e appoggio" per nuove coppie, famiglie in crisi, ecc.”

2. **a volte pare diffidente ad avviare reali iniziative concertate** (per “gelosia” tradizionale rispetto ad un suo passato primato su queste sfere sociali? Per passati avvenimenti che le hanno fatto percepire interessi più particolari che comuni da parte soprattutto del Comune spesso promotore di queste iniziative di “articolazione interistituzionale?)
3. **Per i genitori che la frequentano: punta a coinvolgere molto le famiglie** (da un’intervista collettiva ai genitori di Classe V: Io: riconoscete un’attenzione a coinvolgere la famiglia? Varie mamme: sì, la parrocchia molto... più di altre realtà...).

4. 2 LE ATTIVITÀ PARROCCHIALI CHE COINVOLGONO I BAMBINI DELLA COMUNITÀ: Sia dal Parroco, in un colloquio, che dagli altri attori, mi parlano di:

- **Catechismo**
- **Acr**
- **Scouts**
- **Grest**
- **Campi Estivi in posti di villeggiatura.**
- **Feste** in cui si invita anche la scuola, come quella multietnica di aprile
- **Cineforum** per 7 domeniche all’anno, su temi d’attualità.
- **Caritas:** “attiva diversi laboratori per i bambini con problemi, che possono partecipare alle attività assieme agli altri. Le famiglie dei bambini disabili cercavano tali servizi. Inoltre, si occupa del disagio degli adulti, con uno sportello d’ascolto e la visita familiare. Con la Caritas sono attive delle convenzioni con il comune che appoggiandole nelle strutture, ha la possibilità di entrare nelle famiglie attraverso loro” (Colloquio Referente Servizi Sociali del Comune)

## **5. LE ASSOCIAZIONI CULTURALI, SPORTIVE**

Da vari colloqui informali, o dalle interviste, la scuola e altri attori locali mi hanno nominato alcune associazioni come partner socio-educative della comunità locale.

- **L’ASSOCIAZIONE ADELANTE** che gestisce il Tempo Integrato, per cui si incontra periodicamente sia con il Dirigente che con gli insegnanti per articolare assieme le attività, e con i genitori per presentare il lavoro e ascoltare i loro pareri.

- **L'ASSOCIAZIONE “FAGLIA DEI BURCI”:** con finalità culturali e storiche, promuove varie iniziative culturali di recupero della storia, delle usanze e tradizioni locali (mostre fotografiche, laboratori di lavori artigianali, ecc.), in cui invita la scuola a far partecipare i bambini.
- **L'ASSOCIAZIONE ARMONIA:** gestisce corsi di musica, canto ecc. nel Comune, a cui partecipano vari alunni della scuola.
- **LE ASSOCIAZIONI SPORTIVE:** assieme alla scuola, sono quelle che più maggiormente coinvolgono i bambini (circa 800 bambini iscritti)

## 6. L'ISTITUTO COMPRENSIVO

### A. BREVE STORIA

(Dall'intervista con il Dirigente Scolastico, da più di vent'anni alla guida della scuola locale, all'inizio della Direzione Didattica, poi dell'Istituto Comprensivo appena istituito)

LA SITUAZIONE INIZIALE INCONTRATA: una mentalità molto meno "cittadina" e aperta, rispetto al circolo veneziano in cui mi trovavo prima, e da cui sono dovuto venir via per gravi problemi famigliari; la mentalità era fuori di quel fermento di partecipazione politica e di vita sociale che era la scuola dei primi anni '80: un fermento continuo di docenti, genitori, le riunioni erano battaglie continue, non ideologiche ma sulle idee, era sfinente ma di un arricchimento mostruoso. Qui, essendo provincia, il mio predecessore, persona preparata ma estremamente buona, mi ha detto: “guarda che questa è una Valdea. Infatti mi sono proprio sorpreso come ci fosse questa faglia reazionaria, appena alle porte della città...”

COSA PIÙ È CAMBIATO NEGLI ANNI NELL'ISTITUTO: MOLTE COSE:

- **Sono stati anni del grande cambiamento dalla industrializzazione alla postindustrializzazione, del grande benessere economico**, di una iniziale crescita demografica, e di una visione che i bambini e i giovani sono di tutti, e non solo della famiglia, quindi **della corresponsabilizzazione nell'educazione**, per cui la scuola diventa uno degli attori;
- poi **l'aumento del tempo scuola, il passaggio dall'insegnante unico al team, l'integrazione degli handicappati...** Sono stati secondo me dei cambiamenti sconvolgenti dal punto di vista didattico e anche gestionale.
- Abbiamo avviato il **Tempo Integrato**.
- **Si è creato un legame sempre più stretto con il territorio**, dal momento in cui si è cominciato a dare delle risposte adeguate ai bisogni, e non burocratiche...con una lettura delle esigenze, delle richieste, e anche delle proposte che fa il territorio... c'è ora un forte legame e un interagire continuo con il territorio, che è difficilissimo,



perchè può esserci anche una invasione di spazi altrui, ma è più facile in un piccolo comune. Per esempio, una cosa che si è sempre cercato di portare avanti, è stato **il legame con le famiglie** e la risposta alle loro esigenze, che sono quelle poi dei ragazzi, cercandole assieme al Comune, alle parrocchie, alle associazioni culturali e produttive.

- **Costituzione di uno staff di dirigenza affiatato e affidabile:** Certamente per far questo devi aver altre persone su cui contare, a questo ho creduto fin dall'inizio, approfondendo gli aspetti gestionali, quando quei anni ancora non si parlava nella scuola di figure intermedie e di staff di direzione. Ho cercato di crearmelo da subito, seguendo o spingendo le norme.

LA SCUOLA ELEMENTARE PRESCELTA: è molto particolare, e ambivalente. È stata la prima nella Provincia di Treviso a cominciare con la sperimentazione della lingua inglese, perchè avevo un'insegnante già laureata in Inglese, ottenendo un successo enorme, ti parlo dell'85... Quindi eccellenze di questo tipo, per un lato, però una percezione della scuola da parte della popolazione che non era del tutto positiva: ricordo che io perdevo ogni anno circa una classe, 20-25 alunni, che per tradizione gravitavano verso Treviso, "perchè Treviso è meglio, ci sono scuole d'elite"... Abbiamo cominciato proprio a modificare l'offerta del tempo scuola, e questa è stata la seconda scuola del Circolo in cui siamo partiti prima con le attività integrative e poi con il tempo integrato che è un tempo pieno sui generis, e poi con una qualità dell'offerta formativa che venisse percepita all'esterno: abbiamo adottato la strategia di pubblicizzare ciò che si fa, con mostre fotografiche, feste, spettacoli teatrali che fossero conclusivi di un percorso, e in cui la presenza del dirigente fosse sempre significativa e pregnante, e una stretta collaborazione con la scuola materna vicina, per cui ci fosse una continuità quasi naturale...

Si è verificata un'inversione di tendenza, per cui ora c'è gente che viene da Treviso, e da, altri comuni limitrofi, è diventata quasi una scuola d'elite, nel senso buono, e ciò mi ha fatto solo piacere.

## B. OSSERVAZIONI RILEVATE SUL SUO RUOLO, E I SERVIZI CHE OFFRE

**1. È MOLTO FORTE IL SUO RUOLO NELLA COMUNITÀ:** (colloquio diacono: "sono cambiate moltissimo le scuole rispetto a quando io le frequentavo. ma io constato che **la scuola si propone come l'agenzia educativa che deve essere la principale dopo la famiglia, per il tempo che i bambini la frequentano.**")

- **per il bacino di utenza ampio che raccoglie** (circa 1100 famiglie )
- **per il valore del servizio scolastico-educativo che offre,** ritenuto da tutti (rappresentanti dell'amministrazione pubblica; di associazioni di famiglie; della parrocchia; dei genitori; vedi interviste) molto importante

### 2. SVOLGE RUOLI DIFFERENTI:

1. **RUOLO "SCOLASTICO IN SENSO STRETTO":** sia rispetto all'istruzione che all'educazione civica e sociale.
2. **RUOLO CULTURALE E DI AGGREGAZIONE SOCIALE:** è uno dei motori culturali più grande della comunità (accanto alla biblioteca e a qualche associazione culturale), non solo per i bambini – ragazzi (attività pomeridiane sportive, e culturali soprattutto alla scuola media) ma anche con:

- I CORSI SERALI PER ADULTI-GENITORI (formazione tecnico-artistica; formazione linguistica; formazione all'essere genitori oggi);
- I CONVEGNI-MANIFESTAZIONI CHE PROMUOVE O A CUI PARTECIPA, per es. una mostra storica delle foto del Comune; il festeggiamento dell'anniversario della Shoà; ho assistito direttamente al festeggiamento dell'anniversario del 25 aprile: accanto ai rappresentanti del Consiglio Comunale dei Ragazzi, e della Dirigenza e degli insegnanti, due classi hanno animato con alcuni canti storici la commemorazione storica organizzata dall'amministrazione comunale assieme all'associazione partigiani. Inoltre promuove vari seminari sulla organizzazione scolastica attuale (incontri sulla riforma Moratti)
- PROMUOVE LA PARTECIPAZIONE ATTIVA DELLE FAMIGLIE AD INIZIATIVE COMUNI: ad es. la scuola richiede la partecipazione dei genitori come volontari durante la "Mostra del libro" promossa dalla Biblioteca" (interclasse insegnanti-genitori: un'insegnante: "abbiamo bisogno della vostra collaborazione!")

### 3. RUOLO SOCIALE VERSO LE FAMIGLIE E LA COMUNITÀ LOCALE:

- **ATTRAVERSO IL PROGETTO EDUCATIVO DI ISTITUTO "DEMOCRAZIA IN ERBA" STIMOLA I BAMBINI AD ESSERE SOCIALMENTE ATTIVI, A PARTECIPARE, ANCHE NELLE FAMIGLIE** (Colloquio con il referente del "settore Politiche Sociali" del Comune: "la scuola stimola i ragazzini ad essere attivi nel sociale; anche nelle famiglie"). (Incontro sulle programmazioni, rispetto all'attività sportiva del Rugby e alla autonoma raccolta firme da parte dei bambini per non fare più Rugby: **tutti concordano sulla positività e correttezza** ("giustamente..."; "era uno degli obiettivi primari della scuola...") **del loro essersi mobilitati in forma democratica rispetto ad un problema da loro avvertito**. Insegnante: "perché è così che si impara cos'è la democrazia: discutere, saper sostenere le proprie idee, e accettare anche di perdere, saper cambiare...").
- **LA SCUOLA SI ASSUME E GLI VIENE RICONOSCIUTO UN RUOLO SOCIALE IMPORTANTE, DI RECUPERO SOCIALE DI ALCUNI RAGAZZINI IN SITUAZIONE DI DISAGIO** (Caso dei ragazzini del progetto giovani che seguono il laboratorio scolastico di pallavolo), **SU CUI CREA LE PREMESSE PER COSTRUIRE UNA COLLABORAZIONE A LIVELLO LOCALE: chiede aiuto a tutti per lavorarci assieme**. (Incontro "associazioni sportive" del Comune: insegnante: "Noi facciamo recupero sociale, non sport (ruolo sociale della scuola). Avremo bisogno di aiuto e di lavorarci assieme!!")
  - **IMPEGNO IN ATTIVITÀ POMERIDIANE IN RISPOSTA AI BISOGNI DELLE FAMIGLIE E DEI BAMBINI SEMPRE PIÙ SOLI**. (incontro presso il comune tra diverse associazioni e istituzioni per un "tavolo tecnico" sulla famiglia: D.S.: "la risposta del Tempo Pieno o Prolungato non è tanto per l'aiuto alle famiglie, ma una proposta per i bambini sempre più soli, che non hanno fratelli e stanno molto tempo davanti alla televisione e al computer." "La scuola media [...] ha continuato ad aderire ai bisogni dei ragazzi del territorio, tanto che si contano più di quattrocento presenze nelle attività pomeridiane (dallo studio assistito allo sport, al teatro, al latino ecc.)").
  - **COLLABORA CON I SERVIZI SOCIALI DEL COMUNE NEL RICONOSCERE SITUAZIONI DI DISAGIO NEI BAMBINI E NELLE FAMIGLIE:** richiesta dall'assistente sociale, ogni anno, che viene poi filtrata da loro, di sapere chi abbia

bisogno della mensa, del tempo integrato e quant'altro. Chiede loro di scrivere rispetto a ciò che loro sanno delle situazioni di disagio nelle loro classi.”ovviamente, la vostra è solo un passaggio dell'informazione, dopo valuta l'assistente sociale e l'amministrazione...”. Problemi di disagio economico e disagio sociale. “Poi sono quei bambini che vediamo io e l'assistente sociale...è un passaggio di informazioni per rendere migliore il servizio, perché non tutte le famiglie vanno subito dall'assistente sociale” (la psicop. In un interclasse docenti)

- **È CAPOFILA A LIVELLO DI DISTRETTO SCOLASTICO RISPETTO ALL'ACCOGLIENZA DELLE PERSONE DISABILI:** per es. promuove e partecipa al gruppo interistituzionale GLIST che da anni progetta e valuta iniziative della scuola e nel territorio a favore dell'integrazione scolastica e sociale delle persone disabili, di sostegno alle loro famiglie ecc.)
- **LA SCUOLA SI ASSUME E GLI VIENE RICONOSCIUTO UN RUOLO SOCIALE IMPORTANTE NEL COORDINARE LA COSTRUZIONE DI UN PERCORSO CONDIVISO RISPETTO ALLO SPORT (CENTRO AGGREGANTE NEL TERRITORIO RISPETTO AD INIZIATIVE SOCIO-CULTURALI). Il riconoscimento parte dal dimostrare: competenza, disponibilità a collaborare, responsabilità nell' assumersi impegni.** (Incontro “associazioni sportive” del Comune: insegnante: “Credo molto nella progettazione comune: si costruiscono esperienze tra enti locali”. insegnante:” Le associazioni locali sono invitate a partecipare, a coinvolgersi anche perchè le risorse della scuola scarseggiano. Gli obiettivi delle associazioni sportive sono fare nuovi iscritti. Gli obiettivi della scuola sono educativi. I due obiettivi possono trovare sintesi.” insegnante: “Se noi a giugno abbiamo già programmato qualcosa di comune, si può partire a settembre.” Tutti d'accordo!! insegnante: “Poi, gli obiettivi li stabiliremo insieme perchè devono essere comuni e discussi”. Associazione Pallavolo: “**Comunque quest'anno è tutta un'altra cosa. E' il sistema che è diverso e anche con la scuola è diverso.** Assessore: “Vi prego di avere contatti frequenti con la professoressa, che abbiamo la fortuna di avere una persona così disponibile e capace.”).

## **B. IL CONTESTO DEL CIRCOLO DIDATTICO (TREVISO)**

### **1. CARATTERISTICHE SOCIO-DEMOGRAFICHE**

IL COMUNE: è posto ad una altitudine media di m. 80 sul livello del mare. Il suo territorio, pianeggiante e collinare, si estende su una superficie di 36,33 kmq. Dista 30 Km. dal suo capoluogo di provincia che è Treviso. Ha una popolazione, aggiornata al 1.01.2006, di 35.314 abitanti. E' il comune, dopo il capoluogo, con più abitanti nella provincia di Treviso.

Sotto il Regno Lombardo-Veneto intorno alla metà dell'800 iniziò un periodo di ripresa economica e culturale, anche per l'inaugurazione della Ferrovia (nel 1858) che collegava Venezia.

Dopo i gravi danni causati dal bombardamento del 1917, l'invasione successiva alla disfatta di Caporetto, la città riuscì a risollevarsi grazie al fervore delle proprie attività produttive: caseifici, cotonifici, filature, industrie vinicole, officine meccaniche.

Superata anche la crisi provocata dalla seconda guerra mondiale, conobbe negli anni 50-60 la vera grande ripresa economica, diventando uno dei centri più prosperi della "Marca Trevigiana".

L'evoluzione ha determinato trasformazioni sociali e del territorio notevoli senza tuttavia cancellare i caratteri culturali ed ambientali fondamentali per la conservazione dell'identità storica del Comune.

**L'istituzione scolastica** si trova in un quartiere sorto da almeno 40 anni nella primissima periferia del Comune, e pertanto presenta caratteristiche urbane e demografiche proprie che in parte sono assimilabili a quelle indicate per l'altra istituzione scolastica italiana prescelta: da una parte vi è un certo senso di identità territoriale che persiste in una parte della popolazione "storica" che da decenni abita nel quartiere; vi è una certa frammentazione tra le organizzazioni sociali del territorio ed una certa auto-referenzialità delle istituzioni pubbliche e private locali; dall'altra vi è un numero crescente di abitanti che risultano poco integrati nella comunità locale; anche per la presenza crescente di famiglie immigrate per le buone prospettive di lavoro nel ricco territorio circostante; tutto ciò si evidenzia in una sorta di migrazione occupazionale e ricreativa verso altri quartieri e zone limitrofe.

Dai dati demografici del Comune risulta che, dopo una ventina d'anni dall'80 in cui vi era una leggera decrescita della popolazione a causa della forte decrescita delle nascite, e dal permanere di un certo equilibrio tra il flusso di "migrazione" da e per il Comune, dal 2000 si registra un leggero aumento grazie all'arrivo di persone straniere, in costante aumento.

## **2. MAPPA DEGLI ATTORI SOCIO-EDUCATIVI MAGGIORMENTE ATTIVI NEL TERRITORIO**

### **1. LE FAMIGLIE ORGANIZZATE IN ASSOCIAZIONI:**

1.1 IL LORO RUOLO NELLA COMUNITÀ: Sono collante sociale per ogni istituzione socio-educativa, che non può non relazionarsi con esse, e che a livello teorico ne auspica una partecipazione maggiore nell'ottica di una corresponsabilità educativa e sociale "da recuperare". A lato di un giudizio diffuso a livello trasversale nelle istituzioni, associazioni e anche nei genitori consultati, relativo alla latitanza e difficoltà di coinvolgimento delle famiglie sia a livello di partecipazione passiva ad iniziative per lo più formative che attiva come loro collaborazione in attività promosse dalle altre agenzie del territorio (scuola, parrocchia, servizi sociali), ho rilevato la presenza e l'impegno di alcune realtà di "famiglie organizzate", che si pongono in tutt'altra prospettiva come "soggetti sociali attivi".

1.2 FORME ATTUALI DI ORGANIZZAZIONE DELLE FAMIGLIE: Ho osservato almeno due modalità di organizzazione delle famiglie nel territorio: una forma di organizzazione associativa, autonoma, che parte di un auto-riconoscimento del proprio ruolo sociale anche oltre le mura domestiche, e che si propone poi nella comunità con iniziative formative, di discussione e apertura di spazi reali in cui poter partecipare anche con progetti operativi ben dettagliati (parlo per esempio dell'associazione AFI "Associazione Famiglie Italiane" locale e di quella EGO "Essere Genitori Oggi"); ed una forma di organizzazione di matrice più istituzionale, consultiva o partecipativa, promossa soprattutto dall'amministrazione locale (vedi la Consulta della Famiglia, un tavolo di discussione e consultazione allargato in cui partecipano la scuola, associazioni di o che si occupano delle famiglie, rappresentanti del Comune e dei Servizi Sociali, le parrocchie), o dai rappresentanti dei genitori in seno alla scuola (vedi Comitato dei Genitori).

## 2. L'AMMINISTRAZIONE COMUNALE:

2.1 IL SUO RUOLO NELLA COMUNITÀ: è **riconosciuta anche dalle altre agenzie** (la scuola e le associazioni; meno dalla parrocchia) **come la vera realtà capace di “convocare tutti”** (oltre perché dovrebbe essere super partes, quantomeno perché è quella che “sborsa” ripartendo i finanziamenti per molte attività), quindi con un grande potenziale per promuovere “spazi di incontro e di sinergia”, di confronto e collaborazione.

- Ad es. ho osservato tale ruolo del Comune nell'invitare la scuola a coinvolgersi in attività che riguardano la famiglia (PROGETTO LETTURA E MOSTRA FOTOGRAFICA SULLA STORIA DELLE FAMIGLIE LOCALI).

2.2 I SERVIZI SOCIO-EDUCATIVI CHE OFFRE A FAVORE DELLA SCUOLA E DELLE FAMIGLIE: l'amministrazione comunale attiva vari servizi socio-educativi nel territorio del comune, tra i quali sono emersi come i più significativi per gli attori coinvolti nella ricerca i seguenti:

### **IL PROGETTO GIOVANI E L'INFORMAGIOVANI**

- DALL'INTERVISTA AGLI OPERATORI: **NON È DIRETTAMENTE IMPEGNATO CON LE SCUOLE ED I RAGAZZINI CHE FREQUENTANO LA SCUOLA DELL'OBBLIGO FINO ALLA SCUOLA MEDIA**, ma ha iniziato a collaborare con le scuole superiori da vari anni ad organizzare una "giornata dell'arte della scuola", con vari laboratori artistici, eventi musicali ecc. A partire da questa iniziativa è venuta la richiesta da qualcuno dei rappresentanti degli studenti di provare a ritrovarsi assieme ai diversi istituti, fino a quando due anni fa circa è venuta dal loro richiesta di ricevere una formazione come rappresentanti per essere più riconosciuti dentro la scuola.
- Attiva da alcuni anni un **CORSO DI FORMAZIONE PER I RAPPRESENTANTI DEI GENITORI, DI CLASSE E D'ISTITUTO**: i genitori, in conseguenza ad un percorso simile svolto dai ragazzi delle scuole superiori, hanno richiesto una formazione simile (circa 20 genitori al primo corso).

### **LA BIBLIOTECA COMUNALE**

(DALL'INTERVISTA ALLA BIBLIOTECARIA: **MANCA UNA BIBLIOTECA COMUNALE ATTREZZATA PER I BAMBINI DELLA SCUOLA ELEMENTARE**):

**PER QUEL CHE RIGUARDA LA RELAZIONE EDUCATIVA TRA LA BIBLIOTECA E LE SCUOLE:**

#### **IL PROGETTO LETTURA:**

Gestito assieme dall'Amministrazione Comunale, Biblioteca e vari istituti scolastici del Comune (3 Direzioni Didattiche), coinvolge i Commercianti del centro. Prevede un'organizzazione molto articolata e complessa, con interventi laboratoriali nelle scuole con produzione di materiali, come eventi pubblici durante il corso dell'anno che coinvolgono le famiglie e la cittadinanza, come una manifestazione cittadina che coinvolge attivamente i commercianti del centro città che ospitano nelle loro vetrine gli elaborati dei bambini, e angoli della lettura dove adulti e bambini si cimentano nell'ascolto e lettura di testi vari.

**Coinvolge varie classi di scuola elementare di vari Circoli ed Istituti scolastici. Ci sono vari incontri progettuali e valutativi assieme tra insegnanti referenti per il progetto e referenti della amministrazione (assessore; biblioteca):** ho avuto modo di osservare come preme molto all'amministrazione il coinvolgimento attivo in questa come in altre iniziative delle famiglie, più di quanto risulti dalla scuola.

## ALTRI SERVIZI OFFERTI DAL COMUNE PER LA SCUOLA E LE FAMIGLIE

1. **I CENTRI SOCIO-EDUCATIVI:** sono **servizi pomeridiani** gestiti dal Comune (CSE)( la D.S. in collegio: “sono attivi in quasi tutti i plessi”);

2. **LA MENSA**

3. **I TRASPORTI PUBBLICI**

- **CONSULTA DELLA FAMIGLIA (vedi)**
- **L'INFORMA CITTÀ:** servizio a disposizione dei cittadini per informazioni su vari servizi attivi, manifestazioni, reperimento e compilazione moduli ecc.
- **RETE REALE:** (voluta e sostenuta dall'assessore alla Cultura), è concentrato soprattutto sulle **famiglie problematiche**, e tenta di creare una rete di sostegno da e per le famiglie; finora ha provveduto alla formazione di "operatori grezzi" (baristi, parrucchiere, ecc. resisi disponibili) attivi sul territorio.

### 3. LA PARROCCHIA:

3.1 IL RUOLO DELLA PARROCCHIA: osservo nelle poche occasioni di incontro comune di cui ho avuto notizia come svolga **un ruolo sociale notevole (per i bambini, gli adolescenti e le famiglie), anche se abbastanza autoreferenziale, che viene percepito dagli altri come restio ad avviare reali iniziative concertate** (per “gelosia” tradizionale rispetto ad un suo passato primato su queste sfere sociali? Per passati avvenimenti che le hanno fatto percepire interessi più particolari che comuni da parte soprattutto del Comune spesso promotore di queste iniziative di “articolazione interistituzionale?). **Con la scuola per es. non vi è alcuno scambio, se non per l'utilizzo a volte del campo sportivo, che è della Parrocchia.**

(dal colloquio con il Parroco, anziano: “... mi invitano alle riunioni, ma io non sono mai andato, perché poi ti chiedono un parere, ed uno può esprimerne uno che va bene ad alcuni, male ad altri...”

mi telefonano, dall'informagiovani, per esempio quando hanno bisogno qui della nostra sala, per fare di cineforum dei giovani, cittadino, cioè organizzato dal Comune. Ogni anno vengono qui da noi a fare il cineforum.

Io: quindi c'è una disponibilità a collaborare per prestare spazi e facilitare alcune attività...

Si, con il Comune sì, e poi anche con il calcio... poi, quando facciamo qualche manifestazione, c'è sempre qualche rappresentante del comune che viene. Ci finanziano poi, qualcosa. Ci danno dei contributi per le varie attività. Da quello che è l'aspetto politico, partitico dell'amministrazione, però io stò alla larga.”

[...] “le maestre non le conosco, neppure quella che insegna religione io non la conosco, perché non ho mai avuto modo di... conosco qualche maestra perché è della parrocchia, ma non come docente. Però non ho neanche mai avuto ostacoli, la collaborazione avviene tramite i genitori; al catechismo, non ho mai avuto difficoltà.”

3. 2 LE ATTIVITÀ PARROCCHIALI CHE COINVOLGONO I BAMBINI E LE FAMIGLIE DELLA COMUNITÀ. Il Parroco in un colloquio mi informa che sono:

- **Il Catechismo;**
- **il calcio**, essendo che il campo è nel terreno stesso della parrocchia, che coinvolge anche ragazzi non della parrocchia, sono circa 170
- **alcune feste durante l'anno**, come la festa della mamma (che non la facciamo il giorno della mamma, perché c'è il mercatino in città dei bambini...poi faremo i canti dello zecchino d'oro), del papà, il Carnevale, in cui i bambini vengono con la famiglia, e assieme giocano...
- **il Grest**, come attività dei bambini; gli anni scorsi si faceva a luglio, quest'anno la ultima settimana di giugno fino a metà luglio; i centri estivi non so quando li fanno, perché quelli sono del Comune. Succede in contemporanea, ma poi loro durano di più, e fanno attività anche al mattino.

#### **4. LE ASSOCIAZIONI CULTURALI, SPORTIVE**

Da vari colloqui informali, o dalle interviste, la scuola e altri attori locali mi hanno nominato alcune associazioni come partner socio-educative della comunità locale.

- **L'ASSOCIAZIONE “TAMBURINI MEDIEVALP”:** organizza brevi percorsi musicali e culturali con varie scuole, che culminano in una manifestazione in costume.
- **LE ASSOCIAZIONI SPORTIVE:** assieme alla scuola, sono quelle che più maggiormente coinvolgono i bambini (soprattutto il calcio, con l'associazione di quartiere nel campo sportivo parrocchiale, appena dietro la scuola)
- **L'ASSOCIAZIONE ANCORA:** organizza annualmente il “Mercatino dei Bambini”, per il sostegno a famiglie in situazione di povertà, con la partecipazione di più attori:
  1. la scuola elementare con 600 bambini
  2. Il Progetto Giovani: sostiene i volontari dell'associazione Ancora
  3. gli operai del Comune



## **5. IL CIRCOLO DIDATTICO**

### **A. BREVE STORIA**

(Ricostruita attraverso le testimonianze di alcuni testimoni privilegiati: psicopedagogo, Vicepresidente, Dirigente Scolastica.)

| <b>EVENTI DI RILEVANZA NAZIONALE:</b>   | <b>EVENTI LOCALI</b>   |
|---|--|
| ANNI '80: L'attivazione di sperimentazioni volte a favorire la scolarizzazione e integrazione dei bambini portatori di handicap.  | Attivazioni di sperimentazioni sugli aspetti psicomotori e collaborazione con la Nostra Famiglia per l'inserimento di bambini pluri-handicappati nella scuola materna (anche nell'Istituto comprensivo)  |
| ANNI '90: Spinte ed iniziative formative, organizzative, volte a promuovere l'avvio di percorsi di miglioramento qualitativo anche negli organismi scolastici e formativi, proponendo tra i vari modelli l'autovalutazione d'istituto e la certificazione ISO 9004. | <ul style="list-style-type: none"><li>o Adesione alla Rete provinciale di autovalutazione</li><li>o Attivazione del percorso e ottenimento della Certificazione Iso 9004</li><li>o 2004: Avvio Percorso EFQM, e partecipazione al Premio Qualità della Regione Veneto.</li></ul> |

**CARATTERISTICHE PRINCIPALI DEL CIRCOLO DIDATTICO:** ha una lunga tradizione culturale, è noto come circolo vivace e con una lunga storia di innovazione in passato.

1. Continuità e durata delle dirigenze scolastiche dagli anni '80.
2. Assunzione di impronte specifiche date dalle opzioni e personalità dei 3 dirigenti, pur mantenendo una propensione al coinvolgersi nell'innovazione, talora negli aspetti relazionali, talora in quelli cognitivi, ora in quelli organizzativi.
3. La collaborazione proficua con la Nostra Famiglia
4. L'attivazione di una Commissione Autonomia
5. La predisposizione ed utilizzazione sistematica di strumenti di monitoraggio rispetto al processo di insegnamento-apprendimento (registri, apprendimenti...), e al sistema scuola nel suo insieme (certificazione, EFQM, autovalutazione ecc.)
6. L'attivazione e l'impegno di Gruppi di programmazione paralleli per disciplina, cui partecipano docenti di tutti i plessi.

(Dall'intervista con la D.S.):

La cultura del circolo che ho trovato si distaccava da altre, in parte per i passati che hanno aiutato, poi per la continuità del dirigente, il fatto che io abbia potuto restare lì per 6 anni, che ha aiutato moltissimo a fondare le cose che ho detto, e le cose che ho detto alla fine di

6 anni non sono patrimonio di tutte le organizzazioni scolastiche. Non tutte le organizzazioni hanno la strutturazione del secondo circolo

#### COSA PIÙ È CAMBIATO NEGLI ANNI

- o aver avviato un processo di monitoraggio degli apprendimenti degli alunni, condiviso dai docenti,
- o aver avviato l'istituto ad un monitoraggio sulla gestione, sull'autovalutazione, che ha poi condotto l'istituto anche a ricevere riconoscimenti esterni importanti,
- o aver sensibilizzato più di altri istituti sulle tematiche della sicurezza, cosa non scontata;
- o aver creato comunque un sistema di collegialità e di appartenenza del personale abbastanza soddisfacente, nel farlo sentire cioè parte della stessa organizzazione, cosa non scontata in una organizzazione come la scuola
- o ricordo poi la stretta collaborazione con lo staff di direzione, con i collaboratori più stretti, che mi hanno seguito davvero fino alla morte...
- o Quello che devo mettere in conto di negativo, e non per colpa dell'organizzazione, quanto per pressioni esterne, devo ricordare la condizione di lacerazione e contrapposizione avvenuta nell'ultimo periodo per la necessità di avviare i processi di riforma degli ordinamenti, che da una parte prevedevano da parte della dirigenza l'assunzione di provvedimenti nel rispetto della legalità, dall'altra la condivisione con i docenti che non era possibile viste le condizioni generali in cui il provvedimento era partito.

#### B. OSSERVAZIONI RILEVATE SUL SUO RUOLO, E I SERVIZI CHE OFFRE

##### 1. È ANCORA ABBASTANZA FORTE IL SUO RUOLO NELLA COMUNITÀ:

rispetto ad un piccolo Comune come quello dell'Istituto Complessivo, nella città in cui si trova il Circolo Didattico ho notato si perde quel senso di "tessuto sociale" tra i cui nodi portanti risulti ancora esserci la "scuola di quartiere", dimensione che si è nel tempo sempre più affievolita, oltre che per gli altri cambiamenti socio-culturali, per l'accentuata "mobilità" delle famiglie nei vari quartieri o in altri centri del territorio circostante.

La scuola primaria prescelta risulta a detta degli insegnanti, della dirigenza, e di alcuni genitori una delle poche a mantenere comunque una parte di identità come "scuola della comunità locale".

Un referente dei Servizi del Comune mi ha pure espresso la sua opinione di un "ruolo ridotto a quello di parcheggio per i figli", rilevando ossia come abbia perso riconoscimento sociale da parte delle famiglie, soprattutto al livello della scuola primaria.

##### 1. RUOLO "SCOLASTICO IN SENSO STRETTO": sia rispetto all'istruzione che all'educazione alla convivenza democratica e sociale.

- D.S.: "A noi non interessa tanto che sappiano ma che sappiano applicare...."
- Colloquio con un dirigente del Servizio Scuola dei Comune: per le scuole elementari, il ruolo è essenzialmente quello didattico.
- collegio docenti: "la scuola significa soprattutto far lezione."

2. **RUOLO CULTURALE E DI AGGREGAZIONE SOCIALE: è uno dei motori culturali della comunità (accanto a qualche associazione sportiva e culturale), non solo per i bambini (attività pomeridiane dei Centri Socio-Educativi gestiti dal Comune) ma anche attivando:**
- INCONTRI PER GENITORI (formazione all'essere genitori oggi);
  - INTERSCAMBI CON SCUOLE EUROPEE ALL'INTERNO DI UN PROGETTO COMENIUS;
  - RELAZIONE SCUOLA - UNIVERSITÀ: commissione autonomia: la D.S. presenta le VARIE COLLABORAZIONI CON L'UNIVERSITÀ, soprattutto per il tirocinio di studenti dell'Università di Trieste (in particolare alla scuola da me prescelta);
  - I CONVEGNI-MANIFESTAZIONI CHE PROMUOVE O A CUI PARTECIPA (ad es. il già descritto Progetto Lettura, e il MERCATINO DEI BAMBINI DI MAGGIO: promosso dall'Associazione Ancora, vi collaborano il Progetto Giovani, e gli operai del Comune, e coinvolge molte classi delle scuole primarie e medie.)
  - ATTIVITÀ RICREATIVO-EDUCATIVE: CHE COINVOLGONO GLI ANZIANI DELLA VICINA CASA DI RIPOSO, O IN COLLABORAZIONE CON IL LOCALE CORO ALPINO (presente, per esempio, alla Festa Finale).
3. **RUOLO SOCIALE: rispetto all'Istituto comprensivo, fa più fatica ad assumere-accettare-promuovere un proprio ruolo sociale**
- a. un'associazione: "Ha un ruolo socio-educativo, di educazione, e d'apertura alle famiglie. E questo in parte c'è e in parte no."
- **collabora con i servizi sociali del Comune nel riconoscere situazioni di disagio nei bambini e nelle famiglie:**
  - **è attenta rispetto all'accoglienza delle persone disabili** (con la storia di sperimentazioni per la integrazione scolastica e la collaborazione interna con la Nostra Famiglia).
  - **Ha attivato il progetto di interscambio con la Casa di Riposo:** a detta degli insegnanti e degli operatori, è un'opportunità di relazioni positive e di valorizzazione della cultura e del ruolo degli anziani, spesso soli. (interclasse docenti-genitori: si decide per il giovedì grasso di organizzare una **festa con i nonni della casa di riposo.**)
  - **Pressata dal calo di iscrizioni, si attiva per progettare assieme alla scuola materna attività comuni per i bambini del quartiere** (incontro insegnanti "scuola primaria" con insegnanti scuola materna confinante: le insegnanti della scuola elementare, di fronte alla poca conoscenza della scuola da parte dei genitori e della comunità, che tra altre cose sta determinando un calo delle iscrizioni in classe prima, propongono di progettare assieme attività per la comunità locale (Insegnante elementare: "è l'unica scuola che può essere "scuola di quartiere".)

## C. IL CONTESTO DELLA ASSOCIAZIONE DEGLI ABITANTI-SCUOLA COMUNITARIA DI SALVADOR DE BAHIA (BRASILE)

### 1. CARATTERISTICHE SOCIO-DEMOGRAFICHE

La scuola comunitaria prescelta si trova localizzata nella penisola di Itapagipe, nel quartiere di Uruguay, al nord di Salvador, in un'area che fino alla fine degli anni '70 faceva parte di una foresta di mangrovie che ricopriva le coste della baia de Todos os Santos. Tale area è diventata famosa con il nome di *Alagados*, per *l'enorme agglomerato di famiglie a basso reddito che ancora in parte esiste nella parte bassa della città di Salvador*, la cui caratteristica tra le altre è quella di *aver costruito piccole case di legno sopra pali direttamente sul mare, in buona parte successivamente interrati* utilizzando terra mescolata con rifiuti provenienti da varie aree della città, arrivando ad occupare un'area di più di venti milioni di metri quadrati. Negli anni le piccole baracche di legno venivano sostituite da *piccole costruzioni in mattoni*, pur tuttavia sprovviste per molti anni dei benché minimi servizi, ottenuti solo grazie a forti lotte di mobilitazione sociale.

Con una popolazione di circa 32.000 abitanti, la comunità è composta fondamentalmente da afro-discendenti, e nella sua maggioranza da bambini e adolescenti, principalmente per il fatto che le famiglie<sup>31</sup> sono generalmente molto numerose, e con un basso reddito fisso che nella maggioranza non supera i due salari minimi. Per questi ed altri fattori si verifica un alto indice di analfabetismo, mancanza di lavoro o sottoimpiego<sup>32</sup>, alcolismo, dipendenza da sostanze chimiche, violenze sessuali, mortalità infantile, violenza perpetrata dalle forze dell'ordine, violenze contro bambini e adolescenti (nei primi 40 giorni del 2003 si sono registrati approssimativamente 25 morti assassinati). La questione della discriminazione è molto evidente.

---

<sup>31</sup> Segundo a pesquisa realizada pela CONDER/AVSI para implantação do programa Ribeira Azula, 67% destas famílias são chefiadas por mulheres e recebem até ½ salário mínimo por mês.

<sup>32</sup> **Da una recente ricerca sul tema Lavoro e Reddito nella Penisola de Itapagipe** – “o Perfil dos Empreendimentos Econômicos”, coordinata dall'Università Cattolica di Salvador (UCSAL), si ricavano i seguenti risultati:

1. C'è molta gente che lavora, nella maggioranza donne che lavorano molto e guadagnano poco.
2. 50% degli imprenditori non ha completato la scuola primaria.
3. Il guadagno giornaliero del mercato del lavoro informale, permette appena la sopravvivenza delle famiglie.
4. si valutano circa US\$ 17 procapite.

Il controllo della natalità non è molto funzionale perché si verifica un indice alto di famiglie composte da molte persone e, inoltre, di adolescenti che restano incinte presto per mancanza di formazione e informazione.

Altre forme di aggressione sociale come la mancanza dei servizi sanitari minimi, le carenze del sistema dei trasporti pubblici, la precarietà della sanità pubblica, stanno ben presenti nella comunità di Uruguay, pertanto ha sempre fatto parte del quotidiano e gli abitanti di questo quartiere *lottare* per il miglioramento della qualità della vita della popolazione.

Un'ulteriore caratteristica della penisola di Itapagipe è la grande ricchezza di espressioni culturali. Queste sono rappresentate sia dalla ricchezza storica di *molte tradizioni religiose ancora presenti nella comunità* (pellegrinaggi a santuari, festa di Sant'Antonio, ecc.) fino al tradizionale seppur estinto *carnevale di Uruguay*, rimasto famoso per le tipiche triglie di carnevale e i balli di fantasia.

A parte ciò, esistono nella penisola circa 39 gruppi culturali, che trovano spazio in manifestazioni sia dentro che fuori della regione. Realizzano *festival indipendenti di teatro*, oppure partecipano ad eventi dove esprimono la *musica popolare tipica: il reggae, il rock e l'axè*. Si tiene inoltre ogni anno il *concorso di bellezza negra, di Danza Afro* dove si recuperano radici culturali molto antiche.

A parte quindi un certo flusso di turisti, esiste un polo nautico che sembra aprire prospettive di sviluppo dell'economia della penisola. Una delle attività ancora più praticate è quella della pesca, oltre ad una grande varietà di attività commerciali. Le grandi e antiche industrie che erano presenti nell'area, ormai chiuse da decenni, hanno ceduto il posto a piccole industrie di sapone, profumi, mobili, vetro, che danno impiego ad un certo numero di abitanti. Negozi di materiali da costruzione, artigianato locale, bar, piccoli ristoranti, panetterie, pescherie, piccoli supermercati ed alimentari, piccoli negozi di abbigliamento ed articoli domestici, sono i maggiori rappresentanti del commercio presente nel quartiere.

- a. riunione presso il banco comunitario su un progetto di ricerca storica: intervento di una leader comunitaria: "la nostra è una storia di una massiccia invasione familiare, fatta di operai che non trovavano posto dove vivere, una volta che qui furono installate varie fabbriche chimiche, che rovinarono questa penisola meravigliosa. Così queste famiglie occuparono il territorio e distrussero via via tutto il manghesale che allora ricopriva l'intera laguna. Portarono poi una quantità enorme di rifiuti dalla "città alta", anche molto tossici, per interrare le barene naturali, e si credè così la più grande favella di Salvador".

## **2. LE FAMIGLIE DEL QUARTIERE**

**VISIONE DEGLI INSEGNANTI** (incontro di valutazione mensile): Mentre nella scuola materna del pomeriggio c'è grande partecipazione e presenza dei genitori, che li accompagnano e si prendono cura di loro, già a 7 anni molti vengono lasciati di colpo soli, con tutta la responsabilità di gestirsi autonomamente, e questo genera difficoltà e problemi:

- 1) Meno igiene e pulizia
- 2) Meno seguiti nelle attività scolastiche
- 3) Allontanamento dei genitori rispetto alla scuola

Tutto ciò si riflette su:

- 1) Scarso avanzamento negli apprendimenti
- 2) Aggressività e violenza
- 3) Bassa autostima

Gli insegnanti discutendo tra loro individuano come cause di questi problemi principalmente:

- la destrutturazione familiare (le separazioni familiari)
- la necessità dei genitori di lavorare a tutte le ore: fanno arrivare i bambini a scuola fuori orario, per esempio molto presto la mattina.
- la violenza in casa, tra genitori e con i figli.

**CONVERSAZIONE CON LE DUE OPERATRICI DEL POSTO DI SALUTE:** “Le famiglie del quartiere presentano in generale una situazione molto difficile per quella grande disoccupazione; la frequenza degli abusi sessuali che i casi di violenza intrafamiliare e esterna. Ci sono molte malattie dovute allo stress vissuto quotidianamente per le situazioni lavorative, familiari, di vita precaria e difficile, come l'ipertensione, problemi di cuore, diabete, aids, o a causa della denutrizione come la poliomelite. Ci sono poi molte malattie psicosomatiche, e noi diamo i consigli che possiamo, ma in questo quartiere sono molte le situazioni oggettivamente difficile, disperate.”

**COLLOQUIO CON LA PSICOLOGA DEL COF (Centro Orientamento Familiare) attivo presso il Posto Di Salute:** “le famiglie che giungono a noi, indicateci dalle istituzioni educative, sono in generale: molto povere; hanno un solo genitore; solo in una situazione di sotto impiego o di disoccupazione; c'è un basso livello di scolarità dei genitori; i bambini sono molto in ritardo rispetto al loro percorso scolastico; c'è molta violenza familiare, in parte riflesso della violenza che c'è nella comunità, che riguarda soprattutto i giovani (nel quartiere di Uruguay è molto forte storicamente il coinvolgimento dei giovanissimi con la violenza e la criminalità: spaccio di droga, piccoli furti, rapine)

### **3. MAPPA DEGLI ATTORI SOCIO-EDUCATIVI MAGGIORMENTE ATTIVI NEL TERRITORIO**

#### **1. LE ASSOCIAZIONI DEGLI ABITANTI-COMUNITARIE**

Sono le organizzazioni sociali di base presenti nella comunità locale, nate per difendere i diritti della comunità, attraverso un forte spirito di solidarietà, di lotta e capacità di informazione:

- a. in una riunione della Commissione CAMMPI: un rappresentante dell'associazione-scuola: "le associazioni popolari nacquero proprie in situazioni contrarie a quelle oggi prescritte e pretese dalla legge per vedersi riconosciute; nacquero nell'illegalità, nelle "invasioni", proprio per arrivare a lottare per la legalità e il riconoscimento dei diritti umani. Esse: "non hanno paura di accogliere il nuovo, avanzano il processo di sviluppo locale; vogliono avere una propria documentazione legale in ordine; sono sempre ben informate rispetto ai servizi pubblici, perché solo così, e mantenendo uno spirito di solidarietà, sanno che si può uscire dal silenzio, e diventare veramente autonome, e partecipare più concretamente nel processo socio-economico-politico-culturale della città di Salvador".

#### **1. L'ASSOCIAZIONE-SCUOLA COMUNITARIA "LA MANGHERA"**

**DESCRIZIONE:** nata trent'anni fa, è attiva direttamente in un territorio più grande di quello dell'Associazione-Scuola, ed è una sua partner storica molto forte. Ha al suo interno attiva una scuola comunitaria, e vari gruppi giovanili, oltre che altri servizi per la comunità. Ultimamente versa in difficili situazioni economiche, e con uno scarso interessamento della popolazione, così sta venendo appoggiata amministrativamente, e organizzativamente, da personale della Associazione-Scuola.

#### **2. ASSOCIAZIONE DEGLI ABITANTI "GIOVANNI PAOLO II"**

**DESCRIZIONE:** è nata nel 1994, in un quartiere a lato della piccola piazza dove si trova la Associazione-Scuola; come tutte le altre associazioni di abitanti, sorse con l'intento proposito di occuparsi delle necessità di abitanti del congiunto-quartiere. Dopo alcuni anni, cominciò a ricevere le critiche da parte della popolazione a causa del fatto che nelle vicinanze dello spazio dove si trovava allora l'associazione stavano succedendo fatti illegali. Fino al punto che la vecchia sede, una casetta fatta di tavole di legno, una notte fu incendiata. Dal 2003 è in atto processo lento per la creazione di nuovi vincoli, per essere di nuovo accolti nella comunità.

## 2. LE ASSOCIAZIONI CULTURALI-SPORTIVE

### 1. LA FONDAZIONE CULTURALE

**DESCRIZIONE:** Ente governativo che tra le altre iniziative culturali (spettacoli, eventi, ricerche ecc.) gestisce da 12 anni lo Spazio Culturale della comunità, ottenuto dalla comunità grazie ad una forte mobilitazione di diverse associazioni di abitanti, tra i primi quelli della Associazione-scuola. Qui offre corsi di danza, teatro e arte plastica:

- a. colloquio con responsabile locale della Fondazione Culturale : “sono frequentati da circa 150 tra bambini e adolescenti del quartiere, sono tenuti da professionisti della F.C.; le attività attivate sono legate ai fondi del Governo: viene valutata la capacità di un laboratorio di essere economico e di attirare i minori dalla marginalità [...] Gli obiettivi nostri e quelli delle scuole sono gli stessi: educazione, salute, e che i ragazzi sappiano progettarsi”.
- b. alcune persone della scuola e dell’associazione partecipano al Gruppo di Creazione Letteraria della Fondazione Culturale: svolgono attività di ricerca storica sulla cultura del quartiere, intervistando soprattutto gli abitanti anziani per recuperare la descrizione delle attività lavorative, sociali, culturali, i modi di vita e di abitare, feste e tradizioni ormai dimenticate dai più.

### I RAPPORTI CON LA ASSOCIAZIONE-SCUOLA:

- a. **PER UN RAPPRESENTANTE LOCALE DELLA FONDAZIONE:** in un colloquio mi dice: “**sono molto buoni**, loro danno un forte appoggio alla comunità e ricevono collaborazioni molto buone”
- b. **PER LA ASSOCIAZIONE-SCUOLA:** RAPPORTO DI “**COLLABORAZIONE MONITORATA**” CON GLI ESPERTI DELLA FONDAZIONE CULTURALE, NEL GESTIRE ALCUNI GRUPPI CULTURALI DEI BAMBINI O ADOLESCENTI DELLA SCUOLA-ASSOCIAZIONE. Prove del Gruppo Corale: segue i bambini e ragazzini un esperto di canto della Fondazione Culturale; fa loro fare vari esercizi di riscaldamento muscolare, di respirazione, molto divertenti e animati. Sempre durante le prove è presente un operatore della scuola o della Associazione, che collabora se necessario, e annota cosa e come si fa.
- c. **DIFFERENZE CULTURALI: SCONTRO DI VISIONE SU “QUALITÀ EDUCATIVE”:** Rispetto al gruppo di danza DANC’ART, cui partecipano ragazzini di 11-17 anni, fondato e promosso dall’Associazione, ma da quest’anno appoggiato dalla Fondazione Culturale con propri professionisti nel campo artistico, assisto all’incontro **tra la referente dell’associazione**, che con forza ricorda il valore sociale, educativo di questo gruppo per loro, dell’inclusione di tutti gli adolescenti contro la violenza e la droga (“non uno di meno”), e **alcuni referenti della Fondazione Culturale** che manifestano invece come preoccupazione principale di far risaltare la “qualità artistica” come messaggio culturale- educativo).

### 2. IL GRUCON

**DESCRIZIONE:** associazione di quartiere legata al “movimento negro” che da decenni lotta per il riconoscimento e la valorizzazione della cultura afro in tutto il Brasile. Per questo, oltre ad altre attività, si è specializzata in laboratori-corsi di danza, musica africana. Si trova in un quartiere vicino a quello della Associazione-Scuola, con cui da alcuni anni è attiva una collaborazione molto stretta. L’associazione promuovere varie attività culturali come danza africana, teatro, capoeira, maculelè, percussioni; inoltre sta attivando nuovi progetti per l’alfabetizzazione degli adulti, la pratica della biodanza con gli anziani e un corso di scuola infantile. Hanno un legame



abbastanza stretto con la comunità locale, e le famiglie in particolare, attraverso visite dirette delle case, e per il fatto tutti i loro abitano nella stessa comunità

- a. IL LABORATORIO DI MACULELÈ TENUTO DA GIOVANI DEL GRUCON AI BAMBINI DELLA SCUOLA: i bambini vanno ogni mercoledì a questa lezione, una ventina della classe III, mentre l'insegnante resta con gli altri 12 a svolgere attività di rinforzo della lettura, scrittura, matematica. Vi sono tre ragazzi che gestiscono il laboratorio, e fanno parte dell'associazione Grucon.

#### RAPPORTI CON L'ASSOCIAZIONE-SCUOLA:

- a. In varie occasioni vedo una buona collaborazione tra il personale della associazione-scuola e quello del Grucon, perché condividono una comune base comunitaria, di lotta e rivendicazione socio-politica, e che li porta a collaborare in varie manifestazioni socio-culturali nel quartiere.
- b. Colloquio con una coordinatrice della scuola-associazione: mi racconta come da anni vi sia un rapporto anche finanziario tra le due istituzioni, sostenute in alcune delle loro attività dalla stessa o.n.g., ma che per un peggioramento della situazione economica del Grucon, l'associazione-scuola è stata invitata a coordinare la gestione anche del Grucon, perché non fosse costretto a perdere i finanziamenti futuri.

#### 3. L'ASSOCIAZIONE CAMA (Centro di Attenzione all'Ambiente)

**DESCRIZIONE:** è un'associazione d'arte e ambiente, che fa attività direttamente con i giovani nei gruppi e nelle scuole, sul rispetto dell'ambiente, ecc. . È uno dei partner più forti dell'Associazione-Scuola, in quanto hanno sempre condiviso finalità e modalità di lavoro comunitario. Assieme, per esempio, hanno lottato ed ottenuto il locale Spazio Culturale, in cui si riuniscono vari gruppi artistici, soprattutto di bambini e adolescenti, che è gestito ora proprio dalla Cama.

- a. Un insegnante: "noi vediamo il protagonismo dei giovani rispetto alla questione di come prendersi cura dell'ambiente; per questo il lavoro di quest'associazione è ben importante"

#### 4. L'ASSOCIAZIONE BAGUNÇAÇO

**DESCRIZIONE:** è un'associazione che lavora direttamente con i giovani e i bambini rispetto alla musica e la cultura. Il loro lavoro ha una visibilità molto buona. Un tempo collaborava attivamente con l'associazione-scuola, poi vi furono divergenze nel modo di operare nella comunità, per cui i rapporti ora si limitano alla partecipazione assieme ad eventi su questioni di interesse comune del quartiere.

#### 5. L'ASSOCIAZIONE ARTEBOLA

**DESCRIZIONE:** nata circa quindici anni fa, fino all'anno 1996 si occupò solo di allenare i bambini e ragazzini del quartiere nel calcio, oltre a seguire dei gruppi artistici di ragazzini di danza e teatro (ad uno dei suoi partecipano molti ragazzini che ruotano attorno alla associazione-scuola: il gruppo di danza DANC'ARTE). Ora sta

attivando anche un asilo comunitario, grazie all'appoggio proprio della Associazione-Scuola, con cui sta nascendo una certa forma di collaborazione.

IL LORO RUOLO NELLA COMUNITÀ: dalle parole della cuoca della Associazione-Scuola: “Loro sono la minoranza della comunità, ma sono i suoi piedi, che sostengono la maggioranza più carente: ricevono risorse, aiuti, e riescono con i propri talenti a moltiplicarli per tutti!”

### **3. L'AMMINISTRAZIONE COMUNALE:**

3.1 IL SUO RUOLO NELLA COMUNITÀ: è **molto poco riconosciuta dagli altri attori** (la scuola, le associazioni, la parrocchia), **tanto che nessuno di loro la nomina spontaneamente come partner**. Questo per trascorsi di amministrazioni avulse dalla realtà delle aree popolari, se non a cavallo dei momenti elettorali, dove apparivano come avvoltoi pronti a fare le promesse più incredibili, salvo poi scomparire, in un sistema pervaso da una corruzione altissima. In realtà la nuova amministrazione sta avviando un cambio significativo, promuovendo anche “spazi di incontro e di sinergia”, di confronto e collaborazione con i cittadini e le loro organizzazioni (come il Bilancio Partecipativo).

- a. Intervista alla giovane coordinatrice pedagogica. “Si sta stabilendo ora, un rapporto con la nuova Segretaria dell'educazione, che è una persona che conoscere il lavoro delle scuole comunitarie, e della nostra scuola; che viene da una formazione di insegnante. Adesso questa relazione sta acquistando valore, promuovendo incontri di formazione per insegnanti coordinatori di varie scuole differenti, pubbliche, comunitarie, private. È la prima volta che io so di un corso di formazione della Segreteria aperto anche le scuole comunitarie. Ricordo anche un'occasione anche in cui lei volle ascoltare di che cosa le persone si aspettavano dal suo mandato. È ora quindi che sta cominciando un dialogo con noi delle scuole comunitarie; prima era solo una relazione burocratica, di passare documenti per avere il piccolo finanziamento pubblico, con visite saltuarie solo di controllo fiscale rispetto alla veridicità di quanto dichiarato”.

3.2 I SERVIZI SOCIO-EDUCATIVI CHE OFFRE A FAVORE DELLA SCUOLA E DELLE FAMIGLIE: l'amministrazione comunale sta attivando, assieme a progetti nazionali e federali, alcuni servizi socio-educativi nel territorio del quartiere, tra i quali sono emersi come i più significativi per gli attori coinvolti nella ricerca i seguenti (di carattere assistenziale):

Ci sono vari Progetti pubblici a favore delle famiglie:

- Borsa Famiglia
- Fame Zero
- Borsa Scuola

questi sono soprattutto progetti di sostegno economico (con borse mensili ad ogni famiglia, per comprare cibo o per mandare i figli a scuola).

Poi ci sono i progetti a favore dei bambini e degli adolescenti come:

- "Città Mamma"
- PETI (contro il lavoro minorile)

Non ci sono gruppi di e per i genitori.

#### **4. LA PARROCCHIA (E LE CHIESE LOCALI):**

Una caratteristica tipica del quartiere in cui si situa la scuola comunitaria è la presenza di una **grande diversità di religioni-chiese**: accanto ai cattolici s'incontrano chiese animiste, testimoni di Geova, e in forma sempre crescente chiese evangeliche. Queste ultime rappresentano da vari anni la religione più professata. Molti dei bambini e adolescenti della comunità frequentano questa Chiesa.

**4.1 IL RUOLO DELLE CHIESE LOCALI E I LORO RAPPORTI CON LA SCUOLA-ASSOCIAZIONE:** osservo quanto pochi siano gli incontri tra l'associazione e la locale chiesa cattolica, anche a livello di collaborazione per iniziative di carattere sociale. In alcune occasioni percepisco dai discorsi di alcune persone del quartiere che negli ultimi anni, a fronte di un passato molto più attivo ed influente, essa svolga ormai **un ruolo sociale che viene percepito dagli altri come autoreferenziale ("per i propri membri")**, e a volte **diffidente ad avviare reali iniziative concertate**.

- a. Intervista al responsabile del Settore Sviluppo economico dell'Associazione: "c'è la parrocchia di San Giorgio, ma è complicato lavorare con le chiese: adottano uno stile assistenzialista"
- b. Intervista alla giovane Coordinatrice Pedagogica: "ci sono varie chiese: alcune fanno lavoro sociale, per esempio con asili nido o distribuendo cibo alle persone più povere; però non sono entità che riuniscono le persone per pensare assieme soluzioni. È più un assistenzialismo e si preoccupano di "chiudere buchi".
- c. Intervista referente della parrocchia: "Abbiamo bisogno veramente di maggior collaborazione. Il problema è che le persone vedono la Parrocchia soltanto come un posto dove si deve lavorare soltanto con la spiritualità. La Chiesa prega soltanto, c'è il padre che serve soltanto per celebrare la messa o, principalmente, quando muore una persona per dare la benedizione".
- d. La rappresentante di una associazione locale: "la parrocchia di San Giorgio, nel quartiere vicino "Jardin Cruzeiro", attiva corsi di alfabetizzazione, distribuisce cibo alle persone più poveri, organizza e partecipa feste manifestazioni anche sociali"

Piuttosto, la coordinazione dell'Associazione fa parte di una "Casa di Preghiera Espirita", che professa anche un personale e collettivo impegno sociale, per cui a volte le attività della scuola-associazione e quelle promosse dalla Casa di Preghiera risultano integrate (ho osservato per esempio raccogliere comunemente fondi per la Festa della Famiglia).

#### 4. 2 LE ATTIVITÀ PARROCCHIALI CHE COINVOLGONO LE FAMIGLIE E I BAMBINI DELLA COMUNITÀ:

- **Catechismo**
- **distribuzione di cibo e aiuti ai poveri**
- **gruppi educativi per bambini e adolescenti**

## 5. L'ASSOCIAZIONE-SCUOLA COMUNITARIA

### A. BREVE STORIA DELLA NASCITA DELLE SCUOLE COMUNITARIE NELLO STATO DI BAHIA

Verso la **fine degli anni 70**, furono soprattutto tre le situazioni che contribuirono fortemente al loro sorgere:

1. **La carenza di scuole pubbliche**: in quelle accessibili ai bambini che vivevano nei quartieri più popolari, la *quantità di posti erano insufficienti*, e le scuole erano di *bassa qualità* e in più non avevano alcun tipo di sicurezza rispetto alla vita scolare sociale e pedagogica dell'alunno. Per questo, in alcune associazioni di quartiere, nasce l'idea di **fare un "piccola scuola dell'associazione"**, mantenuta dalla stessa e gratuita.

Le scuole comunitarie attraversarono varie fasi:

- inizialmente avevano carattere di "**scuola di quartiere**".
- Più tardi, ci si è resi conto che queste scuole erano quelle che più attendevano all'interesse la popolazione: pertanto, cominciarono ad essere riconosciute come "**scuole comunitarie**".
- La **Scuola pubblica comunitaria** sorge come la concretizzazione di *una proposta di democratizzazione e di estensione dell'insegnamento pubblico*, venendo a essere riconosciuta posteriormente dagli organi legali e competenti.

2. **La grande mobilitazione di abitanti dei quartieri popolari**: si accentuò soprattutto nel *finale degli anni 70* nelle capitali degli stati brasiliani. Cominciò con la *creazione di associazioni*, e si attuò attraverso mobilitazioni organizzate dal significato politico, per la *rivendicazione del diritto alla terra e al miglioramento dei servizi basici nei quartieri: sanità, igiene pubblica, trasporti e anche educazione*. Questa lotta ha assunto diverse forme:

manifesti e locandine, camminate, manifestazioni, inviti alle autorità perché visitassero i quartieri e ascoltassero le necessità della gente. Ci fu un gran sforzo di mobilitazione, ma *i risultati furono minimi*. È soprattutto per questo che, sotto la pressione della popolazione ormai stanca di questa lotta infruttuosa, *le associazioni passarono ad organizzare le prime "scuole dell'associazione"*.

**3. La fine della dittatura che si preannunciava nel finale degli anni 70:** questo periodo fu caratterizzato dal fatto che *molte delle mobilitazioni popolari si andarono distanziando dallo Stato*. Esperienze più diverse si diffusero per tutto il Brasile **prendendo come base il sapere popolare**: in campo educativo, si mantiene vivo il metodo Paolo Freire di alfabetizzazione. E, in campo sanitario, si andò a cercare nelle piante e nelle erbe medicinali fonti per strutturare spazi medici alternativi.

Si ruppe, nella stessa decade, con l'antica concezione prevalente fino al 1964, per cui era necessario portare la cultura popolare al popolo, dato che il popolo alienato si pensava non tenesse una cultura propria. Il **concetto di "sapere popolare" come un sapere di resistenza** dà lo strumento ad agenti e educatori popolari nel difficile compito di ricostruire il movimento popolare nelle condizioni di autoritarismo, di repressione, di scontro quotidiano con lo Stato.

Le esperienze popolari alternative, la nuova concezione di sapere popolare (che si approfondirà e gli anni 70 e 80), la valorizzazione dell'autonomia, contribuirono fortemente per la nascita delle scuole comunitarie.

A partire da ciò, le scuole pubbliche comunitarie crebbero pedagogicamente e politicamente, e consentirono di ridurre problemi come l'evasione scolastica e la ripetenza che continuano ad affliggere le altre scuole pubbliche.

**Man mano che crescevano in numero e struttura, le scuole comunitarie cominciarono a riunirsi**, alcune nella Commissione di Educazione della FABS (federazione delle associazioni di quartiere di Salvador) altre nella coordinazione di Educazione del MDF (movimento di difesa di abitanti di favela e comunità carenti), altre il movimento di Educazione della Chiesa, e, alcune, in forma indipendente, non vincolate a nessun organizzazione maggiore.

Nel **finale degli anni '80**, a cominciare da un progetto del CECUP (Centro di Educazione Popolare) per l'alfabetizzazione di giovani adulti, in convenzione con la Fondazione Educar, le scuole cominciarono a discutere della **necessità di un'articolazione maggiore tra di loro**.

In questo momento, **cominciò la lotta legale**, con la presentazione di emendamenti popolari che furono accolte nell'articolo 213 della Costituzione Federale, nell'articolo 252 della Costituzione Statale, già regolamentata dalla risoluzione n. 074/ 90 del Consiglio Statale di Educazione e nell'articolo 191 della Legge Organica Di Salvador, **assicurando la legittimità ed i diritti delle Scuole Pubbliche Comunitarie**.

Durante questo processo, presero vita coinvolgendo le scuole comunitarie dello Stato e della regione nord est articolazioni che diedero origine alla **Associazione degli Educatori di Scuola Comunitaria di Bahia (AEEC/Ba)**. Questa entità rappresentativa del movimento popolare di Educazione **raccoglie oggi le scuole comunitarie di tutto lo Stato**, inoltre può contare fin dalla sua fondazione (1989) con la partecipazione di scuole legate ad altri movimenti e di altri Stati.

## B. BREVE STORIA DELLA ASSOCIAZIONE-SCUOLA COMUNITARIA PRESCELTA

All'interno di questo contesto socio-politico, la scuola comunitaria **nacque per idea degli abitanti**, che, **riuniti in una associazione**, decisero di dedicare il proprio lavoro soprattutto alle *tematiche della salute e dell'educazione*. La Scuola fu fondata in **9 marzo del 1989** con

*l'obiettivo di prendersi cura dei bambini da 0 a 6 anni*, figli di lavoratori che non erano contemplati nell'istruzione pubblica offerta nella comunità, che solo si occupava della scuola primaria dalla classe prima alla quarta (7-11 anni).

L'attività della scuola cominciò **in uno spazio occupato dagli stessi abitanti**, in cui fino ad allora funzionava un'altra piccola organizzazione. Per questo l'edificio era inadeguato e senza l'arredo necessario. **Alunni e professori si sedevano per terra, scrivevano in giornali e in fogli usati, che erano donati dagli stessi abitanti del quartiere.**

Continuando nell'offrire il proprio lavoro, **la scuola cominciò a ricevere materiali in dono**, anche se in forma parziale e che comunque non rispondevano alle necessità, rispetto al **grande aumento della domanda di posti** per i bambini del quartiere.

A parte queste difficoltà, la scuola dovette anche affrontare **minacce da parte di spacciatori e drogati**, che si sentivano padroni di quello spazio.

**Nei primi due anni**, fondatori ed educatori svolsero il proprio lavoro **senza alcuna risorsa finanziaria**.

Lottando molto, strinsero alcune **collaborazioni** e, a partire da qui, **alcune donazioni che furono usate per acquistare i mobili, materiale didattico e come rimborso spese** per i professori e il personale di appoggio.

Via via che l'esperienza si faceva più consolidata, si arrivò alla **costruzione di un progetto per raccogliere risorse finanziarie**. Si stabilirono diversi rapporti, fino a realizzare **una convenzione con una o.n.g. del Canada (Vision Mondial)** che fornì i finanziamenti per la costruzione dell'attuale sede della scuola.

L'ampliamento della scuola e le costanti migliorie permisero alla comunità di percepire il lavoro svolto e di valorizzarlo. Così, non fu più considerata appena una "scuolina", ma si configura oggi come uno spazio che cerca di supplire alla mancanza locale di scuole pubbliche, **ma è anche una scuola diversa, più adeguata alle necessità e alla valorizzazione della cultura delle classi popolari, e in special modo, della comunità del quartiere di Uruguay.**

## B. OSSERVAZIONI RILEVATE SUL SUO RUOLO, E I SERVIZI CHE OFFRE

**1. IMMAGINI DEL SUO RUOLO NELLA COMUNITÀ:** gode di un buon riconoscimento nella comunità locale, maturato in decenni di serio e costante impegno socio-politico per la comunità stessa, ed in particolare per i suoi bambini ed adolescenti. Le donne della coordinazione, le fondatrici, hanno sempre dimostrato un atteggiamento di autentico servizio agli interessi collettivi (con l'istituzione della scuola, del posto di salute, del banco comunitario, di infiniti corsi di alfabetizzazione o di professionalizzazione per adulti, con un'informazione sempre attenta a promuovere la partecipazione della comunità alle lotte locali), non a quelli privati, come invece in molti esser stata la storia – e la morte – di molte altre associazioni simili. Purtroppo, non tutti accolgono di buon grado la forza di tale impegno, che davvero pervade quasi ogni spazio e problema locale, e quindi scomodo per gli interessi di qualcuno, o risultante troppo invadente per altri.

2. **VARI RUOLI CHE ASSUME:** risaltano molto le dimensioni di impegno sociale e politico, ben più ampie di quelle riscontrate nelle due scuole pubbliche italiane, in quanto priorità tanto quanto l'istruzione-educazione per la associazione-scuola comunitaria.

**1. RUOLO “SCOLASTICO-EDUCATIVO” IN UNA PROSPETTIVA DI EDUCAZIONE POPOLARE:** sia rispetto all'istruzione che all'educazione fisica, civica, spirituale e sociale dei bambini, dentro e fuori della scuola. **FINALITÀ DELLA SCUOLA-ASSOCIAZIONE: LO SVILUPPO UMANO INTEGRALE: IMPEGNARSI PER UN INSEGNAMENTO DI QUALITÀ MA PONENDO LA BASE SUL PIANO POLITICO DELLA PARTECIPAZIONE ALLA LOTTA PER I DIRITTI DELLA COMUNITÀ:**

- a. conversazione a casa della Coordinatrice Pedagogica: La Coordinatrice Pedagogica insiste sulla necessità e imprescindibilità di impegnarsi contemporaneamente sul piano pedagogico, di un serio insegnamento di qualità che permetta di accedere alle fonti del sapere e agli strumenti della conoscenza e dell'informazione, ma ponendo l'accento, la base su quello politico, di una concreta e diretta partecipazione nella lotta per i diritti della gente. Impegno che non vede se non in pochi insegnanti. (la Coordinatrice: “anche rispetto al lavoro in classe, bisogna sempre pensarlo politicamente...” ; “sei stato nella sala di X? Lei fa un lavoro con un volto politico, ed è lì che io percepisco l'avanzamento dei professori, nella pratica, nei progetti... il progetto mensile li lascia liberi perché loro possano costruire a partire da ciò che conoscono; se manca l'aspetto politico, vanno a fare solo copie, ripetizioni, allontanandosi dalla realtà.” [...] Altrimenti “Sì, ci si chiude nella scuola senza sapere quali sono i problemi reali del mondo... e il prof rimane demotivato, infiacchito, fragilizzato...perché gli manca la prospettiva...”)
- b. riunione della coordinazione della associazione: i coordinatori dell'associazione condividono che tale ruolo non è tanto l'alfabetizzazione ma la socializzazione, lo sviluppo umano integrale (fisico, spirituale ecc.)

**A. LA SCUOLA NEL MONDO D'OGGI VIENE AD ESSERE UN REFERENZIALE SEMPRE Più IMPORTANTE rispetto alla famiglia che perde terreno**

- a. riunione di programmazione mensile scuola sul progetto famiglia: la questione dell'ESSERE REFERENZIALE per il bambino: un'insegnante: “un bambino fa tutto quello che vede fare; e cerca attorno a sé l'adulto referenziale. A volte la mamma o il genitore non è questo referenziale. Questo referenziale è colui che ti dà affetto, ti protegge, ti aiuta, ti guida. Io stessa non ho avuto questo referenziale dentro la mia famiglia... Tutti i bambini, e gli adolescenti, soprattutto in questa realtà così difficile, hanno bisogno di sentire accanto essere un referenziale, dentro la famiglia o fuori. Ed io vedo che a volte siamo noi educatori questi referenziali...”, La Coordinatrice Pedagogica: “Ma dobbiamo essere attenti, perché un referenziale può essere sia positivo che negativo. Un bambino o un adolescente sempre cerca attorno a sé un referenziale, e a volte lo trova negli amici, nella strada...LA SCUOLA NEL MONDO D'OGGI VIENE AD ESSERE UN REFERENZIALE SEMPRE Più IMPORTANTE”.

**B. GUIDA E “CURA” SPIRITUALE DEI BAMBINI ATTRAVERSO L'ARTE:**

- a. riunione valutazione scuola dopo riunione serale genitori: La Coordinatrice Pedagogica: “ci sono alcuni bambini che voglio togliere da alcuni laboratori di arte-educazione per mandarli a quelli di danza, biodanza, teatro, canto perché sono arti che vanno a liberare dai pensieri, dalle sofferenze, aiutano a curarsi. Osservo che alcuni di loro vanno ai laboratori di giochi per fuggire da questi altri, provo io a convincerli!”.

**C. FORMARE ALLA CITTADINANZA RESPONSABILE:**

- a. riunione valutazione scuola dopo riunione serale genitori: rispetto al problema di vari bambini che il venerdì vengono a scuola in ritardo, considerando che i laboratori di arte-

educazione non siano pienamente scuola, La Coordinatrice Pedagogica con forza invita le insegnanti a prendere molto seriamente questo problema: "devono imparare da piccoli la puntualità, altrimenti poi faranno così anche nel lavoro. **Per me scuola significa cittadinanza**, e questo non passa solo attraverso il leggere e lo scrivere; stare attenti a questi aspetti, come il rispetto dell'orario, è educare alla cittadinanza. Dovete avere questa confidenza con i bambini".

**D. ACCOMPAGNAMENTO INTEGRALE SOPRATTUTTO DEI BAMBINI E ADOLESCENTI DEL QUARTIERE: IL SERVIZIO SRC (SRC: Servizio al Cliente):** accompagnamento ai bambini-adolescenti nell'ottica di uno **SVILUPPO INTEGRALE-MULTIDIMENSIONALE** (educazione, salute, spiritualità, professionalità, ecc.) all'interno di un più ampio sviluppo comunitario.

- a. colloquio con la Coordinatrice del SRC (e insegnante): "Sono 7 le aree di intervento dell'associazione che si occupano principalmente di un aspetto, ma cercando il più possibile di integrarsi attorno all'unità della persona e dei suoi bisogni."; "Il progetto di accompagnamento SRC segue il bimbo da 1 a 21 anni. Il progetto prevede che tutti terminino la scuola, facendo attenzione a come vi partecipano, dove stanno trovando difficoltà, per aiutarli. Si segue molto anche l'aspetto della salute. Un'altra forte preoccupazione è quella **che i bambini non perdano la possibilità di sviluppo una volta terminata la scuola [...]** pertanto si tenta di indirizzarli a corsi professionalizzanti, una ventina sono entrati all'università, altri sono in corsi preuniversitari, altri in corsi culturali. [...] la domenica si promuove l'evangelizzazione (**accompagnamento spirituale**), al fine di rendere coscienti dell'importanza di avere valori spirituali, non tanto religiosi."
- b. colloquio con la Coordinatrice del SRC (e insegnante): "l'obiettivo è lo sviluppo di tutti gli abitanti che si trovano nell'area in cui questi vivono, e dell'area stessa."
- c. COLLOQUIO A PRANZO CON 2 OPERATRICI DEL SRC: ACCOMPAGNAMENTO AI BAMBINI e ADOLESCENTI DELLA COMUNITÀ (SRC: Servizio al Cliente): le operatrici del servizio gestito dentro l'associazione, registrano settimanalmente tutti i dati raccolti sullo stato di vita (salute, situazione familiare, situazione scolastica, ecc.) di alcuni di questi, attraverso delle visite alle loro case; hanno una cartella per ogni bambino. In questo modo entrano in contatto diretto con le famiglie. Quando ne rilevano il bisogno, indirizzano il bambino, o l'adolescente con la famiglia a due altri servizi, il MAFE (gestito da assistenti sociali) o il COF, che offre il supporto psicologico soprattutto ad adulti e adolescenti.
- d. VISITA ALLE FAMIGLIE CON OPERATORI DELL'SRC: impegno e costanza nelle visite e nell'attenzione alle famiglie dei bambini (visite quotidiane, a turno, alle oltre 1000 famiglie di bambini e adolescenti seguiti)

**E. ADOZIONE DI UNA PEDAGOGIA CRITICA, DI EDUCAZIONE POPOLARE: (RUOLO SOCIALE DELLA SCUOLA):**

**1. "PORTARE QUESTA VITA, QUESTI PROBLEMI DENTRO L'AULA"**

- a. prima riunione di valutazione trimestrale: La Coordinatrice Pedagogica: "dobbiamo portare questa vita dentro l'aula, altrimenti tutta questa violenza, questa miseria esploderà, nelle forme che voi vedete che funzionano in casa".
- b. riunione di programmazione mensile a scuola sul Progetto Famiglia: la coordinatrice esorta, di fronte alla gravità dei problemi sociali delle famiglie, a non **restare chiusi sugli aspetti didattici dei contenuti**: "per il Progetto Famiglia, non state chiuse in aula; non restate tutto il tempo nel pedagogico per far passare contenuti! Se l'insegnante si rende conto che non è possibile fare matematica dentro al progetto, non abbandoni il progetto per i contenuti! Il bambino va guadagnando qualcos'altro!".

**2. LA SCUOLA NON PERDE UN'OCCASIONE PER DARE MESSAGGI DI COSCIENTIZZAZIONE**

- a. durante una prova di verifica nell'ufficio della coordinazione: la coordinatrice: "scrivete: 20 di novembre, giorno della coscienza negra: il movimento negro ricorda i suoi eroi e le sue eroine")

**3. COINVOLGE LA FAMIGLIA NEL PERCORSO DI APPRENDIMENTO DEL FIGLIO perché SIA SIGNIFICATIVO, ATTIVO**

- a. COLLOQUIO TRA LA COORDINATRICE PEDAGOGICA E UNA MAMMA: LA COORDINATRICE PEDAGOGICA COINVOLGE LA FAMIGLIA NEL PERCORSO



DI APPRENDIMENTO DEL FIGLIO perché SIA SIGNIFICATIVO, ATTIVO: fa una critica forte al sistema usato da chi fa le ripetizioni: solo fanno copiare e ricopiare parole e lettere, che il bambino sa fare bene, ma quando deve scrivere qualcosa da solo, non ce la fa. Dice alla mamma di parlare con questa Professoressa della banca e farle cambiare sistema.

## **2. RUOLO SOCIO-CULTURALE E DI AGGREGAZIONE SOCIALE NELLA COMUNITÀ LOCALE: è uno dei motori culturali più grande della comunità (accanto a qualche associazione culturale), non solo per i bambini (attività dei gruppi culturali e sportivi) ma anche con i giovani e gli adulti:**

### **1. DI ANIMAZIONE SOCIO-COMUNITARIA:**

- **attenzione a creare momenti di condivisione umana tra le persone di varie organizzazioni, oltre che progettuale.**
  - a. momento di apertura della riunione della CAMMPI: una delle coordinatrici invita tutti a porsi in piedi, il cerchio, e a fare un passo avanti per presentarsi a me e agli altri; propone una lettura brevissima, a cui poi chiede chi vuole condividere). Anche per questo, osservo che c'è in genere un buon ascolto, nonostante l'ora tarda; gli interventi sono abbastanza ben distribuiti tra le varie persone presenti.
  - b. **USO DI SEGNALI-MESSAGGI DI RELAZIONE COMUNITARIA: LEZIONE DEL CORSO SERALE DI ALFABETIZZAZIONE PER ADULTI:** la Coordinatrice Pedagogica a loro parla del "**VALORE DEL COLLETTIVO**": "Lavorare in gruppo ci rende più forti"; e dimostra di **PRENDERSI CURA**: "venite diretti su, che io vi preparerò quella sala tutta bella per voi!"-
- **(COLLEGATO:) attenzione al rispetto dello "spirito comunitario", d'integrazione e attenzione alla persona, che si vuole sia di fondo a tutte le attività che coinvolgono i bambini.**
  - a. prove del Gruppo Corale: segue i bambini un esperto di canto della Fondazione Culturale; fa loro fare vari esercizi di riscaldamento muscolare, di respirazione, molto divertenti e animati. Sempre durante le prove è presente un operatore della scuola o della Associazione, che collabora se necessario, e annota cosa e come si fa, per poi in caso riferire alla coordinazione.

### **2. DI VALORIZZAZIONE DELLA CULTURA POPOLARE**

- **RISCATTO E RECUPERO COLLETTIVO DEL PATRIMONIO STORICO-CULTURALE:** alcune persone della scuola e dell'associazione partecipano al Gruppo di Creazione Letteraria della Fondazione Culturale. (Osservo che alcune persone della scuola e dell'associazione partecipano al Gruppo di Creazione Letteraria della Fondazione Culturale: svolgono attività di ricerca storica sulla cultura del quartiere, intervistando soprattutto gli abitanti anziani per recuperare la descrizione delle attività lavorative, sociali, culturali, i modi di vita e di abitare, feste e tradizioni ormai dimenticate dai più.)
- **VALORIZZAZIONE DELLA CULTURA AFRO:** Forte valore dato ad ogni elemento di cultura afro, usata come strumento di rivendicazione sociale, e di elevazione della propria autostima ancora bassa nelle classi popolari di pelle nera (il nome della scuola stessa, e di ogni aula: è il nome di una donna afrodiscendente risultata significativa nella storia e cultura nera di Salvador.)
  1. prima riunione di valutazione trimestrale: **Diffusione di notizie e materiali tra cui libri nuovi di approfondimento, rispetto ad esempio all'attuazione della legge 10639/03 "Insegnamento obbligatorio della Storia e Cultura afro - brasiliana e africana nelle scuole della rete pubblica"**.

### **3. DI FORMAZIONE DELLA COMUNITÀ LOCALE**

- **ATTENZIONE ALLA ALFABETIZZAZIONE DELLA COMUNITÀ LOCALE:**
  - a. riunione settimanale della coordinazione con gli insegnanti della scuola primaria: un'insegnante anziana ha proposto di attivare **un rinforzo scolastico, gratuito, al sabato, per**

- i bambini anche delle scuole pubbliche**, di fronte al crescente analfabetismo.
- **FORMAZIONE E ACCOMPAGNAMENTO ALLE FAMIGLIE: l'associazione si assume il compito di accompagnare-formare le famiglie, o con laboratori collettivi, o con incontri individuali, per rendere coscienti la famiglia dell'importanza dei figli e della loro cura.**
  - a. colloquio con La Coordinatrice del SRC (e insegnante): "Solo ogni tanto per problemi di costi di organizzazione, facciamo delle palestre con loro su questi temi: l'importanza di tale affetto, un bacio ecc. Oppure, se c'è bisogno, comunque ci incontriamo con 2 o 3 mamme."
  - b. colloquio con La Coordinatrice del SRC (e insegnante): "prendersene cura non è solo fare e preparare; c'è tutta una sfera dei valori, spirituali...".

### **3. RUOLO SOCIALE DELLA SCUOLA-ASSOCIAZIONE RISPETTO ALLE FAMIGLIE:**

#### **A. TENTARE DI CREARE UN DIALOGO COSTRUTTIVO NEGLI INTERESSI DEI BAMBINI RICHIESTA ALLA UNIVERSITÀ CATTOLICA DI ATTIVARE IL PROGETTO MAFE (MOMENTO DI ATTENZIONE SCUOLA-FAMIGLIA) PER AVERE UNA MEDIAZIONE ESTERNA TRA LA SITUAZIONE DELLA FAMIGLIA E LA SCUOLA**

- a. Colloquio con una stagista che presta servizio al MAFE: "solitamente chiamiamo noi i genitori per parlare insieme, però potete venire liberamente voi, per comunicare dei problemi che state vivendo a casa, e che magari non riuscite a dire a La Coordinatrice Pedagogica o a qualcun altro della scuola, ma che ritenete importante la scuola sappia, per migliorare l'attenzione al bambino"

#### **B. MONITORARE LA SITUAZIONE FAMILIARE DEI BAMBINI PER SEGNALARE PROBLEMI AI SERVIZI LOCALI**

- a. visita dei bambini della scuola alle case dei propri compagni: L'obiettivo delle visite è quello di osservare le condizioni di vita di ognuno, perché poi i bambini ne discutano in classe; nello stesso tempo, invitare a voce le famiglie per la festa della famiglia della scuola. Per le insegnanti, inoltre, è l'occasione di osservare la situazione di alcuni bambini, per poi parlarne con più cognizione agli operatori del MAFE

#### **C. SI SOSTITUISCE SPESSO ALLA FAMIGLIA RISPETTO ALLA CURA DELLA SALUTE E NUTRIZIONE DEI BAMBINI**

- a. la scuola si sostituisce spesso alle famiglie nella cura della salute e nutrizione dei bambini .Sono molte le figure che fin dai primi giorni osservo entrare in classe, o chiamare fuori i bambini a gruppetti per controlli sanitari (denti, peso, ecc.). Scoprirò che sono per lo più personale del Posto di Salute che come tutta l'associazione si preoccupa molto del benessere dei bambini, tra cui anche una nutrizionista (A scuola: Yamira stessa, ora di persona ora via radio, entra nelle classi per ricordare ai bambini e ai professori, l'importanza di pulirsi i denti, e quindi di portare e curarsi del proprio spazzolino.)

#### **D. ORIENTAMENTO E FORMAZIONE ALLE FAMIGLIE: la scuola per amorevole preoccupazione per il benessere i bambini, si assume il compito di dare un indirizzo psicologico-spirituale (INSEGNA?!) alle famiglie rispetto alla cura dei figli, giudicandole spesso "inadeguate"; alcune famiglie apprezzano sinceramente questa CURA, altri non la capiscono e la vivono come ECCESSO DI ZELO o USURPAZIONE DI RUOLO**

- a. colloquio Coordinatrice-mamma: "Sono molte cose mescolate. Ora sua figlia non ce la fa più, e sta per esplodere, non si sente amata, si sente sola, non protetta. Reagisce in modo violento... ha bisogno di un intervento psicologico..."La invita ancora a prendere in considerazione il fatto che sua figlia necessita di cure psicologiche, e spirituali, per la necessità della bambina di essere aiutata a riconoscere la propria dimensione spirituale. Mamma: "ho un'altra visione, ma sono felice che mia figlia abbia incontrato qualcuno come voi che la ama, come una seconda mamma"

- b. colloquio con una mamma nell'ufficio della coordinazione: “ non è lui che è cattivo, anzi, sta chiedendo alla sua mamma di prendersi cura di lui e che “io non ce la faccio, il mio corpo è fragile...”. Perciò signora, veda che cosa potete fare per lui, altrimenti può avere problemi da grande...), sottolineando quelli che considera buoni e cattivi comportamenti (“Voi signora non dovete chiedergli: hai compiti da fare? È chiaro che lui dirà di no! Ma ci si siede assieme, e aprite il quaderno... e se dice ancora di no, non dobbiamo avere pena di arrabbiarci”), incalza su responsabilità e coraggio rispetto alle scelte della vita personale e familiare (“Pensi un po’, non tanto a risolvere il problema di suo figlio, che non ne ha... ma il suo. Perché un bambino con una casa felice, in pace, vola”), sul valore della forza di volontà per superare le difficoltà (“ ma spetta a voi... noi non possiamo invadere la sua privacy, la vita e la famiglia è sua...”), mettendo a disposizione tutto quello che la scuola può offrire (gruppi artistici; MAFE; ecc.) (ACCOMPAGNAMENTO TOTALE).
- c. LABORATORIO DI FORMAZIONE GESTITO DAGLI INSEGNANTI: LA SCUOLA SENTE DI DOVER FAR CAMBIARE I GENITORI IN CERTI LORO ATTEGGIAMENTI VERSO I BAMBINI (ma probabilmente ricorrendo a modi a volte troppo di “chi giudica e insegna perché sa cosa è giusto”): la Coordinatrice Pedagogica: “è importante parlare con i genitori e dirli che se i bambini passano dalla scuola infantile alla classe prima, non vuol dire che siano già capaci ed autonomi. Devono seguirli e accompagnarli!”
- d. riunione valutazione scuola dopo riunione serale genitori: La Coordinatrice Pedagogica assume quando parla di vari genitori una posizione molto dura, ne richiama con forza la loro responsabilità educativa, per esempio rispetto al non usare violenze e punizioni “per il bene dei bambini” (racconta di una mamma in grave difficoltà con i bambini, che va “trattata come una bambina”, e rispetto alla quale suggerisce atteggiamenti e messaggi da adottare perché prima di tutto si convinca di entrare in un processo di accompagnamento del MAFE.

#### 4. RUOLO SOCIO-POLITICO :

##### 1. DI ASSUNZIONE DI UNA PROSPETTIVA POLITICA CORRETTA: IMPORTANZA DI INTENDERE I PROBLEMI DI RELAZIONE O DI CURA DEI BAMBINI IN UNA PROSPETTIVA DI QUESTIONI DI POLITICA PUBBLICA (problemi di abitazione, alimentazione, lavoro), e non più di COLPEVOLIZZAZIONE delle famiglie PER ATTIVARE INVECE AZIONI DI CAMBIAMENTO ASSIEME AD ALTRE ORGANIZZAZIONI SOCIO-POLITICHE

- a. riunione di programmazione mensile scuola sul progetto famiglia: IMPORTANTE INTENDERE I PROBLEMI DI RELAZIONE O DI CURA DEI BAMBINI IN UNA DI QUESTIONI DI POLITICA PUBBLICA (problemi di abitazione, alimentazione, lavoro), e non più di COLPEVOLIZZAZIONE delle famiglie, che non aiuta a risolvere i problemi, anzi BLOCCA LE RELAZIONI ( La Coordinatrice Pedagogica: “dobbiamo imparare ad affrontare la questione della nostra relazione con le famiglie, e le difficoltà che individuiamo con loro e con i bambini, in una prospettiva e visione sociale e politica! Perché altrimenti continueremo a restare dentro una spirale sterile in cui si cerca nelle famiglie stesse il colpevole”) PER ATTIVARE INVECE AZIONI DI CAMBIAMENTO ASSIEME AD ALTRE ORGANIZZAZIONI SOCIO-POLITICHE (La Coordinatrice Pedagogica: “è importante invece risalire ai problemi, non al colpevole! Attivare un processo di miglioramento! Io prima facevo personalmente tutto quello che potevo, per tutti quelli che potevo...ma poi ho capito che è una questione sociale, che riguarda le politiche pubbliche, e per questo sono entrata nell'associazione, perché altrimenti non si andava a risolvere nulla. Per l'abitazione, dobbiamo lavorare con la che porta avanti il progetto Riviera Azzurra; per l'alimentazione, con un progetto della in un quartiere vicino, aprire una mensa comunitaria...”)

##### 2. DI FORMAZIONE SOCIO-PEDAGOGICO-POLITICA PER INSEGNANTI-EDUCATORI:

- a. riunione settimanale della coordinazione con gli insegnanti della scuola primaria: la coordinatrice sprona le insegnanti a “svegliarsi, essere più creative” anche perché “io ho guardato nel futuro, e ho visto che questa sarà una scuola di formazione socio-pedagogico-politica per insegnanti-educatori.” Sfida: Dimostrare che associare la didattica e il sociale permette di raggiungere risultati formativi migliori.

3. **DI PROMOZIONE E DIFESA DIRETTA DEI DIRITTI DELLA COMUNITÀ: attenzione da parte della associazione per la “propria comunità”:**

A. PROMUOVENDO DIRETTAMENTE MOLTI SERVIZI BASICI FONDAMENTALI (vedi descrizione di: Posto di Salute; Scuola; Corsi di Formazione Professionale; Assistenza Sociale e Psicologica; Microcredito; ecc.)

a. **PROMUOVERE FORME DI ECONOMIA ALTERNATIVA E SOLIDALE (BANCO COMUNITARIO):** riunione presso il banco comunitario su un progetto di ricerca storica: l'obiettivo è promuovere l'organizzazione di iniziative di economia solidale tra gli abitanti (cooperative di artigiani), a partire da un recupero delle tradizioni artigianali intervistando direttamente i pochi "maestri d'arte" rimasti, e promuovendo anche l'apprendistato dei giovani nell'artigianato.

b. **IL POSTO DI SALUTE** conversazione con le due operatrici del posto di salute: “è una relazione di conoscenza quotidiana, chi ha bisogno entra senza burocrazia ne filtri, riceve cure e ascolto, e possiamo dire che va bene, perché le persone ritornano, e felici!”

B. PROMUOVENDO DIRETTAMENTE O PUBBLICIZZANDO DI INIZIATIVE SOCIO-POLITICHE DI RIVENDICAZIONE, PUNTANDO DA UN LATO SULLA PARTECIPAZIONE ATTIVA DI TUTTI, DALL'ALTRA SULLA CONVOCAZIONE ATTIVA DELLE ISTITUZIONI POLITICO-AMMINISTRATIVE RISPETTO AI PROBLEMI E ALLE PROPOSTE DELLA COMUNITÀ:

a. valutazione trimestrale: vengono **date informazioni sul lavoro delle varie sottocommissioni** della CAMMPI, ed altri eventi socio-politici, (La Coordinatrice ringrazia il Reprotai per il coraggio di aver organizzata la camminata dell'ECA; informa sul progetto Riviera Azzurra; spiega il lavoro che stanno facendo come delegati del Bilancio Partecipativo, ed invita a partecipare agli incontri. La Coordinatrice Pedagogica invita qualcuno a partecipare alla sottocommissione educazione, dove oramai c'è pochissima gente. Ricordano i tentativi di invitare la Segretaria Municipale dell'Educazione ad un incontro con gli educatori di scuola comunitaria, per discutere e affrontare la loro difficile situazione, e di un documento uscito da un futuro seminario sulla realtà violenta degli adolescenti, perché anche questa questione sia inclusa dalla Segreteria d'Educazione)

4. **(COLLEGATO): DI PROMOZIONE DEGLI INTERESSI COLLETTIVI E DELLO SVILUPPO PARTECIPATIVO DELLA COMUNITÀ (NON SOLO LOCALE) RISPETTO A QUELLI PRIVATI, PONENDOSI CRITICAMENTE DI FRONTE AI PROGETTI E AI MODI DI INTERVENTO DI ALTRE ISTITUZIONI RITENUTO "NON COMUNITARI"..**

a. colloquio con La Coordinatrice Pedagogica: “abbiamo detto ad un impresario-artista che voleva restaurare il teatro comunitario ormai in decadenza, per farne una propria scuola, offrendoci possibilità di lavorare, di guadagnare con lui: "No. Noi non cerchiamo impiego da lei. Vogliamo sapere che relazioni ha lei con la comunità, che idee di sviluppo comunitario ha condiviso... se dovessimo partecipare a questo progetto, lei dovrebbe aprire un forum con tutte le realtà della comunità.".

b. riunione presso la Fondazione Culturale sul progetto di “Popolazione Culturale”: La Coordinatrice: “dovete stare attenti, perché il lavoro della Fondazione Culturale ha un grande impatto nella comunità... un'équipe che venne da noi ha sbattuto la sua “professionalità” in faccia alla gente, senza un po' capire il contesto, o relazionarsi davvero con la comunità”.

c. l'associazione **propone come delegati B.P. di abbracciare l'interesse dell'intera città, e non solo quelli "locali"**: La Coordinatrice: “ noi come delegati del bilancio partecipativo abbiamo una grande responsabilità, per come si andrà a costruire un'azione non più locale, ma della città, che da quel livello torni poi nel locale. Non dobbiamo per forza difendere gli interessi di Uruguay, se ci sono posti con realtà molto peggiori.”). La maggior parte dei presenti le dà ragione.

5. **DI ANIMAZIONE POLITICO-COMUNITARIA: PROTAGONISMO “DI SERVIZIO”, VOLTO A MOTIVARE E PROMUOVERE SOPRATTUTTO CON L’ESEMPIO LA LOTTA POLITICA COMUNE PER IL MIGLIORAMENTO DELLE CONDIZIONI DELLA COMUNITÀ, ATTRAVERSO:**

- **MESSAGGI FORTI E PREGNANTI, DI CORAGGIO E SPERANZA,**
- **LA CIRCUITAZIONE DI INFORMAZIONI PRECISE E AGGIORNATE SULLA VITA POLITICA LOCALE (AVVENIMENTI, LEGGI, MANIFESTAZIONI, ECC.),**
- **LA PROMOZIONE DI CONCRETE AZIONI SOCIO-POLITICHE COMUNI.**

- a. Riunione della Sottocommissione Educazione della CAMMPI: **le donne presenti della Scuola Comunitaria sono le più attive ed informate** rispetto a quanto sta succedendo a livello legislativo o formativo della città di Salvador. La loro leadership mi sembra di servizio, in quanto cercano di motivare i rappresentanti delle altre associazioni-scuole, abbastanza silenziosi, a partecipare e a coinvolgere altri ancora, sottolineando l'importanza di certe iniziative. (La Coordinatrice Pedagogica seppure fosse un altro il coordinatore della riunione, effettivamente in difficoltà, assume la conduzione **in quanto effettivamente la più preoccupata ed interessata alle tematiche trattate. Sonia**, una giovane insegnante della Scuola Comunitaria studentessa universitaria, viene indicata come la responsabile di un corso di formazione offerto alle scuole comunitarie locali per perfezionare il proprio progetto politico pedagogico) **DI PROMOZIONE POLITICA:** (La Coordinatrice Pedagogica propone infine di **organizzare un incontro locale con l'attuale assessore comunale della pubblica educazione**, da sempre loro amica e compagna di lotte.)
- b. riunione della commissione CAMMPI: gli interventi di una coordinatrice: sono interventi di donne dal cuore grande, dalla grande passione e fede nella partecipazione alla trasformazione sociale ("non scherziamo gente, il 10 abbiamo tutti un impegno, nella camminata per l'ambiente! Animate i bambini, i gruppi, tutti assieme!") o di riflessioni forti rispetto ai bisogni della gente povera dei loro quartieri, per esempio quella dei giovani e la violenza; le donne della scuola comunitaria sono tra i presenti quelle che più promuovono iniziative, azioni concrete volte al cambiamento (come un laboratorio per i giovani che si svolgerà una sera successiva presso la scuola)
- c. **"indignare" la gente per stimolarla ad avere una responsabilità comune** per un mondo migliore (: incontro presso la "Cassa Economica": La Coordinatrice: "ciò che è importante è far indignare la gente, non perché si uccidino l'un l'altro, ma perché nasca una responsabilità comune")
- d. valutazione trimestrale: La Coordinatrice **invita ad avere fiducia e coraggio rispetto alla situazione politica del paese**, a non cadere nell'errore di credere che tutti i politici siano uguali, corrotti.
- e. **(collegato:)impegno socio politico dell'associazione nell'organizzazione del seminario CEAP:** conversazione a casa della Coordinatrice Pedagogica: "La Coordinatrice, Una Coordinatrice stanno curando tutta la parte politica delle scuole, assieme ad altre due persone a che stanno curando quella politico-culturale. Oggi sono giunte la Coordinatrice/insegnante, che è molto buona, la giovane Coordinatrice che sta crescendo, è ancora molto giovane, ma già fa parte della coordinazione pedagogica."
- f. seminario delle scuole comunitarie: **alcune rappresentanti della scuola partecipano, stimolano, e danno l'esempio in coraggio, responsabilità, servizio in molte situazioni**, sempre per coinvolgere, non per primeggiare: Si offrono di assumere la responsabilità di coordinare gruppi di lavoro che portino avanti le proposte emerse alla fine del seminario, come una camminata delle scuole comunitarie da fare per il centro della città per far pressione sul potere politico: si offre la Coordinatrice/insegnante; per una commissione che porti avanti il lavoro iniziato durante i seminari, dando attenzione a tutte le indicazioni e proposte emerse: Una Coordinatrice)

### 3. SERVIZI CHE L'ASSOCIAZIONE-SCUOLA OFFRE:

#### **1. SERVIZI INTERNI/AREE GESTITI DALL'ASSOCIAZIONE:**

##### **1. IL SERVIZIO SRC: accompagnamento ai bambini-adolescenti nell'ottica di uno sviluppo integrale-multidimensionale (educazione, salute, spiritualità, professionalità, ecc.) all'interno di un più ampio sviluppo comunitario.**

- a. (Colloquio con due delle quattro operatrici dell'associazione impegnate nel seguire i più di 1200 tra bambini e adolescenti della comunità locale che rientrano in un progetto di accompagnamento finanziato dalla Visione Mondiale.) Il progetto comincia con l'adozione a distanza da parte di singoli, famiglie o gruppi di altri Paesi del Nord del Mondo. Loro registrano settimanalmente tutti i dati raccolti sullo stato di vita (salute, situazione familiare, situazione scolastica, ecc.) di alcuni di questi beneficiari, attraverso delle visite alle loro case; hanno una cartella per ogni bambino. In questo modo **entrano in contatto diretto con le famiglie, e vanno anche ad incontrare le altre scuole** dove alcuni di questi bambini vanno, sia primarie che secondarie, e molte di queste aderiscono al loro servizio perché lo trovano utile in quanto consente loro di conoscere meglio la situazione del bambino-ragazzo.
- b. colloquio con la coordinatrice del Servizio: "le aree di salute ed educazione han fatto parte fin dall'inizio degli obiettivi dell'associazione. Poi, è subentrato il progetto con la Visione Mondiale, che ha iniziato un processo di "adozione a distanza" dei bambini (circa 50), oggi organizzato; **l'obiettivo è quello di sviluppare non solo i bambini, ma tutti gli abitanti che si trovano nell'area in cui questi vivono, e l'area stessa.** Da qui cominciò l'impegno, che è anche un obbligo, di accompagnarli, e così il servizio SRC: Il progetto di accompagnamento segue il bimbo da 1 a 21 anni. Il progetto prevede che tutti terminino la scuola, facendo attenzione a come vi partecipano, dove stanno trovando difficoltà, per aiutarli. Si segue molto anche l'aspetto della salute. Un'altra forte preoccupazione è quella **che i bambini non perdano la possibilità di sviluppo una volta terminata la scuola [...]** pertanto si tenta di indirizzarli a corsi professionalizzanti, una ventina sono entrati all'università, altri sono in corsi preuniversitari, altri in corsi culturali. [...] la domenica si promuove l'evangelizzazione (**accompagnamento spirituale**), al fine di rendere coscienti dell'importanza di avere valori spirituali, non tanto religiosi."

##### **• L'AREA DELLO SVILUPPO ECONOMICO LOCALE DELL'ASSOCIAZIONE**

Il coordinatore di quest'area dell'associazione mi spiega che di essa fanno parte le seguenti iniziative:

- **il banco comunitario;**
- **corsi di formazione per le persone che partecipano del banco;**
- **sviluppo di una metodologia per formare gruppi produttivi, come quello delle artigiane;**
- **la costituzione di una agenzia di prodotti e servizi, offerti dalle persone della comunità.**

"L'obiettivo del nostro lavoro è quello di identificare le persone che hanno un'attività nella comunità, e formarne, offrir loro risorsa per migliorarsi, per migliorare il loro lavoro e la loro produzione.

Siamo all'inizio, ma il settore sta crescendo. La relazione con la comunità è all'inizio, finora si limitava all'esperienza dei banchi comunitari. Noi stessi abbiamo visto che c'era bisogno di rafforzare il legame con la comunità, perché le persone del banco che poi partecipano alle attività dell'associazione sono molto forte: la grande maggioranza ancora a una visione limitata all'interesse personale".

**Il settore partecipa alla sottocommissione della CAMMPI "lavoro e reddito"."**

- **L'AREA DELLA SANITÀ: IL POSTO DI SALUTE COMUNITARIO**  
 Conversazione con le due operatrici dell'ambulatorio: “è nato cinque anni fa, all'inizio facendo solo controlli di pressione e poco altro. Un po' alla volta, grazie anche a sostegni economici esterni, riuscimmo ad avere un pediatra, e con il lavoro volontario un dentista, anche se per poco tempo. OGGI: c'è un'infermiera e due tecniche che fanno un primo soccorso, il controllo della pressione e dell'ipertensione, medicinali basici, vaccinazioni... c'è la prospettiva di offrire un Centro Di Salute Locale, grazie ad un accordo con la Prefettura”.
  
- **L'AREA DELLA FORMAZIONE: IL CORSO SERALE DI ALFABETIZZAZIONE PER ADULTI:** vi partecipano una cinquantina di uomini e donne di varie età, spesso genitori degli alunni della scuola infantile o primaria, che dopo una giornata di duro lavoro in condizioni precarie, vengono perlopiù regolarmente ad imparare a leggere, a scrivere, a far di conto, oltre a leggere in forma più cosciente e critica la propria realtà, e quella in cui vivono anche i loro figli.
  1. **In più occasioni ho modo di rilevare la seria preoccupazione della coordinazione della scuola e dell'associazione per la formazione degli adulti della comunità:** PER PROMUOVERLA FANNO USO DI STRATEGIE DI MOTIVAZIONE PSICOLOGICA E SPIRITUALE, FACENDO LEVA SUL POTERE DELLA PROPRIA FORZA DI VOLONTÀ, E TRASMETTENDO UN MESSAGGIO DI AFFETTUOSA ALLEGRIA (RUOLO DELLA RELAZIONE COMUNITARIA SULL'AMBIENTE DI APPRENDIMENTO): la coordinatrice agli adulti presenti: “è la nostra volontà quella che conta. Il professore non conta, non è più che un appoggio. Tutto sta nella nostra volontà, studiare, apprendere. Come dice il Vangelo, aiutati, che io t'aiuterò! Pensate a questo tra di voi: tutto dipende da voi. *Ognuno di voi ha un sogno, con certezza, e nessuno può sognare per voi.* Io vi voglio bene: la vita è bella! Io vi ho visto un po' tristi: io amo l'allegria! Quando io entro qui, mi piace rendervi allegri, farvi sorridere, farvi brillare gli occhi!” Propone di fare un lavoro sull'autostima, cioè sulla felicità, l'allegria, il sentirsi bene, con una psicologa di gruppo che “pare mandata qui da noi da Dio!” **Alcuni dei presenti, manifestamente rianimati e contenti, chiedono di portare al corso altre persone.**

## 2. SERVIZI INTERNI GESTITI DA ESTERNI (UNIVERSITÀ CATTOLICA):

2. **SERVIZIO MAFE (Momento Attenzione Famiglia-Scuola):** comunque percepito dalle famiglie come “della scuola”. Quando ne rilevino il bisogno, gli operatori della scuola-associazione indirizzano il bambino, o l'adolescente, con la famiglia a due servizi, il MAFE (gestito da assistenti sociali della UCSAL) che offre un primo supporto sociale e psicologico ai bambini o alle famiglie, in particolare mediando tra la scuola e le famiglie; o il COF (vedi punto successivo). **ATTIVA:**
  1. **IL GRUPPO CONVIVENZA DELLE FAMIGLIE DEL MAFE:** periodicamente, il personale della UCSAL che gestisce il Servizio MAFE convoca un gruppo di sole famiglie, solitamente quelle rilevate con maggiori difficoltà o situazioni precarie interne.
    - a. **RUOLO: CONDIVISIONE DELLA PROPRIA SITUAZIONE NELL'OTTICA DELL'AUTOAPPOGGIO E MEDIAZIONE TRA LA SITUAZIONE DELLA FAMIGLIA E LA SCUOLA.**  
 Riunione del gruppo di famiglie del MAFE: una stagista ai genitori: “solitamente chiamiamo noi i genitori per parlare insieme, però potete venire liberamente voi, per comunicare dei problemi che state vivendo a casa, e che magari non riuscite a dire a la Coordinatrice Pedagogica o a qualcun altro della scuola, ma che ritenete importante la scuola sappia, per migliorare l'attenzione al bambino”.
    - b. **IMPORTANZA DEGLI ASPETTI COMUNICATIVI-RELAZIONALI, e dell'AUTOAPPOGGIO:** molti dei presenti condividono la sensazione dell'importanza e

**piacevolezza del partecipare ad un gruppo con altri genitori, in cui a turno tutti raccontano le proprie esperienze e si scambiano consigli (rispetto e autoappoggio, formazione distribuita ed valorizzazione dell'esperienza di ognuno)**

gruppo di famiglie del MAFE: molti dei presenti condividono la sensazione dell'importanza e piacevolezza del partecipare ad un gruppo con altri genitori, in cui a turno tutti raccontano le proprie esperienze e si scambiano consigli (rispetto e autoappoggio, formazione distribuita ed valorizzazione dell'esperienza di ognuno) con l'accordo interno che nulla di ciò che si dice nel gruppo verrà raccontato fuori (alcuni genitori: "questa non è una riunione, qui siamo come in una famiglia, di famiglie; per me siete persone molto speciali perché conoscete molto della mia vita della mia famiglia"; "è fondamentale! Mi è piaciuto molto partecipare a questo gruppo, incontrarsi tra genitori così" ; "è un'opportunità ottima, non solo perché manifesti interesse su i genitori, ma anche per i nostri figli... avere una riunione così, rilassante..." [FORMA ALTERNATIVA DI INCONTRO TRA I GENITORI, E ALCUNI MEDIATORI ESTERNI, ANCHE PER DISCUTERE DI PROBLEMI CHE RIGUARDANO LA RELAZIONE SCUOLA-FAMIGLIE, potendo far proposte utili tanto agli insegnanti che alle famiglie che non partecipano]

**c. FORMA ALTERNATIVA DI INCONTRO TRA I GENITORI, GUIDATA DA ALCUNI MEDIATORI ESTERNI, DI AUTOAPPOGGIO OLTRE CHE PER DISCUTERE DI PROBLEMI CHE RIGUARDANO LA RELAZIONE SCUOLA-FAMIGLIE, potendo far proposte utili tanto agli insegnanti che alle famiglie che non partecipano]**

a. gruppo di famiglie del MAFE: i genitori presenti discutono guidati e riflettono sui **diversi ruoli della scuola e della famiglia**, [VEDI SCHEMA RIASSUNTIVO] e sulla utilità della partecipazione della famiglia nella scuola per contribuire al suo lavoro con i bambini.

### **3. SERVIZI ESTERNI GESTITI DA ESTERNI (PROFESSIONISTI DELL'AVIS, o.n.g. italiana)**

- 1. IL SERVIZIO COF (Centro Orientamento Famiglie):** offre un supporto psicologico professionale soprattutto ad adulti e adolescenti della comunità indirizzati da una qualche organizzazione sociale locale.
- 2. IL GRUPPO DI CONVIVENZA DEL "PROGETTO POPOLAZIONE CULTURALE":** un'occasione di incontro tra una ventina di persone sia della associazione che delle famiglie-comunità, per il riscatto dell'identità e cultura locale; di formazione su competenze comunicative e di leadership per poterle sviluppare nella comunità (Ad es.: differenza tra "sognare" e "costruire cammini").



## D. IL CONTESTO DELLA FONDAZIONE -SCUOLA LABORATORIO PER I NATS DI BOGOTÀ (COLOMBIA)

### 1. CARATTERISTICHE SOCIO-DEMOGRAFICHE<sup>33</sup>

La scuola laboratorio prescelta si trova localizzata nel quartiere di Patio Bonito, nella Località di Kennedy, al sud-est di Bogotá, in un'area che fino alla fine degli anni '60 era terreno aquitrinoso di una grande azienda agricola, poi lottizzata abusivamente, alle spese dei cittadini poveri, spesso sfollati dalle zone di conflitto armato, che giungevano in quest'area periferica della città. Tale area è cresciuta con l'apertura del grande ingrosso ortofrutticolo di Corabastos, nel 1972, che ha portato opportunità di lavoro, lecito e non, e alcuni servizi come trasporti, ecc. nella località.

Nel 1978 Patio Bonito esce dall'anonimato per la gran inondazione che colpì la zona, e che chiamò così l'attenzione dell'amministrazione e di tutta l'opinione pubblica della città.

Negli anni successivi, le piccole baracche di legno venivano sostituite da *piccole costruzioni in mattoni*, pur tuttavia sprovviste per molti anni dei benché minimi servizi basici, che sono stati ottenuti con dure lotte popolari da parte dei cittadini organizzati attorno alle prime forme di organizzazione politica locale (le Giunte di Azione Comunale, o J.A.C.).

Con una popolazione di circa 100.000 abitanti<sup>34</sup>, la comunità è composta da differenti ceppi etnici, provenienti dalle aree più diverse del paese, e nella sua maggioranza da bambini e adolescenti, principalmente per il fatto che le famiglie sono generalmente molto numerose, e con un basso reddito fisso che nella maggioranza non supera i due salari minimi. Per questi ed altri fattori si verifica un alto indice di analfabetismo, mancanza di lavoro o sottoccupazione, alcolismo, dipendenza da sostanze chimiche, violenze sessuali, mortalità infantile, violenza perpetrata dalle forze dell'ordine, violenze contro bambini e adolescenti<sup>35</sup>. (nei primi 40

<sup>33</sup> <sup>33</sup> Diagnóstico de la Localidad de Kennedy, Desarrollo Urbano de Kennedy. Comité Interinstitucional. Kennedy 1998.

<sup>34</sup> Fuente: DAPD subdirección de Gestión Social dic 2.000

<sup>35</sup> Las cifras de Kennedy en el 2001 las podemos resumir así:

|                                    |          |  |
|------------------------------------|----------|--|
| HOMICIDIOS                         |          | 229 o sea 25 por cada 100 mil habitantes.  |
| MUERTES<br>ACCIDENTES<br>TRANSITO: | DE<br>EN | 109 o sea 12 por cada 100 mil habitantes, en este caso se considera localidad CRITICA. |

giorni del 2003 si sono registrati approssimativamente 25 morti assassinati). La questione della discriminazione è molto evidente.

Il controllo della natalità non è molto funzionale perché si verifica un indice alto di famiglie composte da molte persone e, inoltre, di adolescenti che restano incinte presto per mancanza di formazione e informazione.

Altre forme di aggressione sociale come la mancanza dei servizi sanitari minimi, le carenze del sistema dei trasporti pubblici, la precarietà della sanità pubblica, sono ben presenti nella comunità di Patio Bonito, pertanto ha sempre fatto parte del quotidiano e gli abitanti di questo quartiere *lottare* per il miglioramento della qualità della vita della popolazione.

Contro la violenza e la delinquenza che imperversa soprattutto la notte per le strade, gruppi di cittadini hanno cominciato ad attivarsi assoldando “squadre di pulizia urbana”, mercenari che eseguono sommarie eliminazioni di quanti appaiono sospetti, spesso barboni o ragazzini di strada, aumentando il livello di violenza e di oppressione contro le fasce più deboli della cittadinanza.

Una delle attività ancora più praticate è il lavoro di manovalanza all'interno del mercato di Corabastos (che giornalmente occupa circa 60.000 persone), oppure per le famiglie più povere il riciclaggio di materiale o di cibo dai rifiuti dello stesso, o dei privati, che poi vengono selezionati e rivenduti a ditte di recupero. Oltre ad una grande varietà di attività commerciali fiorite negli ultimi anni, che hanno favorito l'arricchimento di alcune famiglie, aumentando la forbice sociale, e le tensioni, tra gli stessi abitanti locali. Negozi di materiali da costruzione, artigianato locale, bar, piccoli ristoranti, panetterie, macellerie, piccoli supermercati ed alimentari, piccoli negozi di abbigliamento ed articoli domestici, sono i maggiori rappresentanti del commercio presente nel quartiere.

|  |  |
|--|--|
| SUICIDIOS  | 32 o sea 3.4 por cada 100 mil habitantes. Localidad NO CRITICA |
| OTRAS MUERTES ACCIDENTALES (accidente con arma de fuego, caídas, quemaduras, asfixia, electrocución y sumersión) | 33 o sea 3.5 por cada 100 mil habitantes. Localidad NO CRITICA |

## **2. LE FAMIGLIE DEL QUARTIERE: POVERE MA ANCORA ATTIVE IN FORME DI PARTECIPAZIONE E SOLIDARIETÀ LOCALE**

**VISIONE DI UN'ISTITUZIONE PRIVATA:** intervista al responsabile della Fondazione Sociale: "Si possono trovare molteplici forme di famiglia, caratterizzate soprattutto dalla rapidità di strutturazione-destrutturazione dei legami: "stato transitorio". Bisogna puntare sulla promozione delle competenze basiche dello sviluppo umano, come la capacità di ascolto, il rispetto dell'altro ecc.. Nella realtà di Patio Bonito, si assiste spesso alla presenza di leader sociali molto impegnati e efficaci nella comunità, ma che poi in famiglia non riescono a risolvere i conflitti relazionali.

Ritengo sia importante pensare a progetti per intervenire direttamente nelle famiglie proprio a partire dalla gestione dei conflitti interni questi spesso sono legati sia alle problematiche economiche dovute alla mancanza di opportunità di lavoro stabile e adeguatamente remunerato, sia a livello di bassa scolarità che significa anche mancanza di strumenti culturali per superare le limitazioni socio economica e della propria realtà. Tutto questo destabilizza la persona e destruttura i lassi affettivi famigliari. A complicare la situazione contribuisce il numero abbastanza elevato di famigliari che si trovano coinvolti in attività illegali.

Culturalmente, molte famiglie del settore popolare non vedono la necessità che i figli studino, ma piuttosto che fin da piccoli comincino a lavorare, a partire dal fatto che più facilmente consegue un lavoro (quindi è più produttivo) un bambino che un adulto."

**VISIONE DI UNA ISTITUZIONE EDUCATIVA LOCALE:** Colloquio informale con una psicoterapeuta del "giardino sociale" del Cafam (Consorzio bancario a forte impegno sociale): "la loro partecipazione è molto positiva, molte volte i genitori hanno bisogno di questo tipo di lavoro, perché sono stigmatizzati, ma non hanno mai avuto l'opportunità di formarsi. C'è chi viene solo agli incontri; altri poi si vincolano di più, si fanno più presenti e preoccupati per i figli, cambiano, ci chiedono presenza, altri incontri tematici...Vi è poi il "COMITATO DEI GENITORI": partecipano alle giornate pedagogiche, s'invitano nell'attività della scuola, in alcuni vengono. Si condivide una proposta didattica, il processo attuato."

**VISIONE DI UN ENTE PUBBLICO LOCALE:** incontro con la referente del DABS (Dip. Amministrativo di Benessere Sociale) responsabile per le "Case Vicinali" e i "Giardini Infantili": "istituzionalmente tale relazione si ha attraverso il Comitato di genitori e nella figura de "Padre guardiano" (che guarda, veglia) che è eletto dai genitori dei bambini e assicura che qualcuno "esterno" all'associazione di donne controlli i vari aspetti del centro: la struttura, a polizia, la relazione con i bambini, il cibo ecc. in qualsiasi momento ha il diritto di assistere nelle differenti attività scrivendo periodicamente un resoconto su come ha potuto valutare il centro. Spesso collabora con altri genitori ad organizzare attività ludiche-ricreative per i bambini e le famiglie, anche in momenti extra scolastici."

### **3. MAPPA DEGLI ATTORI SOCIO-EDUCATIVI MAGGIORMENTE ATTIVI NEL TERRITORIO**

(Descrizione fatta dal referente della Fondazione Sociale: “da un punto di vista delle organizzazioni, posso dire che ve ne siano molte, ma che in gran parte non si conoscono. Vi è una grande dispersione e disarticolazione delle risorse. Le uniche che lavorano in una forma di rete sono le Giunte di Azione Comunale, o le reti settoriali di artigiani. Le altre organizzazioni sopravvivono ognuna da sè, con rapporti bilaterali individuali con alcune istituzioni dello Stato o con altre organizzazioni anche straniere. È alcune ormai sopravvivono più per il nome conquistatosi in passato, grazie all'impegno nella maggior parte dei casi di un gruppo fondatore, piuttosto che per lo sviluppo di progetti propri o l'accrescimento del numero di iscritti. Questo vale oggi anche per le stesse Giunte di Azione Comunale, che nella maggioranza dei casi si sono ridotte a gruppi monopolizzati dalle stesse persone che perseguono ormai più interessi politici individuali che della comunità locale.

Al contrario, esistono alcune esperienze soprattutto di organizzazioni giovanili (come Juvini, fondata da quattro giovani, soli, ma con una grande capacità di promuovere dinamiche sociali forti) che si coordinano in reti locali ben articolate e vivaci.

All'interno di molte organizzazioni vi sono conflitti di tipo intergenerazionale, tra giovani e adulti.

La gran parte poi sono poco strutturate in termini programmatici e strategici, e si fondano più sul fare quotidiano. Da questo punto di vista le realtà più organizzate sono: Fasol ("Famiglie solidali" fondata alcune decine di anni fa da delle suore saveriane), l'associazione "Mujeres Del Rio", e la Fondazione . Ci sono anche alcune mense popolari molto forti, alcune con più di 12 anni di esperienza, spesso organizzate tra loro all'interno di reti locali, che si pongono con forza ed autorità di fronte alle istituzioni dello Stato rispetto alle problematiche sociali e assistenziali della popolazione.)

#### **1. ENTI DELL'AMMINISTRAZIONE COMUNALE O STATALE:**

Le principali istituzioni pubbliche che intervengono nell'area geografica in cui si situa la scuola e si interessano dello stesso genere di popolazione (bambini e famiglie di estratto sociale disagiato; scuole situate nei quartieri popolari più poveri; ecc.) sono:

- 1. LE ISTITUZIONI EDUCATIVE DEL QUARTIERE:** nella descrizione di un referente della "Fondazione Sociale", entità che dal 2000 si interessa a promuovere progetti di sviluppo comunitario locale: “sono senz'altro uno dei settori-attori sociali più forti, che dovrebbero essere impegnate in prima linea almeno su due ambiti:
  - l'ampliamento della copertura scolastico-educativa rispetto ad una situazione di forte deficit;
  - la qualità dell'educazione per un progetto educativo più coerente con lo sviluppo locale: favorire in questo senso la formazione accademica di molti leader sociali che hanno una scolarizzazione molto bassa, o l'accesso alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

Ma nello stesso tempo sono attori molto complessi, per es. perché mediati da una visione politico-sindacale interna che difende molto i propri interessi. Se questo è comprensibile per la scarsa valorizzazione socio economica della professione educativa, dall'altro comporta che sia molto difficile che le scuole tengano conto degli interessi della comunità. Dipende da casi singoli di persone personalmente motivate e aperte.

Spesso non riconoscono neppure l'autorità pubblica della segreteria dell'istruzione locale (il CADEL), e non partecipano neppure alle riunioni locali.

- 2. il CADEL (Centro Amministrativo Distrettuale della Segreteria Municipale dell'Educazione** della città di Bogotá) che, a livello delle 10 località in cui è divisa la città-distretto di Bogotá, amministra e coordina tutte le scuole pubbliche di grado primario, ed è comunque l'autorità che avalla il curriculum e i progetti pedagogici di tutti i tipi di scuole, anche quelle private;
- 3. il DABS (Dipartimento Amministrativo del Benestar Sociale)**, pure ente comunale, che ha una propria sede operativa in Patio Bonito, dove provvede a organizzare e gestire vari servizi soprattutto per la popolazione più povera - di estratto economico 1 e 2, i più poveri - quali mense pubbliche, servizi di assistenza e appoggio alle gestanti, asili infantili, attività di formazione e ludiche per adolescenti, adulti e anziani, ecc.;
- 4. l'ICBF (Istituto Colombiano di Benestar Familiar)**, organo statale che si occupa in particolare dei casi di minori che si trovano in famiglie non considerate idonee, per livello di povertà, difficoltà economiche o per pratiche di violenza familiare, che vengono dapprima individuate per fare un percorso di sostegno o economico o sociale, e nei casi peggiori vengono private della tutela dei minori che entrano in appositi istituti gestiti dall'ICBF stesso;
- 5. LA BIBLIOTECA PUBBLICA “EL TINTAL”:** “: è un buon attore socio-culturale, ma che ancora non offre in forma adeguata il proprio servizio culturale. Certamente, c'è una responsabilità grande anche degli insegnanti esterni alla biblioteca, nell'invitarla a partecipare in altri spazi socio-educativi.
- 6. L'HOSPITAL DEL SUR**

**1.2 IL LORO RUOLO NELLA COMUNITÀ: è molto poco riconosciuta dagli altri attori** (la scuola, le associazioni, la parrocchia), **tanto che nessuno di loro la nomina spontaneamente come partner.** Questo per trascorsi di amministrazioni avulse dalla realtà delle aree popolari, se non a cavallo dei momenti elettorali, dove apparivano come avvoltoi pronti a fare le promesse più incredibili, salvo poi scomparire, in un sistema pervaso da una corruzione altissima. In realtà la nuova amministrazione sta avviando un cambio significativo, promuovendo anche “spazi di incontro e di sinergia”, di confronto e collaborazione con i cittadini e le loro organizzazioni (come la Rete del Buen Trato e altre Reti Tematiche Locali).

**1.3 I SERVIZI SOCIO-EDUCATIVI CHE VENGONO OFFERTI A FAVORE DELLA SCUOLA E DELLE FAMIGLIE:** l'amministrazione comunale attiva alcuni servizi socio-educativi nel territorio del quartiere, tra i quali sono emersi come i più significativi per gli attori coinvolti nella ricerca i seguenti:

- LE MENSE COMUNITARIE
- GLI ASILI COMUNITARI O CONVENZIONATI
- GRUPPI POMERIDIANI CON RINFORZO SCOLARE, ATTIVITÀ LUDICHE E SOCIEVOLIZZANTI, E MERENDA
- SERVIZI SOCIO-SANITARI
- BORSE STUDIO

## **2. ISTITUZIONI PRIVATE**

- 1. LA FONDAZIONE SOCIALE:** è un organismo sociale a cui partecipano anche diversi istituti bancari, e che da anni si fa promotore di un percorso di formazione e rafforzamento delle capacità organizzative e relazionali di varie associazioni ed entità del quartiere di Patio Bonito, avendole portate a costituire CorpoGres, una corporazione di 18 entità locali che tenta di stimolare alcune attività comuni nell'interesse generale della comunità.
- 2. Il CAFAM:** è un consorzio bancario e assicurativo di stampo sociale, tenuto per statuto ad investire parte dei propri fondi in opere sociali, in particolare di carattere educativo (asili e scuole primarie)

### **3. LE ORGANIZZAZIONI COMUNITARIE**

1. **ASSOCIAZIONI GIOVANILI, come LE RETI GIOVANILI: STILE ORIZZONTALE E DEMOCRATICO:** colloquio informale la giovanissima responsabile della Fondazione R.S. :”Nel quartiere vi sono varie **reti giovanili**: si tratta di 8 organizzazioni giovanili, di cui 4-5 prendono l’iniziativa e gestiscono l’organizzazione”.
2. **LE ASSOCIAZIONI CULTURALI-SPORTIVE**
  - **ASSOCIAZIONE TEATROPICAL: associazione artistica con una finalità precisai:** decentralizzare lo sviluppo artistico nei quartieri popolari: incentivare la cultura popolare (dieci anni fa ciò avveniva solo nel centro storico di Bogotà)
3. **LE ASSOCIAZIONI SOCIO-EDUCATIVE DI DONNE**
  - **ASS. MUJERES DEL RIO:** dai racconti diretti di alcune delle fondatrici di quest'associazione, e dalle varie foto che ornano le pareti di varie sale dell'edificio: la costruzione è stata interamente e letteralmente eseguita da un primo gruppo di 15 donne, di varie età, che dopo alcuni anni di attività nelle loro stesse case, hanno avvertito sempre più le necessità di spazi adeguati dove svolgere un'attività sociale rivolta soprattutto alle donne rimaste da sole a occuparsi della famiglia, perché vedove o abbandonate dal compagno. Un'associazione di donne per le donne, ed i loro bambini. Negli anni si sono via via strutturate in varie attività, da una scuola dell'infanzia in cui offrono una prima educazione e un'assistenza sanitaria e alimentare soprattutto ai bambini di quelle donne che tutto il giorno devono uscire per le strade a lavorare per se e per i figli; e poi una mensa comunitaria che distribuisce cibo ai bambini della scuola ma anche ad altre famiglie; vengono gestiti poi dei gruppi di animazione finanziati dal Comune che prevedono l'impiego di alcuni giovani del quartiere stesso che s'impegnano in varie attività ludiche sportive con gruppi di bambini, per alcuni pomeriggi la settimana, ricevendone un piccolo compenso; e infine varie attività informative e formative per le donne e le mamme, sia su tematiche educative, che professionali, che di sostegno psicologico rispetto alle tante difficoltà e discriminazioni subite giornalmente.
4. **LE J.A.C. (Giunte di Azione Comunale):**

**DESCRIZIONE E SCOPO-RUOLO:** sono una specie di Consigli di Quartiere ma con una storia di lotta per il riconoscimento di alcuni diritti fondamentali della comunità, ed un potere di pressione sulle amministrazioni locali ben maggiore.

  - **Attualmente le J.A.C. denunciano la mancanza di partecipazione** su temi di interesse comune.
    - a. Riunione della J.A.C.: Giunta Azione Comunale: un consigliere:“Dobbiamo preoccuparcene tutti!”. Ben pochi dei presenti danno cenni di approvazione.
5. **LA COORPORAZIONE "GRUPPO LASSI SOCIALI" (CORPOGRES)**

**DESCRIZIONE E SCOPO-RUOLO:** colloquio informale la giovanissima responsabile della Fondazione R.S.: “Vi fanno parte 18 associazioni della Località sia fornitrici di servizi (soprattutto scuole, asili ecc.) che di prodotti (associazioni

di produttori del riciclaggio, del settore tessile ecc.). La corporazione cominciò su proposta della Fondazione Sociale (legata ad un forte gruppo bancario), come **primo progetto-esempio di "Sviluppo Integrale Locale"** della città di Bogotá. L'iniziativa è nata pochi anni fa, da un lato **per riscattare la trasmissione intergenerazionale, tra adulti e giovani, nel quartiere**; dall'altro **per coordinare le molte organizzazioni di donne che lavorano in varie "mense comunitarie"**, con lo scopo che tutti i membri ne risultino rafforzati come collettivo. Difficoltà iniziale: ognuno tirava per il suo lato; poi si adottò il comune obiettivo dello "Sviluppo Integrale Locale "; si sono organizzate diverse tavole tematiche, per esempio una su urbanizzazione e habitat; una su educazione e salute; una su benessere...la corporazione è aperta a tutta la comunità. Ora, attraverso la Corporazione, **si sta tentando di organizzare la prima "Fiera sociale della Località"**, che accanto allo scopo di rafforzare le relazioni e l'organizzazione fra le unità socio-produttive locali, ha lo scopo anche di **cambiare la visione sociale che la nostra località ha fuori**, di quartiere degradato, povero e violento. Vogliamo mostrare che qui ci sono varie persone imprenditrici!"

#### **4. LA PARROCCHIA (E LE VARIE CHIESE LOCALI):**

Una caratteristica tipica del quartiere in cui si situa la scuola è la presenza di una **grande diversità di religioni-chiese**: accanto ai cattolici s'incontrano testimoni di Geova, e in forma sempre crescente chiese evangeliche.

4.1 IL RUOLO DELLA PARROCCHIA: osservo quanto pochi siano gli incontri tra la Fondazione e la locale chiesa cattolica, anche a livello di collaborazione per iniziative di carattere sociale. In alcune occasioni percepisco dai discorsi di alcune persone della Fondazione che negli ultimi anni, a fronte di un passato molto più attivo ed influente, essa svolga ormai **un ruolo sociale che viene percepito come autoreferenziale ("per i propri membri")**, e a volte **diffidente ad avviare reali iniziative concertate**.

4.2 LE ATTIVITÀ PARROCCHIALI CHE COINVOLGONO LE FAMIGLIE E I BAMBINI DELLA COMUNITÀ: Il Parroco in un colloquio mi informa che sono:

- **Catechismo**
- **distribuzione di cibo e aiuti ai poveri**
- **gruppi educativi per bambini e adolescenti**



## **5. LA SCUOLA-TALLER E LA FONDAZIONE**

### **A. BREVE STORIA DELLA NASCITA DEL MOVIMENTO DEI NATS IN LATINOAMERICA**

Quello dei NATs (Bambini e Adolescenti Lavoratori) è un movimento mondiale fatto di bambini e adolescenti lavoratori che assieme agli adulti che li accompagnano lottano con coraggio e tenacia per il riconoscimento dei Diritti dell'infanzia e dell'Adolescenza di tutto il mondo, ma in particolare di quella lavoratrice organizzata presente in molti Paesi dell'America Latina, dell'Africa e dell'Asia. Il primo nucleo del Movimento Mondiale, il MOLACNATS (MOVimento LatinoAmericano e Caraibico dei NATs), è nato in Perù ormai più di 30 anni fa, all'interno di gruppi spontanei di bambini lavoratori, via via organizzatisi e supportati da alcune figure di adulti particolarmente sensibili, e da associazioni e Ong anche a livello internazionale, in conseguenza di una forte crisi economica. I figli soprattutto delle famiglie operaie furono costretti assieme alle proprie famiglie a far i conti con una realtà che sembrava offrire solo due alternative: o disperarsi per le avverse condizioni e chiudersi in una vita fatta di espedienti e spesso di violenza (costretti dalla miseria a chiedere l'elemosina, o a vendere la propria dignità di persone alla delinquenza, allo sfruttamento lavorativo e sessuale), oppure darsi da fare in prima persona contribuendo anche con il lavoro delle proprie mani al sostentamento familiare e alle necessità personali, tra cui per prima quella allo studio. Così hanno cominciato ad organizzarsi, in piccole "comunità di base" locali in cui i bambini e gli adulti riflettono assieme sulla propria realtà di vita, riconoscono il valore umano e sociale del proprio "essere lavoratori" per la trasformazione di sé come persone e del proprio contesto, denunciando per primi le situazioni così frequenti in cui l'infanzia lavoratrice e non viene sfruttata e discriminata. Si sono organizzati infine all'interno del Movimento Mondiale dei Bambini e Adolescenti Lavoratori e lottano per poter partecipare attivamente nelle decisioni politiche e nella formulazione delle leggi che li riguardino in prima persona. Noi non siamo il problema, ci dicono, ma parte della soluzione!

## B. LA STORIA DELLA FONDAZIONE E DELLA SCUOLA PRESCELTA

Allo stesso modo, a Bogotá, nel quartiere popolare di "Patio Bonito", 20 anni fa è nata la Fondazione , uno spazio di condivisione, spiritualità, formazione e partecipazione dove una piccola comunità composta di bambini, adolescenti e adulti lavoratori tenta di rendere concreti i propri sogni, quelli di una società più giusta in cui siano rispettati i diritti di ogni persona, ed in particolare quelli dei bambini e adolescenti lavoratori.

La storia della Fondazione e la sua stessa struttura, modificatasi continuamente negli anni, sono emblematiche di un percorso autentico di “partecipazione attiva” e di “progettazione partecipata dal basso”, basata su relazioni orizzontali tra adulti e bambini e su tempi e spazi adeguati ad un Incontro che diviene Condivisione, Dialogo e Azione Trasformatrice.

Infatti, i bambini e le bambine e gli adolescenti e gli adulti della Fondazione rivendicano assieme il **diritto ad essere protagonisti**<sup>36</sup> nella loro vita, ad essere valorizzati in quanto persone che si impegnano con le proprie mani a costruire una vita migliore per se e le proprie famiglie.

Hanno così cominciato ad organizzarsi in gruppi, dove hanno immaginato, progettato e realizzato assieme alcune **esperienze alternative di economia solidaria**, in cui bambini adolescenti e adulti sperimentano condizioni dignitose di lavoro: i gruppi produttivi all'interno della Fondazione spesso sono così sorti dai bambini e adolescenti stessi, accompagnati in un processo costante di “lettura critica” della propria realtà di vita (le condizioni di sfruttamento nel lavoro al mercato), di organizzazione tra loro in un gruppo, di progettazione di alternative di miglioramento (il laboratorio di bigliettini decorati), e di sperimentazione concreta di nuove forme in cui attuarlo (dalla tecnica dei fori a quella della filigrana), validate costantemente nel confronto con la vita stessa, attraverso momenti di formazione collettiva (sia tecnica che umana rispetto per esempio alla conoscenza dei propri diritti). Ora sono organizzandoti in vere e proprie micro-imprese che seguono i principi dell'economia solidaria e del commercio giusto, alternative alla logica neoliberale dominante. Queste iniziative consentono loro di lavorare in un ambiente protetto ed in forme adatte alla loro età, corrispondenti ai loro interessi, rispettose dei loro tempi di studio e di svago, stimolanti per la loro creatività, favorevoli alla nascita di relazioni di amicizia e di cooperazione tra di loro, e offrono loro la possibilità di misurarsi sul piano dell'assunzione di responsabilità personali e collettive, oltre che di sviluppare apprendimenti sociali e culturali che integrano quelli appresi a scuola.

---

<sup>36</sup> Per un approfondimento sul significato del Protagonismo rispetto ai NATs e per alcune riflessioni generali su tale dimensione umana, si rinvia al successivo punto 4.2.

Ma, soprattutto, queste iniziative stanno offrendo a loro e alle loro famiglie, grazie alla vendita dei prodotti presso varie organizzazioni straniere tra cui un numero crescente interno alle varie reti del commercio equo e solidario, la possibilità di guadagnare un compenso migliore di quello ricavabile nei vari lavori informali a cui solitamente si dedicano.

Altro sorprendente “frutto”, all’interno della Fondazione, delle potenzialità trasformatrici dell’organizzarsi e del partecipare attivamente di bambini, adolescenti e adulti assieme, è **la scuola “Estudio Taller para Nats”**: si tratta di una scuola primaria riconosciuta dalla Segreteria d’Educazione, che si mantiene principalmente attraverso l’appoggio di alcune associazioni e gruppi di “amici” anche stranieri, rivolta principalmente a NATs.

La scuola ha mosso i suoi primi passi 9 anni fa proprio a partire dalla richiesta esplicita di un gruppo di ragazzini lavoratori<sup>37</sup> che per età, situazione economica, e discriminazioni subite nella scuola pubblica per il fatto di essere lavoratori – in particolare per la loro attitudine a confrontarsi criticamente anche con gli adulti e per atteggiamenti a volte verbalmente violenti -, si erano visti esclusi rispetto ad un sistema scolastico pubblico in cui non si riconoscevano.

Nonostante tante difficoltà, era chiaro in loro il desiderio di apprendere, però in un modo che fosse a loro adeguato, non discriminatorio, piacevole e stimolante. Alcuni degli adulti che li accompagnavano hanno colto questa sfida, e dall’esperienza di quel piccolo gruppo di studio informale negli anni si è venuta sempre più delineando una proposta didattica e pedagogica originale e innovatrice, che costantemente si confronta con i bambini stessi per trovare le strategie di insegnamento e di apprendimento più efficaci e corrispondenti alla realtà specifica dei bambini lavoratori, e ai loro sogni.

Negli anni, questo processo reale di autovalutazione partecipata e di riprogettazione organizzativa e didattica, ha condotto quasi annualmente a veri e propri “rivoluzioni strutturali” dentro la scuola ed il relativo Programma di Sviluppo Culturale: alla scuola “Estudio Taller” si sono negli anni affiancate, per riflessione e iniziativa congiunta dei bambini adolescenti e adulti che li accompagnano, una "Scuola per i Genitori" (dove si incontrano piccoli gruppi soprattutto di madri capofamiglia, in cui socializzare i vissuti personali e collettivi di difficoltà e disagio, e avviare un processo di coscientizzazione sociale sui propri diritti e su quelli dei bambini, oltre che offrire occasioni di formazione su aspetti nutrizionali, educativi, occupazionali, ecc.) ed una "Scuola Artistica", aperta a tutti i bambini e adolescenti del territorio, che ha il doppio scopo di favorire in un contesto collettivo lo

---

<sup>37</sup> Secondo le parole di una accompagnante-educatrice, “si cominciò nel 1998 con un’esperienza volontaria tanto per gli adulti accompagnanti che per i Nats che vi parteciparono, per vedere a che livello di alfabetizzazione si riusciva ad arrivare; fu una grande sfida per gli “acompañantes” del processo, dato che i Nats erano molto interessati ad apprendere, inoltre l’impegno e la forza di volontà dei bambini ci impressionarono molto!”.

sviluppo della persona attraverso la creazione e fruizione artistica (teatro, danza, manualità, pittura...), e di "agganciare" altri bambini perchè dalla strada possano interessarsi anche ad un percorso scolastico di base.

## C. LA STRUTTURA ATTUALE

**La Fondazione** è per propria definizione (mission) “una organizzazione comunitaria di bambini e bambine, adolescenti e adulti impegnati nella difesa dei diritti, nel rendere positiva la visione e nello sviluppo umano integrale dell’infanzia lavoratrice”.

Attualmente la animano circa 200 persone, nella maggior parte bambini e adolescenti lavoratori. Si pratica una gestione partecipativa e democratica, che ha la sua peculiarità nel valore in cui è tenuta e promossa la partecipazione attiva e critica dei bambini e adolescenti stessi. Per esempio, a livello centrale della Fondazione, vi è una equipe di coordinamento che gestisce il tutto, in cui partecipano i coordinatori adulti, alcune figure di appoggio e alcuni bambini o adolescenti eletti come rappresentanti per ogni attività.

Tutte le attività sono costantemente oggetto di ridefinizione, e sono oggi strutturate in 4 grandi Progetti,:

1. **Progetto di Accompagnamento ai gruppi di NATs:** è l’esperienza più antica, quella per cui fin dal principio si sono conformati gruppi di bambini lavoratori, attualmente 14, che si incontrano settimanalmente, spazi di condivisione, di amicizia, dove leggere assieme la propria vita e potersi organizzare, per attivare piccole forme di trasformazione collettiva delle condizioni ingiuste di vita e di lavoro in cui si trovano.
2. **Progetto di Promozione di Esperienze di Economia Solidaria,** articolate ad una rete nazionale di economia solidaria: è qui che si organizzano le esperienze di lavoro degno per i bambini e le bambine, nei gruppi che producono biglietti, bigiotteria, braccialetti, e altri, mentre assieme alla Scuola si coordinano altre iniziative come la produzione della carta riciclata, delle agende, delle maschere tradizionali di cartapesta, del giornalino ecc.
3. **Progetto di Promozione del Protagonismo organizzato dei Nats:** se la proposta di diventare maggiormente protagonisti della propria vita si attua trasversalmente nei vari progetti della Fondazione, in senso stretto vi sono specifici spazi “politici” di discussione di decisione di organizzazione e azione come le riunioni dei rappresentanti del Movimento dei bambini e adolescenti lavoratori eletti nei vari Progetti della Fondazione, che partecipano con i rappresentanti di altre istituzioni alle riunioni e attività promosse all’interno delle differenti Segreterie, a livello cittadino, regionale, nazionale, latinoamericano, e mondiale, con il fine di incentivare la solidarietà, l’incontro e la visibilità dell’infanzia e adolescenza lavoratrice.
4. **Progetto di Sviluppo Umano Integrale:** al suo interno si colloca l’esperienza della scuola Estudio Taller, assieme ad una Scuola Artistica aperta anche ad altri bambini e adolescenti lavoratori del quartiere che non frequentino la scuola, e una Scuola per

Genitori, in cui a cadenza mensile si offrono ai genitori laboratori formativi a partire da tematiche e problematiche che loro stessi rilevino nella propria vita quotidiana. L'obiettivo è anche qui generare una trasformazione all'interno delle relazioni familiari e della situazione di vita dei bambini e bambine lavoratori e delle loro famiglie.

**Nello specifico, la scuola "Estudio Taller para NATs"** accoglie attualmente circa 130 alunni. Il percorso scolastico si svolge per 5 giorni alla settimana, dalle 14 alle 18, ed è organizzato in 3 livelli (Iniziazione, Approfondimento, Specializzazione) ciascuno della durata minima di un anno, in cui si cerca di offrire un'attenzione il più possibile individualizzata agli alunni, tanto che ognuno ha la possibilità di imparare nel rispetto dei propri ritmi e condizioni di sviluppo. Per cui si può completare l'intero percorso scolastico da un minimo di 3 anni (rispetto ai 5 obbligatori della scuola pubblica ufficiale) fino a 4, 5, e più.

#### **D. FINALITÀ**

**La finalità generale** della Fondazione (e nello specifico del Programma in cui si situa la scuola Estudio Taller), accanto alla lotta costante per la difesa dei diritti dei bambini lavoratori e per condizioni di vita e di lavoro più degne per loro e le loro famiglie, è lo **sviluppo umano integrale**, attento alle varie dimensioni della persona: questa "sente" e prova emozioni, pensa e progetta, si relaziona e cresce con gli altri, sogna e inventa, mette a frutto le proprie capacità e "produce".

Attraverso lo sviluppo integrale di tutti questi aspetti, il bambino e l'adolescente arriva a trasformare il rapporto violento con il suo contesto. Egli parte da una situazione di forte disistima verso se stesso, ma arriva gradualmente a farsi lui stesso carico - assieme agli altri, bambini e adulti - della trasformazione (si può parlare, con Paolo Freire, di umanizzazione) di tale rapporto. Diviene capace di dialogare con la comunità che gli sta attorno, e già questo è un riconoscimento di un potere che prima gli era negato. Inoltre, può arrivare a "posizionarsi" in modo critico-attivo-solidale rispetto alle dinamiche socio-economiche del suo contesto e via via del mondo, partendo dalla "lettura della vita" come maniera di analisi e revisione della propria realtà.<sup>38</sup>

**Lo sviluppo umano integrale comincia a partire dall'interiorità del bambino, dalla sua storia personale e da quei tratti di cui via via assume coscienza costruendo la propria identità, all'interno di un "contesto collettivo di sviluppo",** che gli permette di sviluppare

---

<sup>38</sup> Vedi paragrafo seguente per comprenderne di più.

quegli strumenti critici indispensabili per assumere una "postura sociale" autonoma e solidale. Ma non ci si ferma ad una lettura critica della realtà: **dalla lettura e analisi collettiva del proprio contesto sociale, il ragazzino si scopre protagonista, e comincia a progettare il proprio futuro**, pensando creativamente alcune proposte alternative; inoltre, cerca i modi di attuarle all'interno della sua comunità, attivando progetti improntati ad un'ottica di giustizia sociale e di solidarietà, sentendosi nello stesso tempo responsabile e "parte della soluzione" di un cambiamento che egli stesso ha coscienza debba avvenire a livello collettivo e globale.

## E. OSSERVAZIONI RILEVATE SUL SUO RUOLO, E I SERVIZI CHE OFFRE

1. IMMAGINI DEL SUO RUOLO NELLA COMUNITÀ: le viene generalmente riconosciuto un ruolo positivo, di reale impegno per i bambini ed adolescenti più poveri ed emarginati (questo da varie associazioni comunitarie, e dalla J.A.C., oltre che da molti genitori). Nello stesso tempo, alcuni vicini la criticano per via del comportamento irrispettoso dei bambini per strada, che spesso insultano o maltrattano alcune persone del vicinato: segno anche di una difficile pubblicizzazione del tipo di lavoro che si svolge con loro. Anche alcune associazioni comunitarie locali mi hanno testimoniato di percepire un atteggiamento abbastanza chiuso nella Fondazione, di scarsa disponibilità a condividere la loro grande esperienza, o a mettersi in rete per azioni comuni, e questo genera all'esterno a volte sospetto e pregiudizi.

(Descrizione fatta dal referente della Fondazione Sociale: "la Fondazione . Ma sono tanto strutturate al proprio interno che si chiudono spesso in se stesse, e sono tanto forti che se si unissero ad altre... ma è come se non avessero pazienza per aspettarle, e le percepissero come un peso, invece di lavorare assieme per il tutto, la comunità locale.")

## 2. VARI RUOLI CHE ASSUME:

**1. UN RUOLO "SCOLASTICO-EDUCATIVO" IN UNA PROSPETTIVA DI EDUCAZIONE POPOLARE:** sia rispetto all'istruzione che all'educazione fisica, civica, spirituale e sociale dei bambini, dentro e fuori della scuola. Finalità della scuola-associazione: LO SVILUPPO UMANO INTEGRALE

**1. GUIDA E "CURA" SPIRITUALE DEI BAMBINI: per uno sviluppo umano integrale, rafforzare anche gli aspetti di fede, spiritualità, revisione di vita alla luce del Vangelo.** Equipe di Accompagnamento dei Gruppi di periferia: Un coordinatore: "c'è bisogno di approfondire e rafforzare l'aspetto di fede e spiritualità che caratterizza la Fondazione. Si può ricorrere anche a momenti in cui applicare la "revisione di vita" e lo studio del Vangelo per leggerlo di fronte alla realtà vissuta dai bambini".

2. **PROMUOVERE L'IMMAGINAZIONE, LA CREAZIONE ED ESPRESSIONE ARTISTICA, nei bambini della scuola, e favorire l'accesso all'informazione e alla cultura della comunità.** Colloquio con il giovane responsabile della biblioteca della Fondazione: mi racconta che "l'obiettivo principale è cercare che i bambini attivino l'immaginazione (attraverso i libri, i video, la musica che piacciono loro)", e che le principali attività sono: LABORATORIO DI LETTERATURA PER I BAMBINI DELLA SCUOLA (per le classi prime): "hanno letto il racconto della "Piccola Fiammiferaiia"; poi abbiamo visto la pellicola della storia; infine si sono costruite bambole di argilla per rappresentare i bambini lavoratori". SERVIZIO PER TUTTA LA COMUNITÀ: la biblioteca è aperta i giorni martedì, giovedì e venerdì, dalle 14 alle 18, vengono persone del quartiere (studenti di varie scuole soprattutto, e anche di altri quartieri, per fare il loro compiti). LA SCUOLA ARTISTICA DI MUSICA: il lunedì pomeriggio si trovano alcuni adolescenti e bambini della Fondazione per imparare a suonare le campane. LABORATORI DELLA SCUOLA ARTISTICA (capoeira, arte plastica, letteratura creativa).
3. **ACCOMPAGNAMENTO INTEGRALE SOPRATTUTTO DEI BAMBINI E ADOLESCENTI DEL QUARTIERE: la scuola di preoccupa per la vita extrascolastica dei bambini.** Riunione equipe docenti –rappresentati degli studenti: Un'insegnante: "Volevo parlare di una cosa che mi preoccupa: tre bambini non vengono più, sono stati presi probabilmente del "Benestar Familiare"". La coordinatrice pedagogica: "Parliamone dopo con attenzione".
4. **ADOZIONE DI UNA PEDAGOGIA CRITICA, DI EDUCAZIONE POPOLARE:**
  1. **FARE FORMAZIONE SUI DIRITTI UMANI.**
    1. Equipe di Animazione della Fondazione: si discute su come organizzare la formazione per i bambini per il Festival degli Aquiloni: si partirà da un racconto, da cui trarre un saggio di formazione sui diritti umani. Si sono individuati 6 diritti, ognuno dei quali andrà assegnato a due gruppi di bambini (diritto all'educazione, alla libertà, alla differenza, alla vita...).
    2. **Promuovere una coscienza critica sui propri diritti.** incontro del sabato di un gruppo di NATS: l'accompagnatrice del gruppo: "Oggi si lavorerà sul tema dei diritti (in particolare il diritto all'educazione) e poi alla costruzione dell'aquilone di gruppo con cui partecipare al festival dell'aquilone, che rappresenti tale diritto. Sapete cosa è un diritto?" Vari bambini: "sì, c'è il diritto alla famiglia, all'educazione...".
    3. **i bambini riflettono assieme su quali sono i loro diritti** (nei gruppi, a scuola, nelle iniziative di economia solidale, nel Movimento). In Classe, laboratori di formazione sull'organizzazione della nuova struttura della Fondazione: La coordinatrice: "con il progetto di Sviluppo Culturale, a che diritti stiamo puntando?". Un bambino: "ad apprendere". Un bambino: "all'educazione". La coordinatrice: "che diritto evidenziamo con il progetto di Economia Solidale?". Un bambino: "al lavoro degno". Un bambino: "all'amicizia!" Un bambino: "Ad aiutare gli altri se hanno bisogno". Un bambino: "si apprendono molte cose per insegnarle agli altri".
    4. **esempio nella pratica didattica di educazione alla cittadinanza attiva e alla consapevolezza dei propri diritti.** In classe: tra le varie parole per lo più sconosciute ai bambini, l'insegnante propone una parola che invece ritorna spesso nelle discussioni proposte in classe, come per sottolinearne l'importanza: "DEMOCRAZIA".
    5. **promuovere con differenti attività una riflessione e azione rispetto ai diritti umani:** in classe con tre studenti dell'Università Distrettuale: studente 1:" stiamo parlando dei diritti di esprimersi, parlare, e di essere ascoltati... questo è uno dei diritti dei bambini - rispettato dagli adulti"
  2. **PROMUOVERE L'"ESSERE DISOBBEDIENTE", nel senso di avere argomenti critici, promuovendo un cambio di mentalità rispetto alla realtà [CULTURA]** Riunione dell'équipe di accompagnamento dei gruppi periferici: Coordinatore: "noi facciamo una proposta ai bambini di essere disobbediente, anche rispetto a noi, ma nel senso di trovare argomenti critici, per disobbedire, perché così possono cambiare mentalità rispetto alla realtà. La disobbedienza ha la caratteristica di essere disomogenea, di esaltare la differenza".

### 3. **STIMOLARE UNA LETTURA CONSAPEVOLE E CRITICA DELLA PROPRIA REALTÀ E DELLA SUA STORIA.**

1. **promuovere una conoscenza critica della realtà in cui vivono i bambini (desplazados).** Seconda assemblea mensile dei bambini: la coordinatrice pedagogica: "sapete che ci sono molti desplazados che sono arrivati nel quartiere?". Sei bambini: "si...". La coordinatrice pedagogica: "Voi sapete che stanno passando un momento difficile, perché molti di voi sono desplazados...". 13 bambini alzano la mano. La coordinatrice pedagogica dà notizie di alcune iniziative che si stanno facendo nel quartiere per affrontare questo problema, nel possibile.
2. L'accompagnatrice del gruppo: "sapete che fino a pochi anni fa solo gli uomini potevano andare a scuola e studiare? E che 100 anni fa i negri non potevano studiare, ed erano schiavi? E che solo da pochi anni la scuola qui è gratuita?" Alcuni bambini: si. L'accompagnatrice del gruppo: "perché tu pensi che l'educazione deve essere un diritto per tutti?" L'accompagnatrice del gruppo: "cosa succede con l'educazione del nostro paese? Che non è un diritto di tutti, perché non ci sono posti nelle scuole per tutti. E perché una persona da sé stessa non rispetta il proprio diritto a studiare, e per esempio a 12 anni dice che non vuole più andare a scuola, conoscere le leggi, per esempio che il presidente vuole farsi rieleggere? Chi sa, ha potere! Se una persona non sa che ha un diritto, io posso sfruttarlo perché sapendo o potere. È quello che succede in questo paese, dove i ricchi sanno molte cose!".
3. **a partire da un terribile fatto legato al contesto locale** (morte di un bambino povero per mancanza di assistenza sanitaria), **gli insegnanti invitano i bambini a riflettere criticamente su di questa realtà, e a come poter re-agire.** Riunione dell'equipe della scuola docenti-rappresentanti dei bambini (ottobre): La coordinatrice: "propongo ai rappresentanti dei bambini che si facciano portavoce perché si rifletta sul perché i bambini vanno morendo negli ospedali pubblici, se sono poveri... e che non ci si fermi alla riflessione, ma si pensi anche un'azione... è l'unica cosa che possiamo fare!".
4. **i bambini discutono criticamente delle situazioni di ingiustizia presenti nella propria realtà sociale, e manifestano spontaneamente coscienza della propria dignità di bambini "poveri ma lavoratori".** In Classe, laboratori di formazione sull'organizzazione della nuova struttura della Fondazione: La coordinatrice pedagogica: "un nostro terzo obiettivo è la valorizzazione critica della realtà. C'è equilibrio qui da noi?". I bambini: "No!!!". Un bambino: "Ci sono al mondo felici e tristi". La coordinatrice pedagogica: "qui ci sono come due mondi, poveri e ricchi". Vari bambini: "noi siamo poveri, ma degni del lavoro buono e giusto che facciamo...".
4. **PASSARE DAL RIFLETTERE ASSIEME ALL'AGIRE TRASFORMATORE.** incontro del sabato di un gruppo di NATS: L'accompagnatrice del gruppo: "come potremmo noi difendere il diritto all'educazione? Pensiamo a Qualcosa di concreto, per il nostro diritto all'educazione". Risposta dei bambini: 1. apprendere ad essere responsabili; 2. apprendere a condividere con gli altri.
5. **RISVEGLIARE I PROPRI SOGNI RISPETTO AD UN FUTURO DIFFERENTE, in un'ottica di utilità-servizio sociale (CITTADINANZA ATTIVA E SOLIDALE):** in classe con tre studenti dell'Università Distrettuale l'insegnante: "dite che l'unico modo di aiutare gli altri è fare il militare. Ma ci sono altri modi?" Un bambino: "il poliziotto". un altro: "il medico". un altro: "il presidente per dare aiuto i poveri di qua". (raccontano molti casi di violenza che fanno i militari, anche ai bambini)

## 2. **UN RUOLO SOCIO-CULTURALE E DI AGGREGAZIONE SOCIALE NELLA COMUNITÀ LOCALE:**

1. **PROMUOVERE UNO STILE DI COMUNITÀ, COME "APERTURA", CONDIVISIONE DI CIÒ CHE SI HA** (per esempio la casa per fare gruppo). Riunione dell'equipe di accompagnamento dei gruppi periferici: il Coordinatore: "spesso nello spazio più stretto, la famiglia, siamo chiusi, egoisti... ma quante volte noi non partecipiamo



rispetto ai nostri gruppi di bambini mettendo a disposizione la nostra televisione per vedere un video, accogliendoli in casa nostra se non abbiamo altra sede... sono segni piccoli, ma sensibili...". Un accompagnante: **"questi valori comunitari sono parte delle nostre antiche culture; è che noi oggi nessuna educazione ce li ha insegnanti!"**

**2. DI PROMOZIONE DELLA PARTECIPAZIONE DEI GENITORI: LA SCUOLA CREDE NEL VALORE DI PROMUOVERE E GENERARE UNA DINAMICA DI COLLABORAZIONE SCUOLA-FAMIGLIE (E COMUNITÀ LOCALE) [VEDI PUNTO 11. DEL PARAGRAFO "RELAZIONE SCUOLA/FONDAZIONE-FAMIGLIE]. LA PARTECIPAZIONE DELLE FAMIGLIE È COSTANTEMENTE PROMOSSA E RICHIESTA CON FORME DEMOCRATICHE DALLA SCUOLA:** la scuola invita alcuni rappresentanti dei genitori a proporre idee per stimolare la partecipazione degli altri agli incontri della scuola dei genitori.

1. incontro della "scuola dei genitori": la referente per la scuola: "la volta scorsa, si è creato il Gruppo di animazione della Scuola dei Genitori; so che si iscrissero 4 genitori ma ne vennero solo due. C'è qualcun altro che si rende disponibile?". **Un papà si offre, e una mamma chiede quando sia l'incontro.**
2. **La scuola attende di incontrarsi con i loro rappresentanti per organizzare l'incontro della scuola dei genitori, pur avendo definito la tematica emersa da una diagnosi dei loro bisogni-desideri.** Riunione della coordinazione pedagogica con le responsabili della équipe della Scuola dei Genitori: La coordinatrice pedagogica: "a che punto siamo?" Paola e Patrizia: "manca la scelta del film da vedere, aspettiamo una riunione con i rappresentanti dei genitori lunedì prossimo per definire le attività; sappiamo però la tematica, emerge dal diagnostico fatto rispetto ai precedenti incontri con genitori: l'analisi del contesto sociale di vita, per uscire dallo stato di accomodamento in cui molti genitori si adagiano. L'analisi attraverso alcuni video documentari del loro contesto vuol far emergere la riflessione che la miseria in cui si trovano non è colpa di loro né di Dio o del destino, ma di pesanti dinamiche di ingiustizia, di determinate politiche...".
3. **la scuola invita alcuni rappresentanti dei genitori a proporre idee per stimolare la partecipazione degli altri agli incontri della scuola dei genitori.** Riunione dell'Équipe di animazione della Scuola Dei Genitori con alcuni genitori per preparare il prossimo incontro: Le due referenti parlano con i rappresentanti dei genitori (1 papà e una mamma) per ritrovare proposte che stimolino la partecipazione dei genitori. il papà: "per tutto c'è da trovare un tempo, per ciò che vale. Propongo di prendere le firme e fare una lista di chi partecipa..." La referente: "sarebbe bello che tutti pensassero come voi... ma c'è chi non può, non è interessato...".
4. **la scuola coinvolge i genitori e li invita ad esprimersi rispetto all'organizzazione della Scuola dei Genitori.** Riunione dell'Équipe di Animazione della Scuola dei Genitori: la referente della scuola: "vi piace l'idea, o come vorreste che elaborassimo questo tema?"; la referente della scuola: "trovate interessante la proposta?". Un papà: "sì, un breve video per poter avere tempo per discutere..."; una mamma: "certo, per conoscere la verità".

**3. DI FORMAZIONE DELLA COMUNITÀ LOCALE:**

1. **la scuola si preoccupa di creare occasioni di formazione per i genitori, a partire dalle necessità espresse da loro stessi, volte a promuovere una coscientizzazione critica e partecipata della loro realtà,** per far emergere proposte concrete di azione trasformatrice delle condizioni della propria vita. Riunione dell'Équipe di Animazione della Scuola dei Genitori: la referente della scuola: "in questi sei mesi si lavorerà sulle necessità emerse nei sei mesi scorsi: molti genitori si sono detti molto tristi della situazione familiare, con i bambini, con il lavoro...; molti bambini si sono lamentati delle violenze dei genitori...[...] per questo, si è pensato di approfondire nel prossimo incontro cosa i genitori pensano del loro contesto, della violenza...[...] e lo faremo non per trovarci più tristi, ma per stimolare la speranza, e modificare criticamente tale contesto". La coordinatrice pedagogica: "perché stiamo vivendo la vita che viviamo? Noi come genitori come potremo affrontare questa situazione, perché almeno un po' la nostra vita cambi?"

**4. DI FAVORIRE L'ACCESSO ALL'INFORMAZIONE E ALLA CULTURA DELLA COMUNITÀ.** Colloquio con il giovane responsabile della biblioteca della Fondazione: mi dice che fa **servizio per tutta la comunità**: la biblioteca è aperta i giorni martedì, giovedì e venerdì, dalle 14 alle 18, vengono persone del quartiere (studenti di varie scuole soprattutto, e anche di altri quartieri, per fare il loro compiti).

**5. LA FONDAZIONE PROMUOVE CHE I BAMBINI PARTECIPINO AD ALTRI SPAZI EDUCATIVI:**

- **USO DELLA BIBLIOTECA PUBBLICA:**

1. Incontro del sabato di un gruppo di NATS: L'accompagnatrice del gruppo: "tutti per difendere il diritto all'educazione dobbiamo apprendere. Non tutto si apprende a scuola, dobbiamo trovare altri mezzi. Non sempre possiamo trovare persone esperte che ci insegnino, perché ciò è costoso, e siamo piccoli... possiamo però andare alla biblioteca, e apprendere dai molti libri!"
2. **per svolgere attività didattica:** osservo un'attività svolta assieme dal docente e da tre studenti dell'Università Distrettuale, che prevedendo la visione di alcuni video, viene organizzata nella prima parte presso la sala multimediale della Biblioteca El Tintal.

- **CORSI ARTISTICI DI UN'ALTRA ORGANIZZAZIONE (BATUTA)**

1. incontro del sabato di un gruppo di NATS: una bambina mi racconta che oggi parteciperanno al corso di musica della Fondazione Batuta circa venti bambini della Fondazione, che vengono solitamente accompagnati fino a lì da un'insegnante

**3. UN RUOLO SOCIO-POLITICO ESTERNO: PROFILO MOLTO BASSO:** non sono molte le occasioni in cui la scuola-fondazione si attivi – o si consenta – di assumere un ruolo esplicitamente sociale all'interno della comunità, per i rischi già più volte indicati. (marcia del 1 maggio; marcia contro le violenze ai bambini, in occasione dell'uccisione di una bambina della Fondazione da parte dei suoi violatori; ecc.)

### 3. SERVIZI CHE LA FONDAZIONE-SCUOLA OFFRE:

**1. SERVIZI INTERNI/AREE GESTITI DALL'ASSOCIAZIONE (VEDI LORO DESCRIZIONE NEL PUNTO "LA STRUTTURA ATTUALE"):**

- **IL PROGETTO ACCOMPAGNAMENTO A GRUPPI DI NATS:** accompagnamento ai bambini-adolescenti nell'ottica di uno sviluppo integrale-multidimensionale (educazione, salute, spiritualità, professionalità, ecc.) all'interno di un più ampio sviluppo comunitario.
- **AREA DELLO SVILUPPO ECONOMICO:**
  - **LE INIZIATIVE DI ECONOMIA SOLIDALE (VEDI PARTE PRECEDENTE)**
  - **IL BANCO ALIMENTARE:** la Fondazione aderisce ad una rete di imprese che distribuiscono cibo a prezzi molto bassi ad associazioni ed enti benefini vari. Il sabato pomeriggio, avviene nei locali della Fondazione stessa il "mercato", dove i bambini stessi o alcuni loro famigliari acquistano a prezzi simbolici una certa quantità di cibo che va a sostenere la precaria economia familiare.

- **AREA DELLA PARTECIPAZIONE ATTIVA E DEL PROTAGONISMO: LA SEGRETERIA DEL MOVIMENTO NATS**
- **AREA DELLA FORMAZIONE: COMPRENDE, OLTRE ALLA SCUOLA-LABORATORIO:**
  - **LA BIBLIOTECA**
  - **LA SCUOLA ARTISTICA, tenuta dall'associazione Teatropical.**
  - **IL CORSO SERALE DI ALFABETIZZAZIONE PER ADULTI: vi partecipano** una cinquantina di uomini e donne di varie età, spesso genitori degli alunni della scuola infantile o primaria, che dopo una giornata di duro lavoro in condizioni precarie, vengono perlopiù regolarmente ad imparare a leggere, a scrivere, a far di conto, oltre a leggere in forma più cosciente e critica la propria realtà, e quella in cui vivono anche i loro figli.
  - **LA SCUOLA DEI GENITORI:** periodicamente, convoca un gruppo di sole famiglie, solitamente quelle rilevate con maggiori difficoltà o situazioni precarie interne.
    - **RUOLO:** condivisione della propria situazione nell'ottica dell'auto-appoggio e mediazione tra la situazione della famiglia e la scuola.
    - **IMPORTANZA DEGLI ASPETTI COMUNICATIVI-RELAZIONALI,** e dell'AUTOAPPOGGIO: molti dei presenti condividono la sensazione dell'importanza e piacevolezza del partecipare ad un gruppo con altri genitori, in cui a turno tutti raccontano le proprie esperienze e si scambiano consigli (rispetto e autoappoggio, formazione distribuita ed valorizzazione dell'esperienza di ognuno)
    - **FORMA ALTERNATIVA DI INCONTRO TRA I GENITORI, GUIDATA DA ALCUNI MEDIATORI ESTERNI, DI AUTOAPPOGGIO OLTRE CHE PER DISCUTERE DI PROBLEMI CHE RIGUARDANO LA RELAZIONE SCUOLA-FAMIGLIE,** potendo far proposte utili tanto agli insegnanti che alle famiglie che non partecipano.

## **2. SERVIZI ESTERNI GESTITI DA ESTERNI (PROFESSIONISTI DELL'OSPEDALE DEL SUD)**

1. **SERVIZIO INFORMATIVO SUI SERVIZI DISPONIBILI PER LA POPOLAZIONE SVANTAGGIATA PRESSO IL LOCALE OSPEDALE,** in particolare per la cura delle donne gestanti e dei neonati, oltre che di malattie croniche legate alle malsane condizioni di vita.

## II PARAGRAFO - SCHEMA RIASSUNTIVO SUGLI SPAZI DI INCONTRO INTERNI E TRA SCUOLA E ALTRI ATTORI

Per poter meglio comprendere come concretamente si sviluppino le relazioni sia all'interno della scuola, sia tra questa e gli altri attori socio-educativi locali (famiglie, associazioni e istituzioni), tenendo in conto poi anche degli aspetti della partecipazione democratica alla gestione, ho ritenuto utili ricostruire una mappa dei diversi spazi di incontro in cui tali relazioni avvengono, oltre alle interazioni spontanee che avvengono quotidianamente e senza ufficialità.

Ora proporrò la sintesi di tali mappe, in quanto a sua volta fonte di indicazioni fondamentali per comprendere contestualmente i risultati seguenti dell'analisi dei dati.

### 1. SPAZI DELLA RELAZIONE ALL'INTERNO DELLA SCUOLA

| NELL'ISTITUTO COMPRENSIVO   | NEL CIRCOLO DIDATTICO  |
|---|--|
| <b>A. A LIVELLO DI PLESSO</b>   |  |
| 2. <b>RIUNIONE DI TEAM</b> , settimanale: si incontrano gli insegnanti che svolgono attività didattica nelle stesse classi.   |  |
| <b>RUOLO: coordinamento progettuale tra le insegnanti rispetto alla programmazione didattica e a quella educativa, a partire da un confronto sulla vita scolastica e la situazione dei singoli bambini:</b> osservo una buona suddivisione e assunzione di responsabilità da parte almeno degli insegnanti già del plesso (per es. osservo una discussione approfondita tra insegnante di Storia e di religione su come concordare la programmazione sulla spiegazione della nascita del mondo e della religione, su come porsi con i bambini)  |  |
| <b>2. INTERCLASSE SOLO DOCENTI</b><br><br><b>1. CANOVACCIO DELLA RIUNIONE:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Saluti tra gli insegnanti, ma non sempre.</li> <li>• Lettura del verbale della seduta precedente, e sua approvazione: pura formalità.</li> <li>• la coordinatrice introduce via via gli argomenti di discussione e da la parola ad un insegnante che lo chieda</li> <li>• solitamente pochi insegnanti sono quelli che intervengono</li> <li>• a volte le insegnanti reagiscono con disponibilità all'ascolto, altre trasmettendo una sensazione di disagio in quanto probabilmente temono di venir giudicati o criticati, il che trasmette una loro "chiusura",</li> </ul> | <b>2. INTERCLASSE SOLO DOCENTI</b><br><br><b>1. CANOVACCIO DELLA RIUNIONE:</b> in buona parte simile a quello dell'interclasse dell'Istituto Comprensivo (Vedi), anche se nel Circolo Didattico c'è una maggiore distribuzione della leadership tra gli insegnanti (rispetto al ruolo centrale assunto a scuola dall'insegnante di collegamento), per cui vi sono maggiori interventi da parte degli insegnanti, e questi non seguono sempre uno schema rigido prestabilito. |

si procede così per ognuno dei punti all'ordine del giorno, con uno schema abbastanza rigido che non invita al libero e spontaneo confronto tra insegnanti

## **2. RUOLO: GRUPPO DI AUTOAIUTO E DI CONFRONTO PROFESSIONALE**

1. **(INTERCLASSE COME LUOGO DI TERAPIA DI GRUPPO!)** Interclasse solo insegnanti: spazio in cui è possibile "tirar fuori qui tutto" per risolvere problemi e conflitti in modo chiaro, senza strascichi (l'insegnante di collegamento e l'insegnante di sostegno che hanno bisogno di sfogarsi e "buttar fuori tutto": "siccome queste cose poi ci riguardano tutti, tirate fuori qui tutto..." "noi ora ci stiamo sfogando sul problema... poi la soluzione è un'altra... nessuno di noi al di fuori qui è mai stato aggressivo..." "noi le cose ci diciamo che poi vediamo il caffè assieme!" insegnante: "io non mi sfogo per la strada con le altre mamme, ma qui ora..."

2. **LUOGO DI SIGNIFICATIVI SCAMBI SU QUESTIONI PEDAGOGICO-EDUCATIVE:** per esempio sull'integrazione DI PLESSO dei bambini con disabilità, da considerarsi come risorsa; poi sugli ASPETTI DELL'ACCOGLIENZA E DELLA SCUOLA COME COMUNITÀ; poi ancora SUL MODO DI FILTRARE LA REALTÀ ESTERNA VISSUTA DAI BAMBINI o veicolata dai mass-media, dalla pubblicità: tra coerenza a valori "non consumistici" e necessità di far sviluppare competenze di lettura critica e consapevole del mondo, senza chiudersi ideologicamente alla realtà.

**2. RUOLO:** nella specificità della posizione "critica" degli insegnanti della scuola prescelta rispetto alle politiche nazionali sostenute in alcuni aspetti dal Dirigente Scolastico, l'interclasse diviene spesso lo spazio "di resistenza" in cui condividere preoccupazioni, informazioni strategiche, e prevedere mosse nei luoghi ufficiali del potere decisionale (interclasse con i genitori, Collegio Docenti, Commissione Autonomia): diviene il luogo del "corpo docenti" che assume identità e si contrappone spesso facendo una lettura ideologica delle decisioni di chi detiene il potere; inoltre, è il LUOGO DI PRESA DI DECISIONI COLLETTIVE SU ASPETTI LEGATI ALLA CURA E ALL'EFFICIENZA DELLA SCUOLA (chi fa la pulizia del giardino? Come gestire la biblioteca dei sussidi degli insegnanti?)

## **B. A LIVELLO DI ISTITUTO**

**1. INCONTRI INDIVIDUALIZZATI:** i due Dirigenti, per loro affermazione, si sono visti costretti a porre il vincolo dell'appuntamento nel ricevere le persone interessate a incontrarsi con loro (alunni, insegnanti; genitori; rappresentanti di organizzazioni del territorio, ecc.), dato l'alto numero di richieste, e l'impossibilità per loro di svolgere così anche i propri compiti istituzionali. Comunque, hanno un atteggiamento disponibile verso tutti.

Il D.S. dell'Istituto si dimostra particolarmente attento ad incontrare in modo informale gli insegnanti, per cui a volte si reca lui nella sala insegnanti, e raccoglie da loro vissuti, racconti, ecc.

## **2. IL COLLEGIO DOCENTI**

È lo spazio ufficiale di gestione democratica degli aspetti educativi e didattici della scuola, oltre che di confronto su alcune scelte più generali di "politica scolastica" interna che hanno a che vedere anche con aspetti economici ed organizzativi (nelle aree che sono di competenza condivisa del Dirigente e del Collegio).

La sua strutturazione, come quella d'ogni organo collegiale formale, è abbastanza rigida, e la conduzione della riunione è gestita dal Dirigente, che la presiede.

In realtà, da quanto ho osservato, l'effettiva organizzazione e valenza del Collegio Docenti dipende

molto dall'atteggiamento della Dirigenza rispetto alla partecipazione-gestione democratica dell'istituto: cioè a quanto è disponibile a negoziare e delegare del potere decisionale sulle questioni di fondo che concernono la vita della scuola.

Altrettanto importante è l'assunzione di un "ruolo d'istituto e sociale" da parte degli insegnanti, e quindi di un atteggiamento responsabile, propositivo e costruttivamente critico su questioni generali che escono dal lavoro didattico in classe.

### LIVELLI DI PARTECIPAZIONE RISCONTRATI

1. **Nel Collegio dell'Istituto Comprensivo** noto una partecipazione distribuita e non chiaramente individuabile come legata ad appartenenze di livello scolastico (materne o elementari o medie); la gran parte dei docenti che intervengono, sembrano condividere da una parte le preoccupazioni e critiche per l'attuali scelte di politica scolastica e sociale del Ministero, dall'altro proporre e proporsi per momenti collettivi di discussione costruttiva (collegi tematici, gruppi di lavoro, formazioni...). In generale vi è identità d'istituto tra docenti e dirigente: l'assemblea per lo più sembra schierarsi, in forma critica, in linea con la posizione del dirigente stesso.
2. **Nel Circolo Didattico** ho osservato come **partecipi attivamente soprattutto una minoranza critica** (i "docenti ribelli") di alcune linee adottate dalla Dirigenza; per il resto:
  - **la grande maggioranza resta assopita in un'area di "non pronunciamento"**, spesso di avvallo delle linee proposte dalla dirigenza ma senza esprimere chiaramente una propria posizione (i "docenti gregari"),
  - **intervengono poi singoli esponenti delle diverse strutture della scuola**: per esempio la portavoce della scuola materna, o la rappresentante della "Nostra Famiglia", **che assumono nei loro interventi una posizione più "corporativa"**, legata ai bisogni, alle necessità delle proposte specifiche di quel tipo di scuola;
  - **oppure le cosiddette "figura di sistema"** (l'insegnante Vicaria e la psicopedagogista) che in queste situazioni svolgono una funzione istituzionale di **"rappresentanti dell'intero circolo e della sua politica educativa-mission"**, per cui spesso svolgono un ruolo di mediazione, negoziazione, chiarificazione tra Dirigenza e insegnanti (potendo probabilmente comprendere meglio la posizione degli insegnanti).

### 3. GRUPPI DI LAVORO DELL'ISTITUTO (Sostituiscono le tradizionali Commissioni)

IL D.S.: si trovano autonomamente, "sono persone così preparate e responsabili che si gestiscono tra loro... io vado solo una volta ogni tanto a dare la mia "benedizione"... conoscerai i referenti, e ti metterai d'accordo con loro..."

### 3. COMMISSIONI DI LAVORO DELL'ISTITUTO:

#### 1. COMMISSIONI DI AMBITO:

#### a. I LORO COMPITI VENGONO DISCUSSI E APPROVATI IN COLLEGIO DOCENTI:

- i. obiettivo 1: vedere cosa manca nelle programmazioni di istituto, elaborate tre anni fa, rispetto alle nuove indicazioni nazionali;
- ii. obiettivo 2: ipotizzare le attività in suddivisione bimestrale per darsi la possibilità di un maggiore confronto
- iii. Lavoro serio di revisione delle prove di circolo (collegio docenti: D.S.: "Proporre le prove comuni da la possibilità di interpretare e illuminare lacune e difficoltà e di integrarci.")

2. **COMMISSIONE ORARI** preposta per la **distribuzione degli orari di insegnamento**; il D.S. elenca i criteri da adottare, con priorità d'attenzione al carico di affaticamento per i bambini (collegio: D.S. "quello che la

|  |  |
|--|--|
|  | commissione dovrebbe evitare è la spartizione selvaggia iniziale in cui solo qualcuno paga".)  |
| <p><b>4. IL GRUPPO POF</b><br/>gruppo composto dallo STAFF DI DIREZIONE e un referente per ogni plesso scolastico, che si incontra periodicamente</p> <p><b>RUOLO:</b> ha un ruolo importante, di <b>spazio di confronto democratico su tematiche e problematiche di interesse comune</b>, e di discussione di certi provvedimenti o strumenti adottati a livello di gestione di sistema (sia nel campo della programmazione e valutazione pedagogica e didattica, che in quello organizzativo-amministrativo).<br/>Diviene il <b>luogo del confronto “tra culture” (per es. scolastica ed amministrativa)</b>, nel reciproco tentativo di chiarimento e di negoziazione, partecipando di una identità maggiore (l’istituto), di cui tutti sono chiamati a farsi carico globalmente.</p> | <p><b>4. LA COMMISSIONE AUTONOMIA:</b><br/>gruppo composto dallo STAFF DI DIREZIONE e un referente per ogni plesso scolastico, che si incontra almeno una volta la mese;</p> <p><b>RUOLO:</b> ha un ruolo per lo più consultivo nei riguardi della Dirigenza, per esempio per la preparazione dell’o.d.g dei Collegi dei docenti, <b>anche se spesso diviene spazio di confronto democratico su tematiche e problematiche di interesse comune</b>, e di discussione di certi provvedimenti o strumenti adottati a livello di gestione di sistema (sia nel campo della programmazione e valutazione pedagogica e didattica, che in quello organizzativo). La Dirigente l’ha istituito anche <b>per cogliere il polso della situazione nei vari plessi, e per diffondere una certa cultura della scuola aperta al cambiamento</b> in modo più capillare e “mediato”.<br/>Diviene il <b>luogo del confronto “tra culture” (dirigenziale e docente)</b>, nel reciproco tentativo di chiarimento e di negoziazione, partecipando di una identità maggiore (l’istituto), di cui anche i docenti sono chiamati a farsi carico globalmente; lo scontro e la tensione scoppia quando si pongono - da parte del D.S. o di qualcuno dello staff - chiare limitazioni ad una condivisione del potere decisionale con gli insegnanti, per es. non condividendo certe informazioni o dando comunicazione di scelte già prese; o sottolineando l’estraneità del ruolo docente a certe decisioni gestionali; o criticandone modalità di resistenza giudicate “pigrizia culturale”; ecc.<br/>Ho osservato anche <b>l’uso della commissione autonomia come spazio di confronto politico-pedagogico</b> libero, franco, senza timori particolari o discorsi taciti (per esempio su questioni legate alla Riforma Moratti, o sulle diversità tra una cultura volta all’organizzazione e al miglioramento del sistema, ed una attenta a salvaguardare aspetti umanistici-pedagogici): soprattutto grazie ad un lungo e approfondito confronto, si arriva spesso a mediare tra l’utilità pragmatica di alcune scelte organizzativo-gestionali (per es. per avere strumenti di confronto sui propri risultati), e le preoccupazioni degli insegnanti rispetto a certi aspetti delle politiche d’istituto e nazionali.</p> |

**NELLA SCUOLA COMUNITARIA  
IN BRASILE**

**NELLA SCUOLA-LABORATORIO  
IN COLOMBIA**

| <b>A. NELLA SCUOLA</b>  | <b>A. NELLA SCUOLA</b>  |
|---|---|
| <p><b>LA RADIO COMUNITARIA SCOLARE, quotidiana:</b> un sistema di filodiffusione che giunge in tutte le aule; viene usata quotidianamente.</p> <p><b>RUOLO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ oltre che per il momento dell'orazione comunitaria del mattino,</li> <li>○ per dare avvisi vari,</li> <li>○ invitare a partecipare, alle attività comuni della scuola, o altre iniziative socioeducative del quartiere,</li> <li>○ per richiedere l'attenzione e la collaborazione di tutti per qualche evento particolarmente importante (una manifestazione, una campagna per la difesa di alcuni diritti, una ricorrenza storica, ecc.),</li> <li>○ oltre che <b>per rafforzare le relazioni interne</b>, sia ricordando alcuni eventi felici occorsi (per esempio i compleanni del giorno, o la nascita di un fratellino, il matrimonio di una insegnante ecc.; un premio o riconoscimento avuto da uno dei vari gruppi culturali della scuola; ecc.), sia condividendo momenti ludici come un canto, una poesia, ecc.</li> </ul> <p><b>MODALITA:</b> I messaggi sono gestiti sia dal personale adulto della scuola (soprattutto la coordinazione o la segreteria), oppure dai bambini stessi, che ogni giorno danno a la Coordinatrice Pedagogica un foglietto con i nomi di chi verrà il giorno dopo e la scaletta di cosa vogliono presentare (canto, lettura, ecc.).</p> | <p><b>L'ASSEMBLEA MENSILE DEGLI ALUNNI:</b></p> <p><b>RUOLO:</b> è un luogo di presa di decisioni collettive su questioni importanti della vita scolastica (come sui casi peggiori di indisciplina, rispetto a che sanzione dar loro; o sulla pulizia dei bagni) <b>tentando di pensare assieme agli adulti delle soluzioni;</b></p> <p>Inoltre serve <b>per rafforzare le relazioni interne:</b> è l'occasione ufficiale per celebrare il compleanno del mese, o altri eventi speciali, come la consegna di premi per chi ha partecipato con impegno ad una certa attività.</p> <p><b>MODALITA:</b><br/>è un esempio di gestione partecipata con i bambini, in cui i bambini esprimono le proprie questioni, proposte e si ascoltano, la maggioranza con interesse, e non vengono manipolati dagli adulti, vengono ascoltati e presi in grande considerazione rispetto a ciò che dicono, e stimolati a prendere posizione coscientemente e a responsabilizzarsi verso gli altri e se stessi nel comportamento e negli impegni assunti. L'ultima parola spetta a loro, nel dialogo collettivo dell'assemblea.</p> <p>È esemplare il modo di accompagnare il tutto da parte della coordinatrice pedagogica, e di alcuni insegnanti, che richiamano costantemente i bambini al valore e all'impegno responsabile di partecipare a questo spazio. <b>Gli adulti non sono comunque passivi, a volte propongono i temi delle discussioni, e tra di loro in apposite riunioni elaborano proprie riflessioni, indicazioni, e decisioni, ma tentano di rispettare comunque la partecipazione dei bambini.</b></p> |
| <p><b>INCONTRI NON FISSATI NELLA STANZA DELLA COORDINAZIONE PEDAGOGICA:</b><br/>Nella sala, che praticamente non ha porte più una finestra balcone sempre aperta, si affacciano o entrano in tanti, bambini, genitori, giovani e funzionari dell'associazione, che si rivolgono a lei continuamente per i più diversi motivi... Spesso poi suona il telefono o il citofono, per comunicazioni dalla segreteria, e lei sempre risponde.</p>  | <p><b>INCONTRI NON FISSATI NELLA STANZA DELLA COORDINAZIONE PEDAGOGICA:</b><br/>(vedi altra scuola)</p>   |
| <p><b>INCONTRO DELL'EQUIPE DELLA SCUOLA, SETTIMANALE (a giorni variabili)</b><br/>Settimanalmente (solitamente il venerdì mattina dato che la scuola in questo giorno chiude alle ore</p>   | <p><b>INCONTRO DELL'EQUIPE DELLA SCUOLA CON LA PRESENZA DEI DOCENTI, DEI RAPPRESENTANTI DEI BAMBINI, E DEGLI ALTRI</b></p>  |



10) gli insegnanti della scuola primaria si incontrano assieme alla coordinazione pedagogica della scuola,

**RUOLO:** spazio per confrontarsi e accordarsi su specifiche situazioni avvenute all'interno delle varie classi o di altre attività previste (per esempio nei laboratori di arte educazione del venerdì mattina, nei gruppi di canto e danza che si incontrano presso lo spazio culturale del quartiere in differenti orari, ecc.), su difficoltà che stia passando un bambino, e su quanto possa essere necessario discutere legato all'andamento quotidiano delle attività.

**STRUTTURA DELL'INCONTRO:**

- **momento di informazione su eventi, appuntamenti socio-politici, e invito-organizzazione per la partecipazione**
- **confronto sulle attività didattiche e pedagogiche della scuola**
- **formazione su aspetti pedagogico didattici (es. la disciplina)**

(16/6: di fronte ai soliti modi forti di richiamare a un maggior impegno e partecipazione socio-politica, anche sottolineando come per la scuola sarà un elemento di valutazione finale dell'insegnante, osservo che le Coordinatrici Pedagogiche parlano quasi solo loro, e spesso raccontano e condividono cose successe in aula, come esempi. Almeno due delle insegnanti sembrano assenti: lo vedo dalle loro espressione del volto, dalla loro postura, dal fatto che non intervengano mai.)

**LABORATORIO DI FORMAZIONE GESTITO DAGLI INSEGNANTI, settimanale.** solitamente il mercoledì dalle 12 alle 13, gli insegnanti a turno espongono la propria metodologia didattica utilizzata in classe per l'insegnamento delle diverse discipline, ed illustrano alcuni strumenti e materiali didattici da loro stessi creati o adottati, e assieme agli altri, sotto la supervisione della coordinazione pedagogica,

**RUOLO:** al suo interno si attivano momenti di confronto, approfondimento, riflessione sulla propria pratica nell'ottica di un miglioramento continuo sia personale che collettivo.

**SPAZIO MENSILE, DI FORMAZIONE E PROGETTAZIONE O VALUTAZIONE,**

**COLLABORATORI (SEGRETERIA, BIBLIOTECA, ECC.):** solitamente l'ultimo venerdì del mese. Spesso a questo incontro mensile partecipano altri operatori della Fondazione, per esempio il bibliotecario e la segretaria. Inoltre, si sta incentivando la *partecipazione dei rappresentanti dei bambini*, eletti democraticamente dai compagni.

**RUOLO: SPAZIO MENSILE, DI FORMAZIONE E PROGETTAZIONE-VALUTAZIONE**

- è il luogo della partecipazione di bambini e adulti alla gestione democratica della scuola: insegnanti e rappresentanti dei bambini si confrontano su problematiche della scuola, sia didattiche che relazionali o gestionali, e da punti di vista diversi nascono proposte condivise.

**STRUTTURA DELL'INCONTRO:**

- **Gli insegnanti relazionano brevemente sullo stato di avanzamento della loro programmazione didattica, e riflettono su alcune problematiche comuni** che si incontrano nel lavoro scolastico (es. come affrontare alcune situazioni di grave indisciplina da parte di alcuni bambini). I *rappresentanti dei bambini*, eletti democraticamente dai compagni, in questa sede possono esporre le loro opinioni sia sul lavoro svolto in classe, che su alcuni eventi della scuola o tra compagni: i loro interventi vengono presi in grande considerazione dalla coordinazione pedagogica e dagli insegnanti.
- Segue poi **un momento finale di formazione pedagogica condotto dalla coordinatrice o solitamente a turno dagli insegnanti stessi**, che serve di stimolo ad una riflessione critica collettiva rispetto al proprio agire educativo quotidiano in un'ottica di continuo miglioramento e alla valorizzazione socio-politico dell'attività della scuola.
- In questi momenti di autovalutazione e di programmazione collettiva **si percepisce forte lo spirito comunitario** anche di questa istituzione socio educativa, che cerca sempre di promuovere il protagonismo e la partecipazione dei bambini.

**SOLITAMENTE L'ULTIMO SABATO DEL MESE**, in cui si incontrano gli insegnanti di tutti e tre gli ordini di scuola offerti.

Spesso a questo incontro mensile partecipano altri operatori della scuola e dell'associazione. In questi momenti di autovalutazione e di programmazione collettiva si percepisce forte lo spirito comunitario di questa istituzione socio educativa.

**CANOVACCIO STRUTTURA INCONTRO:**

1. **MOMENTO CUSCINETTO DI SCAMBIO DI INFORMAZIONI-COMUNICAZIONI** su iniziative, eventi, soprattutto di sfondo socio-politico a cui ci si invita a partecipare;
2. **MOMENTO DI PREDISPOSIZIONE ALL'INCONTRO:** ORAZIONE COLLETTIVA, solitamente con la lettura di un brano ispiratore, per la condivisione di un piano spirituale in cui trovare quella concentrazione e predisposizione positiva al confronto
3. **APERTURA: FORMAZIONE SUGLI OBIETTIVI-TEMATICHE DELL'INCONTRO E INDICAZIONI METODOLOGICHE PER IL LAVORO DI ANALISI-DISCUSSIONE**, solitamente tenute da la Coordinatrice Pedagogica, o altra coordinatrice pedagogica;, di forte valenza "politica" perché di stimolo ad una riflessione critica collettiva rispetto al proprio agire educativo in vista di un continuo miglioramento
4. **LAVORO IN PICCOLO GRUPPO**, il più delle volte misto (coordinatori e insegnanti assieme; o insegnanti del livello dell'educazione infantile con quelli della scuola primaria): riflettono sulla tematica proposta o su alcune problematiche comuni che si incontrano nel lavoro scolastico (es. come affrontare la terribile situazione dei bambini affetti da denutrizione). Solitamente si parte da una lettura-stimolo (o un breve saggio di approfondimento della tematica affrontata, quando si tratti di problematiche sociali che affettano la scuola o la comunità; oppure a volte un testo esemplificativo di una situazione quotidiana emblematica, in cui riconoscersi e su cui discutere; o ancora un testo "sapienziale" che esorta a non abbattersi e a lottare individualmente e collettivamente per superare quella determinata situazione problematica), con delle domande-traccia della discussione, e la richiesta di produrre una sintesi da presentare in assemblea, spesso sottoforma di un prodotto creativo (come una

|  |  |
|--|--|
| <p>breve scena teatrale; una esposizione a più voci e con diversi materiali; ecc.)</p> <p>5. <b>CONFRONTO IN ASSEMBLEA:</b> sotto la coordinazione solitamente di la Coordinatrice Pedagogica, un referente per gruppo illustra i risultati del lavoro di gruppo, con i materiali già prodotti, o scrivendoli su di una lavagna accanto a quelli degli altri gruppi. Successivamente ci si concentra sugli aspetti emergenti ritenuti più significativi rispetto alle tematiche oggetto dell'incontro, sia per individuare meglio le questioni, sia per concordare alcune piste di azione risolutive, definendo allora tempi, compiti e responsabilità individuali.</p> <p>6. <b>NUOVAMENTE IN GRUPPO:</b> Successivamente, gli insegnanti che operano sugli stessi ordini di classe (ma altre volte in gruppi misti) si incontrano per formulare un progetto didattico rispetto al quale si svolgeranno tutte le attività del mese successivo</p> <p>7. <b>MOMENTO CONCLUSIVO DI VALUTAZIONE DELL'INCONTRO STESSO:</b> solitamente su dei foglietti anonimi, le coordinatrici raccolgono brevi giudizi sui vissuti rispetto all'andamento dell'incontro, per migliorare l'organizzazione e gestione dei successivi.</p> |  |
| <p><b>SPAZIO DI PROGRAMMAZIONE E VALUTAZIONE COLLEGIALE:</b> ogni trimestre i docenti e i coordinatori pedagogici della scuola si incontrano per un momento di valutazione assieme, Si è scelta la scadenza trimestrale perché si capì che le molte attività ed impegni extrascolastici stavano “togliendo le radici” alla partecipazione nella scuola stessa, che resta prioritaria (ad es. si rilevò da parte dello staf di coordinamento un preoccupante segno nella divisione tra “scuola della mattina” e “scuola del pomeriggio”, della <b>perdita del senso di COMUNITA' tra i professori.</b></p> <p><b>RUOLO:</b> valutare assieme sia il lavoro didattico svolto in classe e nella scuola, sia la partecipazione alle varie attività (commissioni, manifestazioni, incarichi di rappresentanza dentro altri organismi...) nel quartiere e nella città.</p>   | <p><b>SPAZIO DI PROGRAMMAZIONE E VALUTAZIONE COLLEGIALE:</b> ogni inizio anno, i docenti e la coordinazione pedagogici della scuola, assieme ai rappresentanti dei bambini, si incontrano assieme, in un tempo e spazio apposito (“Accampamento”), isolato dal resto della vita personale e scolastica:</p> <p><b>RUOLO:</b> si confrontano sul lavoro didattico svolto in classe e nella scuola durante l'anno passato, sulle difficoltà e i nuovi bisogni, e <b>PROGRAMMANO ASSIEME</b> il PEI (Piano Educativo Istituzionale) che guiderà tutte le attività del nuovo anno. La coordinatrice pedagogica si preoccupa che venga rispettato il nucleo pedagogico (e politico) su cui si basa la proposta pedagogica e didattica della scuola.</p> |
| <p><b>COMMISSIONI INTERNE DELLA SCUOLA:</b> osservo come vi siano dentro la scuola</p>   | <p><b>COMMISSIONE LABORATORI DI ECONOMIA SOLIDARIA</b></p>   |

|  |  |
|--|--|
| <p>molte commissioni, che si attivano o su problematiche specifiche, o su progetti comuni (ad es. la Commissione per la Festa della Famiglia). Ogni insegnante è sollecitato a partecipare ad almeno una di esse.</p>  | <p>Settimanalmente (solitamente il lunedì sera) gli insegnanti della scuola primaria che partecipano dei laboratori di economia solidaria si incontrano assieme alla coordinazione pedagogica della scuola e a quella appunto dei progetti produttivi.</p> <p><b>RUOLO:</b> progettare, confrontarsi, valutare e accordarsi su specifiche situazioni avvenute all'interno delle varie attività previste e su quanto possa essere necessario discutere legato all'andamento quotidiano delle attività</p>   |
|  | <p><b>COMMISSIONE della SCUOLA DEI GENITORI:</b><br/>solitamente il giovedì mattina, <i>la coordinatrice pedagogica si incontra con le due responsabili della Scuola dei Genitori</i>, progetto formativo che cerca di incentivare in forma stimolante, ludica, accogliente la partecipazione dei genitori con lo scopo di una presa di coscienza di una forma più responsabile di compiere la propria genitorialità (sono moltissimi i genitori che si preoccupano molto poco di seguire i figli nei loro percorsi di crescita e di studio), attraverso laboratori formativi e di autoaiuto.</p> <p><b>RUOLO:</b> Le due operatrici si incontrano per progettare tali laboratori, o gli <i>incontri organizzativi mensili a cui partecipano anche 3 genitori e alcuni rappresentanti degli alunni</i>, espongono la metodologia che intendono adottare ed illustrano alcuni strumenti e materiali formativi da loro stesse creati o adottati, e sotto la supervisione della coordinazione pedagogica, attivano momenti di approfondimento e riflessione sulla propria pratica nell'ottica di un miglioramento continuo.</p> |
| <p><b>B. TRA SCUOLA E ASSOCIAZIONE/FONDAZIONE</b></p>  |  |
| <p><b>INCONTRI COMUNI DI PROGETTAZIONE E VALUTAZIONE COLLETTIVE, E DI FORMAZIONE POLITICA.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. a inizio anno si fa una <b>programmazione di tutti i settori</b>, in cui ognuno condivide cosa intende sviluppare nel suo settore, tenta di coordinare le varie attività, scambiare idee, dubbi.</li> <li>2. a metà anno, c'è una <b>valutazione tutti assieme</b>,</li> <li>3. Un altro momento comune è quello che riguarda la <b>formazione politica</b>: alcuni sabato alcune persone dell'associazione o altro personale fanno alle insegnanti una formazione politica sui seguenti temi: la questione razziale; le politiche pubbliche; questioni legate alla salute...</li> <li>4. vi sono poi due o tre volte all'anno degli <b>incontri tra l'associazione e la scuola:</b></li> </ol> | <p><b>L'EQUIPE DI COORDINAMENTO DELLA FONDAZIONE:</b> è l'organo gestore della <b>Fondazione</b>,</p> <p><b>RUOLO:</b> vengono prese le decisioni soprattutto livello di orientamento politico interno, amministrativo ed economico. Vi fanno parte solo quegli adulti che hanno ruoli di coordinamento e gestione all'interno della <b>fondazione</b>.</p> <p><b>STORIA:</b> Si è costituito solo negli ultimi anni, dato che all'inizio le sue funzioni erano svolte collettivamente all'interno dell'Équipe di Animazione della Fondazione, quando è emersa l'esigenza e la scelta di strutturarsi in diversi settori di attività, e quella collegata di redigere in modo sempre più sistematico il piano economico-finanziario. A detta di alcuni,</p>   |

|  |   |
|--|---|
| <p>quando si sviluppa un'attività nuova, o per informare gli insegnanti.”</p>  | <p>l'istituzione di questo organo gestore in cui non sono presenti ne bambini ne adolescenti (colloquio con un coordinatore: "ad un certo punto abbiamo ritenuto di non poter più condividere anche con i bambini e adolescenti il piano finanziario della fondazione perché si stavano presentando alcuni seri problemi, dato che per lo strato sociale cui appartengono loro e le loro famiglie le risorse gestite dalla fondazione parevano vere e proprie ricchezze, che hanno suscitato in più occasioni gli appetiti di alcune persone nel quartiere che hanno effettuato ripetutamente dei furti o messo seriamente a rischio l'incolumità di noi tutti") ha rappresentato una frattura abbastanza forte con il processo di condivisione fraterna e comunitaria precedente, problema avvertito in forma diversa da tutti i coordinatori, che si stanno interrogando assieme ai bambini e ragazzi su come risolverlo, dando vita per esempio ad una struttura realmente più partecipativa della fondazione.</p> |
| <p><b>VARI MOMENTI DI INCONTRO “COMUNITARIO” DELL'ASSOCIAZIONE</b><br/>(Colloquio con una Coordinatrice Pedagogica):</p> <ol style="list-style-type: none"> <li><b>IL GRUPPO DI PREGHIERA:</b> partecipano sette o otto tra membri dell'associazione e insegnanti, e ci si incontra il giovedì sera presso il qui vicino “Centro Spirito”; la partecipazione è libera.</li> <li><b>IL GRUPPO DI RIFLESSIONE:</b> è aperto, ci partecipano circa 14 persone tra insegnanti e personale dell'associazione. Ci si incontra ogni quindici giorni, al venerdì mattina, ed è coordinato da una professoressa dell’Università Cattolica (Patrizia)</li> </ol> <p><b>RUOLO:</b> È un'occasione di sfogo e di mediazione rispetto a varie incomprensioni, tensioni che succedono all'interno della scuola e con i genitori.</p> <p><b>STORIA:</b> la Coordinatrice Pedagogica: nel “1998-1999 ci fu un riconoscimento delle nostre difficoltà a riguardo, e la richiesta di aiuto all'Università Cattolica: si capì che c'era <b>bisogno di un lavoro psicologico, personale e di gruppo</b>, perché "non posso lavorare con i bambini e con le famiglie su ciò che non ho elaborato in me"; sono quattro anni che stiamo in questo percorso, riuscire meglio anche a relazionarci con le famiglie (nasce il MAFE)”</p> | <p><b>L'EQUIPE DI ANIMAZIONE DELLA FONDAZIONE:</b> è lo spazio di partecipazione effettiva più antico e allargato.</p> <p><b>RUOLO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ SI CONDIVIDE LA VITA A PARTIRE DALLA PREGHIERA COMUNITARIA</li> <li>○ si discute assieme ogni attività di interesse comune, e una volta presa una decisione, si cerca che volontariamente ognuno, a turno, ne assuma la responsabilità.</li> </ul> <p><b>STORIA:</b> Il problema ora avvertito in forma diversa da tutti i coordinatori, di una diminuzione dell'effettiva partecipazione di alcuni adulti ma soprattutto dei rappresentanti dei bambini e degli adolescenti, dovuto almeno in parte dalla loro percezione di una frattura abbastanza forte con il processo di condivisione fraterna e comunitaria che si viveva in passato, li sta facendo interrogare assieme ai bambini e ai ragazzi su come risolverlo, per esempio dando vita ad una struttura realmente più partecipativa della Fondazione.</p>            |
| <p><b>IL PRANZO COMUNITARIO,quotidiano :</b></p> <p><b>DESCRIZIONE</b> Durante il pranzo, ognuno si serve dai contenitori di cibo (uno per il riso bianco, uno per gli immancabili fagioli stufati,</p>  | <p><b>LA FESTA COMUNITARIA, settimanale:</b> sono molti i momenti di festa informali dove partecipano sia i membri storici della Fondazione che insegnanti della scuola, solitamente nelle case di alcuni di loro, a turno, dove tutti</p>  |

|   |   |
|---|---|
| <p>uno per le verdure crude, a volte uno con qualche verdura cotta come purè, rape, patate e carote lessate ecc.) che le 3 cuoche e assieme addette alla distribuzione preparano su un tavolo.</p> <p><b>Un po' alla volta, a seconda dei propri impegni e turni di lavoro, ci si ritrova quasi tutti, della scuola e degli altri centri dell'associazione.</b></p> <p><b>Solitamente si vede una certa divisione nei tavoli tra coordinamento, insegnanti scuola primaria e insegnanti scuola infantile, mentre spesso il personale degli altri servizi si distribuisce in forme variate.</b></p> <p>Si ripetono piccoli rituali come due Coordinatrici che solitamente mangiano da sole, una solitamente un cibo differente (non so se per gusto o problemi alimentari), spesso l'altra per ultima, essendo la più impegnata, e a cui le cuoche servono un piatto più abbondante di carne o pesce. Le volte che la Coordinatrice Pedagogica si mette anche lei a scherzare di buonumore, si arriva a veri e propri scoppi di risate, in cui tutti contribuiscono, chi più chi meno; quando invece è preoccupata o innervosita da qualcosa o da qualcuno, e ne parla con il suo tono forte e deciso, spesso cala un silenzio teso a cui tentano di ribattere solo alcune compagne di vecchia data (Jandaira e la Coordinatrice/insegnante soprattutto).</p> <p>Le insegnanti più giovani, di solito, mantengono un atteggiamento più riservato, e parlottano tra loro.</p> <p><b>RUOLO:</b> Il clima durante il pranzo è spesso cordiale, sereno; è un momento importante sia per scherzare, per ironizzare su accadimenti e persone, in modo da allentare stanchezza e tensioni, sia per comunicarsi notizie circa i bambini, le famiglie, iniziative e ricordarsi e accordarsi per le attività legate ai progetti della scuola o dell'associazione. Si ripetono alcune dinamiche relazionali "verticali" tra le insegnanti e la coordinazione.</p> | <p>contribuiscono a comprare cibo e bevande, e poi assieme si balla per molte ore.</p> <p><b>RUOLO:</b> rafforzare le relazioni d'amicizia, e stemperare stanchezza e tensioni.</p>   |
| <p><b>COMMISSIONI DI LAVORO INTERNE:</b> esistono vari gruppi di lavoro "misti" che hanno per compito specifico la cura di un evento o di una tematica ritenuta importante per la scuola-comunità (es.LA COMMISSIONE PER LA FESTA DELLA FAMIGLIA)</p>   | <p><b>VARIE "COMMISSIONI DI LAVORO" COMPOSTE DA ADULTI E BAMBINI</b></p> <p><b>RUOLO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ si creano all'occorrenza per organizzare un evento comune (ad. esempio la festa della fondazione; il festival degli aquiloni; ecc.): si occupano dei diversi aspetti (cibo, formazione, preghiera, giochi, ricordino finale, ecc.). Assieme si prendono gli ultimi accordi, o ci si offre per svolgere compiti necessari.</li> <li>○ permettono anche di far integrare meglio adulti e bambini di diverse aree della fondazione."</li> </ul> |

## 2. SPAZI DELLA RELAZIONE TRA GENITORI E SCUOLA

**A. MODALITÀ DELLA RELAZIONE CON I GENITORI: in tutti i quattro contesti si tentano di promuovere forme di maggiore integrazione**

|   |  |
|---|--|
| <p><b>POLITICA "PORTA CHIUSA":</b></p>                  | <p>In tutte le istituzioni è attivo il divieto per i genitori di entrare nella scuola durante le lezioni, o senza chiederne permesso.</p> <p>Nelle due realtà sudamericane, all'inizio c'era una politica di "PORTE APERTE", e quindi la presenza dei genitori era facilitata, ma <b>poi si è dovuto cambiare perché vari genitori venivano in aula per picchiare i bambini</b>, e a volte con seri rischi anche per le professoresse. Si è scelto allora il motto: <i>"fuori dall'aula ma non fuori della scuola"</i>.</p> <p>Le insegnanti dei quattro contesti riconoscono che oggi <b>sono i genitori stessi che si allontanano dalla scuola, per motivazioni diverse ma in parte anche perché tutte le famiglie percepiscono condizioni di vita più difficili e precarie.</b></p> |
| <p><b>FORME DI RACCORDO TRA LA CASA E LA SCUOLA</b></p> | <p>Nelle realtà delle due scuole sudamericane, gli insegnanti o altro personale della scuola fanno <b>visite alle loro case.</b></p>   |

## B. SPAZI DI INCONTRO TRA FAMIGLIE E SCUOLA

### NELLE DUE SCUOLE ITALIANE

| <p><b>NELL'ISTITUTO COMPRENSIVO</b></p>  | <p><b>NEL CIRCOLO DIDATTICO</b></p>  |
|--|--|
| <p><b>1. L'INTERCLASSE DOCENTI – GENITORI</b></p> <p><b>STRUTTURA E COMUNICAZIONE RIGIDA:</b></p> <p><b>1. CANOVACCIO DELLA RIUNIONE::</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Saluti rapidissimi da parte degli insegnanti, e non sempre!</li> <li>• Lettura del verbale della seduta precedente, e sua approvazione: pura formalità.</li> <li>• la coordinatrice introduce via via gli argomenti di discussione e per ognuno da la parola ad un insegnante che lo illustra</li> <li>• sempre molto rapidamente (attendono pochi secondi), gli insegnanti chiedono ai genitori se hanno qualcosa da chiedere o da dire al riguardo;</li> <li>• non sempre, e al massimo uno o due genitori, intervengono chiedendo perlopiù</li> </ul> | <p><b>1. L'INTERCLASSE DOCENTI – GENITORI (scadenza bimensile)</b></p> <p><b>STRUTTURA E COMUNICAZIONE: MENO RIGIDA</b></p> <p><b>1. CANOVACCIO DELLA RIUNIONE:</b> simile a quello dell'interclasse insegnanti-genitori della scuola dell'Istituto Comprensivo osservato, anche se la relazione risulta per l'atteggiamento più informale degli insegnanti meno rigida e verticale. Il clima è generalmente meno "freddo".</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Anche in questa scuola, quasi sempre, conclusa la seduta formale, anche per una mezz'ora insegnanti e genitori si fermano a parlare tra di loro in modo molto più INFORMALE, libero, partecipato, discutendo di questioni che</b></li> </ul> |

chiarificazioni rispetto a questioni pratiche-organizzative, raramente riportano opinioni o idee fatte loro presenti da altri genitori, quasi mai si instaura un confronto sugli aspetti educativi delle attività proposte dalla scuola o su problemi comuni legati alla crescita dei bambini

- a volte le insegnanti reagiscono con disponibilità all'ascolto, altre trasmettendo una sensazione di disagio in quanto probabilmente temono di venir giudicati o criticati, il che trasmette una loro "chiusura",
- si procede così per ognuno dei punti all'ordine del giorno, con lo schema abbastanza rigido che non invita al libero spontaneo confronto tra insegnanti e genitori;

**RUOLO GENITORI:** soprattutto per quest'ultimi non sembra esserci altro da fare che ascoltare, al massimo rispondere, e infine approvare; ben poco possono proporre dal loro punto di vista, in quanto non è esplicitamente previsto nella struttura dell' interclasse

- **quasi sempre, conclusa la seduta formale, anche per una mezz'ora insegnanti e genitori si fermano a parlare tra di loro in modo molto più INFORMALE**, libero, partecipato, discutendo di questioni che riguardano direttamente alcuni bambini o le rispettive classi, o organizzandosi per attività che prevedono la partecipazione attiva dei genitori (feste, visite scolastiche, ecc.), e quante altre comunicazioni anche critiche ritengono di farsi! **È IN QUESTO "INTERCLASSE PARALLELO" che avviene quella comunicazione più significativa tra insegnante e genitori, sia per i contenuti che per le modalità, che rispecchiano di più le reali reciproche percezioni e i reali problemi o necessità o desideri relativi alla vita quotidiana scolastica.**

**RUOLO INTERCLASSE:** è l'organo collegiale ufficiale dove maggiormente si rende effettiva la **partecipazione della famiglia alla gestione della vita scolastica, per migliorare assieme il servizio scolastico.** Vi è a volte l'esplicita richiesta da parte degli insegnanti ai genitori di dare le loro impressioni sul servizio offerto. Inoltre, diviene lo **spazio di confronto su questioni di politica scolastica nazionale** in cui la scuola può richiedere la **COMPLICITÀ** della famiglia

riguardano direttamente alcuni bambini o le rispettive classi, o organizzandosi per attività che prevedono la partecipazione attiva dei genitori (feste, visite scolastiche, ecc.), e quante altre comunicazioni anche critiche ritengono di farsi! **È IN QUESTO "INTERCLASSE PARALLELO" che avviene quella comunicazione più significativa tra insegnante e genitori, sia per i contenuti che per le modalità, che rispecchiano di più le reali reciproche percezioni e i reali problemi o necessità o desideri relativi alla vita quotidiana scolastica**

**RUOLO INTERCLASSE:** è l'organo collegiale ufficiale dove maggiormente si rende effettiva la **partecipazione della famiglia alla gestione della vita scolastica, per migliorare assieme il servizio scolastico.** Vi è a volte l'esplicita richiesta da parte degli insegnanti ai genitori di dare le loro impressioni sul servizio offerto. Inoltre, diviene lo spazio di confronto su questioni di politica scolastica nazionale in cui la scuola può richiedere la **COMPLICITÀ** della famiglia (per es. sull'esigenza che si mantengano le 30 ore settimanali di insegnamento, spiegandone il valore didattico-



|   |  |
|---|--|
|   | <p>educativo), anche se <b>alcuni insegnanti rimangono sospettosi rispetto al rischio di un “uso politico” del giudizio dei genitori da parte della Dirigenza</b> su alcune questioni “interne” alla scuola (senso del “corpo docenti”)</p>  |
| <p><b>ALTRI SPAZI E FORME PRIVILEGIATE DI COMUNICAZIONE</b></p>   | <p><b>ALTRI SPAZI E FORME PRIVILEGIATE DI COMUNICAZIONE</b></p>  |
| <p>1. <b>IL COLLOQUIO INDIVIDUALE:</b> sia in forme ufficiali (2 volte l’anno, sull’andamento scolastico del bambino, oltre a quello per la consegna del documento di valutazione), che informali (vedi punto successivo)</p> <p>2. <b>LA PRESENTAZIONE DELLE PROGRAMMAZIONI:</b> avviene nel mese di ottobre, dove gli insegnanti di classe incontrano i genitori; è un’occasione per presentare da parte della scuola il proprio programma didattico e per concordare alcuni aspetti della vita scolastica comuni (orari; uso del diario come mezzo di comunicazione scuola-famiglia; regole comportamentali adottate a scuola; modalità di festeggiamento dei compleanni a scuola, ecc.).</p> <p>3. <b>I MOMENTI INFORMALI COLLETTIVI o INDIVIDUALI</b></p> <p>a. <b>“INTERCLASSE INFORMALE”:</b> osservo in più occasioni che dopo la riunione ufficiale dell’interclasse insegnanti-genitori, per almeno 20 minuti i genitori si fermano per chiedere individualmente alle insegnanti di specificare alcune questioni di cui non hanno chiesto nell’interclasse ufficiale.</p> <p>b. <b>“COLLOQUIO INDIVIDUALE INFORMALE”:</b> avviene per la disponibilità delle insegnanti a incontrarsi con i genitori sia prima che al termine delle lezioni, anche senza preavviso, di solito per rapidi scambi su situazioni contingenti (l’assenza del figlio, un fatto successo a scuola, un messaggio riportato a casa dal bambino, o di cui si è venuti a conoscenza dagli altri genitori, ecc.), oppure nel momento pomeridiano settimanale di incontro delle insegnanti per la programmazione di team.</p> | <p>1. <b>IL COLLOQUIO INDIVIDUALE:</b> sia in forme ufficiali (2 volte l’anno, sull’andamento scolastico del bambino, oltre a quello per la consegna del documento di valutazione), che informali (vedi punto successivo).</p> <p>2. <b>LA PRESENTAZIONE DELLE PROGRAMMAZIONI:</b> avviene nel mese di ottobre, dove gli insegnanti di classe incontrano i genitori; è un’occasione per presentare da parte della scuola il proprio programma didattico e per concordare alcuni aspetti della vita scolastica comuni (orari; uso del diario come mezzo di comunicazione scuola-famiglia; regole comportamentali adottate a scuola; modalità di festeggiamento dei compleanni a scuola, ecc.).</p> <p>3. <b>I MOMENTI INFORMALI COLLETTIVI o INDIVIDUALI:</b></p> <p>a. <b>FESTE (S.Nicolò; Chiusura anno scolastico):</b> osservo in particolare nella festa conclusiva la buona partecipazione di vari genitori, nell’organizzazione della festa stessa, ed il clima delle relazioni tra adulti e bambini molto positivo.</p> <p>b. <b>“INTERCLASSE INFORMALE”:</b> osservo in più occasioni che dopo la riunione ufficiale dell’interclasse insegnanti-genitori, per almeno 20 minuti i genitori si fermano per chiedere individualmente alle insegnanti di specificare alcune questioni di cui non hanno chiesto nell’interclasse ufficiale.</p> <p>c. <b>“COLLOQUIO INDIVIDUALE INFORMALE”:</b> avviene per la disponibilità, in varie occasioni (solitamente in coda alle “riunioni ufficiali”) delle insegnanti che si fermano a parlare individualmente con i genitori, con attenzione a varie loro richieste e osservazioni, e con interesse a capire meglio i bambini rispetto a certi comportamenti osservati in classe.</p> |

|   |   |
|---|---|
| <p><b>4. IL PIAZZALE FUORI DELLA SCUOLA:</b> osservandolo personalmente in molte occasioni, e come <b>dettomi da varie insegnanti, effettivamente lo spiazzo antistante al cancello diventa per le mamme luogo informale di incontro, di confronto, di sfogo.</b> (I genitori arrivano un po' alla volta, vari si fermano in macchina ad attendere, altri attendono in silenzio, da soli, mentre si formano alcuni gruppetti di 3-4 genitori che parlano tra loro, o a coppie. Sono soprattutto mamme.)<br/> <b>Anche le insegnanti comunque si dimostrano disponibili e consapevoli dell'importanza di utilizzare per le comunicazioni questo spazio</b> (quasi tutte restano nei pressi del cancello, a parlare tra loro e con i genitori che le interpellano).</p> | <p><b>4. IL PIAZZALE FUORI DELLA SCUOLA:</b> osservandolo personalmente in molte occasioni, e come <b>dettomi da varie insegnanti, effettivamente lo spiazzo antistante al cancello diventa per le mamme luogo informale di incontro, di confronto, di sfogo.</b></p>   |
| <p><b>I CORSI SERALI PROMOSSI DALLA SCUOLA MEDIA PER GLI ADULTI</b><br/> Sono corsi di alfabetizzazione linguistica, informatica, o su vari aspetti artistici (pittura, teatro, cucina, ecc.). Riscuotono molto apprezzamento nei genitori stessi, anche come occasione per conoscere in modo informale la scuola e gli insegnanti dei loro figli.</p>  | <p><b>I CORSI PROMOSSI DALLA SCUOLA PER I GENITORI</b><br/> Sono per lo più corsi su specifiche tematiche educative, spesso richieste dai genitori stessi (per es. l'educazione sessuale), o su aspetti della Riforma della Scuola. Riscuotono molto apprezzamento nei genitori stessi, anche come occasione per conoscere in modo informale la scuola e gli insegnanti dei loro figli.</p> |

NELLA SCUOLA COMUNITARIA DI SALVADOR

**1. LUOGHI E FORME DELLA RELAZIONE-PARTECIPAZIONE SCUOLA-FAMIGLIE:**

**A. INFORMALI: FACILITÀ E INFORMALITÀ DELLE COMUNICAZIONI QUOTIDIANE:**

1. **IL PORTONE DI INGRESSO:** è il luogo privilegiato dell'incontro e della comunicazione tra famiglia e scuola: sia rispetto a indicazioni che i genitori danno sul figlio, sia soprattutto per la scuola per dare avvisi di riunioni, laboratori su tematiche specifiche, scadenze, inviti a colloqui personali per parlare del figlio, ecc. Data l'informalità, si respira una reale "prossimità" tra le persone (perché non è ancora uno spazio ben definito, non è ancora "della scuola", conserva quel significato di "spazio della comunità" che appunto accomuna tutti, genitori famigliari e personale della scuola o dell'associazione, vicini, al di fuori di ruoli e poteri ben distinti che possono mediare interferendo nelle modalità di relazione)
  - a. **MOMENTO DELL'ARRIVO A SCUOLA: ACCOGLIENZA E DIALOGO:** è una festa. I bambini che incontro arrivano accompagnati da un adulto, sorridenti ed eccitati. Gli adulti si fermano con piacere a conversare tra loro e con alcuni educatori che si fermano sul portone

- b. **SUL PORTONE ALL'USCITA DI SCUOLA:** preparativi festa di San Giovanni a scuola: osservo le maestre e il personale della segreteria che chiacchierano, sorridono, tra loro e con le mamme che arrivano a prendere i bambini.

## **2. I LABORATORI DI ARTE-EDUCAZIONE:**

- a. **colloquio a casa della coordinatrice pedagogica:** “vengono pochi genitori, soprattutto per i problemi legati al lavoro; “noi lasciamo che partecipi chiunque voglia della famiglia, fratelli, cugini, zii...” ; “sono molto presi dal lavoro, ma alcuni ci hanno detto che prima di venire non capivano perché i bambini proprio il venerdì non volevano mai perdere scuola... ma che quando sono venuti ad alcuni laboratori, hanno capito subito: era magico! E stavano apprendendo, e nello stesso tempo creando, divertendosi”.

## **3. VARIE FESTE E MOMENTI CULTURALI E CONVIVIALI (per es. LA FESTA DELLA FAMIGLIA: SCOPO: LA VALORIZZAZIONE DELLA PARTECIPAZIONE DELLA FAMIGLIA).**

- a. Divengono anche occasioni di attività in cui coinvolgere bambini e adulti (concorsi sugli inviti, lavori collettivi da presentare alla festa, ecc.) di tutta l'associazione, che partecipa a definire le linee direttrici anche del lavoro didattico, oltre che con proprie attività specifiche (gazebo con vari servizi per le famiglie, medici, di ristoro, ecc.)
- b. commissione per la festa della famiglia: “la nostra **prospettiva della valorizzazione è RENDERE PARTECIPI I GENITORI E FAMILIARI, chiedere loro che ognuno offra qualcosa di cibo...**”.

## **B. FORMALI**

### **1. RIUNIONI UFFICIALI SCUOLA-FAMIGLIA: sono quattro all'anno: uso di toni abbastanza tranquilli ma con atteggiamento spesso di richiamo e di "insegnamento" alle famiglie**

- a. colloquio con La Coordinatrice del SRC (e insegnante): “ Anche con i genitori della scuola ci si trova quattro volte all'anno, e con loro si affronta la parte pedagogica, e lo sviluppo dei bambini”
- b. riunione serale per la consegna delle schede di valutazione ai genitori: parlano solo le insegnanti, la coordinatrice e la nutrizionista del posto di salute, con toni abbastanza tranquilli, anche se rispetto a qualche problema la scuola assume un tono abbastanza forte, richiamando e “insegnando” ai genitori come fare meglio
- c. Colloquio a casa di La coordinatrice pedagogica: “andremo a mostrare nella prossima riunione foto del lavoro in classe, dei laboratori di arte-educazione, e altre... sarà nello Spazio Culturale, un giorno con i genitori della scuola primaria, un altro con quelli della scuola infantile; andremo a parlare un po' sopra la questione della "banca" [le lezioni private di rinforzo] che sta infastidendo, e un po' della questione dell'avvicinarsi della festa della famiglia, della scelta di fare una festa unica rispetto alle feste del giorno della mamma, del giorno del papà ecc. nella prospettiva di avvicinare i bambini che non hanno alcuni familiari... noi stiamo pensando nel collettivo, non nei casi singoli di ognuno, e la festa della famiglia sarà un momento per socializzare; saranno i bambini stessi a scegliere chi far partecipare, se i genitori, un nonno... e che cosa offrire loro, attra

### **2. GLI INCONTRI CON I SOCI- GENITORI DELL'ASSOCIAZIONE.**

- a. colloquio con La Coordinatrice del SRC (e insegnante): “ I soci sono circa 300 e sono genitori dei bambini che frequentano la scuola. Gli incontri dei soci avvengono quattro volte all'anno, dove si discute di cose referenti all'associazione. A fine anno poi si fa un rendiconto dove si dà conto delle spese effettuate con i dieci Reali che ognuno paga al mese.”

### **3. NELLA DIDATTICA: I GENITORI INVITATI COME ESPERTI IN CLASSE:**

- a. Osservo che un'insegnante riceve per la seconda volta nella sua classe dei genitori, perché raccontino ai bambini della propria famiglia
- b. Osservo che rispetto al Progetto "Il mio quartiere", sono stati invitati alcuni genitori esperti di riciclaggio e gestione dei rifiuti; l'insegnante racconta che quest'esperienza le ha fatto conoscere più direttamente la realtà delle famiglie dei bambini

#### 4. VISITA DEI BAMBINI DELLA SCUOLA ALLE CASE DEI PROPRI COMPAGNI

L'obiettivo delle visite è quello di osservare le condizioni di vita di ognuno, perché poi i bambini ne discutano in classe; nello stesso tempo, invitare a voce le famiglie per la festa della famiglia della scuola. Per le insegnanti, inoltre, è l'occasione di osservare la situazione di alcuni bambini, per poi parlarne con più cognizione agli operatori

- a. (es. Visita alla casa di una bambina assente per malattia: mi emoziona questa attenzione, per cui tutta la classe andrà a trovarla casa. L'insegnante prima di partire ricorda come ci si comporti una volta a casa sua.)

### NELLA SCUOLA-LABORATORIO

#### 1. LUOGHI E FORME DELLA RELAZIONE-PARTECIPAZIONE SCUOLA-FAMIGLIE:

##### A. INFORMALI: FACILITÀ E INFORMALITÀ DELLE COMUNICAZIONI QUOTIDIANE:

#### 1. SCAMBI SUL PORTONE DELLA SCUOLA: sono rari i genitori che accompagnano i figli a scuola, e pochi di essi si fermano a parlare con gli insegnanti.

- 1. osservo uno scambio di comunicazioni sulla porta della scuola: un insegnante parla con 4 mamme.

#### 2. GLI INCONTRI DELLA "SCUOLA DEI GENITORI" (CON UNA PARTECIPAZIONE ALTALENANTE MA MEDIAMENTE ALTA): SI CARATTERIZZANO POSITIVAMENTE PER:

- **ATTENZIONE AGLI ASPETTI CONVIVIALI**: osservo che scuola e genitori riconoscono l'importanza di momenti di festa tra di loro.
  - 1. Riunione dell'Équipe di animazione della Scuola Dei Genitori con alcuni genitori per preparare il prossimo incontro: Le due referenti propongono di festeggiare i compleanni del mese dei genitori per elevare l'autostima dei genitori, per conoscersi tra di loro, per festeggiare non solo i figli. La mamma, rispetto all'idea di festeggiare il compleanno dei genitori: "beh, possiamo almeno raccogliere qualcosa, un cioccolato ecc. un piccolo presente, senza aspettare tutto dalla Fondazione". Le due referenti : "anche per il rinfresco finale, non ci sono soldi questo mese...". I due genitori: "non preoccupatevi di questo... facciamo una colletta tra chi c'è, o se riesco porto io qualcosa..."
  - 2. incontro della "scuola dei genitori": una referente della scuola: "vorremmo che tutti i genitori partecipassero a una gita tra genitori... siete d'accordo?" **Tutti rispondono con entusiasmo di sì.**
  - 3. Prima riunione della équipe di animazione della scuola dei genitori: l'Équipe mista della scuola si preoccupa della organizzazione del rinfresco finale. Inoltre si proporrà loro la "Festa dell'amicizia" che si fa al termine del mese "dell'amore dell'amicizia" (settembre); e di parlare di una possibile gita del gruppo dei genitori: quando farla, in che mese, e come raccogliere i soldi.
- **USO DI UNA METODOLOGIA DI INCONTRO ATTIVA SU TEMATICHE SOCIO-EDUCATIVE PER LORO INTERESSANTI LEGATE ALLA REALTÀ**
  - 1. Referente: "rispetto alle attività con i genitori, facciamo quattro gruppi, uno per ognuno di voi..."

Bambino: "ho una proposta..."Tutti: "belle le attività! Mi piacciono!"

2. **efficacia di modalità di riunione come laboratorio su temi educativi** (autostima; messaggi e valori per i figli, ecc.) **e con metodologie attive** coinvolgenti e divertenti. incontro della "scuola dei genitori": suddivisi in tre gruppi, si dovranno rappresentare alcune scene relative alle situazioni della vita quotidiana molto frequenti nelle relazioni umane: l'arrivo in ritardo di un figlio; il dire di no all'invito ad una festa; fare un complimento d'una persona. Poi, viene loro distribuito un foglio in cui vi è il disegno di una persona con due bambini: "andiamo a disegnarci e scrivere in questa figura cosa ci piace di noi, non solo fisicamente...". "Poi, rispetto alla pancia dove stanno i due bambini, andiamo a scrivere cosa più vorremmo insegnare ai nostri figli". **In molti partecipano, raccontando di proprie scelte di vita.** "Ora andiamo a costruire con le nostre mani un regalo per noi: cosa ci regaleremo?" **Tutti si mettono con allegria e un po' di imbarazzo iniziale a lavorare**

## **B. FORMALI**

### **1. LE RIUNIONI UFFICIALI: si svolgono due volte all'anno, alla fine di ogni semestre.**

**A. RIUNIONI ASSEMBLEARI COLLETTIVE (DI SOLITO LA PRIMA PARTE DELL'INCONTRO):** per informare sull'andamento della programmazione didattica, sul comportamento dei bambini, su bisogni o risultati della scuola, per condividere problematiche e chiedere idee e collaborazione alle famiglie, per ascoltare e rispondere alle inquietudini dei genitori. **Sono strutturate in modo abbastanza sequenziale, dove l'O.d.G. è deciso dagli insegnanti, e condotti principalmente dalla Coordinatrice Pedagogica che illustra i punti della riunione, e invita a volte un insegnante ad approfondire. Gli insegnanti si inseriscono liberamente nella discussione. Sono molti gli inviti ai genitori perché esprimano le loro idee.** [LIVELLO DI PARTECIPAZIONE OSSERVATO ALL'UNICA RIUNIONE A CUI HO ASSISTITO: quasi nessun genitore interviene] [VEDI ANCHE: **1.DISINTERESSE APPARENTE DELLE FAMIGLIE AL PERCORSO SCOLASTICO DEL FIGLIO**]

**B. RIUNIONI DI CLASSE CON I PROFESSORI (di solito seguono al momento assembleare):** la scuola invita i genitori a incontri specifici di classe su questioni differenti (es. iscrizioni al corso di studi successivo). [LIVELLO DI PARTECIPAZIONE OSSERVATO ALL'UNICA RIUNIONE A CUI HO ASSISTITO: alcuni genitori intervengono, soprattutto per chiedere del proprio figlio]

1. Riunione semestrale con i genitori per la consegna delle schede di valutazione (ottobre): In classe V restano circa 15 genitori che l'insegnante ha convocato personalmente per parlare della conclusione di questo ciclo di studi e delle iscrizioni a quello successivo. Nessuno dei genitori interviene, o chiede del proprio figlio: *possibile silenzio dovuto anche ai toni esortativi-poco accoglienti usati dalla scuola?!*

### **SI CARATTERIZZANO PER:**

- **toni a volte giudicanti, esortativi, preoccupati, negativi, di rimprovero velato e richiamo alla propria responsabilità da parte della scuola verso i genitori presenti]**

### **2. COLLOQUI INDIVIDUALI CON I PROFESSORI SULLA SITUAZIONE ACCADEMICA DEI FIGLI.** Accanto alla modalità formali assembleari, la scuola offre la possibilità e la sua disponibilità per incontri individuali degli insegnanti con i genitori.

1. Riunione semestrale con i genitori per la consegna delle schede di valutazione (ottobre): La coordinatrice pedagogica:"bene, chi vuole può parlare personalmente con ogni professore rispetto la situazione di suo figlio...". Ogni insegnante chiama i genitori "regolari" per consegnare loro la scheda, e si offre di parlare comunque con ogni papà presente. Si distribuiscono in varie classi con i propri genitori. [Non posso osservare quanti genitori si fermano; c'è in generale un certo silenzio, pochi saluti alla fine della riunione].

### 3. SPAZI DELLA RELAZIONE TRA SCUOLA E COMUNITÀ LOCALE

#### NELLE DUE SCUOLE ITALIANE

##### 1. RUOLI DIFFERENTI TRA DIRIGENZA E INSEGNANTI:

- **IL DIRIGENTE SCOLASTICO E LO STAFF DI DIREZIONE:** ruolo di raccordo interistituzionale, con sguardo spesso ai bisogni della comunità locale (bambini e famiglie) nella ricerca di una collaborazione che garantisca il miglior funzionamento possibile del servizio scolastico (risorse finanziarie, servizi e manutenzione), e una reciproca tutela rispetto all'utenza "critica". TIENE I RAPPORTI CON LE ASSOCIAZIONI (ad es. per Pomeriggi Integrati); con sguardo spesso comune ai bisogni della comunità locale (bambini e famiglie)
  
- **GLI INSEGNANTI:** si relazionano direttamente con operatori del Comune (assistenti sociali, tecnici ecc.) o Amministratori quando vi siano necessità specifiche (alunni in particolari situazioni di disagio; problemi alla struttura della scuola ecc.). Si relazionano direttamente con alcune associazioni che rientrano in progetti didattico-educativi: con gli operatori che intervengono a scuola (es. dei Pomeriggio Integrato) o nelle "visite guidate" in eventi organizzati dalla comunità (es. alla "mostra sui vecchi mestieri della associazione i Burci)
  - a. (ISTITUTO COMPRENSIVO: ): Il D.S. in un colloquio informale sulle associazioni che hanno relazione con la scuola: "sono le insegnanti che le gestiscono direttamente, a me per vengono solo gli inviti a manifestazioni ufficiali, alle richieste di utilizzo dei gli spazi..."
  - b. (CIRCOLO DIDATTICO: ) consiglio di interclasse soli docenti: noto che vi è un contatto diretto degli insegnanti con varie associazioni ( Associazione Fiorot, Tamburini, Casa di riposo,...). (insegnante:"Associazione Fiorot: risulta che quest'anno non si sono fatti ancora mai vivi, ...nessuno della scuola li ha viceversa contattati finora")

## 2. TIPOLOGIE E SPAZI DI RELAZIONE:

| <u>ISTITUTO COMPRENSIVO</u>   | <u>CIRCOLO DIDATTICO</u>  |
|---|---|
| <p><b><u>TRA SCUOLA COMUNE:</u></b></p> <p>INCONTRI DI PROGETTAZIONE E VALUTAZIONE DEL TEMPO INTEGRATO GESTITO DALL'ASSOCIAZIONE <u>ADELANTE</u><br/>           Collegio docenti: il D.S. propone rispetto alla valutazione degli alunni uno <b>scambio educativo-didattico tra scuola e Tempo Integrato</b> (D.S.: “per la scuola elementare, proporrei di chiedere agli educatori del tempo integrato di dare una valutazione più analitica dell'attività pomeridiane che fanno”)</p>   | <p><b><u>TRA SCUOLA COMUNE:</u></b></p> <p>INCONTRI DI PROGETTAZIONE E VALUTAZIONE DELLE ATTIVITÀ POMERIDIANE<br/>           incontro scuola-servizio pubblica istruzione del comune: dirigenti, assessore e responsabile del servizio ragionano assieme sul calo di partecipazione ai centri socio educativi</p> <p><b>INCONTRO IN COMUNE SUL PROGETTO CONSIGLIO COMUNALE DEI RAGAZZI</b><br/>           iniziativa proposta dal Comune di incontrare i rappresentanti dei bambini nelle sedute allargate di Consiglio Comunale sul tema della solidarietà; le varie scuole esprimono <b>in generale buon apprezzamento per il progetto proposto dall'Amministrazione.</b></p> |
| <p><b><u>MODALITÀ DI INCONTRO CON L'INFORMAGIOVANI:</u></b><br/>           (DALL'INTERVISTA ALL'OPERATORE DELL'INFORMAGIOVANI)<br/> <b>DAL 2002:</b> è venuto l'input di aprirsi al territorio e all'aggregazione: sono iniziate <b>azioni promozionali verso la scuola, per promuovere servizio</b></p> <p><b>INCONTRI DI SCAMBIO EDUCATIVO CON GLI INSEGNANTI</b><br/>           primo anno: sono stati fatti incontri verso fine anno nelle varie classi<br/>           del secondo anno: sono venuti presso la sede i ragazzini stessi<br/>           dal terzo anno: <b>si sono svolti incontri con insegnanti, motivate dall'esigenza di trovare risposta ad esigenze formative loro rispetto al sostegno scolastico di alcuni ragazzi, ma anche per creare un canale di informazione reciproca rispetto al seguire alcuni ragazzini.</b> Successivamente, ci si è incontrati anche per riflettere su quelli che loro rilevavano esser i bisogni dei ragazzi</p> <p><b>I CORSI NELLA SCUOLA MEDIA</b><br/> <b>DAL 2003:</b> sono stati presentati dei progetti <b>nelle classi seconde medie:</b> "L'emozione di scegliere" nel 2004 e nel 2005 "EMOSS"</p> | <p><b><u>MODALITÀ DI INCONTRO CON L'INFORMAGIOVANI:</u></b><br/>           in realtà non vi sono contatti diretti, essendo questo un Circolo didattico e perciò con una popolazione di alunni più giovane (massimo 11 anni) che non è di riferimento per il P.G.</p>  |

|   |  |
|---|--|
| <p>(Emozioni scuola in strada); si sta progettando anche un percorso di educazione sessuale con le terza media (La scuola media aveva già partecipato nel 2002-2003 al "Progetto Adolescenza" promosso dai Lions, ma che si è bloccato in fase di avvio in classe)".</p>  |  |
| <p><b><u>MODALITÀ DI INCONTRO CON LA BIBLIOTECA COMUNALE:</u></b></p> <p>(DA UN COLLOQUIO CON LA BIBLIOTECARIA:)</p> <p><b>INCONTRI DEL PROGETTO LETTURA</b><br/>A parte i <b>momenti di progettazione comune</b> che coinvolgono insegnanti e bibliotecaria, e le attività previste dal Progetto presso la biblioteca (Vedi Scheda della Biblioteca), ci sono <b>attività che si svolgono direttamente in classe</b> nelle scuole elementari, per esempio la stesura di un "diario delle attività di classe". Inoltre, alcune insegnanti hanno richiesto letture animate in classe.</p>  | <p><b><u>MODALITÀ DI INCONTRO CON LA BIBLIOTECA COMUNALE:</u></b></p> <p>(DA UN COLLOQUIO CON LA BIBLIOTECARIA:)</p> <p><b>INCONTRI DEL PROGETTO LETTURA</b><br/><b>ci sono vari incontri progettuali e valutativi assieme tra insegnanti referenti per il progetto e referenti della amministrazione (assessore; biblioteca):</b> ho avuto modo di osservare come preme molto all'amministrazione il coinvolgimento attivo in questa come in altre iniziative delle famiglie, più di quanto risulti dalla scuola.</p>   |
| <p><b><u>MODALITÀ DI INCONTRO CON IL SETTORE POLITICHE SOCIALI E SCUOLA DEL COMUNE</u></b></p> <p>(DALL'INTERVISTA CON IL RESPONSABILE DEL "SETTORE POLITICHE SOCIALI" DEL COMUNE: )</p> <p><b>1. LA CONVENZIONE CON IL COMUNE.</b><br/>"da vari anni si è <b>creata una continuità nei rapporti tra scuola e amministrazione scolastica.</b><br/><b>Dal 1999</b> si è maggiormente formalizzata questa relazione, attraverso una programmazione della scuola e delle risorse del territorio che è sfociata in una <b>CONVENZIONE, un protocollo di intesa,</b> che sarebbe da ampliare ogni anno, perché cambiano le esigenze."</p> <p><b>2. LEGATE ALLA CONVENZIONE,VI SONO ASSEMBLEE A CUI PARTECIPANO ASSIEME IL COMUNE, IL DIRIGENTE SCOLASTICO, RIVOLTE AI GENITORI</b><br/>"ad ottobre vi è la presentazione della convenzione, con <b>una possibilità seppur piccola di partecipazione alla programmazione della scuola;</b> ad aprile si dà il rendiconto di quanto realizzato. Sono momenti democratici di confronto con la popolazione."</p> | <p><b><u>INCONTRI TRA ASSESSORE E DIRIGENTI SCOLASTICI SU QUESTIONI DIFFERENTI (coordinazione dei calendari scolastici, ecc.)</u></b></p> <p>Osservo come alcune volte all'anno, ed in particolare ad avvio delle attività, vi siano alcuni incontri a livello cittadino cui partecipano rappresentanti dei Servizi Cultura e Scuola del Comune, e i Dirigenti Scolastici delle varie scuole di ogni ordine e grado, per discutere e decidere assieme su questioni organizzative comuni (ad es. coordinare gli orari delle scuole con i servizi di trasporto pubblico, o con l'esigenza dei genitori di spostarsi da una scuola all'altra)</p> |
|   |  |



|   |   |
|---|---|
| <p><b><u>MODALITÀ DI INCONTRO CON LA PARROCCHIA</u></b></p>   | <p><b><u>MODALITÀ DI INCONTRO CON LA PARROCCHIA</u></b></p>   |
| <p>(DA UN COLLOQUIO INFORMALE CON IL D.S.):</p> <p><b>1. INCONTRI TRA SCUOLA E CARITAS</b><br/> le relazioni riguardano la CARITAS con cui c'è confronto costante e positivo anche con le assistenti sociali per le rilevazioni delle situazioni di disagio sociale e familiare, e un accordo su come coordinare gli interventi e le modalità di approccio;</p> <p><b>2. INCONTRI TRA CATECHISTI E INSEGNANTI DI RELIGIONE:</b> per confrontarsi rispetto ai contenuti e alle modalità dei propri interventi, dato che si rivolgono in gran parte agli stessi bambini;</p> <p><b>3. INCONTRI CON IL PARROCO PER CONCORDARE LE RECIPROCHE ATTIVITÀ, L'ORGANIZZAZIONE DELLE ATTIVITÀ E DEI CALENDARI,</b> per non sovrapporsi;</p>  | <p>Parlando sia con personale della scuola, che con il Parroco, non vi sono incontri diretti, sono i genitori attivi in parrocchia che fanno alcune richieste agli insegnanti (per es. rispetto ad un ritiro per i bambini della prima comunione che perderanno un giorno di scuola).</p>   |
| <p><b><u>MODALITÀ DI INCONTRO CON LE ASSOCIAZIONI DEL TERRITORIO</u></b></p> <p><u>1. MODALITÀ DI RELAZIONE:</u></p> <p><b>a. CONSULTA DELLO SPORT:</b> tentativo del comune di avviare una Consulta dello sport con scuola, parrocchia e associazioni sportive, partendo proprio dalla scuola, per poter coordinare meglio attività ludico-sportive, ottimizzando l'offerta e la gestione delle risorse economiche (assessore: "di modo che non vi sia più come finora la processione fuori dell'ufficio dell'assessore di ogni associazione che viene a fare la sua richiesta economica, slegata da una considerazione generale della situazione locale")</p> <p><b>b. RIUNIONI DI ORGANIZZAZIONE-VALUTAZIONE POMERIGGI INTEGRATI,</b> tra il D.S., gli insegnanti, e gli operatori della associazione che li gestisce, coordinare il Progetto Formativo tra le attività curriculari della scuola e quelle promosse dai Pomeriggi Integrati</p> <p><b>c. COINVOLGIMENTO RECIPROCO IN PROGETTI EDUCATIVI O EVENTI E MANIFESTAZIONI</b></p> | <p><b><u>MODALITÀ DI INCONTRO CON LE ASSOCIAZIONI DEL TERRITORIO</u></b></p> <p><u>1. MODALITÀ DI RELAZIONE:</u></p> <p><b>a. COINVOLGIMENTO RECIPROCO IN PROGETTI EDUCATIVI O EVENTI E MANIFESTAZIONI</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>FESTA CON I "NONNI" DELLA VICINA CASA DI RIPOSO:</b> osservo in più occasioni, all'interno di un progetto educativo coordinato tra un'insegnante referente e la responsabile della Casa di Riposo, che sia i bambini si siano recati a svolgere attività artistiche presso la Casa (per Natale, Carnevale, ecc.), sia abbiano accolto "i nonni" presso la scuola (ad es. in occasione della festa finale);</li> <li>• <b>PROGETTO DI AVVICINAMENTO ALLO SPORT con il supporto delle associazioni sportive</b> (commissione autonomia: Dir: "E' libera la collaborazione con le associazioni sportive che vengono gratis a collaborare".)</li> <li>• <b>PROGETTO CITTADINO DEL MERCATINO DEI BAMBINI:</b></li> </ul> <p><b>b. RELAZIONE SCUOLA - UNIVERSITÀ:</b> commissione autonomia: la D.S. presenta le</p> |

|  |   |
|--|---|
| <p>2. TIPOLOGIA E SPAZI DI INCONTRO:</p> <p><b>1. incontri diretti, svolti per lo più a scuola, tra la scuola e le singole associazioni promotrici delle iniziative o contattate per parteciparvi, con la distinzione di ruolo e modalità indicata prima tra dirigenza e insegnanti.</b></p> | <p><b>VARIE COLLABORAZIONI CON L'UNIVERSITÀ, soprattutto per il tirocinio di studenti dell'Università di Trieste (in particolare alla scuola prescelta);</b></p> <p>2. TIPOLOGIA E SPAZI DI INCONTRO:</p> <p><b>1. incontri diretti, svolti per lo più a scuola, tra la scuola e le singole associazioni promotrici delle iniziative o contattate per parteciparvi, con la distinzione di ruolo e modalità indicata prima tra dirigenza e insegnanti.</b></p> |
|--|---|

### NELLE DUE SCUOLE LATINOAMERICANE

|   | <u>NELLA SCUOLA COMUNITARIA</u>   | <u>NELLA SCUOLA-LABORATORIO</u>   |
|---|---|---|
| <b>RELAZIONE CON LE SCUOLE DI GRADO SUPERIORE</b> | a volte si fanno visite alle scuole secondarie dove va il numero maggiore di alunni, per limitare lo <b>SHOCK DEL PASSAGGIO (che mi diranno essere abbastanza forte, soprattutto per le relazioni comunitarie che si vivono dentro la scuola comunitaria)</b> , ma senza coinvolgere nello scambio i professori, mentre "sarebbe buono!"  | Non vengono svolte visite alle altre scuole   |
| <b>RELAZIONI CON ALTRE SCUOLE PRIMARIE</b>        | <p>ci sono relazioni poi con altre scuole primarie del quartiere, <b>soprattutto comunitarie, appoggiandone gli aspetti pedagogici e gestionali</b> (come quella della Manghera), <b>o ritrovandosi nella Commissione Educazione della CAMMPI</b> (spazio locale di "rete" tra varie organizzazioni scolastico-educative) <b>per appoggiarsi in progetti comuni</b> (ad es. la creazione di Sale di Lettura nelle scuole che ne siano sprovviste) <b>e nella lotta socio-politica</b> per la difesa dei propri diritti e di quelli dei loro bambini, con manifestazioni, marce, impegno diretto in spazi pubblici di dibattito anche con esponenti politici della Amministrazione Comunale locale, oltre che di altre istituzioni come Università, centri di ricerca, scuole pubbliche ecc. (Vedi il Forum Bahiano dell'Educazione Infantile; il Congresso delle Scuole Comunitarie; gli incontri dei Delegati del Bilancio Partecipativo ecc.)</p> <p><b>COLLABORAZIONE DELL'ASSOCIAZIONE NELLA GESTIONE GENERALE IN ALTRE ORGANIZZAZIONI A NOME DELL'ISTITUZIONE FINANZIATRICE (ONG):</b> colloquio con La Coordinatrice del SRC (e insegnante): le associazioni Santa Lucia, Manghera e la Commissione Culturale sono tutte patrocinate da</p> | <p>Non vengono svolte visite alle altre scuole.</p> <p>C'è qualche incontro tra alcune persone della Fondazione e qualche altra istituzione educativa solo in corrispondenza di scadenze particolari, come l'iscrizione degli alunni dell'ultimo anno al livello successivo.</p> <p>Vi è poi un rapporto saltuario con la Segreteria Municipale di Educazione (CADEL), che è l'organismo preposto a validare la proposta pedagogica degli istituti scolastici, siano essi pubblici o privati.</p> |

|   |   |  |
|---|---|--|
|   | <p>una Ong (Visione Mondiale) che ha incaricato l'associazione di collaborare alla gestione anche delle altre. Loro lo fanno anche per preservare la loro sopravvivenza importante all'interno della comunità.</p> <p><b>ES. ORGANIZZAZIONE DI UN CORSO DI FORMAZIONE SULLA STESURA DEL PROGETTO POLITICO PEDAGOGICO RIVOLTO A VARIE SCUOLE COMUNITARIE:</b> conversazione a casa della Coordinatrice Pedagogica: uno degli impegni maggiori della scuola comunitaria è che ora sta favorendo <b>un corso di formazione sulla stesura del progetto politico pedagogico</b> a varie scuole comunitarie del territorio che non hanno ancora assunto una reale postura politica alla base di quella pedagogica.</p> <p><b>ES. LA SALA DI LETTURA (ACCOMPAGNAMENTO ALLO STUDIO):</b></p> <p>a. colloquio con l'insegnante-bibliotecaria: "Io lavoro molto con la comunità ... Oggi è il giorno per il pubblico, gente del quartiere che viene a fare ricerche, di qualsiasi età, soprattutto studenti, ma anche persone che vengono per esercitarsi nella lettura, che stanno facendo corsi di alfabetizzazione. Questo perché noi facendo una indagine ci siamo resi conto che qui non ci sono biblioteche pubbliche, o accessibili. E non ci sono persone disponibili come me. La richiesta è tanta, e vengono per ogni tipo di ricerca".</p> |  |
| <p><b>RELAZIONI CON I SERVIZI SOCIALI in particolare se ci sono problemi con e nella famiglia</b></p> | <p>nella realtà della scuola, questa attenzione è svolta dal <b>MAFE (Momento di Attenzione Famiglia-Scuola)</b>, servizio gestito dall'Università Cattolica negli spazi dell'associazione (<b>vedi descrizione più analitica</b>)</p> <p>a. colloquio con la professoressa Patrizia: mi racconta la storia di una collaborazione fra la scuola e la Università Cattolica per gestire il servizio MAFE di attenzione alle famiglie e alla scuola.</p>   | <p>Vi sono due responsabili per le relazioni con i Servizi dell'esterno, sia quelli sociali, come il Dipartimento di Benessere Sociale, o l'Istituto Colombiano di Benessere Familiare (come nel caso di particolari situazioni famigliari vissute da qualche alunno)...</p> |
| <p><b>RELAZIONI CON I SERVIZI SANITARI</b></p>  | <p>l'Associazione in questo senso ha lottato per avere <b>un posto di salute che gestisce</b>, con alcuni servizi basilari (primo soccorso, misurazione tensione e pressione, ecc.) (<b>vedi descrizione più analitica</b>)</p> <p><b>INCONTRI DI INFORMAZIONE APERTI ALLA COMUNITÀ SU TEMATICHE DI INTERESSE COMUNE, ES. SULLA ALIMENTAZIONE PRESSO IL POSTO DI SALUTE:</b></p> <p>incontro sulla alimentazione tenuto dalla</p>   | <p>... sia quelli sanitari, come l'Ospedale del Sud, che viene interpellato per campagne di vaccinazione, o per brevi incontri informativi ai genitori.</p>  |

|  |   |   |
|--|---|---|
|  | <p>nutrizionista del Posto Di Salute: partecipano circa trenta persone della comunità tra anziani, mamme, e due giovani; ascoltano in modo silenzioso e attento.</p> <p><b>PARTECIPAZIONE A INCONTRI DI COORDINAMENTO TRA LA SCUOLA E ALTRE ORGANIZZAZIONI DELLA COMUNITÀ LOCALE (AVSI).</b></p> <p>colloqui con vari coordinatori dell'associazione: incontri mensili tra la scuola e altre organizzazioni della comunità locale (COF e AVSI) per uno scambio di informazioni sui casi inviati dalla scuola ai loro servizi sociali e psicologici, e per concordare la gestione degli spazi che appartengono all'associazione.</p>   |   |
| <b>RELAZIONI CON I SERVIZI DI SICUREZZA E CONTROLLO (POLIZIA)</b>  | <p>le insegnanti condividono varie perplessità rispetto alla condotta della polizia locale, che ancora <b>spesso si macchia di violenze, soprusi, e atti di corruzione</b>; "di solito passa di fuori, vengono solo se chiamati"</p>  | <p>le insegnanti condividono varie perplessità rispetto alla condotta della polizia locale, che ancora <b>spesso si macchia di violenze, soprusi, e atti di corruzione.</b></p>   |
| <b>RELAZIONI CON ASSOCIAZIONI SPORTIVE</b>                         | <p><b>la scuola comunitaria ha vari gruppi sportivi</b>, in particolare ora di calcio, in cui sono impegnati giovani della stessa associazione come anche di quella "ArteBola".</p>   | <p>Non ho osservato relazioni di questo tipo</p>  |
| <b>RELAZIONI CON ASSOCIAZIONI CULTURALI, ARTISTICHE E MUSICALI</b> | <p>accanto ai <b>propri gruppi culturali-artistici</b> musicali (corale, gruppi di danza, gruppo di teatro), la scuola collabora con alcuni esperti della <b>Fondazione Culturale</b> (Ente governativo) e di <b>altre associazioni locali (come il Grucon, il Bagunzaço)</b> che appoggiano gli stessi gruppi con il proprio apporto professionale (in particolare nel canto e nella recitazione), o con laboratori specifici come la capoeira, il maculelè.</p> <p><b>a. ES. L'ASSOCIAZIONE GRUCON TIENE IL LABORATORIO DI MACULELE:</b> Osservo che i bambini vanno ogni mercoledì a lezione di Maculele (danza afro), sono una ventina della classe III, mentre l'insegnante resta con altri 12 a svolgere attività di rinforzo della lettura, scrittura, matematica. Gestiscono il laboratorio tre ragazzi che fanno parte dell'associazione Grucon.</p> | <p><b>PARTECIPAZIONE A SCUOLA DEGLI OPERATORI DELL'ASSOCIAZIONE TEATRO-PICAL ALL'INTERNO DEI LABORATORI DELLA SCUOLA ARTISTICA:</b> osservo la buona integrazione tra le loro attività e quelle degli insegnanti, facilitata anche da alcune riunioni di <b>raccordo progettuale gestite dalla coordinazione pedagogica: in un colloqui informale con gli insegnanti, ne viene apprezzata in particolare la capacità di gestione d'aula e di lavorare con i bambini</b></p> <p><b>PARTECIPAZIONE DEI BAMBINI A CORSI MUSICALI DI UN'ALTRA ORGANIZZAZIONE (BATUTA)</b></p> |

|  |  |   |
|--|--|---|
|  | <p><b>PARTECIPAZIONE A INIZIATIVE-MANIFESTAZIONI SU PROBLEMI DELLA COMUNITÀ</b></p> <p><b>b. ES. MARCIA PER LA QUESTIONE AMBIENTALE</b></p> <p>a. marcia per i problemi della comunità (questione ambientale): Al ritmo della banda del Bagunçaco, anch'essa presente assieme ai bambini e ad alcuni giovani di altre associazione-scuole comunitarie, tutti intonano canti e balli e slogan attinenti al rispetto della natura.</p> <p>b. prima riunione di valutazione trimestrale: Discussione su alcune iniziative socio-culturali promosse da alcune organizzazioni "parcere" (teatro popolare, ecc.), come la camminata per l'ambiente:lla Coordinatrice Pedagogica: "noi ci partecipiamo, e sarà bella".</p> <p>c. SCAMBIO DI COMUNICAZIONI-INFORMAZIONI NELLA SCUOLA rispetto ad attività della o nella comunità locale: LA RADIO COMUNITARIA, usata anche per dare avvisi di iniziative socioeducative del quartiere</p> <p><b>ORGANIZZAZIONE DI FESTE NEL QUARTIERE, COME OCCASIONI ALLEGRE DI CONDIVISIONE SU TEMATICHE DI INTERESSE COMUNE. Servono anche per promuovere la scuola e far partecipare la comunità:</b></p> <p><b>- ES. FESTE DELLA BELLEZZA NEGRA: RIVENDICAZIONE DEL VALORE DELLA PROPRIA CULTURA (popolare, afrodiscendente) .</b></p> <p>a. archivio delle foto di molte feste svolte nel quartiere, dove hanno partecipato le corali o i gruppi di danza della scuola: e mi sembra buona la presenza di adulti (vicini, parenti) che assistono allegri alle varie rappresentazioni culturali.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>LA FESTA DI SAN GIOVANNI</b></li> <li>• <b>FESTA DELLA FAMIGLIA: SCOPO è INTEGRARE LA CITTADINANZA: la scuola-associazione pensa di coinvolgere anche la comunità locale sia per lo spazio fisico, sia invitando suoi rappresentanti ad intervenire assieme sul tema della famiglia</b></li> </ul> <p>a. commissione per la festa della famiglia: nasce l'idea di UTILIZZARE LA PIAZZA E LA STRADA DI FRONTE ALLA SCUOLA, attrezzandola con dei gazebo, in cui si impegnino tutto il personale di tutti i settori. una Coordinatrice propone di</p> | <p><b>PARTECIPAZIONE A INIZIATIVE-MANIFESTAZIONI SU PROBLEMI DELLA COMUNITÀ:</b> come già detto, la Fondazione ha adottato un atteggiamento strategico volto a mantenere un "basso profilo" rispetto ad iniziative di esplicito valore politico, per non rischiare di incorrere nei sospetti dei vari gruppi di potere che controllano il Paese.</p> <p><b>ORGANIZZAZIONE DI FESTE NEL QUARTIERE, COME OCCASIONI ALLEGRE DI CONDIVISIONE. Servono anche per promuovere la scuola e far partecipare la comunità:</b></p> <p>osservo come la Fondazione e la Scuola in vari momenti dell'anno invitino le famiglie e la comunità locale a partecipare ad eventi comunitari come gli incontri della Novena in preparazione al Natale, la festa di Natale, quella del I Maggio, il Compleanno della Fondazione; il Festival degli Aquiloni... Ultimamente poi la stessa Scuola dei Genitori sta diventando spazio di incontro e di organizzazione di eventi festosi e ludici a favore delle famiglie della comunità, come gite, soggiorni ricreativi, cineforum, ecc.</p> |
|--|--|---|

|                                 |  |   |
|---------------------------------|--|---|
|                                 | chiamare “tutte le autorità, rappresentanti delle comunità religiose, politiche... diamo loro 3 minuti a testa per parlare...Ho un’idea: proviamo a parlare con chi sta organizzando <b>l’inaugurazione della piazza, per ricordare i due eventi, per integrare il popolo di qui.</b> ”)   |   |
| <b>CON LE CHIESE-PARROCCHIA</b> | <b>Vedi descrizione più analitica</b><br>la Coordinatrice Pedagogica e altre persone della scuola e dell’associazione fanno parte di una “Chiesa spiritica”, una comunità filosofico-religiosa che unisce per quel che ho potuto approfondire ad una radice di carattere cristiano elementi di spiritualità più tipicamente orientali, come la credenza nella reincarnazione, nel dialogo e reciproco influsso fra anime | Non vi sono relazioni significative con la parrocchia locale, mentre la Fondazione favorisce al suo interno momenti di preghiera e di riflessione spirituale, invitando qualche religioso di amicizia, nata da lotte condivise con la gente e la comunità.. |

#### 4. SPAZI DELLA RELAZIONE TRA VARIE ORGANIZZAZIONI DELLA COMUNITÀ LOCALE

##### NELLE DUE REALTÀ ITALIANE

| <b>NELL’ISTITUTO COMPRENSIVO</b>   | <b>NEL CIRCOLO DIDATTICO</b>  |
|--|---|
| <u>1. MODALITÀ DI RELAZIONE</u>  | <u>1. MODALITÀ DI RELAZIONE</u>   |
| <p>1. <b><u>RELAZIONE COMUNE-ORGANIZZAZIONI LOCALI:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>ATTIVAZIONE DI CONVENZIONI E PARTERNARIATO:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. (Da un colloquio con l’assistente sociale): “c’è una <b>convenzione</b> tra il Comune e la Caritas parrocchiale che ha attivo un centro d’ascolto”</li> </ul> </li> <li>- <b>RUOLO DI PROMOZIONE-MEDIAZIONE DELL’AMMINISTRAZIONE COMUNALE per creare coordinamento tra le diverse organizzazioni (scuola, parrocchia, associazioni):</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>TENTATIVO DEL COMUNE DI AVVIARE UNA CONSULTA DELLO SPORT CON SCUOLA, PARROCCHIA E ASSOCIAZIONI SPORTIVE, PARTENDO PROPRIO DALLA SCUOLA,</b> per poter coordinare meglio attività ludico-sportive, ottimizzando l’offerta e la gestione delle risorse economiche (assessore: “di modo che non vi sia più come finora la</li> </ul> </li> </ul> | <p>1. <b><u>RELAZIONE COMUNE-ORGANIZZAZIONI LOCALI:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>ATTIVAZIONE DI CONVENZIONI E PARTERNARIATO:</b> incontro amministrazione con cittadini del quartiere: sul problema sollevato dai cittadini dell’insufficienza del Campo Sportivo, il sindaco risponde: “<b>il comune è partner dell’associazione sportiva,</b> e il suo impegno c’è per trovare soluzioni.”</li> <li>- <b>RUOLO DI PROMOZIONE-MEDIAZIONE DELL’AMMINISTRAZIONE COMUNALE per creare coordinamento tra le diverse organizzazioni (scuola, parrocchia, associazioni):</b> <b><u>LE CONSULTE COMUNALI: “Consulta delle associazioni” e “Consulta della famiglia”,</u></b> promosse da anni dall’amministrazione comunale e che coinvolgono la scuola, la parrocchia, la</li> </ul> |

|   |  |
|---|--|
| <p>processione fuori dell'ufficio dell'assessore di ogni associazione che viene a fare la sua richiesta economica, slegata da una considerazione generale della situazione locale”)</p> <p>2. <b><u>AMBITI DI INTERESSE COMUNE DA CUI PARTIRE PER PROMUOVERE UN'AZIONE SINERGICA:</u></b></p> <p>1. LE ATTIVITÀ ESTIVE: (Da un colloquio con l'assistente sociale): il comune a giugno propone momenti di animazione come un corso di equitazione, attività sportive coinvolgendo le varie associazioni sportive ( per esempio il tennis), e a luglio attiva i <b>centri estivi</b> classici; la parrocchia attiva dal canto suo il <b>GREST</b>. <b>Da alcuni anni si stanno realizzando dei momenti assieme tra i bambini e le famiglie che partecipano all'una e all'altra iniziativa.</b> Ora, il Comune tenta di dar impulso ad una maggiore integrazione tra le diverse iniziative, promuovendo degli incontri interistituzionali. Agli incontri, accanto alle quattro parrocchie e a ai rappresentanti del comune, <b>partecipa anche la psicopedagoga come rappresentante della scuola..</b> Ad un incontro interistituzionale per organizzare i centri estivi: <b>si esplicita il concetto di CENTRO RICREATIVO e sue potenzialità.</b> Assessore: “un luogo in cui senza agonismo si mettono tutti nella condizione di divertirsi, aperto a tutti”. Assessore:“Si tratta di continuare un lavoro di collaborazione già iniziato dalle amministrazioni precedenti, ed in modo molto buono[...] un calendario comune di iniziative aperte a tutti”</p> <p>2. LE ATTIVITÀ SPORTIVE (CONSULTA DELLO SPORT): <b>tentativo del comune di avviare una Consulta dello sport con scuola, parrocchia e associazioni sportive, partendo proprio dalla scuola</b></p> <p>3. LE SITUAZIONI DI DISAGIO (ANZIANI, DISABILITÀ, STRANIERI, GIOVANI ECC.): <b>in varie occasioni di incontro informale e formale (incontri di avvio della Consulta della famiglia, o di articolazione delle attività estive), osservo come diventi centrale nell'interscambio tra i vari attori presenti il confronto sulle problematiche vissute localmente dagli anziani, dai giovani, dagli immigrati ecc. cercando di creare una collaborazione tra i rispettivi ruoli istituzionali.</b></p> <p>4. LA SITUAZIONE DELLE FAMIGLIE (CONSULTA DELLA FAMIGLIA) <b>tentativo del comune di avviare una Consulta della Famiglia con ULSS, scuola, parrocchia e associazioni che a vario titolo si interessano della famiglia.</b></p> | <p>scuola, l'Usl, varie associazioni del territorio.</p> <p>2. <b><u>AMBITI DI INTERESSE COMUNE DA CUI PARTIRE PER PROMUOVERE UN'AZIONE SINERGICA:</u></b></p> <p>1. LE ATTIVITÀ ESTIVE:”</p> <p>2. LE ATTIVITÀ SPORTIVE (CONSULTA DELLO SPORT):</p> <p>3. LE SITUAZIONI DI DISAGIO (ANZIANI, DISABILITÀ, STRANIERI, GIOVANI ECC.):</p> <p>4. LA SITUAZIONE DELLE FAMIGLIE (CONSULTA DELLA FAMIGLIA)</p> |
|---|--|

## NELLA SCUOLA COMUNITARIA

### **1. SPAZI DI INCONTRO E ARTICOLAZIONE NELLA COMUNITÀ LOCALE A CUI PARTECIPA LA SCUOLA-ASSOCIAZIONE:**

**1. DESCRIZIONE DELLA COMMISSIONE CAMMPI (Commissione di Articolazione e Mobilitazione degli Abitanti della Penisola di Itapagipe):** si tratta di una delle rare esperienze di coordinamento in rete di più di 40 organizzazioni (perlopiù associazioni comunitarie) presenti in uno dei quattro quartieri della "città bassa" di Salvador che si trovano all'interno della penisola di Itapagipe. Alla commissione partecipano anche alcuni docenti e tirocinanti dell'Università Cattolica di Salvador (dell'area dell'assistenza sociale e sanitaria).

I membri si incontrano settimanalmente sia in plenaria (il lunedì sera) che in Sottocommissioni tematiche, dove democraticamente si discute e si prendono decisioni d'azione su varie problematiche comuni, presentate dalle sottocommissioni che vi lavorano, o dai singoli referenti. Le varie sottocommissioni poi periodicamente scelgono propri delegati per incontrarsi con esponenti dell'amministrazione della prefettura su specifiche tematiche.

- **LA FINALITÀ GENERALE** della commissione è veicolare lo scambio di esperienze ed informazioni tra le varie associazioni (corsi di formazione, iniziative, forum tematici ecc.), e nello stesso tempo promuovere il confronto a riguardo delle principali problematiche generali di cui ancora soffre la popolazione dei quartieri che costituiscono la penisola (mancanza di lavoro, carenza di strutture pubbliche che si preoccupino della salute dell'educazione e della sicurezza, condizioni precarie di alloggio, alto tasso di delinquenza e violenza associata anche al traffico della droga, scarsità di spazi pubblici per promuovere iniziative di carattere culturale, sportivo, ricreativo ecc.) per poter avviare iniziative dal forte valore sociale e politico (incontri pubblici, petizioni, marce, ecc.).
- **SI ARTICOLA IN SOTTOCOMMISSIONI:** per poter meglio articolarsi e promuovere iniziative puntuali e concrete, all'interno della CAMMPI da tempo sono state istituite delle subcommissioni tematiche (per esempio le sottocommissioni educazione, violenza, salute, abitazione ecc.) che si incontrano settimanalmente in altri orari, e cui partecipano un numero più ristretto di persone in qualche forma esperta nel settore ed interessate. A turno una sottocommissione organizza e coordina l'incontro della commissione generale, in cui tutte informano degli sviluppi delle attività svolte, invitano a sensibilizzarsi rispetto a problematiche o ad iniziative specifiche, partecipano comunque delle lotte e rivendicazioni condotte nello specifico dalle altre sottocommissioni.
  - a. dialogo informale con un'insegnante referente per la scuola comunitaria nella Sottocommissione Cultura: "La CAMMPI si suddivide in sottocommissioni, Educazione, Cultura...Si sceglie un responsabile nelle varie organizzazioni che partecipi ad una di esse. Io sono in quella di Cultura. Là noi stiamo lavorando facendo un registro di tutte le entità che lavorano [nella penisola di Itapagipe] con la cultura, è un'area molto grande e ce ne sono moltissime che lavorano su di ciò. Ormai stiamo terminando, e stiamo pensando a promuovere degli eventi culturali in cui dar visibilità a queste entità, farle conoscere, e così rafforzarle, e per conseguire poi il loro appoggio, che è importante
  - b. valutazione trimestrale: la coordinazione afferma di sentirsi più sollevata perché "c'è ora un gruppo di 6 - 7 insegnanti che vanno nelle sottocommissioni della CAMMPI, e poi condividono con le altre; già stanno migliorando le comunicazioni".



- a. **HA VARI RUOLI: RUOLO POLITICO E STRUTTURA PARTECIPATIVA DEMOCRATICA, su problemi-progetti sociali di interesse comune presentati dalle Sottocommissioni che vi lavorano.**
- a. riunione della NAI: Una staggista dell'Università che si occupa dell'area della salute, e che partecipa ad entrambe: "la differenza maggiore tra CAMMPI e NAI è nella LOTTA:
  - b. I candidati delegati della CAMMPI **incontreranno in più sere la cittadinanza della penisola per ascoltare i cittadini stessi sulle proprie proposte e necessità**, per spiegare funzionamento e significato della partecipazione al bilancio partecipativo della città.
  - c. seminario delle scuole comunitarie: la coordinatrice della scuola porta a tutti il messaggio dell'urgenza di fare lavoro in rete (racconta l'esempio dell'esperienza della CAMMPI: "Vi partecipano organizzazioni di 14 quartieri, alcune molto forti, che hanno una propria segreteria, altre molto fragili; quando una realtà è in difficoltà, noi ci stiamo muovendo, mobilitiamo la comunità, facciamo pressione attraverso i giornali pubblici, sui nostri rappresentanti politici. In questo modo, per esempio, abbiamo ottenuto per una scuola infantile una sede più adeguata all'interno dell'edificio di una scuola pubblica abbandonata. Noi l'abbiamo costruita, la CAMMPI, ma è di tutti, non ha padroni, e si incontra non solo per parlare di educazione, ma di tutte le questioni,
  - d. riunione della commissione CAMMPI: risulta molto **forte il livello di coscienza civile delle persone che partecipano alla CAMMPI e lottano per i diritti delle proprie comunità contro interessi "privati"**: di fronte ad una rappresentante dell'agenzia privata che gestisce la corrente elettrica, in molti sollevano critiche rispetto al loro intendere il servizio che offrono come servizio privato ("dovete rispettare l'essenzialità di un servizio sociale come quello elettrico, e noi dobbiamo avere il diritto di essere informati prima che avvenga il taglio dell'energia. anche se non è previsto dalla legge, **questa è una questione di cittadinanza! Voi dovete rispettarlo lo stesso anche se non siete un'agenzia statale. Dovete contribuire a creare accessi alla società civile che chiede di aver voce. Inoltre, ricevete finanziamenti pubblici, perciò avete tale responsabilità!"**)
- b. **RUOLO SOCIALE: sta promuovendo una campagna per raccogliere i libri per aprire dieci centri di lettura in altrettante scuole comunitarie**
- a. Riunione di valutazione trimestrale: un'insegnante informa che la Sottocommissione Educazione sta promuovendo una campagna per raccogliere i libri per aprire dieci centri di lettura in altrettante scuole comunitarie
- c. **ATTIVA FORME DI RELAZIONALITÀ COMUNITARIE: attenzione a creare momenti di condivisione umana oltre che progettuale**
- a. momento di apertura della riunione della CAMMPI: invita tutti a porsi in piedi, il cerchio, e a fare un passo avanti per presentarsi a me e agli altri; propone una lettura brevissima, a cui poi chiede chi vuole condividere). Anche per questo, osservo che c'è in genere un buon ascolto, nonostante l'ora tarda; gli interventi sono abbastanza ben distribuiti tra le varie persone presenti.
  - b. riunione della commissione CAMMPI: vari gli aspetti di gestione dell'incontro che fanno emergere la **grande attenzione di tutti ad avviare una partecipazione democratica, di tutti, senza distinzioni di potere ma valorizzando l'esperienza, il carisma, la chiarezza di visione socio-politica**: osservo il coordinatore che prima dell'inizio sottovoce chiede chi vuole parlare, se ci sia qualcosa di nuovo, e prepara su di un foglio una scaletta. Quando gli chiedono se la sottocommissione educazione possa anticipare il suo intervento rispetto agli altri, lo acconsente senza difficoltà. All'assemblea dice che "su richiesta della sottocommissione educazione, si dà la parola prima alle sottocommissioni, poi ad eventuali informazioni individuali".
  - c. riunione della commissione CAMMPI: pur essendo più di 40 rappresentanti di così varie associazioni, osservo che vi è un modo abbastanza accogliente, disponibile, di relazionarsi tra i presenti, tentando di mantenere le relazioni a livello orizzontale, nonostante le diversità di età, di esperienza e rispetto acquisito nella militanza comunitaria. **VIENE DATA ATTENZIONE ALL'ASPETTO DELLE RELAZIONI PRIMA DI INIZIARE LA PARTECIPAZIONE**: il rappresentante della sottocommissione che questa sera coordina l'incontro, prende parola e propone una dinamica, che stimola a riflettere sulla importanza dell'essere presenti nell'ascolto dell'altro. Tutti poi si presentano per nome!

- **VI SVOLGONO UN RUOLO DA PROTAGONISTE COMUNITARIE ASSUNTO DALLE RAPPRESENTANTI DELLA SCUOLA-ASSOCIAZIONE:**

- a. riunione della commissione CAMMPI: **mi colpisce la quantità e qualità per intensità degli interventi delle referenti dell'Associazione-scuola: sono interventi di donne dal cuore grande, dalla grande passione e fede nella partecipazione alla trasformazione sociale** ("non scherziamo gente, il 10 abbiamo tutti un impegno, nella camminata per l'ambiente! Animate i bambini, i gruppi, tutti assieme!"); o riflessioni forti rispetto ai bisogni della gente povera dei loro quartieri, per esempio rispetto al problema dei giovani e la violenza; **sono tra i presenti quelle che più promuovono iniziative**, azioni concrete volte al cambiamento (come un laboratorio per i giovani che si svolgerà una sera successiva presso la scuola comunitaria).
- b. riunione della commissione CAMMPI: la rappresentante della Associazione-scuola si muove con disinvoltura tra i vari gruppi, anche in uno composto di quattro uomini di una certa età che discutono tra loro con quello che mi sembra il tono di "chi ha autorità". Viene presentata come una **delle fondatrici della CAMMPI**.

## **2. DESCRIZIONE DEL FORUM DI ITAPAGIPE :**

- a. riunione della NAI: una rappresentante della Segreteria Municipale dell'Educazione sul FORUM DI ITAPAGIPE: mi racconta che al Forum dell'anno scorso hanno partecipato tanto la CAMMPI che la Segreteria Locale Di Educazione, dando poi vita a proprie programmazioni specifiche. "Il Forum che si tiene a fine novembre, è **lo spazio dove noi tiriamo fuori le riflessioni e le prospettive da portare avanti l'anno successivo. Vede la partecipazione della CAMMPI, della NAI, e le organizzazioni degli imprenditori locali**. Il problema di questi ultimi è che agli incontri non partecipano mai rappresentanti delle associazioni dei commercianti dicendo che non hanno tempo, che stanno viaggiando per lavoro..."

## **3. DESCRIZIONE FORUM CITTADINO SUL BILANCIO PARTECIPATIVO: NUOVO STRUMENTO DI PARTECIPAZIONE ALLA GESTIONE AMMINISTRATIVA DELLA CITTÀ INTRODOTTO DALLA NUOVA GIUNTA COMUNALE, che avrà il compito di indicare all'amministrazione cittadina quelle priorità di intervento scelte dalla società civile attraverso suoi delegati eletti appositamente, individuati rispetto le aree principali dell'educazione, dell'abitazione, del trasporto, dei servizi, del lavoro ecc.**

- a. riunione della commissione CAMMPI: si decide che alcuni delegati della CAMMPI, candidati al Forum, **incontreranno in più sere la cittadinanza della località per ascoltare i cittadini stessi sulle proprie proposte e necessità**, per spiegare funzionamento e significato della partecipazione al bilancio partecipativo della città.
- b. serata pubblica con i delegati del bilancio partecipativo: i delegati del bilancio partecipativo che fanno parte della CAMMPI si preoccupano di come coinvolgere la comunità nella definizione delle priorità da sottoporre all'amministrazione comunale.
- c. congresso della FABS: si ricordano i molti eventi di PARTECIPAZIONE DEMOCRATICA che stanno per la prima volta accadendo nella città di Salvador (l'incontro dei delegati del bilancio partecipativo; una riunione del sindacato dei professori ecc.). SUL BILANCIO PARTECIPATIVO, un rappresentante del partito comunista del Brasile: "oggi c'è anche la plenaria del Bilancio Partecipativo, che è un esempio del movimento che Salvador sta vivendo, di partecipazione popolare; il bilancio partecipativo è una forma di ampliare la nostra democrazia, e la reale partecipazione alle decisioni politiche della città"
- d. MA: incontro dei delegati del Bilancio Partecipativo: dopo l'ultima riunione cittadina, molto male organizzata, ci si interroga sulla reale volontà dell'amministrazione rispetto alla partecipazione democratica della cittadinanza.

## **4. DESCRIZIONE DEL FORUM BAHIANO SULL'EDUCAZIONE INFANTILE:** Il forum è un gruppo interistituzionale cui partecipano scuole pubbliche e private e comunitarie, più alcune università federali e altri enti locali (la segreteria municipale

dell'educazione); lo scopo è quello di approfondire le questioni legislative e di chiarire le opportunità possibili per l'educazione infantile, di lottare assieme.

- a. **SPAZIO POLITICO, pubblico, riconosciuto dalle altre istituzioni** (protagonismo comunitario delle rappresentanti della scuola comunitaria: una Coordinatrice: "il Forum deve assumere un ruolo politico!")
- b. dal Forum Bahiano di Educazione Infantile: il riconoscimento **dell'importanza di lottare assieme per la scuola** ( Un'insegnante: " noi siamo presenti solo a Salvador: dobbiamo cercare di entrare in rete e comunicare con gli altri Comuni"; Una professoressa universitaria: "è importante che ora ognuno si senta impegnato, responsabile, presente, per agire e proporre, discutere..."; la Coordinatrice Pedagogica, leggendo la "Carta Aperta del Forum alla Comunità Locale": "credo che sia **fondamentale la partecipazione dei genitori a questa lotta**, che si rendano conto e lottino anche loro per la scuola dei prossimi anni dei loro figli!")

## **5. DESCRIZIONE DEL PROGETTO "POPOLAZIONE CULTURALE": SPAZIO COMUNE DI CONFRONTO E PROGRAMMAZIONE: cogestione di laboratori di danza, percussioni, coro, gruppi di convivenza all'interno di varie comunità locali**

- a. riunione presso la Fondazione Culturale sul progetto di "Popolazione Culturale": **confronto costruttivo tra culture**: finalità delle associazioni comunitarie è "l'integrazione"; della istituzione culturale la qualità artistica e la visibilità politica; pare comune l'obiettivo della promozione della comunità e della rottura dei pregiudizi sulla cultura popolare (una Coordinatrice: "ci fu un problema con la professoressa del gruppo di danza, ma l'abbiamo risolto parlando con lei, ricordando il senso del gruppo"; il referente della F.C.: "questo è un aspetto delicato, ci sono vari obiettivi nel Progetto, quello di rafforzare l'identità dei ragazzi, ma anche di raggiungere risultati di qualità tecnica, per essere presentato...Anche per poter giustificare i soldi che vengono investiti".VEDI ASPETTATIVE DEL COMUNE DELL'ISTITUTO COMPRENSIVO!).
- b. **reciproco riconoscimento della necessità/diritto di una stretta collaborazione tra associazioni comunitarie e istituzioni** ( riunione presso la Fondazione Culturale sul progetto di "Popolazione Culturale": il rappresentante della Fondazione:" noi siamo pochi con 10 comunità...abbiamo bisogno di contare su di voi, perché se noi proponiamo una cosa, ma non riceviamo ritorni da parte vostra, non si può cambiare niente[...] Da parte vostra, questo Progetto è un diritto, da pretendere da parte dello Stato, che sia efficace e di qualità"

## **6. (COLLEGATO: ) DESCRIZIONE DEL GRUPPO DI CONVIVENZA DEL PROGETTO "POPOLAZIONE CULTURALE"**

- a. **RUOLO: il riscatto dell'identità e cultura locale; di formazione su competenze comunicative e di leadership per poterle sviluppare nella comunità** un'occasione di incontro tra una ventina di persone sia della associazione che delle famiglie-comunità, per il riscatto dell'identità e cultura locale; di formazione su competenze comunicative e di leadership per poterle sviluppare nella comunità (Ad es.: differenza tra "sognare" e "costruire cammini")
- b. riunione presso la Fondazione Culturale sul progetto di "Popolazione Culturale": **riconoscimento della buona partecipazione di persone della comunità ad iniziative promosse assieme alla scuola**, volte a far incontrare le varie risorse presenti nella comunità. ( Una psicologa che gestisce il gruppo di convivenza presso la scuola comunitaria: "è il gruppo più partecipato! Lo scopo è il dialogo, far incontrare le varie potenzialità e le risorse presenti nella comunità (artigiani, genitori, negozianti ecc.).")

## **7. DESCRIZIONE DELLA FABS:La CAMMPI poi partecipa della FABS, una federazione delle associazioni di abitanti di Salvador, che si propone di fare politica comunitaria non più a livello di quartiere, ma a livello municipale-statale.**

- a. congresso della FABS: i rappresentanti di varie organizzazioni politiche, sociali, sindacali ecc.

ricordano i traguardi raggiunti con la “PARTECIPAZIONE ALLA LOTTA COLLETTIVA, IN RETE”, e ne ribadiscono l'importanza a tutti i livelli ( Rappresentante del CESE (unione di sei chiese diverse): "noi abbiamo condiviso lotte e rivendicazioni... **oggi si percepisce il lavoro in rete con altri enti, organismi una volta separati**, dove ognuno andava per conto suo”. Altro rappresentante: "è il momento di riflettere su **un nuovo momento di lotta comune di tutte le entità popolari**, per uno sviluppo urbano e una cittadinanza degna”. Rappresentante del Movimento dei Senza Terra: ”**solo ottiene la vittoria chi si organizza, chi lotta**, per ottenere questo diritto, e la FABS è questo strumento”.

- b. congresso della FABS: Ci sono molti interventi accesi, appassionati, di lotta, in cui si ricordano i molti eventi di PARTECIPAZIONE DEMOCRATICA che stanno per la prima volta accadendo nella città di Salvador

## NELLA SCUOLA-LABORATORIO

### 1. SPAZI DI INCONTRO E ARTICOLAZIONE NELLA COMUNITÀ LOCALE A CUI PARTECIPANO LA SCUOLA-ASSOCIAZIONE:

1. **LA SEGRETERIA LOCALE DEL MOVIMENTO NATS:** è un organo ufficiale di articolazione tra le principali organizzazioni che aderiscono alle posizioni del Movimento Mondiale dei NATs, dove vengono condivise alcune iniziative proposte dalle singole organizzazioni, o che nascono all'interno della Segreteria stessa, che solitamente riguardano la promozione e la valorizzazione del protagonismo sociale dei bambini e degli adolescenti lavoratori e dei loro diritti in Colombia e nel mondo (iniziative di formazione interne; manifestazioni per favorire la conoscenza e l'integrazione tra le varie associazioni, e della Segreteria stessa a livello cittadino e nazionale; elezione dei delegati che parteciperanno ad incontri nazionali, continentali, o internazionali del Movimento NATs come portavoce dei NATs delle varie organizzazioni locali). Al suo interno partecipano attivamente un gruppo di bambini e adolescenti lavoratori, eletti dai compagni nelle rispettive organizzazioni, e un adulto-accompagnante per organizzazione, e come stile organizzativo-gestionale viene viabilizzato il protagonismo dei NATs, anche se ho potuto osservare in alcune occasioni come – forse dopo tanti anni di “abitudine” a questo processo democratico partecipativo - gli adulti rischiano a volte di non prendere quelle precauzioni indispensabili nel proprio atteggiamento (pazienza, delega, rispetto dei tempi e modi di espressione dei bambini, secondarizzazione del proprio punto di vista e delle priorità “adulte”, ecc.) che vanno assunte ogni volta in modo consapevole, e intervengano direttamente indirizzando le attività e le decisioni della Segreteria.

2. **LA RETE DEL BUON TRATTO:**

- **DESCRIZIONE:** è una sottocommissione del Consiglio Locale di Politiche Sociali, che riunisce rappresentanti di diverse istituzioni pubbliche (Istituto Colombiano di Benestare Familiare, il CADEL o segreteria locale dell'educazione, Dipartimento Amministrativo di Benestare Sociale, Ospedale del Sud), di entità private come ONG e di associazioni comunitarie che operano nel territorio rispetto all'infanzia e l'adolescenza; è **uno spazio per lo più interistituzionale a livello della Località, per condividere cosa ognuno stia facendo e formulare proposte unitarie da**

**presentare alle sedi politico-amministrative locali:** attualmente è occupata nel formulare proposte reali da inserire nel Piano Zonale di Sviluppo Locale (elaborato dalla Municipalità Locale, una specie di consiglio comunale locale, dato che Bogotà è una città immensa per essere amministrata da una sola amministrazione centrale, che comunque tiene le redini delle politiche locali) per i prossimi anni..

- a. Riunione della Rete del Buon Tratto: la coordinatrice: “Noi siamo differenti da altre Reti perchè tra di noi non ci sono politici: **siamo uno spazio che lotta per i diritti, dei bambini e adolescenti e delle loro famiglie**”. Una rappresentante: “Ora: come andiamo a garantire che queste iniziative siano incluse nel Poa (il piano organizzativo e amministrativo di sviluppo locale)?”. Un'altra: “È molto importante che si raggiunga un vero impegno da parte delle autorità locali (Benestare Familiare, Municipalità, Segreteria Dell'educazione, Benestare Sociale ecc.)”.

- **IMMAGINE CHE NE HA UNA ORGANIZZAZIONE LOCALE:**

- a. Colloquio informale con una psicoterapeuta del "giardino sociale" del Cafam (Banca): “L'accompagnamento alle famiglie, a livello nazionale, è uno dei vincoli delle attuali politiche sociali. In particolare il DABS sta disegnando una politica di attenzione integrale alla famiglia. Questa **attenzione alle famiglie si sviluppa livello interistituzionale** negli ultimi cinque o sei anni. Molto utile come spazio è la **"RETE DEL BUON TRATTO"**, anche per conoscersi e poi cercarsi. C'è ancora bisogno di molta gente che appoggi questo lavoro di rete. Ciò si fa per non ripetersi: prima ognuno faceva a modo e per conto suo; ora, tutti ci si preoccupa per la qualità di vita che è unica anche se variegata.”

- **FAVORISCE ANCHE LA PARTECIPAZIONE DEI BAMBINI: nella Località si sono creati,** con la collaborazione della Rete Del Buon Tratto, dell'amministrazione comunale locale, della Segreteria dell'educazione e altre organizzazioni, **degli spazi di "consulta partecipata"** con bambini di varie età.

- a. Riunione della Rete del Buon Tratto: una referente: "Si è allestita una tenda in ogni Località, e con varie attività che hanno visto la partecipazione di un gruppo di bambini divisi per età tra 0-5 anni e 6-12, si è chiesto loro di esprimersi rispetto a come loro leggono la propria realtà, a ciò che vedono più importante per sè e le proprie famiglie, e i passi per migliorare. Questi atti, elaborati con i bambini, sono ora stati messi a disposizione delle istituzioni amministrative, perché le tengono in considerazione. Chiaro il lavoro fatto non fu manipolativo, e l'obiettivo finale è quello di migliorare le condizioni di vita dei bambini.”

### 3. LA CORPORAZIONE "GRUPPO LASSI SOCIALI" (CORPOGRES):

**DESCRIZIONE E SCOPO-RUOLO:** colloquio informale la giovanissima responsabile della Fondazione R.S.: “Vi fanno parte 18 associazioni della LOCALITÀ. La corporazione cominciò su proposta della Fondazione Sociale (legata ad un forte gruppo bancario), come **primo progetto-esempio di "Sviluppo Integrale Locale"** della città di Bogotà. L'iniziativa è nata pochi anni fa, da un lato **per riscattare la trasmissione intergenerazionale, tra adulti e giovani, nel quartiere;** dall'altro **per coordinare le molte organizzazioni di donne che lavorano in varie "mense comunitarie"**, con lo scopo che tutti i membri ne risultino rafforzati come collettivo. Difficoltà iniziale: ognuno tirava per il suo lato; poi si adottò il comune obiettivo dello "Sviluppo Integrale Locale "; si sono organizzate diverse tavole tematiche, per esempio una su urbanizzazione e habitat; una su educazione e salute; una su benessere...la corporazione è aperta a tutta la comunità. Ora, attraverso la Corporazione, **si sta tentando di organizzare la prima "Fiera sociale della Località", che accanto allo scopo di rafforzare le relazioni e l'organizzazione fra le unità socio-produttive locali, ha lo scopo anche di cambiare la visione sociale che la nostra località ha fuori,** di quartiere degradato, povero e violento. Vogliamo

mostrare che qui ci sono varie persone imprenditrici!”

- a. **DESCRIZIONE RIUNIONE DELLA CORPORAZIONE CORPOGRES:** riunione della Corporazione "Gruppo Lassi Sociali" Corpogres sull'iniziativa della Fiera dello sviluppo economico-sociale della Località: sono presenti rappresentanti di varie associazioni del quartiere (c'è una coordinatrice per la Fondazione-Scuola), sia fornitrici di servizi (soprattutto scuole, asili ecc.) che di prodotti (associazioni di produttori del riciclaggio, del settore tessile ecc.), oltre che rappresentanti delle istituzioni come l'ospedale del Sur, e alcune Giunte di Azione Comunali (J.A.C., vedi punto successivo).

#### **4. (COLLEGATO:) COORDINAMENTO PER L'ORGANIZZAZIONE DELLA FIERA DELLE ATTIVITÀ SOCIALI E PRODUTTIVE DEL QUARTIERE.**

1. **DESCRIZIONE E SCOPO:** colloquio informale la giovanissima responsabile della Fondazione R.S.: “Ora, attraverso la Corporazione, si sta tentando di organizzare la prima "Fiera Sociale della Località ", che accanto allo scopo di rafforzare le relazioni e l'organizzazione fra le unità socio-produttive locali, ha lo scopo anche di cambiare la visione sociale che la nostra Località ha fuori, di quartiere degradato, povero e violento. Vogliamo mostrare che qui ci sono varie persone imprenditrici!”
  - a. Riunione della Équipe di coordinamento della Fondazione: si parla di **alcune iniziative che stanno partendo localmente, tra cui la "Fiera sociale" del quartiere, di cui si discute e a cui si decide poi di aderire.**

### III PARAGRAFO - SCHEMI DI SINTESI DELLE DIMENSIONI RILEVATE IN OGNUNO DEI 4 CONTESTI (ANALISI VERTICALE)

Ho operato una prima analisi e ricostruzione delle strutture culturali rilevate all'interno di ognuno dei quattro contesti socio-culturali, a cominciare da una "mappatura culturale" degli attori attivi all'interno dei quattro istituti scolastici, in modo "verticale" tra i diversi livelli di relazioni in ognuno di essi osservati (relazioni interne alla scuola; relazioni tra la scuola e le famiglie; relazioni tra la scuola e la comunità locale), così che fosse possibile formularne una delle possibili letture che rendesse conto della ricchezza e complessità delle dimensioni culturali ed organizzative attive in ognuno di essi - e interrelate tra di loro - nella globalità delle relazioni tra i vari attori socio-educativi di quel contesto, e relativamente al livello della relazione interpersonale, e della partecipazione alla gestione democratica.

#### A. IL RUOLO ASSUNTO DAI VARI ATTORI ALL'INTERNO DEI QUATTRO ISTITUTI SCOLASTICI

##### MAPPA CULTURALE DEGLI ATTORI

##### NELL'ISTITUTO COMPRENSIVO

| IL DIRIGENTE SCOLASTICO:  | GLI INSEGNANTI:  | LE COSIDDETTE "FIGURA DI SISTEMA"   |
|---|--|---|
| <p><b>COMPLICE E GARANTE</b><br/> <u>In alcune occasioni è molto esplicito nel criticare la validità di vari aspetti introdotti dalla riforma in questione, ma non si pone ideologicamente contrario per principio a tutte le innovazioni previste, proponendo anche ai docenti più contrari che si creino occasioni di</u></p> | <p><b>ANTAGONISTI</b> nel collegio dell' Istituto Comprensivo si evidenzia un <b>piccolo gruppo di insegnanti soprattutto della scuola media</b> (una decina) <b>che invece promuovono l'adozione dei cambiamenti previsti dalla riforma Moratti</b> richiamandosi all'adesione ad una "cultura del cambiamento", <b>all'interno di un'assemblea che per lo più sembra schierarsi in forma critica, in linea con la posizione del dirigente stesso.</b></p> <p><b>SOSTENITORI CRITICI</b><br/> <b>noto una maggiore partecipazione</b></p> | <p><b>INSEGNANTE VICARIA</b><br/> <b>Riunione gruppo POF: l'insegnante Vicaria svolge un ruolo di mediazione "culturale"</b>, essendo quella che già negli ultimi anni collabora con la segreteria amministrativa nella organizzazione e gestione pratica dei fondi disponibili, ed essendo comunque una insegnante: <b>riesce a spiegare in altri termini come stanno le cose, riuscendo a farsi comprendere dalla componente scolastica</b> (Vicaria: "è quello che noi in ufficio abbiamo sempre fatto, solo ora lo stiamo portando a regime")</p> <p><b>LA PSICOPEDAGOGISTA :</b><br/>           La psicopedagogista è una donna molto forte,</p> |

|   |  |  |
|---|--|--|
| <p>formazione nel merito e discussione all'interno della scuola per comprenderle e solo successivamente <u>valutarne la valenza organizzativo-didattica e l'eventuale miglioramento che porterebbero nella vita e nel lavoro scolastico</u> (per esempio rispetto al portfolio, o all'individuazione di un docente per team che abbia espliciti compiti responsabilità di rappresentanza all'interno di spazi istituzionali diversi).</p> | <p><u>più distribuita e non chiaramente individuabile come legata ad appartenenze di livello scolastico</u> (materne o elementari o medie); la gran parte dei docenti che intervengono, sembrano condividere da una parte le preoccupazioni e critiche per l'attuali scelte di politica scolastica e sociale del Ministero, dall'altro proporre e proporsi per momenti collettivi di discussione costruttiva (collegi tematici, gruppi di lavoro, formazioni...). In generale <b>vi è più identità d'istituto tra docenti e dirigente di quanto non abbia percepito nel Circolo Didattico.</b></p> | <p>una donna che fa parte della "vecchia guardia" delle insegnanti che fin dalla fine degli anni '60 è stata in prima linea per le lotte per una scuola pubblica davvero attiva e aperta a tutti, per il diritto delle pari opportunità per la diversità, sia quella fisica o culturale (disabilità e stranieri). Si è sempre coinvolta e ha promosso varie iniziative, anche a livello di gruppi di lavoro interistituzionali, per cambiare la cultura della scuola, e partecipare ad un rinnovamento sociale più ampio. All'interno della scuola, ha un suo riconoscimento molto forte soprattutto perché la sua grinta combattiva le viene riconosciuto l'ha sempre messa al servizio dell'Altro, soprattutto di chi si trovi svantaggiato e spesso escluso ad un pieno godimento dei suoi diritti, spendendosi personalmente al di là di questioni famigliari, di orario o di riconoscimento economico. E nonostante la lunga militanza e l'età, continua ad essere sprone ed esempio.</p> |
|---|--|--|

## NEL CIRCOLO DIDATTICO

| <b>IL DIRIGENTE SCOLASTICO:</b>  | <b>GLI INSEGNANTI:</b>  | <b>LE COSIDDETTE "FIGURA DI SISTEMA"</b>   |
|--|---|--|
| <p><b>COMPLICE MA GARANTE</b> <b>condivide una posizione di non adesione quanto meno ad alcuni aspetti della Riforma Moratti, ma nello stesso tempo esprime con grande correttezza e professionalità la propria posizione di garante della norma,</b> in forma stretta e rigorosa, prendendo quasi totalmente posizione in tal senso anche contro quegli insegnanti che manifestino il proprio disappunto, malessere, e propongano soluzioni</p> | <p><b>Alcuni insegnanti assumono un ruolo politico nella scuola, oltre che pedagogico didattico:</b> si interessano e preoccupano di partecipare anche a quelle decisioni all'interno dell'istituto che riguardano aspetti organizzativo-gestionali con valenza anche politica. <b>Il rischio di assunzione di una posizione marcatamente ideologica da parte di alcuni insegnanti</b> crea alcune tensioni con la Dirigenza, che accusa a volte una a suo modo di vedere "indebita invasione di campo" e messa in discussione del suo ruolo di responsabilità e potere decisionale. Forse così si spiegano alcune sue scelte di chiusura rispetto alla gestione democratica dell'istituzione (presa di decisioni senza consultazione del Collegio; limitazione nella circolazione-chiarificazione di certe informazioni o documentazioni; ecc.).</p> <p><b>"CRITICI, DISSIDENTI"</b> <b>partecipa soprattutto una minoranza antagonista (i "docenti ribelli":</b> si trovano dalla fine dell'anno scorso, a volte casualmente, a volte fissando gli incontri; Colloquio fuori dal Collegio Docenti con alcuni docenti: " E' da un anno circa, dopo che abbiamo cominciato a trovarci, che va molto meglio, riusciamo ad avere voce, a contrapporci alle sue mosse, ad avere una certa efficacia di controllo..." ) <b>di</b></p> | <p><b>I REFERENTI DELLE DIVERSE STRUTTURE DELLA SCUOLA</b> (per esempio un'insegnante portavoce della scuola materna, o la rappresentante della "Nostra Famiglia"): <b>assumono nei loro interventi una posizione "corporativa",</b> legata ai bisogni, alle necessità delle proposte specifiche di quel tipo di scuola e dei loro insegnanti, piuttosto che politico-ideologica.</p> <p><b>LE COSIDDETTE "FIGURA DI SISTEMA" (INSEGNANTE VICARIA E LA PSICOPEDAGOGISTA):</b> <b>svolgono una funzione istituzionale di "rappresentanti dell'intero circolo e della sua politica</b></p> |



|   |   |  |
|---|---|--|
| <p>che esprimano in forma chiara la contrarietà del corpo docente ad alcune scelte non condivise e di imposte dal ministero (significativo in tal senso il dibattito sui criteri per l'elezione dell'insegnante tutor, previsto dalla Riforma Moratti non ancora avviata in forma obbligatoria)</p> <p><b>VEDASI ANCHE SUA IMMAGINE DI SCUOLA DI QUALITÀ</b> (utilità della valutazione-certificazione esterna, <b>visione pragmatica</b>, non politica) <b>E SUA CULTURA DELLA PARTECIPAZIONE:</b></p> | <p><b>alcune linee adottate dalla dirigenza; è un gruppo di insegnanti fortemente schierati contro la riforma Moratti e quanto essa ideologicamente veicola</b> (una certa idea di efficacia-efficienza aziendalistica, di competizione tra scuole e focus sull'immagine che si dà all'esterno dell'istituto) rispetto a dimensioni più fortemente pedagogico-educative e di scuola pubblica statale democratica e uguale per tutti. Allo stesso modo, questi insegnanti reagiscono in modo sospettoso rispetto a certe scelte di politica interna fatte dalla Dirigente, come il Progetto Qualità e la Certificazione, per i risvolti "politici" (controllo di potere) che tali strumenti di valutazione esterna potrebbero avere su di loro e sulla scuola pubblica in generale.</p> <p><b>“GREGARI”</b><br/> <b>la grande maggioranza resta assopita in un'area di "non pronunciamento" spesso di avvallo delle linee proposte dalla Dirigenza ma senza esprimere chiaramente una propria posizione (i "docenti gregari": alcuni di loro in interclasse condividono le posizioni e le proposte "forti" fatte da alcuni insegnanti, ma al collegio tacciono e si esprimono solo con il voto, spesso seguendo la maggioranza o chi manifesti di tenere il potere).</b></p> | <p><b>educativa-mission"</b> (spesso in gran parte determinata per ammissione di alcuni insegnanti dalle opzioni peculiari del singolo dirigente scolastico), per cui <u>spesso svolgono un ruolo di mediazione, negoziazione, chiarificazione</u> (potendo probabilmente comprendere meglio la posizione degli insegnanti), <u>come a volte pure di richiamo forte ad assumere un certo indirizzo di "miglioramento continuo"</u>, secondo loro fondamentale oltre che sempre concordato e discusso democraticamente e collegialmente (sono, soprattutto la Vicaria, poco propense a comprendere quell'atteggiamento di vari insegnanti di costante evasività, tirar indietro, porre dubbi e intoppi al cambiamento).</p> |
|---|---|--|

## NELLA SCUOLA COMUNITARIA

| <b>1. LA COORDINAZIONE PEDAGOGICA:</b>   | <b>2. GLI INSEGNANTI:</b>  |  |
|--|--|--|
| <p><b>Anche se ufficialmente le Coordinatrici pedagogiche sono 3, una sola svolge questo ruolo nella scuola primaria, e nello stesso tempo ha un carisma ed una personalità talmente forti da risultare "dominante".</b></p> <p><b>SVOLGE INFATICABILMENTE PIÙ RUOLI:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>DI COORDINAMENTO DELLA SCUOLA PRIMARIA E DI QUELLA DI ALFABETIZZAZIONE SERALE:</b> la osservo svegliarsi ogni giorno all'alba, e dopo una mezz'ora di esercizio fisico, va a scuola, dove si ferma quasi tutte le mattine, almeno un tempo. Lo stesso nel pomeriggio, e non manca la sera di star presente nella scuola di alfabetizzazione per i genitori. Difficilmente torna a casa prima delle 9, si prepara una cena frugale da sola, e poi spesso si mette a preparare, correggere materiali didattici e prove di valutazione che vengono utilizzate dagli insegnanti, o studia e legge testi e articoli su questioni socio-educative che affettano la comunità (la droga, la violenza, l'aids, ecc.), a volte anche fino alle 2 di notte.</li> </ul> <p><b>a. GARANTE DELLA QUALITÀ</b></p> | <p><b>“IN SENSO STRETTO-GREGARI”</b><br/> <b>Un certo numero, soprattutto insegnanti neoassunti e che vivono in altri quartieri,</b> per cui non possono conoscere tutto ciò che succede nella comunità; e hanno anche una propria vita privata, familiare: <b>vivono il ruolo di "insegnanti comunitari" più come una professione, all'interno quindi di una rosa più variegata di ambiti di vita, di impegni, di interessi, di affetti anche privati</b></p> | <p><b>“COMUNITARI-ATTIVI”</b><br/> <b>Sono quegli insegnanti che da tempo vivono nella comunità, svolgono 24 ore su 24 un'attività di servizio sociale alla comunità, che è anche la loro vera famiglia): hanno scelto come propria "missione" l'educazione e la lotta sociale comunitaria per i diritti.</b> Assumono un ruolo politico, nella scuola e nella comunità, oltre che</p> |

|   |  |   |
|---|--|---|
| <p><b>DELL'INSEGNAMENTO, VALUTANDO DIRETTAMENTE GLI APPRENDIMENTI E GLI INSEGNANTI</b>, nel senso di prefiggersi e monitorare il raggiungimento di alcuni risultati</p> <p>b. <b>ACCOMPAGNAMENTO PEDAGOGICO-DIDATTICO</b>: i coordinatori leggono gli strumenti qualitativi degli alunni compilati dagli insegnanti, e danno proprie indicazioni individualizzate all'insegnante; da quest'anno faranno osservazione nelle classi rispetto alle dinamiche, non tanto per dare giudizi all'insegnante, ma trarre indicazioni per sopportare il loro lavoro in classe</p> <p>c. <b>FORMAZIONE SOCIO-POLITICA DEGLI INS. NELL'OTTICA DELL'EDUCAZIONE POPOLARE</b> attraverso il richiamo ad un'autovalutazione critica, consapevole, del proprio agire</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>REFERENTE ESTERNO DELLA SCUOLA E DELL'ASSOCIAZIONE in molte riunioni di carattere socio-politico</b> in varie altre organizzazioni della comunità, o istituzioni della città o dello stato, anche alcune sere a settimana, quando partecipa della riunione della CAMMPI e della subcommissione Educazione.</li> <li>- <b>MANAGERIALE</b>: è tra le più attive nella elaborazione e gestione di progetti finalizzati a procacciare finanziamenti</li> <li>- <b>ANIMATRICE COMUNITARIA E CULTURALE</b>: Inoltre cerca di essere presente alle prove dei gruppi culturali, dove porta sempre la sua energia, la sua forza, il suo entusiasmo che sempre vuol contagiare e scuotere anche l'altro, perché non sia da meno per impegno, forza e energia!</li> <li>- <b>ACCOMPAGNATRICE DEL GRUPPO LOCALE DI ADOLESCENTI</b>: accompagna il gruppo degli adolescenti, in ugual modo.</li> <li>- <b>DI GUIDA "TOTALE", PSICOLOGICA E SPIRITUALE PER VARIE PERSONE DELLA SCUOLA E DELLA COMUNITÀ (VEDI STILE LEADERSHIP)</b></li> </ul> | <p>(si sentono pressioni, incompresi, giudicati immeritatamente in modo negativo).</p> <p><b>Nella maggioranza, restano assopiti in un'area di "non pronunciamento", e così spesso di silenzioso avvallo delle linee proposte dalla dirigenza ma senza esprimere chiaramente una propria posizione</b> (tra di loro, informalmente o nei piccoli gruppi di lavoro, condividono le critiche e le problematiche che avvertono importanti, ma in Assemblea tacciono e rinunciano ad esprimersi, o seguono chi manifesta di tenere il potere).</p> | <p>pedagogico-didattico: si interessano e preoccupano di partecipare anche a quelle occasioni di incontro e di lotta all'interno dell'territorio che riguardano aspetti organizzativo-gestionali locali con valenza anche politica.</p> <p><b>Sono quelle poche che si permettono di ribattere, contraddire, esprimere idee differenti e sostenerle di fronte alla coordinazione.</b></p> |
|---|--|---|

**3. I REFERENTI DELLE DIVERSE STRUTTURE DELLA SCUOLA** (per esempio la Bibliotecaria, o il personale della mensa): **non assumono un ruolo particolare, la Bibliotecaria viene vista a tutti gli effetti come un'insegnante, il personale di appoggio come qualunque dei membri attivi della Associazione.**

**4. I REFERENTI DELLE DIFFERENTI STRUTTURE DELL'ASSOCIAZIONE (SEGRETERIA, COORDINAZIONE GENERALE, POSTO DI SALUTE, SERVIZIO ATTENZIONE AL CLIENTE, ECC.):** **svolgono una funzione carismatica di "rappresentanti dell'intera comunità locale e protagonisti nella lotta per il bene e i diritti della comunità stessa", ed istituzionale di "fondatori e rappresentanti dell'intera associazione e della sua politica educativa-mission" (spesso in gran parte determinata per ammissione di alcuni insegnanti dalle opzioni peculiari di questo gruppo-carismatico), per cui spesso svolgono un ruolo di promozione di tale mission (attraverso specifici momenti di formazione che loro gestiscono per tutto il personale della associazione; e la partecipazione attiva, organizzativa, a molti incontri pubblici con altre istituzioni) e di richiamo forte ad assumere un certo livello di "impegno e partecipazione politica" e di "miglioramento continuo", secondo loro fondamentali.**

Il rischio di assunzione di **una posizione marcatamente ideologica** da parte di alcuni rappresentanti della Coordinazione Generale dell'Associazione, crea tensioni con vari insegnanti, che accusano (silenziosamente) a volte una a loro modo di vedere "indebita invasione di campo" e ingiusta messa in discussione del loro impegno e responsabilità dentro la scuola. Forse così si spiegano alcuni loro atteggiamenti di silenzio e e "chiusura" rispetto anche alla gestione democratica dell'istituzione.

## NELLA SCUOLA-LABORATORIO

| 1. LA COORDINAZIONE PEDAGOGICA:   | 2. GLI INSEGNANTI:  |  |
|---|---|--|
| <p><b>SVOLGE INFATICABILMENTE PIÙ RUOLI:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>DI COORDINAMENTO DELLA SCUOLA PRIMARIA, DEI LABORATORI ARTISTICI, E DELLA SCUOLA PER GENITORI.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. <b>GARANTE DELLA QUALITÀ DELL'INSEGNAMENTO, MONITORANDO, ATTRAVERSO LE VALUTAZIONI DEGLI INSEGNANTI E L'ANDAMENTO DELLE PRESENZE, GLI APPRENDIMENTI E LO STILE ADOTTATO DAGLI INSEGNANTI</b></li> <li>b. <b>ACCOMPAGNAMENTO PEDAGOGICO-DIDATTICO:</b> ascolta gli insegnanti e altro personale della scuola, per evidenziare difficoltà o bisogni, e da proprie indicazioni individualizzate o in gruppo all'insegnante; favorisce sempre l'interscambio e il sostegno reciproco tra i docenti, e la presa di decisioni collettive.</li> <li>c. <b>FORMAZIONE SOCIO-POLITICA DEGLI INS. NELL'OTTICA DELL'EDUCAZIONE POPOLARE</b> attraverso il richiamo ad un'autovalutazione critica, consapevole, del proprio agire</li> </ul> </li> <li>- <b>REFERENTE INTERNO DELLA SCUOLA PRESSO GLI ORGANI DELLA FONDAZIONE, ED ESTERNO DELLA SCUOLA E DELLA FONDAZIONE</b> in molte riunioni di carattere <b>istituzionale</b> in varie altre organizzazioni della comunità, o istituzioni della città.</li> <li>- <b>MANAGERIALE:</b> è tra le più attive nella elaborazione e gestione di progetti finalizzati a procurare finanziamenti, soprattutto con partner stranieri.</li> <li>- <b>ACCOMPAGNATRICE DEL GRUPPO DI ADOLESCENTI CHE STA FREQUENTANDO L'UNIVERSITÀ:</b> accompagna il gruppo degli adolescenti, per condividere vissuti, paure, sogni, e costruire assieme un progetto di vita che li sostenga di fronte alle tante difficoltà incontrate nell'affrontare un passo così alto.</li> <li>- <b>ACCOMPAGNAMENTO-FORMAZIONE DEI BAMBINI, IN PARTICOLARE IL GRUPPO DEI RAPPRESENTANTI.</b> A volte <b>interviene direttamente</b> in Classe, in laboratori di formazione, per esempio sull'organizzazione della nuova struttura della Fondazione; periodicamente segue l'andamento delle forme di rappresentanza-protagonismo dei bambini a scuola, incontrando i rappresentanti delle classi, ascoltandoli, motivandoli, appoggiandoli, responsabilizzandoli, e strutturando insieme le riunioni dell'Assemblea dei Bambini.</li> </ul> | <p><b>“IN SENSO STRETTO-ATTIVI”</b><br/>Solo alcuni, che più che altro per carattere schivo e timido, vivono il ruolo di “insegnanti popolari” più dentro gli spazi didattici o educativi della scuola, con grande impegno, senza esporsi troppo al di fuori, all'interno anche di una rosa più variegata di ambiti di vita, di impegni, anche privati (alcuni insegnano anche in altre scuole, o studiano all'università).</p> <p>Nella maggioranza, restano assopiti in un'area di "non pronunciamento", e così spesso di silenzioso avallo delle linee proposte dalla dirigenza ma senza esprimere chiaramente una propria posizione (tra di loro, informalmente o nei piccoli gruppi di lavoro, condividono le critiche e le problematiche che avvertono importanti, ma in Assemblea tacciono e rinunciano ad esprimersi, o seguono chi manifesta di tenere il potere).</p> | <p><b>“COMUNITARI -ATTIVI”</b><br/>Sono la maggior parte, sia insegnanti nuovi che quelli che da tempo vivono nella comunità e lavorano con i NATs, e svolgono 24 ore su 24 un'attività di servizio anche sociale ai bambini, alle famiglie, alla Fondazione, che è anche la loro vera famiglia: <b>hanno scelto come propria “missione” l'educazione e la lotta sociale comunitaria per i diritti dei bambini e degli adulti lavoratori.</b></p> <p>Assumono un ruolo socio-politico, nella scuola e nella Fondazione, oltre che pedagogico-didattico: si interessano e preoccupano di partecipare anche a quelle occasioni di incontro che riguardano aspetti organizzativo-gestionali diversi (le iniziative di economia solidale; la scuola per i genitori; la biblioteca; il banco alimentare; la scuola artistica, i gruppi del sabato; ecc.).</p> |
| <p><b>3. GLI ALUNNI (E I LORO RAPPRESENTANTI): in un modo molto concreto, e quotidiano,</b></p>   |   |  |

**i bambini negli spazi della scuola e della Fondazione sono considerati “soggetti sociali attivi”, capaci se accompagnati cioè di leggere in modo critico la propria realtà, e di apportare in modo creativo idee, opinioni, proposte di miglioramento e di azione.**

**In appositi spazi, poi (l’assemblea dei bambini, l’equipe pedagogica; l’equipe di animazione della Fondazione), gli adulti si impegnano a confrontarsi direttamente con loro, e a prendere in grande considerazione le loro idee, i loro bisogni, sia per confrontarsi al proprio interno come gruppo adulto, sia per elaborare con loro alcune riflessioni ed iniziative.**

- in una forma attiva, partecipata, attraverso molte domande e riflessioni collettive, gli insegnanti-accompagnanti discutono con i bambini la STRUTTURA ORGANIZZATIVA della scuola e della Fondazione: colla nuova organizzazione della Fondazione si vuol valorizzare meglio il ruolo dei rappresentanti della scuola, e dei vari progetti;
- **ASSEMBLEA MENSILE DEI BAMBINI A SCUOLA:** esempio di gestione partecipata con i bambini, in cui assieme agli adulti discutono di problemi concreti legati alla convivenza a scuola (ad esempio i casi peggiori di indisciplina, la pulizia dei bagni) tentando di pensare assieme delle soluzioni; presa di decisioni collettive con il richiamo alla responsabilità dei bambini rispetto alle decisioni.
- **EQUIPE DI ANIMAZIONE:** ogni attività di interesse comune si discute assieme, e una volta presa una decisione, si cerca che volontariamente ognuno, a turno, ne assuma la responsabilità
- i bambini scelgono di impegnarsi e si attivano assieme agli adulti per coinvolgere le loro famiglie, per esempio organizzando la scuola dei genitori, proponendosi volontariamente di svolgere compiti (ad esempio distribuire i fogli), e con entusiasmo;
- gli insegnanti attribuiscono ai rappresentanti degli alunni responsabilità nella didattica

**4. I REFERENTI DELLE DIVERSE STRUTTURE DELLA SCUOLA** (per esempio la Bibliotecaria, o il personale della mensa): **non assumono un ruolo particolare, la Bibliotecaria viene vista a tutti gli effetti come un’insegnante, il personale di appoggio come qualunque dei membri attivi della Associazione.**

**5. I REFERENTI DELLE DIFFERENTI STRUTTURE DELL’ASSOCIAZIONE (SEGRETERIA, COORDINAZIONE GENERALE, POSTO DI SALUTE, SERVIZIO ATTENZIONE AL CLIENTE, ECC.):** svolgono una funzione di “rappresentanti dell’intera comunità interna e di protagonisti nella lotta per i diritti della membri della comunità stessa (e dei bambini e adulti lavoratori in generale)”, ed istituzionale di "rappresentanti della sua politica socio-educativa-mission" , per cui spesso svolgono un ruolo di promozione interna di tale mission (attraverso specifici momenti di formazione che loro gestiscono per tutto il personale della Fondazione, e per i bambini, e il richiamo costante ad assumere un certo livello di “condivisione anche spirituale e fraternità interna”, di “impegno e partecipazione politica” e di “miglioramento continuo”, secondo loro principi fondamentali) e esterna (attraverso la partecipazione attiva ad alcuni incontri pubblici con altre istituzioni, dove però mantengono un profilo guardingo, attento, o all’interno della struttura nazionale ed internazionale del Movimento Mondiale dei NATs, dove possono esprimersi più liberamente)

C’è una buona condivisione di valori con la scuola, e un profondo rispetto e apprezzamento per l’impegno e la professionalità degli insegnanti, oltre che l’intessersi di relazioni di sincera e concreta amicizia.

## **B. ANALISI DELLA REALTÀ DELL'ISTITUTO COMPRENSIVO**

### **A.1 PRINCIPALI DIMENSIONI CHE RISULTANO SIGNIFICATIVE RISPETTO ALLA RELAZIONE INTERNA**

#### **LEGENDA**

**D.S.=Dirigente Scolastica**

### **1. NEL PLESSO**

#### **DIMENSIONI CHE FACILITANO TALE RELAZIONE**

1. **COSTRUZIONE PROGRESSIVA E VALORIZZAZIONE DELLA COLLEGIALITÀ TRA DOCENTI (GRUPPO DOCENTE COME COMUNITÀ)**  
[VEDI ANCHE: RUOLO DELL'INTERCLASSE]:
  - **IL COSTRUIRE ATTEGGIAMENTI VOLTI A INSTAURARE UNA RELAZIONE POSITIVA TRA COLLEGHI, DI FRONTE ANCHE ALLE PERSONE ESTERNE:** la scuola prescelta è sempre stata caratterizzata, come tutto l'istituto, da un **grande cambio di insegnanti**, che ogni anno riproponeva il problema di riallacciare relazioni positive con i nuovi colleghi. LE INSEGNANTI RIMASTE RITENGONO FONDAMENTALE IL TENTARE DI INSTAURARE UNA RELAZIONE POSITIVA TRA COLLEGHI, DI FRONTE ANCHE ALLE PERSONE ESTERNE per loro esperienza spesso pronte a cogliere i segnali di difficoltà e a trasformarli in critiche e i giudizi e a fomentare divisioni e parteggiamenti. Ma non è facile: (colloquio con la insegnante di collegamento: "ci sono delle colleghe che basta una parola... noi ne abbiamo avuto una per quattro anni... una di quelle che seminano zizzania, ma poi anche la fanno! Non è possibile... la calunnia è tremenda, e poi tutti con il problema se sia vero o falso...guarda, io ho fatto reiki, e cerco di vivere tutto nella positività, nell'insieme cerco di essere positiva, ma ci sono delle persone con attorno a loro proprio una negatività che ti coinvolge").
    1. **RISPETTO DELLE DIVERSITÀ DELL'ALTRO:** "Noi tra colleghi, possiamo avere grosse diversità, anche di natura politica, religiosa, però **CI SIAMO SEMPRE RISPETTATE! Io cambio idea, se lei mi dice qualcosa, ci penso e ci rifletto, lei ci riflette**, non dice no a priori."
    2. **CHIEDERSI SCUSA:** "Una cosa bella che abbiamo noi è che **CI DOMANDIAMO SCUSA, scusa che ho sbagliato, e finisce la...** e può succedere a tutti, di avere un giorno le scatole girate, o dei problemi familiari, e rischi di saltarti su per nulla..."
    3. **ACCOGLIERE E COMPRENDERE I VISSUTI E ATTEGGIAMENTI DELL'ALTRO:** "NOI **CERCHIAMO DI CAPIRCI, che è un momento personale difficile**, io sopporto lei e lei supporterà me quando mi capiterà... se io vedo te che sei disponibile, **guardo la scatola mezza piena, non quella mezza vuota...**".
  - **DISPONIBILITÀ RECIPROCA AD APPOGGIARSI IN PROGETTI EDUCATIVI**
  - **DISPONIBILITÀ A FERMARSI FUORI ORARIO SE NECESSARIO:**

- a. **più volte osservo che** L'insegnante di collegamento si ferma fino alle 19, su richiesta mia o delle colleghe anche di altri team. **Quasi tutte restano fino alle 19.**
- **APPOGGIO NEL SUPERARE ASSIEME CONFLITTI CON I GENITORI:**
  - a. Interclasse solo insegnanti: **in buona parte, i colleghi si pongono in un atteggiamento costruttivo e positivo nei confronti della mamma, e si propongono per risolvere la questione assieme, "in team"**. Un'ins: "sarà compito del team parlare con la mamma, e riprendere delle comunicazioni diverse"; altra insegnante: "sono convinta che in lei non ci sia cattiveria, ma è troppo presa e chiusa all'interno del proprio dramma familiare."
  - b. Colloquio con l'insegnante di collegamento: "Il nostro atteggiamento è sempre stato quello di **mai screditare la collega davanti a loro ma anzi di metterla in forma positiva anche a loro, prendendo in considerazione quanto da lei detto o fatto**, senza dire: "non è vero!" Allora loro capiscono che si va d'accordo, e quindi le mamme non cercano più di dividere, perché venivano a parlare male a me di lei, e a lei di me"

**2. (COLLEGATO: ) IL RUOLO DELL'INSEGNANTE DI COLLEGAMENTO: COORDINAMENTO E MEDIAZIONE DEI CONFLITTI.** Fin dai primi giorni, mi sorprende l'atteggiamento dell'insegnante di collegamento, che svolge un ruolo di collegamento-coordinamento interno del plesso: da parole di incoraggiamento, messaggi per superare conflitti e trovare accordo, dimostra buona capacità empatica con tutti, che pure usa in forma strategica.

- a. (da un colloquio con la coordinatrice): "questo è il mio ruolo qui..." Manzoni diceva: "c'è chi ama rimestare nel torbido": se tu rimesti nel torbido, viene su un polverone che non finisce più. **Importante stemperare le tensioni tra colleghe e con bidelli e i genitori**, "ma come?! Questa mi risulta una novità, sei sempre stata la sua insegnante preferita! Come mai è successo questo?", non per dire bugie, ma per permettere un dialogo più sereno e di superare senza ingigantirle ulteriormente incomprensioni a volte per cose piccole; "vi guardate la prossima volta con occhi diversi e cambiate atteggiamento; poi, se ci sono di fondo dei problemi seri, questi vanno affrontati, però ti confronti...".
- b. In un interclasse solo docenti: osservo come l'insegnante di collegamento cerca di dare messaggi rassicuranti: "non spetta alla collega far osservazioni su questo [il ritardo di alcuni insegnanti], vi richiamo a questo rispetto...", per stemperare eventuali tensioni.

**3. (COLLEGATO: ) IL RUOLO DELL'INTERCLASSE: GRUPPO DI AUTOAIUTO E DI CONFRONTO PROFESSIONALE**

**1. INTERCLASSE COME LUOGO DI TERAPIA DI GRUPPO:**

- a. Interclasse solo insegnanti: spazio in cui è possibile "tirar fuori qui tutto" per risolvere problemi e conflitti in modo chiaro, senza strascichi (L'insegnante di collegamento e l'insegnante di sostegno che hanno bisogno di sfogarsi e "buttar fuori tutto" : "siccome queste cose poi ci riguardano tutti, tirate fuori qui tutto..." "noi ora ci stiamo sfogando sul problema... poi la soluzione è un'altra... nessuno di noi al di fuori qui è mai stato aggressivo..." "noi le cose ci diciamo che poi vediamo il caffè assieme!" insegnante: "io non mi sfogo per la strada con le altre mamme, ma qui ora..."

**2. LUOGO DI CONFRONTO PROFESSIONALE SU QUESTIONI PEDAGOGICO-EDUCATIVE, TENTANDO SE POSSIBILE DI GIUNGERE A UNA VISIONE CONDIVISA: In vari interclasse solo docenti: osservo discussioni anche accese e prolungate su questioni importanti** (per esempio sull'integrazione di plesso dei bambini con disabilità, da considerarsi come risorsa; poi sugli aspetti dell'accoglienza e della scuola come comunità; poi ancora sul modo di filtrare la realtà esterna vissuta dai bambini o veicolata dai mass-media, dalla pubblicità: tra coerenza a valori "non consumistici" e necessità di far sviluppare competenze di lettura critica e consapevole del mondo, senza chiudersi ideologicamente alla realtà) .

- a. interclasse solo docenti sulla programmazione educativa (il progetto di plesso): (le insegnanti che più partecipano attivamente, come al solito, sono un'insegnante di classe prima, un'insegnante di classe terza, e l'insegnante di collegamento come coordinatrice e di classe quinta) a partire da una proposta di mantenere come tema del Progetto di Plesso "Intercultura e lettura", allacciandosi al "Progetto lettura" d'istituto, **si susseguono interventi positivi, di accoglienza delle idee degli altri "sì... siete d'accordo?" e propositivi**: "faccio una proposta: vediamo se riusciamo a fare tutte assieme, dividendo primo e secondo ciclo". **Alcuni insegnanti paiono titubanti** di fronte alla vastità di ciò

che si sta progettando: "mi riserbo di conoscere meglio..." .L'insegnante di collegamento, e un'insegnante di classe prima, cercano di mettere d'accordo, chi è più possibilista e entusiasta, e chi è preoccupato.

#### **4. LA DIMENSIONE DELLA "SCUOLA COME COMUNITÀ EDUCANTE": VALORIZZAZIONE DELLA PARTECIPAZIONE E DELLA CONDIVISIONE, TRA INSEGNANTI E CON I BAMBINI, ANCHE ATTRAVERSO MOMENTI CONVIVIALI (ES. FESTA DI PLESSO, LA FESTA DELL'ACCOGLIENZA):**

- a. Interclasse solo docenti: Un'insegnante di classe prima (sul progetto di plesso): "sì, il fatto di partecipare assieme **da il senso di una "comunità educante"**, che non è tanto la classe prima, ma tutto il plesso"
- b. colloquio con un'insegnante: "**facciamo un grande lavoro di plesso, le feste di plesso, le assemblee di plesso con i bambini, con un tema... ci troviamo, parliamo, discutiamo, tutti insieme, cioè facciamo sentire i bambini membri di una comunità!**"
- c. Colloquio con l'insegnante di collegamento: "i bambini di quinta in questa scuola di solito preparano la **festa dell'accoglienza** per i bambini di prima: quest'anno abbiamo preparato noi delle matite con un cappuccio fatto di plastillina che diviene rigida, i bambini di prima ne sono stati contenti. Sabato mattina sono andati a portare i regali di prima, ogni bambino di quinta si è preso uno o due bambini per mano, con i regalini, e gli hanno portati nel salone dove tutti gli altri erano già seduti, e li hanno presentati al microfono: "vi presento Giovanni...". Erano molto emozionati perché non sapevano chi toccava loro, e i fratelli erano più emozionati dei più piccoli. Poi sono stati fatti dei canti assieme. **Questa festa dell'accoglienza noi la facciamo da più di dieci anni!**"

### **DIMENSIONI CHE RENDONO DIFFICILE TALE RELAZIONE**

1. **DIFFICOLTÀ DI CREARE OCCASIONI ADEGUATE (TEMPO) PER COMUNICARSI LE PROPRIE DIVERSITÀ CULTURALI (rispetto alle proprie scelte educative-didattiche, di gestione della relazione educativa con i bambini, di visione complessiva del processo di insegnamento-apprendimento, ecc.): si creano tensioni e a volte scontri tra insegnanti (es.: cultura della scuola: difficile equilibrio tra chi accoglie l'importanza di "fare educazione", e chi è l'assillato dal "compiere il programma curricolare")**
  - a. interclasse docenti: relazione tra educazione e didattica: sempre difficoltà a "perdere" un pezzo di ora di lezione da parte di alcuni insegnanti per effettuare attività educative (per es. progettare un percorso di attività e di momenti ludici in cui mettere in gioco un messaggio educativo)
2. **RUOLO NON CHIARO DELLA INSEGNANTE DI COLLEGAMENTO: ASSUME A VOLTE COME COORDINATRICE UN RUOLO GERARCHICO SUPERIORE che a volte qualche insegnante le contesta perché non le spetta (difficoltà di coordinare non avendo un ruolo riconosciuto e assegnato ufficialmente)**
3. **IL PESO DELLA CHIACCHIERA INDIRETTA TRA INSEGNANTI**
  - a. interclasse solo insegnanti: Coordinatrice: "**qua si parla solo nei corridoi!**". Si salva la legalità invece che il sospetto.

## **2. NELL'ISTITUTO** **DIMENSIONI CHE FACILITANO TALE RELAZIONE**

1. **II PORRE AL CENTRO LE REALI NECESSITÀ DELL'ISTITUTO E NON SOLO L'INTERESSE DEI SINGOLI:**
  - a. gruppo POF: D.S: "l'insegnante è andata direttamente dal Comune, saltando tutti passaggi "; insegnante delle medie: "ah bello! Allora, se è aperta la caccia..."
2. **ALCUNI ASPETTI DELLO STILE DELLA LEADERSHIP (vedi punto della "gestione democratica")**
3. **RUOLO DI MEDIAZIONE DELLE FIGURE DI APOGGIO AL DIRIGENTE:**
  - a. **Riunione gruppo POF: l'insegnante Vicaria svolge un ruolo di mediazione "culturale",** essendo quella che già negli ultimi anni collabora con la segreteria amministrativa nella organizzazione e gestione pratica dei fondi disponibili, ed essendo comunque una insegnante: **riesce a spiegare in altri termini come stanno le cose, riuscendo a farsi comprendere dalla componente scolastica** (Vicaria: "è quello che noi in ufficio abbiamo sempre fatto, solo ora lo stiamo portando a regime")
4. **BUONA ATTENZIONE AL BAMBINO DA PARTE DI TUTTI**
5. **IMPORTANZA DELLA COLLEGIALITÀ (COMUNITÀ) NELL'AFFRONTARE PROBLEMI COMUNI (VEDI PUNTO DELLA "PARTECIPAZIONE")**
6. **RISPETTO DELLA LEGALITÀ E ASSIEME DELLA PERSONA E DELLA CHIAREZZA COMUNICATIVA, DA PARTE PRINCIPALMENTE DEL D.S.:**
  - a. collegio: **confronto anche acceso tra D.S. e tra insegnanti sulle posizioni, ma grande correttezza e rispetto per la persona,** e disponibilità professionale alla collaborazione
  - b. **RICERCA COMUNE DI "MEDIAZIONE CULTURALE":** : gruppo POF: il D.S., grazie anche alla mediazione della Vicepresidente, comprende la strada indicata dalla dirigente dei servizi amministrativi e dalla vicaria, sostenendola rispetto agli insegnanti ancora perplessi (D.S."siccome non abbiamo una grande storia alle spalle, capisco le perplessità dei professori. È la prima volta che si fa per progetti finanziari. Si tratta di inventarsi...")
  - c. **RISPETTO PER LA PERSONA, OLTRE CHE DEL RUOLO:** gruppo POF: Il dirigente scolastico: "La ringraziavo, e ci scusiamo per qualche vena polemica, io per primo, ma non riuscivo a capire..."; dirigente dei servizi amministrativi: "mi scuso io, perché non sempre tengono conto della difficoltà di farmi comprendere..."

## **DIMENSIONI CHE RENDONO DIFFICILE TALE RELAZIONE**

1. **DIFFICOLTÀ STRUTTURALI: DI RECLUTARE SUPPLEMENTI:**
  - a. primo collegio: il preside con tono partecipe rispetto alla situazione delle scuole e quindi degli insegnanti, pure **richiama tutti all'impegno di salvaguardare il servizio della scuola:**"la scuola deve funzionare lo stesso: in conclusione, gli alunni ve li dividete..."
2. **ALCUNE QUESTIONI SOLLEVATE DALLA RIFORMA MORATTI IN VIA DI APPLICAZIONE (VEDI PUNTO DELLA "PARTECIPAZIONE")**



3. **DELICATEZZA DELLE QUESTIONI ECONOMICHE PER LE RELAZIONI DIRIGENTE SCOLASTICO-DOCENTI: (GESTIONE FONDO D'ISTITUTO)**
4. **DIFFICOLTÀ DI RELAZIONE TRA INSEGNANTI E SEGRETERIA: (CULTURA DIDATTICA E CULTURA AMMINISTRATIVA) SOSPETTI TRA LA PARTE SCOLASTICA (D.S. e INSEGNANTI) E AMMINISTRATIVA (D.S.G.A.):**
5. **RELAZIONI TRA LE SCUOLE DELL'ISTITUTO: C'È UN PROBLEMA DI NON CONOSCENZA DELLA SITUAZIONE GLOBALE, PER CUI SI GENERANO SENSI DI INGIUSTIZIA E INVIDIA TRA LE SCUOLE**

## A.2 PRINCIPALI DIMENSIONI CHE RISULTANO SIGNIFICATIVE RISPETTO ALLA PARTECIPAZIONE ALLA GESTIONE DEMOCRATICA INTERNA ALLA SCUOLA

### 1. DIMENSIONI GENERALI CHE INFLUISCONO:

#### A. IL RUOLO ASSUNTO DAI VARI ATTORI INTERNI

(VEDI MAPPA CULTURALE DEGLI ATTORI)

#### B. STILE DELLA LEADERSHIP E GESTIONE DEMOCRATICA:

DIRIGENTE "PADRE" E "DI SERVIZIO", comunque "ORGANIZZATIVO DECENTRATORE":

- **"PADRE"**: è una metafora emersa nel corso della intervista e da lui stesso per alcuni aspetti adottata, per questo mi permetto di utilizzarla, nel senso della **grande attenzione agli aspetti della relazione umana**, dagli atteggiamenti di disponibilità ai toni della voce, **con tutti gli attori coinvolti, dai docenti, ai collaboratori più stretti, ai genitori**, ricorrendo anche a precise azioni volte a favorire un incontro e una relazione anche al di fuori della veste formale (per esempio il suo passare varie volte al giorno nella sala docenti, rendendosi disponibile ad ascoltare in modo confidenziale quegli insegnanti che volessero parlargli anche gli aspetti non strettamente legati alla professione; o i colloqui individuali che sostiene con i genitori che manifestassero il desiderio o il bisogno di un confronto rispetto a problemi educativi con i figli, o famigliari; o **la premurosità che sempre gli ho visto nel preoccuparsi e tenersi informato direttamente della situazione di quegli alunni più svantaggiati**, o per disabilità fisica, o per problematiche famigliari, di integrazione culturale, invitandoli anche a colloqui individuali non per inquisire o determinare sanzioni, ma per ascoltarli, e far sentire il suo appoggio, la sua presenza); **padre pure nel saper a volte con autorità indicare cosa è lecito e cosa no, nel tirare le fila di una questione che paresse bloccata in discussioni non costruttive**, indirizzare le scelte del collegio docenti proponendosi **con l'autorevolezza delle sue conoscenze teoriche ed esperienza pratica, oltre per il chiaro trasparire del suo agire sempre e solo nell'interesse generale della scuola, e mai solo personale.**

- **"DI SERVIZIO"** perchè l'ho spesso visto **assumere per primo un'attitudine atta a facilitare lo svolgimento di un incontro** (per esempio andando lui stesso a fare delle fotocopie necessarie a illustrare quanto altri espongono), **il confronto e la comunicazione collegiale** (nel promuovere l'intervento di chiunque volesse dire la propria), **la presa di decisioni in forma democratica** (per esempio eliminando la voce "varie ed eventuali" dagli o.d.g. per permettere realmente a tutti di sapere prima su cosa si andava a discutere e decidere)

- **"ORGANIZZATIVO"** perchè questa è comunque una caratteristica fondamentale di qualsiasi buon dirigente, **saper gestire organizzazioni sempre più ampie e complesse** per numero di utenti, di personale, e per ordini di scuola (dell'infanzia, primaria, media). Il dirigente **adotta strategie per lo più "decentratrici" LEADERSHIP DISTRIBUENTE** sia avendo procurato fin dall'inizio di costituire a volte al limite della norma un **GRUPPO-**

**STAFF** di collaboratori (in particolare la vicaria e la psicopedagogista) di sua grande fiducia e di riconosciuta competenza umana e professionale, ai quali da ampia autonomia rispetto a specifici settori; dall'altra **promuovendo la partecipazione attiva attraverso l'istituzione di numerosi gruppi di lavoro su aree d'interesse** di gruppi di insegnanti, completamente autogestiti, sui quali si regge buona parte della progettualità didattica ed educativa trasversale dell'istituto, che elaborano riflessioni e strumenti didattici che poi condividono con i colleghi dei singoli plessi (negli interclasse) o in collegio.

**STILE LEADERSHIP D.S.:**

1. **ATTENZIONE SEMPRE A PRESERVARE LA DEMOCRAZIA E LA LEGALITÀ DEL PROCESSO** (collegio:dirigente: "allora vi chiedo: volete che votiamo per iscritto, in modo riservato, o per acclamazione? C'è anche uno solo che lo vuole in forma riservata?"Tre o quattro insegnante di scuola elementare alzano la mano.Si procede pertanto alla compilazione riservata delle schede.)
2. **DECISIONALITÀ TRASPARENTE E DEMOCRATICA**
  - a. collegio:D.S.:"ne parleremo... non ho mai chiesto nulla di più del dovuto.";"ci sono obiezioni? [Nessun altro parla]mi confronterò con un gruppo di lavoro... chiunque abbia dei nominativi, si faccia avanti".
  - b. gruppo POF: **discussione collettiva sul POF** (D.S.: siccome devo presentarlo ai vari collegi, cosa proponiamo, come gruppo POF, proponiamo di continuare con questa impostazione?"")
  - c. collegio: in occasione della delibera rispetto allo strumento di valutazione e di comunicazione alle famiglie dei risultati didattici, il D.S. pur avendo ben chiara una sua posizione al riguardo, si astiene e ascolta le posizioni degli insegnanti (Il D.S.:"**ho scritto una circolare in cui ho presentato l'attuale normativa... ora bene... a voi la parola**")

## **2. DIMENSIONI CHE FACILITANO LA PARTECIPAZIONE ALLA GESTIONE DEMOCRATICA**

1. **STILE DELLA LEADERSHIP E GESTIONE DEMOCRATICA: LEADERSHIP DISTRIBUENTE e DI SERVIZIO: NON SI CADE NELLA CONTRAPPOSIZIONE IDEOLOGICA TRA D.S.-INSEGNANTI (SE NON PIUTTOSTO TRA INSEGNANTI E INSEGNANTI) DATO CHE NON VENGONO PERCEPITI ATTEGGIAMENTI E SCELTE DEL D.S. CHE DESTANO SOSPETTI NEGLI INSEGNANTI (PER ESEMPIO DECISIONI AUTORITARIE ELIMINANDO IL CONFRONTO E LA VOTAZIONE COLLEGIALE), NEPPURE SULLE QUESTIONI "CALDE" INERENTI LA RIFORMA MORATTI (VEDI).**
  - A. **APERTURA DEL DIRIGENTE A PROMUOVERE DELLA FORMAZIONE SU ASPETTI CONCRETI (organizzativi e didattici) DELLA RIFORMA** di possibile utilità per la vita scolastica e oggetto di sperimentazione in vari Paesi.
2. **(COLLEGATO:) LA CONSAPEVOLEZZA DEL VALORE DI ATTIVARE UNA RELAZIONE COMUNITARIA (VALORIZZAZIONE DELLA PERSONA NELLA COLLEGIALITÀ) PER FAVORIRE UNA REALE PARTECIPAZIONE ATTIVA DI TUTTI [VEDI I DIMENSIONI CHE FACILITANO LA RELAZIONALITÀ INTERNA: AL PLESSO]**

**3. COMUNE VALORIZZAZIONE TANTO DA PARTE DEL D.S. CHE DEGLI INSEGNANTI DELLA COLLEGIALITÀ NEI VARI ORGANI PER LA PARTECIPAZIONE DEMOCRATICA PER:**

- SCEGLIERE ASSIEME
- CREARE UNA “CULTURA D’ISTITUTO” LARGAMENTE CONDIVISA CHE SALVAGUARDI LA DIMENSIONE (E I VALORI) UMANISTICO-PEDAGOGICA
- SUPERARE ASSIEME DIFFICOLTÀ O RICHIESTE ESTERNE ATTRAVERSO LA COLLABORAZIONE, DANDO ANCHE UN’IMMAGINE EFFICACE DI UNITÀ.
  - a. **PRESA DI DECISIONI COLLETTIVA, NON PER AUTORITÀ, NELLE RIUNIONI FORMALI:** D.S., insegnanti, D.S.G.A concordano sulla **NECESSITÀ DI STABILIRE DEI CRITERI CONDIVISI** rispetto all’approvazione e finanziamento dei **PROGETTI** dell’Istituto, e si accordano sulle forme di lavoro collaborativo per definirli (gruppo POF: no per autorità; ins.: “allora concordiamo che si investe il gruppo della scelta. Qui non è un problema di criteri assoluti, ma ci guardiamo in faccia per quest’anno e ci confrontiamo e decidiamo”; insegnante di scuola elementare "QUESTO È GIÀ UN CRITERIO")
  - b. **NEL CASO DI CONFLITTI TRA UN INS. E UN GENITORE, IMPORTANTE IL RUOLO DELLA COLLEGIALITÀ:** (VEDI PUNTO EQUIVALENTE NELLA PARTE SULLA RELAZIONE INTERNA AL PLESSO)

**4. (ANCHE CONSEGUENTE:) ATTEGGIAMENTO DIFFUSO DI COLLABORAZIONE PER L’ORGANIZZAZIONE:**

- a. **TRA INSEGNANTI E D.S. TRASPARE UN POSITIVO COINVOLGIMENTO E IMPEGNO RECIPROCO** DAL PUNTO DI VISTA PROFESSIONALE PER QUEL CHE RIGUARDA LE RELAZIONI E LA DISPONIBILITÀ A COLLABORARE (in Collegio: osservo vari insegnanti offrirsi o non sottrarsi all’assunzione di compiti e responsabilità)
- b. **DISTRIBUZIONE DI COMPITI E PARTECIPAZIONE DI MOLTI INSEGNANTI A VARI GRUPPI DI LAVORO, AUTOGESTITI E CON COMPITI SPECIFICI**
  - a. presentazione dei vari gruppi di lavoro durante una riunione del Gruppo POF: Rispetto ai **GRUPPI DI LAVORO DELL’ISTITUTO**, il D.S. in un colloquio informale con me: si trovano già autonomamente, "sono persone così preparate e responsabili che si gestiscono tra loro... io vado solo una volta ogni tanto a dare la mia "benedizione"...".
- c. **ANCHE NEL PLESSO:**
  - a. **GRANDE COLLABORAZIONE-COORDINAMENTO PROGETTUALE, DI LAVORO TRA LE INSEGNANTI RISPETTO ALLA PROGRAMMAZIONE DIDATTICA E A QUELLA EDUCATIVA:** osservo una buona suddivisione e assunzione di responsabilità da parte almeno degli insegnanti già del plesso (**RIUNIONE DI TEAM:** discussione approfondita tra insegnante di Storia e di religione su come concordare la programmazione sulla spiegazione della nascita del mondo e della religione, su come porsi con i bambini)
  - b. **C’È UNO SCAMBIO POSITIVO E ABBASTANZA PARTECIPATO SULLA PROGRAMMAZIONE EDUCATIVA (IL PROGETTO DI PLESSO)** (NELL’INTERCLASSE le insegnanti che solitamente partecipano sono Un’insegnante di classe prima, Un’insegnante di classe terza, L’insegnante di collegamento come coordinatrice e di classe quinta; a partire da una proposta di mantenere come tema intercultura e lettura, allacciandosi al "progetto lettura" d’istituto, si susseguono interventi positivi, di accoglienza delle idee degli altri:"sì... siete d’accordo?" e propositivi: "faccio una proposta: vediamo se riusciamo a fare tutte

assieme, dividendo primo e secondo ciclo". **Alcuni insegnanti paiono titubanti** di fronte alla vastità di ciò che si sta progettando: "mi riservo di conoscere meglio...".L'insegnante di collegamento, e Un'insegnante di classe prima, cercano di mettere d'accordo, chi è più possibilista e entusiasta, e chi è preoccupato.)

5. **PARTECIPAZIONE ALLA GESTIONE DEMOCRATICA E AMBITI DI POTERE-DECISIONE (AMBITO POLITICO-GESTIONALE / AMBITO ORGANIZZATIVO- AMMINISTRATIVO/ AMBITO DIDATTICO-PEDAGOGICO):** rispetto al Circolo Didattico, non ho rilevato particolari "frizioni di potere" tra D.S. e insegnanti in nessuno degli ambiti decisionali in cui ci si trovasse a discutere, quanto piuttosto divergenze di pensiero tra gruppi di insegnanti stessi sollevate rispetto all'adempimento di norme della Riforma Moratti (VEDI); anche qui, per spiegare una simile situazione, risulta significativa l'attribuzione di competenze decisionali da parte del D.S. agli insegnanti (alta, vedi STILE DELLA LEADERSHIP DISTRIBUENTE), oltre che l'opzione personale e collettiva maturata da parte di alcuni insegnanti rispetto al proprio ruolo e a quello della scuola (riconoscersi in ruolo politico-sociale oltre che didattico).
  
6. **LA CONSAPEVOLEZZA DEL VALORE DI ATTIVARE UNA RELAZIONE COMUNITARIA (VALORIZZAZIONE DELLA PERSONA NELLA COLLEGIALITÀ) PER FAVORIRE UNA REALE PARTECIPAZIONE ATTIVA DI TUTTI:** VEDI I DIMENSIONI CHE FACILITANO LA RELAZIONALITÀ INTERNA: AL PLESSO, IN PARTICOLARE "LA REALTÀ DEL PLESSO "DANTE": SCUOLA COME COMUNITÀ", E "IL RUOLO DELL'INTERCLASSE"; ALL'ISTITUTO: "IMPORTANZA DELLA COLLEGIALITÀ (COMUNITÀ) NELL'AFFRONTARE PROBLEMI COMUNI")
  
7. **SI ATTIVA UNA PARTECIPAZIONE DEMOCRATICA (CONFRONTO POSITIVO, ASCOLTO, CONTRIBUZIONE RECIPROCA) TRA DIRIGENTE SCOLASTICO-INSEGNANTI IN PARTICOLARE QUANDO SI RIFLETTE SU ASPETTI SOCIO-PEDAGOGICI (AD ES. LA REALTÀ ED I BISOGNI EDUCATIVI DEL BAMBINO):** CONSAPEVOLEZZA DELLA NECESSITÀ DELL'UTILIZZO DEI COLLEGI ANCHE COME LUOGHI DI DISCUSSIONE PEDAGOGICO-DIDATTICA, E DI CONDIVISIONE DI QUANTO ELABORATO DAI GRUPPI-COMMISSIONI (richiesta ad un Collegio del D.S. e referenti dei Gruppi di Lavoro)

### **3. DIMENSIONI CHE RENDONO DIFFICILE LA PARTECIPAZIONE ALLA GESTIONE DEMOCRATICA**

1. **IL RISPETTO DI “NORME DI CONDIVISIONE DELLE DECISIONI”, RISPETTO A “CANALI PRIVATI” DI INIZIATIVA** (gruppo POF: D.S: “l’insegnante è andata direttamente dal comune, saltando tutti passaggi ”; insegnante delle medie: "ah bello! Allora, se è aperta la caccia...")
  
2. **INFLUSSO DEL DIBATTITO POLITICO NAZIONALE IN ATTO SU ASPETTI DELLA POLITICA SCOLASTICA DEL MINISTERO (RIFORMA MORATTI) - LIMITE DI ESSERE IN UN SISTEMA DI AUTONOMIA RELATIVA RISPETTO A QUESTIONI ORGANIZZATIVE (DIPENDENZA DALLE MUTEVOLI POLITICHE NAZIONALI):** : collegio: in occasione della delibera **RISPETTO ALLO STRUMENTO DI VALUTAZIONE E DI COMUNICAZIONE ALLE FAMIGLIE DEI RISULTATI SCOLASTICI:** la poca chiarezza della norma e la non discussione con il mondo della scuola provoca incertezza (Insegnante della scuola prescelta : “sono frastornata... che senso ha questo...”) e CONTRAPPOSIZIONI ACCESE ANCHE DAI TONI IDEOLOGICI ALL’INTERNO DELLA SCUOLA (tra D.S. e insegnanti, e tra insegnanti stessi) che rischiano di non puntare alla reale discussione rispetto alla gestione del lavoro scolastico, ma di creare barricate sterili (il D.S. cerca di mediare: “**Questa riforma è partita con il piede monco.** C’è un’impreparazione generale e assenza di decisioni... ignorando insegnanti e dirigenti... È da mesi che i sindacati ci dicono: si sono dimenticati di far stampare le schede di valutazione! Il vero problema non è tanto ideologico, anche se io sono chiaramente schierato, ma è organizzativo e gestionale...”)
  - a. **SULLA RELAZIONE DIRIGENTE SCOLASTICO-INSEGNANTI: LE RICHIESTE D’ATTUAZIONE DA PARTE DEL MINISTERO DI ALCUNI PASSI DELLA RIFORMA ANCORA CONTROVERSI (ES. LA FIGURA DEL DOCENTE TUTOR) PORTANO AD:**
    - **UNIONE DI VISIONE CRITICA TRA D.S. E MAGGIORANZA DEGLI INSEGNANTI**
    - **IDEOLOGIZZAZIONE DELLE POSIZIONI (RISPETTO ALLA SCHEDA DI VALUTAZIONE NAZIONALE): UNA CONTRAPPOSIZIONE TRA DIRIGENTE (CON DALLA SUA LA MAGGIORANZA DEGLI INSEGNANTI, PER UGUAL CONVINZIONI O PER PASSIVITÀ) E POCHI INSEGNANTI (FILORIFORMA O PRO-CAMBIAMENTO), per le scelte critiche fatte dal collegio, e promosse dal dirigente, e vissute come non condivise adeguatamente da alcuni insegnanti (lamentele di malainformazione da parte di alcuni insegnanti delle medie filomoratti in collegio), che va a condizionare la loro relazione con la dirigenza ma limitatamente al momento del dibattito (**TENSIONI TRA QUESTI POCHI INSEGNANTI PER LA PERCEZIONE DI ACCENTRAMENTO DEL POTERE DECISIONALE DA PARTE DEL DIRIGENTE SCOLASTICO)****
    - **CONSEQUENTI SOSPETTI SULLA “POLITICIZZAZIONE”, SCHIERATA, DEL DIRIGENTE SCOLASTICO** (ritenuta non corretta da questi insegnanti come da alcuni esponenti politici locali)
  - b. **INFLUSSO IDEOLOGIZZANTE SULLE RELAZIONI TRA INSEGNANTI DENTRO AL PLESSO: ALCUNI INSEGNANTI ESPRIMONO IL DISAGIO CULTURALE E PROFESSIONALE LEGATO ALLA SCELTA DEI LIBRI DI TESTO**
    - a. ultimo interclasse docenti: ideologizzazione delle relazioni tra insegnanti per la interferenza della Riforma Moratti (Coordinatore: neutra, altre: critiche). Un’insegnante di classe prima: solleva il problema che attraverso i libri di testo quest’anno vengono fatte passare le Indicazioni Nazionali, senza decreti attuativi. “Secondalizzare il I ciclo, ne

abbiamo parlato in Commissione Intercultura e siamo d'accordo". Coordinatore: "Io no!! È un'imposizione egio degli editori perché noi insegnanti e colleghi non... Un'insegnante di classe prima :?" Scusa, Coordinatore, ma non diciamo niente come Collegio Docenti?" Un'insegnante di classe quinta :?"Il problema è che c'è il tentativo di anticipare attraverso i fatti i decreti attuativi". Un'insegnante di classe quinta, e le due insegnanti di classe prima: "ma vogliamo o no prendere una posizione critica?" Coordinatrice : "10 anni fa abbiamo fatto i gruppi per discutere i principi fondanti.... Ora dovremo fare lo stesso. La scuola non dovrebbe essere di nessun governo, ma del Parlamento...di nessuna Riforma se per me..."

**c. CONSEGUENZE SULLE RELAZIONI TRA SCUOLA E FAMIGLIA (VEDI SENSO DI CORPO DOCENTE)**

**3. ALTRE DIVERSITÀ CULTURALI CHE EMERGONO:**

**1. DIVERSA CULTURA DEL "TEMPO": FATTORE PROBLEMATICO MA SPESSO SUPERATO: PERCEZIONE DEL "TEMPO DISPONIBILE"**, rispetto alla quale si è sempre in debito, rispetto alla mole di attività didattiche e collegiali richieste; questo si avverte in alcuni insegnanti, ma **poi al momento di agire e decidere prevalgono la disponibilità e l'impegno personale** anche per progetti di plesso. **A volte anche il divertimento che ciò comporta!**

- INTERCLASSE, SUL PROGETTO DI PLESSO: **Problema di trovare la disponibilità delle persone ed il tempo per lavorarci**: anche qui c'è diversità tra chi come Un'insegnante di classe prima si rende disponibile a **fermarsi anche dopo gli incontri collegiali, gratuitamente**, e chi invece non intende dare ore gratuite in più e propone invece di **utilizzare le ore di compresenza**. Poi si trova una disponibilità ed impegno diversificati in tutti.

**2. DIVERSA CULTURA DEL CAMBIAMENTO: FAUTORI E RESISTENZE, LO STRESS DA IPERCAMBIAMENTO**

|  |   |
|--|---|
| <b>RICHIESTA DI COMPETENZE NUOVE DA PARTE DELL'ISTITUZIONE</b> | <b>RESISTENZA ALLA MANCANZA DI COMPETENZE, PAURE DEL CAMBIAMENTO, RISPETTO DEI TEMPI</b>  |
| D.S.: "il cambiamento è vita".                                 | (collegio: Insegnante della scuola prescelta : " <b>basta cambiare, restiamo con la vecchia scheda!</b> "<br>"Insegnante delle medie: " <b>ma il cambiamento logora!</b> ") |

**3. DIVERSA CULTURA TRA PERSONALE SCOLASTICO E AMMINISTRATIVO: ESIGENZE DIFFERENTI**

|  |  |
|--|--|
| <b>RIGIDITÀ PER LA RENDICONTAZIONE CONTABILE</b><br>emerge una certa difficoltà degli insegnanti a garantire e ragionare in termini di richieste degli strumenti di bilancio | <b>PRATICITÀ PER L'AZIONE DIDATTICA</b><br><br>Gli strumenti di bilancio che vengono loro richiesti di adottare a loro volta risultano poco flessibili e comprensibili |
|--|--|

**RELAZIONE INSEGNANTI, D.S. – SEGRETERIA AMMINISTRATIVA:  
DIFFICOLTÀ DI COMUNICAZIONE TRA LE DUE CULTURE, QUELLA  
SCOLASTICA E QUELLA AMMINISTRATIVA ( gruppo POF: difficoltà di intesa per tra una mentalità  
più "volta al pratico" espressa dal dirigente scolastico e dagli insegnanti, e quella "legalista" della d.s.g.a.  
(ragiona per "progetti e capitoli di spesa distinti"): dirigente scolastico: "noi abbiamo sempre ragionato  
senza distinguere tra fondi per i progetti d'istituto e il fondo d'istituto... noi non facciamo progetti  
rispetto ad una legge (ad es. L440) o di un'altra, ma per l'istituto, è un fatto solo contabile"; d.s.g.a:"  
no, sono tre anni che facciamo capitoli di spesa distinti")**



## **B.1 PRINCIPALI DIMENSIONI CHE RISULTANO SIGNIFICATIVE RISPETTO ALLA RELAZIONE TRA SCUOLA E FAMIGLIA**

### **1. FORME DELL'ATTUALE RELAZIONE-PARTECIPAZIONE SCUOLA-FAMIGLIE: [VEDI SCHEMA SINTESI INIZIALE]**

**1. LA PARTECIPAZIONE DEI GENITORI SU MIO INVITO ALLE INTERVISTE DI GRUPPO: BUONA** (ci sono stati 23-25 genitori che si sono messi in campo e resi disponibili in prima persona!). Segnale di come rispetto alla scuola del Circolo Didattico ci sia un tessuto genitoriale sicuramente più attento, capace di mettersi in moto se stimolato, rispetto all'altra scuola dove c'è stata una enorme fatica di svolgere gli incontri, alla fine ritrovandosi pochi genitori di varie classi e basta. **Questo punto da approfondire bene, la realtà del tessuto familiare**, e capire se ci sono particolari strategie e stimoli che magari arrivano dalla direzione didattica, dall'insegnanti prima di tutto. **Questo nonostante il D.S. varie volte mi faccia presente il suo grande disappunto per la sua sensazione di assenza della famiglia nella scuola e nella comunità**, rispetto ai tanti stimoli che negli anni lui stesso con la vecchia amministrazione ha attivato.

#### **2. IL COMITATO DEI GENITORI: ORA ASSENTE:**

- a. colloquio informale: il D.S. afferma che "normalmente, ho un piccolo regolamentino che metto a disposizione dei genitori per attivare un comitato; ho visto che **sorgono se ci sono problemi molto forti**, altrimenti falliscono. C'era in passato un comitato promosso da un genitore, che poi quando è passato alla scuola media, nessuno ha sentito l'esigenza di mantenerlo vivo."
- b. interclasse insegnanti-genitori: **Alcune rappresentanti dei genitori chiedono se esista già un comitato genitori, e che cosa sia, che poteri abbia**. Alcuni sembrano intenzionati a istituire un comitato genitori, e chiedono alle insegnanti come si faccia: l'insegnante di collegamento dice loro che basta parlino con il preside

**3. LA PARTECIPAZIONE ASSUME PER LO PIÙ UNA FUNZIONE STRUMENTALE ALLE RICHIESTE DELLA SCUOLA** (interclasse: le insegnanti decidono di parlare con le mamme perché preparino i cappellini per i bambini di classe quinta in occasione della festa finale), **GESTIONE DEMOCRATICA SCUOLA-FAMIGLIA: Interclasse genitori: ATTIVARSI DELLE COLLABORAZIONE SU ASPETTI ORGANIZZATIVI DI MOMENTI LUDICI** (coordinatrice: per la festa di carnevale "si è deciso in interclasse insegnanti che ogni classe si accorda con i suoi genitori rispetto a come festeggiare"; i genitori intervengono attivamente, chiedendo rispetto all'organizzazione, alla preparazione dei cibi, ai costumi...)

#### **4. ANCHE SE SI REGISTRANO FORME DIFFERENTI:**

- a. **PARTECIPAZIONE AD ATTIVITÀ DIDATTICHE DEI GENITORI (LABORATORI COGESTITI)**. L'insegnante di collegamento: "**e poi i laboratori con i genitori**... se mi ricordo bene, siamo state le prime della provincia di Treviso a far laboratori con i genitori, che venivano a lavorare con noi, e ci dicevano: "mamma mia, non pensavo fosse così difficile e bello..." e così poi è cominciato il passa parola, abbiamo cominciato a rompere questo muro, e a vincere i loro pregiudizi!"
- b. **PARTECIPAZIONE DEI GENITORI PER RISOLVERE PROBLEMI DELLA SCUOLA: avvertita come importante per gli insegnanti per risolvere problemi della scuola (esterni o interni) su cui sentono di non avere autorità per farlo**, ma senza proporre strategie di soluzione concordate (interclasse insegnanti-genitori: sulla qualità delle pulizie effettuate in mensa, l'insegnante di collegamento ad una mamma: "mi va

benissimo che l'abbia detto lei perché anche noi non possiamo intervenire (per la mensa ma soprattutto rispetto alla pulizia dei bagni e delle classi)”) **RICONOSCIMENTO DEL RUOLO DELLA PARTECIPAZIONE DEI GENITORI DA PARTE DELLA SCUOLA SU PROBLEMI COMUNI MA SCARICO DI RESPONSABILITÀ: Non si tenta di proporre una collaborazione rispetto alla gestione del problema** (interclasse insegnanti-genitori: dai genitori viene sollevato il problema della sicurezza stradale, relativamente al parcheggio della scuola che è praticamente in strada. l’insegnante di collegamento: “è meglio che lo facciate presente voi come genitori, come cittadini. Avete più autorità come gruppo di genitori che noi come insegnanti.”)

- c. **PARTECIPAZIONE STRUMENTALE AD ATTIVITÀ COMUNI TRA SCUOLA E ALTRE ORGANIZZAZIONI LOCALI:** la scuola richiede la partecipazione dei genitori come volontari durante la “Mostra del libro” promossa dalla Biblioteca (interclasse insegnanti-genitori: un’insegnante: **"abbiamo bisogno della vostra collaborazione!"**) (Da confrontare con quanto riferitomi dal responsabile del settore “politiche sociali” del comune e dalla bibliotecaria rispetto a una buona partecipazione dei genitori come volontari durante le manifestazioni legate al libro e alla lettura)

## 5. NEGLI INCONTRI FORMALI – ORGANI COLLEGIALI (INTERCLASSE): “SILENZIO” DEI RAPPRESENTANTI, E DEI GENITORI IN GENERE NEGLI INCONTRI COLLETTIVI:

- VARIE MOTIVAZIONI [ad es. scarsa informazione previa su di cosa si parlerà e discuterà? da recuperare dalle interviste]
- a. PER IL D.S.: colloquio informale: **RICONOSCE IL "BISOGNO DELLA SCUOLA DI DIRE"**, che si esprime da una parte come un'ansia di dire, di comunicare-insegnare e dall'altra come ciò risponda ad una **NECESSITÀ IN QUANTO SONO LE UNICHE OCCASIONI DI RIUNIONE**. Così accade che quel che sono "organi collegiali", sono formali. "La comunicazione interpersonale se c'è viene attuata in altre occasioni". Stessa cosa rispetto a ciò che succede nel collegio insegnanti. **Per di più ricorda che sono situazioni di incontro con finalità decisionale, non relazionale.**
- b. **POCO COINVOLGIMENTO ATTIVO DEI GENITORI DA PARTE DEGLI INSEGNANTI NEL DISCUTERE ASSIEME SU QUESTIONI EDUCATIVE CHE INTERESSANO ENTRAMBI** [VEDI “POSIZIONE CORPORATIVA DI DIFESA DI ALCUNI INSEGNANTI DI FRONTE ALLE INDICAZIONI DEI GENITORI”]
- c. **STRUTTURA E COMUNICAZIONE RIGIDA NEGLI INTERCLASSE:** ultimo interclasse docenti: strutturazione rigida da parte degli insegnanti del prossimo interclasse docenti-genitori. Viene steso l’o.d.g insieme per organizzare l’incontro. (Si decide già chi parlerà, e cosa dire e cosa “censurare”: sul progetto continuità: “Non dire niente”; su quello orientamento: “Non ne abbiamo mai parlato”)

## 6. (COLLEGATO: ) MANIFESTARSI DI “CORPORATIVISMO” TRA I DOCENTI SU CERTE QUESTIONI E DI FRONTE AGLI ATTEGGIAMENTI DI CERTI GENITORI: senso di “corpo”, richiami all’“unità”, atteggiamento di sospetto e strategia di reciproca difesa e chiusura di fronte a “certi genitori” (bisogno di essere riconosciuti, di salvaguardia della propria identità)

- a. colloqui informali tra insegnanti, l’insegnante di collegamento: “per questo, io **richiamo gli insegnanti e non permetto a nessuno di parlar male di un collega davanti ai genitori**; se ci sono problemi, ce li diciamo, ma io fuori sostengo sempre le colleghe, guai!”

### DOVUTO A VARI DIMENSIONI:

- a. **LO SPETTEGOLARE DEGLI ALTRI (VEDI VOCE: IL FASTIDIO DELLA CHIACCHERA INDIRETTA)**
- a. interclasse solo docenti: **forza del "corpo insegnanti" che emerge qui rispetto allo “spettegolare dei bidelli”:** "noi insegnanti, se una mamma ci parla male di una collega, difendiamo la collega! Questa è la differenza fondamentale! È un regolamento che abbiamo cercato di darci".

- b. **LE QUESTIONI POLITICO-ORGANIZZATIVE (VEDI VOCE: IL PESO DELLA POLITICA SCOLASTICA NAZIONALE E DELL'INFORMAZIONE SU TEMI POLITICI):** relazione scuola-famiglia: colloqui informali tra insegnanti: **strategia o senso di unità del "corpo insegnante" di fronte alle comunicazioni organizzative** (ad es. su aspetti introdotti dalla Riforma) da dare ai genitori (Una ins.: "dovrebbe esserci una linea comune; è importante che io lo sappia, perché non mi trovi impreparata...Dobbiamo discuterne"; la coord.: "Certo, anche ora...dobbiamo essere pronte per il prossimo interclasse, dobbiamo essere tutti uguali in quello che diciamo loro".)
- c. **LA PERCEZIONE DEL MODO DI INTERESSARSI DI ALCUNI GENITORI SU ALCUNE QUESTIONI DELLA SCUOLA, RITENUTO GIUDICANTE-INTRUSIVO (VEDI VOCE: IL SENTIRSI SOTTO GIUDIZIO (ANCHE SE NON FATTO DIRETTAMENTE PESARE) DA PARTE DEI GENITORI)**
  - a. **SULLA PROGRAMMAZIONE DA DISTRIBUIRE AI GENITORI:** In interclasse:coord.: "è importante fare una scelta unitaria di plesso, mettersi d'accordo per proteggersi "dai genitori", per esempio rispetto alla quantità di pagine.... "Mettemoci d'accordo per una cosa che non ci faccia male".
  - b. **SUI COMPITI PER CASA:** In interclasse: **si propone una scelta unitaria di plesso, sempre per pararsi i fianchi da "certi genitori". "Va bene la libertà di insegnamento, ma dobbiamo essere ben chiari, tra noi avere un po' di linee concordate".**
- d. **RISPETTO ANCHE AL PUNTO PRECEDENTE, EMERGE COME PROBLEMA E SENSO DI FRAGILITÀ IL NON AVERE UN SISTEMA DI PROGRAMMAZIONE-VALUTAZIONE COMUNE E CONDIVISO, a livello di plesso o meglio ancora di Istituto (VEDI CONEGLIANO)**

- 7. RELAZIONE APERTA, DI DISPONIBILITÀ RECIPROCA, IN VARIE OCCASIONI ED IN ALCUNE CLASSI RISPETTO AD ALTRE (ad es., alla fine degli interclasse scuola-famiglia, osservo spesso i genitori e gli insegnanti fermarsi anche mezz'ora a parlare in modo più informale: "il clima in questi colloqui mi pare disteso, di confronto, tranne che per la classe quarta, dove i genitori questa volta rispetto ai compiti bersagliano la solita "povera" insegnante di lingua"), IN ALTRE FORME PRIVILEGIATE DI COMUNICAZIONE INTERPERSONALE (VEDI TABELLA: "interclasse informale": RELAZIONE SCUOLA-FAMIGLIA: LA FORZA DELL'INFORMALE SUL FORMALE (interclasse insegnanti-genitori: osservo prima della riunione ufficiale, almeno una mezz'ora in cui le insegnanti si incontrano direttamente con i genitori)**

## **DIMENSIONI CHE FACILITANO TALE RELAZIONE**

- 1. LA SCUOLA SI È ATTIVATA PER CAMBIARE STILE DI RELAZIONE CON LORO (COMUNITARIO: IMPORTANZA DI ESSERE DISPONIBILI ALL'INCONTRO, E DI TRASMETTERE ACCOGLIENZA, ATTENZIONE E CURA DEL BAMBINO), anche per superare forme di malarelazione soprattutto con le famiglie (e conseguente calo iscrizioni: coord." perché qui c'erano 70 alunni, ora sono 180"):**
- a. (colloquio informale tra insegnanti: "Concretamente, **abbiamo iniziato 15 anni fa a lavorare sull'accoglienza, con i genitori...**c'erano colleghe che finito l'orario se ne andavano via e neanche salutavano...Ora, se un genitore ti ferma anche per dirti:"la gomma di mio figlio è scomparsa", tu non dire:"e a me che me ne frega?!", **fagli capire che partecipi**, comunque sia, perché se io ti dico: "cerchiamo assieme!" Tu genitore cominci a dire: "beh, la maestra si interessa..."**se di un figlio cominci a dire prima le cose positive**, tipo è simpatico, carino, però non legge ancora bene... **la mamma si fa in quattro!** "Se fai prima di tutto capire che tu sei disponibile a capire, e ami i loro figli, i genitori cambiano atteggiamento".)

- b. ALTRA INSEGNANTE: "facciamo un grande lavoro di plesso, le feste di plesso, le assemblee di plesso di con i bambini, con un tema... ci troviamo, parliamo, discutiamo, tutti insieme, cioè facciamo sentire i bambini membri di una comunità!
- c. LUISA: "e poi i laboratori con i genitori... se mi ricordo bene, siamo state le prime della provincia di Treviso a far laboratori con i genitori, che venivano a lavorare con noi, e ci dicevano: "mamma mia, non pensavo fosse così difficile e bello..." e così poi è cominciato il passa parola, abbiamo cominciato a rompere questo muro, e a vincere i loro pregiudizi!"

## 2. (COLLEGATO: ) BISOGNO DI RICONOSCERSI TRA GENITORI E INSEGNANTI IN UN'IDENTITÀ DI PLESSO, AL DI LÀ DELL'ISTITUTO

- a. colloquio informale insegnanti: (ad es. per la gestione del "fondo genitori", vari ins.:) dovremmo gestirli per plesso, i soldi; se i genitori sapessero che li gestiamo noi, o alcuni di loro, darebbero il contributo. Invece, così, si è perso così il senso che vengono raccolti e gestiti direttamente da noi!")

## 3. (COLLEGATO: ) INFLUSSO DEL RICONOSCERSI (O MENO) PARTE DI UNA COMUNE REALTÀ SOCIO-TERRITORIALE (INTEGRAZIONE) TRA GENITORI E SCUOLA RISPETTO ALLE RELAZIONI E ALLA PARTECIPAZIONE DEI GENITORI

- a. colloqui informali tra insegnanti: per gli insegnanti i genitori che parlano fuori della scuola, "la maggior parte non si sentono parte... non vanno d'accordo con il Capoluogo, non sono di lì, perché a lì sono tutti contadini...Questi si sentono "cittadini" e vogliono dimostrare che lo sono, allora ... Questa località, rispetto al capoluogo che ha la parrocchia ed è un paese, non è ne questo ne quello: ci sono tanti pezzi nuovi da pochi anni, hanno costruito molto...E tanti continuano, per cui non c'è una vera integrazione...")

## 4. (COLLEGATO: ) RUOLO DELL'INSEGNANTE COORDINATRICE CHE COMUNICA E ATTIVA I GENITORI: AD ES. PER DEI DISSERVIZI DI ALTRE ORGANIZZAZIONI (interclasse: ad es. sulla mensa)

## 5. L'INFLUSSO DELLA PARTECIPAZIONE DEI BAMBINI NELLA RELAZIONE CON I GENITORI

- a. **STIMOLA GLI ADULTI PIÙ ATTENTI AD ACCOGLIERE UNA "NUOVA" E COMUNE IMMAGINE DI BAMBINO COME SOGGETTO SOCIALE: TANTO GENITORI CHE DOCENTI CONCORDANO SULL'IMPORTANZA DI COINVOLGERE ED ASCOLTARE I BAMBINI SU SCELTE CHE LI RIGUARDANO.** Incontro sulle programmazioni, rispetto all'attività sportiva del Rugby una mamma: "mi sembra continui la raccolta di firme dei bambini per non fare RUGBY"; insegnante: "da parte dei bambini?!" una mamma: "secondo me venivano un po' obbligati... perché non chiedono direttamente al loro?" Altra mamma: "perché sono bambini... ma possono anche loro dare la propria opinione!" insegnante: certo! Quando si deciderà, riuniamo tutte e due le classi, e vediamo cosa emerge"
- b. **CREA SINTONIA TRA GLI ADULTI PERCHÉ GENITORI E INSEGNANTI LA RICONOSCONO E APPREZZANO** (Incontro sulle programmazioni, rispetto all'attività sportiva del Rugby e alla autonoma raccolta firme da parte dei bambini per non fare più Rugby: **tutti concordano sulla positività e correttezza** ("giustamente..."; "era uno degli obiettivi primari della scuola...") **del loro essersi mobilitati in forma democratica rispetto ad un problema da loro avvertito.** l'insegnante di collegamento: "diteglielo! Che portino le firme, vengano con dei rappresentanti, e ne discutiamo! Io sono molto contenta quando succede questo, perché è così che si impara cos'è la democrazia: discutere, saper sostenere le proprie idee, e accettare anche di perdere, saper cambiare...").
- c. **ATTEGGIAMENTO DELLA SCUOLA:**
  - a. **LA PSICOPEDAGOGISTA SUGGERISCE DI TROVARE ASSIEME AI BAMBINI DELLE SOLUZIONI A QUESTIONI CHE AFFETTANO ALCUNI BAMBINI E FAMIGLIE, PER RIALLACCIARE LA RELAZIONE IN ALCUNI CASI TESA CON LA FAMIGLIA:** (interclasse solo insegnanti: la psicopedagoga propone alle insegnanti: "Per riallacciare anche i contatti con la famiglia, e coinvolgere i bambini, vi chiedo di ragionare assieme ai bambini su: se io non ci vedo, cosa è che tocco? Se non ho forza nelle braccia, come posso fare? Costruite inventate con loro, anche per capire mettendosi

nei panni degli altri, degli strumenti semplici musicali, che basti toccare, e che producano sensazione tattile diversa.)

- b. **DA VALORE NEL LAVORO IN CLASSE A CIÒ CHE PENSANO I GENITORI** : in classe: l'insegnante coinvolge le famiglie nella didattica chiedendo ai bambini cosa ne pensino i genitori (**Spesso chiede ai bambini, rispetto alla poesia, che cosa ne abbiano detto i genitori, se se la ricordavano...**)
- c. **STIMOLA I BAMBINI AD ESSERE ATTIVI ANCHE NELLE FAMIGLIE** (Colloquio con il referente del "settore Politiche Sociali" del Comune: "LA SCUOLA STIMOLA I RAGAZZINI AD ESSERE ATTIVI NEL SOCIALE; ANCHE NELLE FAMIGLIE")

## **6. IL PESO DELLE RECIPROCHE ASPETTATIVE-CULTURE RISPETTO AL VALORE ATTRIBUITO AL RUOLO DELLA SCUOLA (ISTRUZIONE/EDUCAZIONE): RUOLO EDUCATIVO DELLA SCUOLA APPREZZATO DA ALCUNI GENITORI**

- a. interclasse solo docenti: insegnante: "ci sono cose della "vostra" programmazione che vanno valorizzante, per esempio l'accoglienza...". altra insegnante, di classe prima: "sì, **vi devo ringraziare a nome di una mamma di classe prima che ci ha detto che per i bambini è stata molto forte**".

## **7. LA PROMOZIONE DI INIZIATIVE CHE INTERESSANO LE FAMIGLIE DELLA COMUNITÀ DA PARTE DELLA SCUOLA:**

- 1. I CORSI SERALI PRESSO LA SCUOLA MEDIA DI ALFABETIZZAZIONE PER ADULTI E LABORATORI ARTISTICI

## **8. IL RUOLO DEI COLLABORATORI, FIGURE PIÙ "AMICHE"PER LE FAMIGLIE DI QUELLA DELL'INSEGNANTE: VANNO COINVOLTI**

- a. interclasse solo insegnanti: **la psico. "coinvolgere i bidelli è importante perché loro parlano molto con le famiglie [insegnante: anche troppo!], e anche per i genitori la figura del bidello risulta spesso più "amica" di quella dell'insegnante... raccontano loro, chiedono consigli, rispetto a come il bambino si trovi a scuola, come stia, se resta dentro o fuori della classe."** Dal canto loro, i bidelli "affermano che nessuno li ha mai detto come relazionarsi con i genitori".)

## **9. ATTENZIONE DELLA SCUOLA A TROVARE "SINTONIA DI LAVORO" E UNA [INFORMAZIONE]COMUNICAZIONE CHIARA TRA SCUOLA E FAMIGLIA SUGLI ASPETTI DIDATTICI ED EDUCATIVI: ACCOLTO DALLA FAMIGLIA (atteggiamento per lo più di attenzione e disponibilità (riconosciuto dagli stessi genitori): si noti la differenza invece rispetto a quando si debba comunicare su questioni di tipo più ideologico-politico (vedi riforma Moratti)**

- a. **SI DISCUTE TRA INSEGNANTI E GENITORI DI QUANTO SIA IMPORTANTE ADOTTARE UN ATTEGGIAMENTO CONDIVISO A CASA E A SCUOLA, E UNA COMUNICAZIONE CHIARA** (incontri sulle programmazioni: ins.: "bisogna che da oggi e poi via via nelle riunioni, impostiamo una SINTONIA DI LAVORO non solo rispetto ai compiti per casa ma per ogni attività... con l'uso di simboli per comunicare tra scuole famiglia." I genitori: "è importante accordarsi su questo "problema", perché spesso i bambini sono "rigidi" nel rispettare le consegne delle maestre".)
- b. incontri sulle programmazioni: **SINTONIA DI LAVORO: MESSAGGI DI CORRESPONSABILITÀ TRA SCUOLA E FAMIGLIA per gestire i materiali scolastici e non (la bottiglia per l'acqua, le feste di compleanno...) e nell'apprendimento, per esempio nei compiti a casa.**
- c. **GLI INSEGNANTI DANNO SPAZIO E IMPORTANZA AL COMUNICARE E SPIEGARE SCELTE E MODALITÀ DIDATTICHE ADOTTATE** (incontri sulle programmazioni: ins.: "Vedrete nei quaderni nostre frasi che spiegano via via cosa si sta facendo".)
- d. **GRANDE DISPONIBILITÀ AD INCONTRARSI CON I GENITORI DA PARTE DELLE INSEGNANTI (prima e dopo lezione; nel pomeriggio di riunione di team), E ATTENZIONE A DARE INFORMAZIONE SULLE FORME DI GESTIONE COMUNICAZIONE SCUOLA FAMIGLIA (IL QUADERNETTO; LE RIUNIONI; IL CANCELLETTO)** (primo

giorno in classe prima, insegnante: "al mattino, potete fermarci, ma non abbiamo tanto tempo, per via dei bambini, invece il giorno 28 ci sarà la riunione collettiva di noi e poi, in cui vi daremo una serie di comunicazioni, informazioni necessarie. Intanto l'annuncio. Ricordatevi **che il quaderno piccolo è il quaderno degli avvisi**, a cui voi dovete far riferimento sia per ricevere sia per comunicarci. Maestra: "se c'è qualche domanda urgente di qualche genitore, siamo ancora insieme per 20 minuti (attendano due secondi in cui vi è solo silenzio)

- e. **LE INSEGNANTI ESPRIMONO CORRESPONSABILITÀ EDUCATIVA CON LA FAMIGLIA** (riunione di team) SI NOTA COME NELLA CLASSE I, AD INIZIO ANNO (INCONTRO SULLE PROGRAMMAZIONI) I GENITORI, ALMENO ALCUNI, RISPETTO ALLE INDICAZIONI DIDATTICO-ORGANIZZATIVE BEN PACATE E MOTIVATE, SEMBRANO UN PO' PREOCCUPATI: non riescono a comprenderle, o vorrebbero altro metodo di insegnamento ( magari più rigido e "tradizionale" e incentrato su obiettivi di apprendimento più che stili e ritmi cognitivi)

#### **10. [INFORMAZIONE] FAR CONOSCERE COSA E QUANTO SI LAVORA A SCUOLA PER ESSERE VALUTATI MEGLIO, E ACCREDITATI:**

- a. L'INSEGNANTE DI COLLEGAMENTO LO SOSTIENE CON LE COLLEGHE, PER ESSERE PIÙ CREDIBILI E TROVAR DISPONIBILITÀ (colloqui informali tra insegnanti: un ins. "**lei sa vendere bene quello che ha!**" A livello di team, personale, e di plesso!" coordinatrice: "Perché alle volte non si sa quanto si fa...che siamo qui tutti i pomeriggi e lavoriamo, perché non dirlo, loro non lo vedono! ...**perché non devo dire il lavoro che facciamo!**" E poi ti apprezzano di più, e se gli dici: "**guarda che non posso, domani...**", ti dicono:"**benissimo!**"", sono più disponibili anche loro a capirci. Ti guardano sotto un altro aspetto, non ci vedono come "insegnanti ad orario"...**Non è per vantarsene, ma per valorizzare il proprio lavoro, e risultare più credibili e accreditati con i genitori ."**)

#### **11. [INFORMAZIONE] ATTENZIONE ALL'INFORMAZIONE ALLE FAMIGLIE DA PARTE SOPRATTUTTO DELLA DIRIGENZA:**

- a. (collegio: La programmazione degli insegnanti: "**importante presentarla in coppia personale ai genitori, per loro è importante, l'aspettano, ci tengono. Agli interclasse, quando viene consegnata in modo individuale la programmazione, e assieme letta e commentata, aumenta il grado di gradimento dei genitori.**")
- b. interclasse genitori: **il D.S. elimina la voce "altre ed eventuali" dall'o.d.g per rispetto alla effettiva possibilità dei genitori di essere informati prima della riunione** di tutto ciò che si discuterà e su cui si delibererà.

#### **12. INFLUSSO DELLE RELAZIONI INTERNE ALLA SCUOLA: TRA GLI INSEGNANTI STESSI:**

- a. **RUOLO DELLA COLLEGIALITÀ IN CASO DI CONFLITTI TRA UN INSEGNANTE E UN GENITORE** (interclasse solo insegnanti: in buona parte, **i colleghi si pongono in un atteggiamento costruttivo e positivo nei confronti della mamma, e si propongono per risolvere la questione assieme, "in team"**. (ins: "sarà compito del team parlare con la mamma, e riprendere delle comunicazioni diverse"; altra insegnante: "sono convinta che in lei non ci sia cattiveria, ma è troppo presa e chiusa all'interno del proprio dramma familiare.)
- b. **NEGLI ANNI, CON VARIE DIFFICOLTÀ, GLI INSEGNANTI RIMASTI HANNO CERCATO DI CREARE UNA RELAZIONALITÀ TRA LORO POSITIVA CHE ORA LI FA SENTIRSI MEMBRI DI UNA COMUNITÀ (PERCEPITA POSITIVAMENTE ANCHE DAI GENITORI)** (colloqui informali tra insegnanti: due insegnanti discutono con vari esempi ricordando episodi in cui soprattutto all'inizio della loro collaborazione emergevano **le differenze personali e professionali, che venivano senz'altro notate dai bambini e probabilmente anche dai genitori.** Il loro atteggiamento è sempre stato quello di "**mai screditare la collega davanti a loro ma anzi di metterla in forma positiva anche a loro, prendendo in considerazione quanto da lei detto o fatto**, senza dire: "non è vero!" "Allora loro capiscono che si va d'accordo, e quindi le mamme non cercano più di dividere, perché venivano a parlare male a meno di lei, e a lei di me")

### **13. GRANDE DISPONIBILITÀ AD INCONTRARSI CON I GENITORI DA PARTE DELLE INSEGNANTI (prima e dopo lezione; nel pomeriggio di riunione di team...)**

- a. interclasse genitori: **“INTERCLASSE INFORMALE”**: dopo la riunione, per almeno 20 minuti i genitori si fermano per chiedere individualmente alle insegnanti di specificare alcune questioni di cui non hanno chiesto nell’interclasse ufficiale.
- b. **LA FORZA DELL’INFORMALE SUL FORMALE** (interclasse insegnanti-genitori: osservo prima della riunione ufficiale, almeno **una mezz'ora in cui le insegnanti si incontrano direttamente con i genitori**)

### **14. RELAZIONE INSEGNANTE-BAMBINI-FAMIGLIE: VALORE DELLA COMPrensIONE DEI VISSUTI DELL’ALTRO (EMPATIA):**

- a. primo giorno in classe prima: le insegnanti accolgono con attenzione il delicato momento del primo distacco dai genitori (**“spuntano abbracci e baci, per mamma e papà non più vicini”**. Maestre: perché, dove andranno mamma e papà tra poco? Bambini: via; maestre: sì, andranno a svolgere il loro lavoro”)
- b. primo giorno in classe prima: le insegnanti lasciano stare i genitori in classe le prime ore, e fanno attenzione al distacco anche per i genitori (**“ allora li salutiamo? Ci vediamo alle 12 e 30 allo stesso cancello. Se avete qualcosa da chiedere, se avete bisogno di qualcosa... vedete voi chi è più preoccupato, potete fermarvi [...]i vostri genitori, come stavano questa mattina? mi è sembrato che qualche mamma questa mattina fosse un po' agitata, emozionata...”**)
- c. colloqui informale tra le insegnanti dopo le riunioni sulle programmazioni: **“se di un figlio cominci a dire prima le cose positive, che è simpatico, carino, però non legge ancora bene... la mamma si fa in quattro! “Se fai prima di tutto capire che tu sei disponibile a capire, e ami i loro figli, i genitori cambiano atteggiamento””**.

### **15. SENSO DI SOLIDARIETÀ (COMUNITÀ) DI ALCUNI GENITORI CON GLI INSEGNANTI IN ALCUNE OCCASIONI: VERSO UNA INSEGNANTE CHE SI LAMENTA DI ESSERE STATA CRITICATA ALLE SPALLE DA ALTRI GENITORI**

### **16. IL RUOLO DELLA PARTECIPAZIONE AD ATTIVITÀ DIDATTICHE DEI GENITORI (LABORATORI COGESTITI).** l’insegnante di collegamento: **“e poi i laboratori con i genitori... se mi ricordo bene, siamo state le prime della provincia di Treviso a far laboratori con i genitori, che venivano a lavorare con noi, e ci dicevano: “mamma mia, non pensavo fosse così difficile e bello...” e così poi è cominciato il passa parola, abbiamo cominciato a rompere questo muro, e a vincere i loro pregiudizi!”**

### **17. IMPORTANZA ASSUNZIONE DI UN RUOLO SOCIALE DA PARTE DELLA SCUOLA:**

- a. **GRANDE ATTENZIONE ALLA SITUAZIONE PERSONALE E FAMILIARE DEI BAMBINI CON HANDICAP:** (primo collegio: mi sorprende molto il modo personale con cui vari insegnanti, la psicopedagogista ed anche il dirigente si interessano e coinvolgono rispetto ai bambini portatori di handicap. Si accende una discussione collettiva e corresponsabile di tutti per conoscere le diverse situazioni, e fare proposte per l'accoglienza.)
- b. **LA SCUOLA DIVENTA PUNTO DI AGGREGAZIONE NELLA COMUNITÀ PER I GENITORI:** (coord. In un colloqui informale con le colleghe:”Per cui **abbiamo dovuto far diventare la scuola un punto di aggregamento e di apertura**, e ci siamo riuscite parecchio... abbiamo fatto tutto un lavoro, perché qui c'erano 70 alunni, ora sono 180, di dare fiducia ai genitori, di aprire la scuola ai genitori. E così c'è stato un passaparola. Concretamente, **abbiamo iniziato 15 anni fa a fare queste feste, dell'accoglienza, con i genitori...**)

# DIMENSIONI CHE RENDONO DIFFICILE TALE RELAZIONE

## 1. INFLUSSO DELLE RELAZIONI INTERNE ALLA SCUOLA:

### 1. TRA INSEGNANTI E BIDELLI: CONFLITTUALI:

- a. DIFFICOLTÀ DELLE INSEGNANTI DI INTENDERE IL LORO RUOLO E TROVARE COLLABORAZIONE SUL PIANO EDUCATIVO COINVOLGENDO I COLLABORATORI (interclasse solo insegnanti: psicop.: "quello di collaboratori non è un ruolo solo assistenziale, ma educativo: "trovate un momento per ascoltare anche il loro punto di vista, sia perché sono osservatori esterni ma coinvolti, sia perché ciò facilita l'interazione educativa")
  - b. GLI INSEGNANTI "TEMONO" CHE I BIDELLI SPARLINO O APPOGGINO LE CHIACCHIERE DEI GENITORI (interclasse solo insegnanti: gli insegnanti percepiscono i bidelli invece come coloro che spesso spettegolano con i genitori contro gli insegnanti ("a volte sono dei "gazzettini!"; "dobbiamo lavorare sul loro ruolo, su cosa dovrebbero e cosa è meglio che si astenessero dal fare: il loro ruolo non è quello di ascoltare le lamentele dei genitori!");)
2. TRA DIRIGENTE E INSEGNANTI: (troppa dipendenza?);
  3. TRA GLI INSEGNANTI STESSI :
    1. VEDI VOCE "CORPORATIVISMO"

## 2. IL SENTIRSI SOTTO GIUDIZIO (ANCHE SE NON FATTO DIRETTAMENTE PESARE) DA PARTE DEI GENITORI:

- a. incontro sulle programmazioni: tono spesso difensivo DEGLI INSEGNANTI (SI SENTONO COME CRITICATI, GIUDICATI), CHE IN GENERE PARLANO MOLTO E LASCIANO POCO TEMPO AI GENITORI **anche quando i genitori fanno solo delle proposte** (ad esempio avere un tempo fisso di ricevimento per non disturbare; o rispetto al loro desiderio di sentirsi più coinvolti quest'anno che quello in cui si comincia il "vero" studio per i figli)
- b. RELAZIONE GIUDICANTE, VISSUTA DAGLI INSEGNANTI (e dai genitori!?) (riunione di team: Un insegnante dice che si è sentita come "l'oggetto del contendere". " **Non mi è sembrato che abbiano dato giudizi. Non mi sono sembrati neppure troppo esigenti**)
- c. Il D.S. al collegio: "vi richiamo al rispetto dell'orario di servizio. Vi ricordo un famoso studio della Fondazione Piaget:" UNO DEI PRIMI ASPETTI DELLA FUNZIONE INSEGNANTE È CHE L'INSEGNANTE È SEMPRE SUL PALCOSCENICO, È SEMPRE LÌ CHE VIENE GIUDICATO""
- d. In interclasse: EMERGE COME PROBLEMA E SENSO DI FRAGILITÀ IL NON AVERE UN SISTEMA DI PROGRAMMAZIONE-VALUTAZIONE COMUNE E CONDIVISO, a livello di plesso o meglio ancora di Istituto (VEDI CONEGLIANO) (Sulla propria programmazione didattica: l'insegnante di collegamento:"**A tutti la darei, proprio per difendermi da quei genitori rompiscatole che andranno a prendersela in segreteria. Se gli altri capiscono come lavoro, sono più sicura che mi appoggeranno!**"Le altre insegnanti invece sono **perlopiù perplesse, alcune preoccupate dall'idea (dai genitori!): "non siamo tenuti a farlo..."**)

## 3. IL FASTIDIO DELLA CHIACCHIERA INDIRETTA VISSUTO DA PARTE DEGLI INSEGNANTI: uno dei comportamenti che più indispongono le insegnanti è quello del pettegolezzo o della critica mossa a loro ma non direttamente, bensì attraverso altre persone (bidelli, colleghi, genitori, dirigenza..), che li fa assumere una forte identità di "corpo insegnante" ed atteggiamenti a volte di sospetto e difesa:

- a. (interclasse solo docenti: l'insegnante di collegamento: "è poco simpatico, mi da fastidio!" PROBLEMA GROSSO DI QUEI GENITORI CHE SI CHIUDONO, NON PARLANO o SPARLANO DELLE INSEGNANTI, UMILIANDO: questo è avvertito da alcuni insegnanti, in particolare dell'insegnante di sostegno.)
- b. scambio informale tra le insegnanti dopo gli incontri con i genitori sulle programmazioni: una insegnante:"se un genitore ti viene a parlare, noi ci fermiamo a tutte le ore, però deve essere prima di tutto un confronto...Se una mamma ti dice: "io ti detesto", deve dirti il perché...**questa è una cosa che ti smonta...**". altra insegnante: "**è tipico dei genitori di questo plesso fare capannello fuori, e parlare delle maestre...Guardali, osservali, e se passi vicino ascolta: a volte sono così spudorati che continuano a parlar male delle maestre anche se passa una collega!**"



- 4. LA MANCATA DEDIZIONE DI UN TEMPO, UNA MODALITÀ ( VEDI STRUTTURA E COMUNICAZIONE RIGIDA NEGLI INTERCLASSE) ED UNA ATTENZIONE ADEGUATI AD ESPRIMERE LE DIFFERENTI ASPETTATIVE-ANSIE E A NEGOZIARE SOLUZIONI CONDIVISE E ADEGUATE SU ALCUNE QUESTIONI (COME QUELLA “SPINOSA” DEI “COMPITI PER CASA”) [vedi articolo brasiliano su questa questione]:** questa è storicamente una delle questioni che maggiormente genera preoccupazione tanto negli insegnanti che nei genitori, e reciproche incomprensioni e tensioni tra gli stessi genitori ed insegnanti oltre che tra i due gruppi, **dato che non sempre viene dedicato un tempo ed una attenzione adeguati ad esprimere le differenti aspettative-ansie e a negoziare soluzioni condivise e adeguate** (per esempio l'aspettativa di alcuni genitori ed insegnanti che non si debbano dare compiti per casa dato che lo spazio per lo studio è la scuola o il tempo integrato, chi volendo salvaguardare i bisogni dei bambini di avere un "tempo altro" in cui potersi dedicare liberamente ad altre attività, strutturate o non, chi più semplicemente perché si scontra con la difficoltà di gestire un ruolo genitoriale che preveda anche momenti di attenzione allo studio individuale (o per incapacità culturale dovuta ad un basso livello di istruzione; o per il desiderio di preservare la relazione genitore-figlio, nei tempi spesso ristretti in cui al giorno d'oggi si vive, da qualsiasi tipo di conflitto-tensione, come spesso lo svolgimento dei compiti a casa comporta); oppure l'aspettativa-preoccupazione di altri genitori e insegnanti di educare il bambino via via allo studio individuale, soprattutto in vista di successivi percorsi di studio in cui questa abilità viene ritenuta fondamentale, preoccupazione che porta alcuni a considerare sempre pochi i compiti assegnati, e a richiederne di ulteriori o provvedendovi personalmente (seguendo i figli nello studio a casa, o facendoli seguire da persone esterne).
- a. INTERCLASSE: RELAZIONE D.S.-INSEGNANTI-FAMIGLIA: LA QUESTIONE DEI COMPITI PER CASA:** un insegnante riporta che **sia stato il preside a dire ai genitori che non vanno dati compiti scritti per casa, ma solo cose da leggere**; il problema sollevato da alcuni insegnanti è che i bambini, quest'anno, durante il tempo integrato, non fanno più lo studio assistito. l'insegnante di collegamento chiederà al preside che scriva lui ai genitori rispetto alla questione.)
- b. SUI COMPITI PER CASA:** In interclasse: **si propone una scelta unitaria di plesso, sempre per pararsi i fianchi da "certi genitori"**. "Va bene la libertà di insegnamento, **ma dobbiamo essere ben chiari, tra noi avere un po' di linee concordate**".
- 5. L'IMPORTANZA DELLE RECIPROCHE ASPETTATIVE-CULTURE RISPETTO AL VALORE ATTRIBUITO AL RUOLO DELLA SCUOLA (ISTRUZIONE/ EDUCAZIONE):**
- **ALCUNI INSEGNANTI A VOLTE SI LAMENTANO DELLA POCA VALORIZZAZIONE DA PARTE DI MOLTI GENITORI DEGLI ASPETTI EDUCATIVI DEL LAVORO SCOLASTICO** (l'attenzione a valorizzare spazi e modi adeguati di relazione interpersonale con i bambini, dando loro ascolto; ecc. ) **RISPETTO A QUELLO DIDATTICO:**
    - a. incontri sulle programmazioni: l'insegnante si aspettava uno scambio più sul **piano emotivo-relazionale** (“che mi chiedessero come stanno i bambini”), mentre ha riscontrato come quasi tutto l'interesse dei genitori fosse sul **piano cognitivo-didattico: questo forse determinerà alcune sue scelte metodologiche.**
  - **DELICATEZZA DI ALCUNE TEMATICHE EDUCATIVE PER ALCUNE FAMIGLIE** (EDUCAZIONE SESSUALE) E DIFFICOLTÀ AD ACCETTARE CHE SIANO TRATTATE DALLA SCUOLA
- 6. L'IMPORTANZA DELLE RECIPROCHE ASPETTATIVE-CULTURE RISPETTO ALLE CAPACITÀ DI SVILUPPO DEL BAMBINO [IMMAGINE DI BAMBINO]:** a volte la scuola e la famiglia esprimono anche in forma non del tutto consapevole giudizi rigidi e divergenti rispetto alle capacità del bambino e alle sue possibilità di sviluppo

- a. **interclasse solo docenti: rispetto ad una bambina disabile (la psicop: "Alla scuola si chiede di non chiudere queste aspettative, e che la mamma veda che c'è un lavoro che sta facendo, e dei risultati che si ottengono, legati alla comunicazione (ascolto, udito...) e alla relazione." Psicopedagogista: "lo scarto tra l'insegnante di sostegno e quello che la mamma si aspetta, è che l'insegnante non vede e non comunica a sua mamma speranza... la mamma sente che lei non ci crede; e lo sento da tutti voi, che la bambina è così grave che per voi non migliorerà mai." "È importante mettersi nell'ottica dei genitori")**
- b. **NELLA RELAZIONE EDUCATIVA IN CLASSE: percepisco una diversa considerazione della classe in generale da parte delle insegnanti (rispetto all'altra sezione): "qui sono più addormentati". È la classe rispetto alla quale anche con i genitori ci sono più problemi (forse per l'influsso di questa discrepanza nella valutazione dei bambini tra scuola e famiglia, oltre che alla percezione negativa del confronto tra le due classi).**

## 7. L'ATTEGGIAMENTO DELLA SCUOLA NEL PROMUOVERE LA PARTECIPAZIONE DELLA FAMIGLIA SUI "PROBLEMI EDUCATIVI":

- a. **POSIZIONE CORPORATIVA DI DIFESA DI ALCUNI INSEGNANTI DI FRONTE ALLE INDICAZIONI DEI GENITORI:** in effetti non accettano una comunicazione chiara e schietta e una condivisione su come gestire tematiche che riguardano a livello educativo anche le famiglie (ad es. su problemi di comportamento di alcuni bambini); **le famiglie vengono quasi considerate come intrusi o semplicemente da informare ma non troppo perché non destino poi ulteriori problemi** (interclasse insegnanti-genitori: sia un insegnante che una mamma sollevano il problema reale di atti di "piccolo vandalismo" successi in bagno. l'insegnante di collegamento: "questo è un problema sul quale già ci siamo confrontati come insegnanti. Stiamo cercando una soluzione, dobbiamo ancora trovarla... [NON PROPONE DI PENSARCI ASSIEME]; una mamma al riguardo: "io so che i bambini di prima vanno in bagno in due o in più...". l'insegnante di collegamento: "**questo è un problema che riguarda lei come rappresentante della classe e i suoi insegnanti.**"; coordinatrice: "nella scuola come in qualsiasi ambiente si cerca fino a che possibile di non urtare nessuno... mi farò io portavoce...")
- b. **PRESUPPOSTO-PRESUNZIONE DI INSEGNARE, FARE FORMAZIONE DEI GENITORI, E NON PROMOZIONE DELLA LORO PARTECIPAZIONE "ORIZZONTALE":** VARI INSUCCESSI SOPRATTUTTO NELLA CONTINUITÀ DELLA PRESENZA DEI GENITORI ( che sembrano non volere questo):

### **STORIA DEI TENTATIVI DI CREARE PARTECIPAZIONE (FORMAZIONE) DEI GENITORI SULLE PROBLEMATICHE EDUCATIVE (colloquio informale con il D.S.)**

- "in passato sono stati fatti molti incontri su vari aspetti educativi, che hanno comportato la spesa di energie mostruose da parte della psicopedagogista e dei molti relatori, **spesso poi per trovare sette persone presenti.. ci ho rinunciato.** Mi dicevo che la modalità del relatore non fosse quella giusta, ma non ho ancora individuato bene la causa di ciò."
- Mi racconta delle due serate per i genitori sul tema dell'orientamento dei ragazzi della scuola media, e che nella seconda serata si sia stata una grande diserzione. O anche alle recenti serate sulla riforma della scuola, due assemblee a cui potenzialmente vi erano circa mille iscritti: alla prima hanno partecipato in cento e alla seconda 60 persone: ne sembra parlare come appunto di 6-7!
- MI RACCONTA ANCHE DELLA "SCUOLA PER GENITORI": trenta genitori che in passato si sono ritrovati alcune volte con entusiasmo, ma man mano sono rimasti quattro-cinque affezionati... "ma ne vale la pena!?"
- Mi esprime il suo giudizio pessimistico, per cui nella realtà di oggi "essere cittadini sembra significare farsi d'affari propri e preoccuparsi poco del sociale".
- **Torniamo a interrogarci se una delle cause possa essere la modalità espositiva dei relatori?**

- In effetti, agli incontri promossi dalla "FAGLIA DEI BURCI", hanno assistito tra i mille e mille cinquecento presenti! In questi incontri, c'era partecipazione e attivazione delle persone partecipanti.
- **Invece, spesso "la scuola parte dal presupposto-presunzione di insegnare. Invece la gente non sembra voler più questo".**

**8. LA SCUOLA LASCIA FISICAMENTE FUORI I GENITORI: SECONDO LA NORMATIVA, GLI INSEGNANTI RICORDANO AI GENITORI CHE NON SI PUÒ ENTRARE A SCUOLA:** Può essere questo richiamo un messaggio percepito da alcuni genitori come chiusura della scuola? (vedi interviste genitori conegliano)

- a. (RELAZIONE SCUOLA-FAMIGLIA: incontri sulle programmazioni: ins: "voi lo sapete, solo se piove, potete venire sulle scale. Voi che siete gli "anziani" del plesso, invitate gli altri genitori a fare altrettanto...")

**9. CONFUSIONE DI RUOLO: L'INSEGNANTE CHE È ANCHE GENITORE:** dove finisce l'uno o l'altro?

- a. (A un interclasse, Sulla qualità della mensa: "parliamo da insegnanti, non facciamo le mamme...")

**10. IL PESO DELLA POLITICA SCOLASTICA NAZIONALE E DELL'INFORMAZIONE SU TEMI POLITICI: SULLE QUESTIONI LEGATE ALLA POLITICA E ALLA RIFORMA, DIRE POCO AI GENITORI, FINO A QUANDO NON CHIEDONO LORO:** Sicuramente, le novità previste dalla Riforma, non ben chiare a livello normativo o con evidenti difficoltà e complessità organizzative, complessificano ulteriormente gli scambi comunicativi tra gli insegnanti e tra questi ed i genitori per ciò che li riguarda (per esempio opzionalità di 3 ore curricolari), e con la dirigenza per quanto riguarda le possibili interpretazioni delle norme, e le rispettive posizioni ideologiche (favorirne l'attuazione per rispetto della legalità, o impedirne e ostacolarne qualsiasi applicazione, per non avvalorarla e boicottarla in toto).

- a. incontri sulle programmazioni: l'insegnante esprime il suo disagio rispetto al parlare della Riforma ai genitori, non avendo ben chiaro alcuni passaggi
- b. colloquio informale docenti: preoccupazione su come dare ai genitori comunicazione sulla la questione delle tre ore opzionali, o come lo si è già comunicato?
- c. collegio: **il peso delle scelte di politica scolastica nazionale nelle relazioni con le famiglie** (Insegnante di scuola primaria: "sono frastornata... che senso ha questo... da una parte si parla di criteri di valutazione nazionale (Invalsi) e ora invece ci si confronta con una frantumazione DEGLI STRUMENTI DI VALUTAZIONE per ogni istituto! Come si potrà comunicare con le famiglie!?")
- d. incontro sulle programmazioni: poiché è uscita la questione, l'insegnante di collegamento ha spiegato in brevi termini le posizioni e le azioni sindacali in corso, le normative, le scelte di istituto ("la Moratti ha ùconsiderato solo le famiglie, non gli insegnanti"). Anche negli interclassi, se ne è già parlato, ma **sempre lei chiede a tutti di non parlarne in termini di contrapposizione politica a scuola:** "io accolgo le tue idee, tu le mie e quelle degli altri anche se sono differenti".

**11. LA FAMIGLIA È SPESSO CERCATA DA PARTE DELLA SCUOLA SOLO PER NECESSITÀ STRUMENTALI** (ad es. preparare una festa)

- a. interclasse: le insegnanti decidono di parlare con le mamme perché preparino i cappellini per i bambini di classe quinta in occasione della festa finale
- b. Interclasse genitori: **ATTIVARSI DELLE COLLABORAZIONE SU ASPETTI ORGANIZZATIVI DI MOMENTI LUDICI** (coordinatrice: per la festa di carnevale"si è deciso in interclasse insegnanti che ogni classe si accorda con i suoi genitori rispetto a come festeggiare"; i genitori intervengono attivamente, chiedendo rispetto all'organizzazione, alla preparazione dei cibi, ai costumi...)

## **B.2 PRINCIPALI DIMENSIONI CHE RISULTANO SIGNIFICATIVE RISPETTO ALLA PARTECIPAZIONE ALLA GESTIONE DEMOCRATICA DEI GENITORI NELLA SCUOLA**

### **1. DIMENSIONI CHE FACILITANO TALE PARTECIPAZIONE**

- 1. IL CREARE SPAZI E FORME DI COMUNICAZIONE INTERPERSONALE NON UFFICIALI: LA FORZA DELL'INFORMALE SUL FORMALE** (interclasse insegnanti-genitori: osservo prima della riunione ufficiale, almeno **una mezz'ora in cui le insegnanti si incontrano direttamente con i genitori**)
- 2. IL RISPETTO DI UNA COMUNICAZIONE-INFORMAZIONE ESAUSTIVA E CORRETTA: ALL'INTERCLASSE CON I GENITORI CON LA PRESENZA DEL D.S.** :emerge il chiarimento del preside di non scrivere nell'o.d.g. "Varie ed eventuali", perché è corretto uno sappia prima di cosa si andrà a discutere e decidere.
- 3. L'INFLUSSO DI DISCUTERE ASSIEME SU PROBLEMI CHE RIGUARDANO I BAMBINI:** Interclasse genitori: **gli insegnanti coinvolgono i genitori in un problema che riguarda i bambini** (pediculosi), senza sollevare colpevolizzazioni, anzi: "**Non è indice di vita in sporcizia, ma di comunità**". Almeno la metà dei genitori si animano e intervengono.
- 4. L'INFLUSSO DELLA PERCEZIONE DA PARTE DEGLI INSEGNANTI DELLA UTILITÀ DELLA PARTECIPAZIONE ATTIVA-AUTONOMA DEI GENITORI SU PROBLEMATICHE CHE RIGUARDANO LA SCUOLA (MENSA, SICUREZZA ECC.): MA CHE NON DIVIENE OCCASIONE PER CREARE UNA VERA CONDIVISIONE-COLLABORAZIONE:**
  - a. **PARTECIPAZIONE DEI GENITORI: avvertita come importante per gli insegnanti per risolvere problemi della scuola (esterni o interni) su cui sentono di non avere autorità per farlo**, ma senza proporre strategie di soluzione concordate (interclasse insegnanti-genitori: sulla qualità delle pulizie effettuate in mensa, l'insegnante di collegamento ad una mamma: "mi va benissimo che l'abbia detto lei perché anche noi non possiamo intervenire (per la mensa ma soprattutto rispetto alla pulizia dei bagni e delle classi)")
- 5. L'OFFERTA DI COLLABORAZIONE IN TAL SENSO DA PARTE DI ALCUNI RAPPRESENTANTI DEI GENITORI:**
  - a. interclasse insegnanti-genitori: i rappresentanti dei genitori chiedono: "come sollecitare il Comune ad intervenire rispetto alla manutenzione delle aree verdi e la sicurezza stradale?!" l'insegnante di collegamento ricorda che la prassi è chiedere in direzione perché il dirigente si informi sulle future intenzioni dell'amministrazione. "Nel caso il D.S. come nostro portavoce non ottenga nulla, **potete attivarvi come COMITATO DEI GENITORI e l'amministrazione avrà quindici giorni per darvi una risposta.**" Alcune rappresentanti dei genitori chiedono se esista già un comitato genitori, e che cosa sia, che poteri abbia. Alcuni sembrano intenzionati a istituire un comitato genitori, e chiedono alle insegnanti come si faccia: l'insegnante di collegamento dice loro che basta parlino con il preside.

## **2. DIMENSIONI CHE RENDONO DIFFICILE TALE PARTECIPAZIONE**

1. **LA “CULTURA DELLA SCUOLA RISPETTO ALLA PARTECIPAZIONE DEI GENITORI”:** SEMBRA PREDOMINARE NELLE INTERAZIONI DI FATTO UNA CONCEZIONE PER LO PIÙ STRUMENTALE (abbiamo bisogni di voi perché facciate questo...) E DELEGANTE (è meglio se facciate voi questo, perché avete più autorità di noi):
  - a. **PARTECIPAZIONE STRUMENTALE AD ATTIVITÀ COMUNI TRA SCUOLA E ALTRE ORGANIZZAZIONI LOCALI:** la scuola richiede la partecipazione dei genitori come volontari durante la “Mostra del libro” promossa dalla Biblioteca (interclasse insegnanti-genitori: un’insegnante: **"abbiamo bisogno della vostra collaborazione!"**) (Da confrontare con quanto riferitomi dal responsabile del settore “politiche sociali” del comune e dalla bibliotecaria rispetto a una buona partecipazione dei genitori come volontari durante le manifestazioni legate al libro e alla lettura)
  - b. **RICONOSCIMENTO DEL RUOLO DELLA PARTECIPAZIONE DEI GENITORI DA PARTE DELLA SCUOLA MA DELEGA DI RESPONSABILITÀ SU PROBLEMI COMUNI:** Non si tenta di proporre una collaborazione rispetto alla gestione del problema (interclasse insegnanti-genitori: dai genitori viene sollevato il problema della sicurezza stradale, relativamente al parcheggio della scuola che è praticamente in strada. l’insegnante di collegamento: **“è meglio che lo facciate presente voi come genitori, come cittadini. Avete più autorità come gruppo di genitori che noi come insegnanti.”**)
  
2. **IL PESO DELL’AUTORITÀ: LA PRESENZA ALLE RIUNIONI DEL D.S.: ALL’INTERCLASSE CON I GENITORI CON LA PRESENZA DEL D.S. :** A parte i genitori, che sono solitamente abbastanza silenziosi (intervengono più attivamente rispetto alla questione dei pidocchi), **stranamente anche gli insegnanti parlano molto poco**, fanno il proprio intervento pre-stabilito, rispetto ad una parte dell’o.d.g., **ma non c’è accenno di discussione-dibattito: forte soggezione per la presenza del dirigente?** Particolare l’interazione Preside-l’insegnante di collegamento, direi di complicità in questa occasione, “di fronte ai genitori”.
  
3. **LO STILE COMUNICATIVO ADOTTATO DALLA SCUOLA NEGLI INCONTRI FORMALI (INTERCLASSE):**
  1. **POCA ATTENZIONE DA PARTE DELLA SCUOLA A INFORMARE SULLA PROPRIA POLITICA EDUCATIVA E SUL POF :** Interclasse genitori: **“LETTURA DEL POF”:** **nessun accenno a cosa sia tale documento, alle scelte generali e comuni che rappresentano la politica EDUCATIVA e il piano dell'offerta formativa dell'istituto:** le insegnanti a turno illustrano i SINGOLI PROGETTI d'istituto così come sono stati finora realizzati nel plesso.
  2. **USO SPESSO DI UNA COMUNICAZIONE MONODIREZIONALE DALLA SCUOLA ALLA FAMIGLIA:** Interclasse genitori: **“LETTURA DEL POF”:** tra la presentazione dei vari PROGETTI DI ISTITUTO, le insegnanti **non lasciano praticamente nessun tempo per eventuali domande o interventi dei genitori** (mi chiedo forse se per evitare il accendersi di eventuali critiche?) che a loro volta non aprono discussioni, ma solo pochi brevi commenti (Un genitore: **"speriamo questa volta vada a buon fine! Non come quella volta dei presepi..."** in tono ironico e scherzoso): per fiducia nella scuola, o anche per mancanza di tempo effettivo per riflettere su tante comunicazioni?
  3. **LIMITAZIONE DELLE DISCUSSIONI AD INFORMARE SU INIZIATIVE DELLA SCUOLA, PIUTTOSTO CHE APRIRE CONFRONTI SU TEMATICHE EDUCATIVE:** Interclasse genitori: **SULLA PROGETTAZIONE DI PLESSO:** oggetto delle comunicazioni dell’interclasse **sono spesso quasi solo comunicazione di iniziative didattiche particolari, o delle visite guidate e delle feste** (l’insegnante di collegamento: informa di due iniziative: la festa di Natale che si farà in atrio; e il carnevale)

4. **STRUTTURA E COMUNICAZIONE RIGIDA NEGLI INTERCLASSE:** ultimo interclasse docenti: strutturazione rigida da parte degli insegnanti del prossimo interclasse docenti-genitori. Viene steso l'o.d.g. insieme per organizzare l'incontro. (Si decide già chi parlerà, e cosa dire e cosa "censurare": sul progetto continuità: "Non dire niente"; su quello orientamento: "Non ne abbiamo mai parlato")

## **C.1 PRINCIPALI DIMENSIONI CHE RISULTANO SIGNIFICATIVE RISPETTO ALLA RELAZIONE TRA SCUOLA E COMUNITÀ LOCALE<sup>39</sup>**

Nella realtà di un Comune di piccole dimensioni, in cui l'organizzazione dei servizi e la presenza di pochi attori sociali sono molto meno articolate e vaste che nella realtà di una città di medie dimensioni come quella in cui si situa il Circolo Didattico, non mi è stato difficile avere accesso diretto a vari momenti di incontro organizzativo-gestionale in cui si concretizzano le relazioni tra rappresentanti delle istituzioni, dell'amministrazione comunale e di altre organizzazioni locali.

Ho vissuto una relazione meno formale e burocratica soprattutto con i dirigenti dei servizi del Comune, che anche qui sono i veri promotori-organizzatori delle occasioni ufficiali di incontro, confronto, e gestione partecipata tra i diversi attori socio-educativi del territorio.

Pertanto, le note osservative raccolte e qui analizzate sono maggiori di quelle che mi è stato possibile raccogliere nell'altra città.

### **1. MODALITÀ DI RELAZIONE-PARTECIPAZIONE DELLA SCUOLA NELLA COMUNITÀ LOCALE:**

#### **1. RUOLI DIFFERENTI TRA D.S E INSEGNANTI:**

- **D.S.:** ha un ruolo di raccordo interistituzionale, con sguardo spesso ai bisogni della comunità locale (bambini e famiglie) nella ricerca di una collaborazione che garantisca il miglior funzionamento possibile del servizio scolastico (risorse finanziarie, servizi e manutenzione), e una reciproca tutela rispetto all'utenza "critica"
- **GLI INSEGNANTI:** si relazionano direttamente con gli operatori del Comune, o con gli Amministratori quando la collaborazione rientra in progetti didattico-educativi (Vedi Progetto Lettura). Si relazionano direttamente con alcune associazioni che rientrano in progetti didattico-educativi.

#### **2. MEDIATA ANCHE DALLA PARTECIPAZIONE ATTIVA DEI BAMBINI [VEDI PUNTO SUCCESSIVO]:**

- **caso dei bambini che autonomamente si sono organizzati per raccogliere firme contro l'attività di Rugby gestita da una associazione locale:** porta gli insegnanti ( e i genitori) a farsi carico di incontrare l'associazione e a discutere la questione

---

<sup>39</sup> Si ritiene di precisare come al livello della relazione tra la scuola e la sua comunità locale (organizzazioni varie del territorio) i due livelli della Relazione Interpersonale e della Partecipazione alla Gestione Democratica siano meno facilmente distinguibili, in quanto almeno negli incontri a cui ho potuto assistere ho osservato che prevale la dimensione della relazione inter-istituzionale su quella inter-personale, e quindi l'aspetto della partecipazione alla gestione democratica. Ho tentato comunque dove rinvenibili di estrapolare le dimensioni più strettamente relazionali da quelle organizzativo-istituzionali.

- **incontri dell'Amministrazione a scuola per incontrare i bambini o i genitori sulla questione del C.C.R:** sono occasioni di “sintonizzazione” di fronte a questioni educative percepite da tutti come importanti (grazie anche alle domande spontanee fatte dai bambini), che fanno superare attriti dovuti a questioni politiche e ideologiche.
- 3. LE VARIE ORGANIZZAZIONI (SCUOLA, PARROCCHIA, ALCUNE ASSOCIAZIONI) DIMOSTRANO UN ATTEGGIAMENTO AMBIGUO:**
- **SIA DI TENSIONE VERSO IL “FARE RETE”** percepito come importante per affrontare assieme problematiche socio-educative sempre più complesse e comuni (ad es. **BUONA RISPOSTA DELLA SCUOLA A INIZIATIVE MERITEVOLI CHE GIUNGANO DA ASSOCIAZIONI O ENTI LOCALI:** (interclasse insegnanti-genitori, una insegnante comunica che un'associazione ha chiesto alla scuola di unire gli sforzi per fare una festa che coinvolga tutte le famiglie extracomunitarie. “Noi abbiamo fatto richiesta a loro di aprire in caso questa Festa a tutte le famiglie! Per quest'anno non parteciperemo, ma è un'iniziativa che troviamo molto interessante!”);
  - **SIA DI SFIDUCIA E DEMOTIVAZIONE**, per vari tentativi passati e recenti andati a mal fine (secondi fini di qualcuno), o senza risultati concreti (**NELLA SCUOLA:** da vari colloqui con personale dello staff di direzione della scuola: emerge una storia di ripetuti tentativi, momenti di entusiasmo e di successi (Scuola per genitori; lavoro con il Progetto Giovani, ecc.), seguiti da bruschi stop e raggelamenti (per cambio amministrazione, o del parroco ecc.);
  - **SIA DI (CONSEQUENTE) SOSPETTO E AUTOTUTELA DELLA PROPRIA IDENTITÀ, AUTONOMIA E “MERITO”** in ciò che finora si fa nella e per la comunità locale (**SOPRATTUTTO LA PARROCCHIA**).
- 4. IL COMUNE PURE MANIFESTA UN ATTEGGIAMENTO A VOLTE AMBIGUO, TRA LA PROMOZIONE E L'INVITO FORTE A “FAR RETE”** mettendo a disposizione proprie risorse (assistenti sociali, locali, contributi economici) **AFFERMANDONE L'IMPORTANZA; E L'ATTENZIONE AD ASPETTI DI PROPRIA “PUBBLICITÀ ED IMMAGINE” DELLE INIZIATIVE POI CONCRETAMENTE REALIZZATE.**
- 5. TRA SCUOLA E AMMINISTRAZIONE VI È UN RECIPROCO RICONOSCIMENTO DI UN RUOLO-IMPEGNO SOCIO-EDUCATIVO:**
- **LA SCUOLA RICONOSCERE L'ATTENZIONE E L'IMPEGNO ECONOMICO DEL COMUNE PER SOSTENERE LE ATTIVITÀ SOCIO EDUCATIVE DELLA SCUOLA** (tempo integrato alla scuola elementare; laboratori vari alla scuola media)
  - **L'AMMINISTRAZIONE COMUNALE RICONOSCE LA STORIA DI COLLABORAZIONE CON LA SCUOLA**, in particolare per il Tempo Integrato. [VEDI PUNTI SUCCESSIVI]
- 6. RELAZIONE COMUNE-ORGANIZZAZIONI DEL TERRITORIO (TRA CUI SCUOLA; ASSOCIAZIONI; CARITAS): È REGOLAMENTATA DA ANNI DALLA STIPULA DI UNA CONVENZIONE:**
- dall'intervista con il responsabile del “settore politiche sociali” del Comune: “da vari anni si è creata una continuità nei rapporti tra scuola e amministrazione scolastica. Dal 1999 si è maggiormente formalizzata questa relazione, attraverso una programmazione della scuola e delle risorse del territorio che è sfociata in una **CONVENZIONE, un protocollo di intesa**, che sarebbe da ampliare ogni anno, perché cambiano le esigenze.”
  - Da un colloquio con l'assistente sociale: “c'è una **convenzione** tra il Comune e la Caritas parrocchiale che ha attivo un Centro d'ascolto”



**ORA SI STA AVVIANDO IL PROGETTO DI ALCUNE CONSULTE COMUNALI DELLE ASSOCIAZIONI (DELLO SPORT; DELLA FAMIGLIA; ECC.):** tentativo del comune di avviare una Consulta dello sport con scuola, parrocchia e associazioni sportive, partendo proprio dalla scuola, per poter coordinare meglio attività ludico-sportive, ottimizzando l'offerta e la gestione delle risorse economiche (da un colloquio con l'Assessore: "di modo che non vi sia più come finora la processione fuori dell'ufficio dell'assessore di ogni associazione che viene a fare la sua richiesta economica, slegata da una considerazione generale della situazione locale").

## **2. DIMENSIONI GENERALI CHE FACILITANO TALE RELAZIONE**

**Tra i vari livelli osservati della interazione tra la scuola e la comunità locale (scuola-amministrazione locale; scuola-associazioni; scuola-parrocchia; ecc.) ho notato alcune dimensioni che si ripresentano in modo per lo più generale:**

1. **CULTURA DIFFUSA DEL CREARE "SINERGIA", DEL "FARE RETE":** senso della necessità della collaborazione, del confronto, della ricerca di intesa con gli altri attori socio-educativi (per vari motivi: di riconoscimento esterno del proprio lavoro; di sgravio-redistribuzione di certe responsabilità educative che si avvertono ormai complesse, urgenti e "solo della scuola"; per la consapevolezza dell'influenza forte della qualità di tali relazioni sul benessere e lo sviluppo integrale del bambino (sociale, cognitivo, affettivo, ecc.)
  - a. **(COLLEGATO: ) IL RUOLO DI PROMOZIONE DEL COMUNE:**
    - i. **TENTATIVO DEL COMUNE DI AVVIARE UNA CONSULTA DELLO SPORT CON SCUOLA, PARROCCHIA E ASSOCIAZIONI SPORTIVE, PARTENDO PROPRIO DALLA SCUOLA** (seduta C.C.R., l'assessore allo sport: "l'intento è quello di fare un percorso progettuale comune anche con la parrocchia e le società sportive. Il 4 aprile si terrà una riunione a cui parteciperanno anche parroci, rappresentanti della scuola, ecc. per creare un gruppo di lavoro che si impegni a creare dei periodi dell'anno in cui si chiami "città dello sport". S'intende coinvolgere le contrade, ecc., per gruppi, per attivarsi nello sport. Domanda di un ragazzino: "verrà coinvolta la scuola?" Assessore: "per prima la scuola!")
    - ii. **TENTATIVO DEL COMUNE DI AVVIARE UNA PROGETTAZIONE COMUNE DELLE ATTIVITÀ ESTIVE (l'amministrazione organizza i Centri Estivi) COINVOLGENDO LA SCUOLA E LA PARROCCHIA (che già organizza un GREY)**
  - b. LA DISPONIBILITÀ A FAR RETE EMERGE SOPRATTUTTO QUANDO SI DISCUTE RISPETTO AI BISOGNI DEI BAMBINI E AL TEMA DELLA FAMIGLIA
  - c. **L'IMPORTANZA DI SENTIRSI PARTE DI UNA COMUNITÀ** (incontro presso il comune tra diverse associazioni e istituzioni per un "tavolo tecnico" sulla famiglia: GLIST, un gruppo di lavoro, sottolinea: "creando un'idea che si vive in un territorio che comunità, in cui i servizi si parlano. [...] ci auguriamo che il passaggio successivo, perché il tutto non si riduca a una "carta arida", è che dietro ogni servizio-risorsa ci sia una persona". Tutti sono d'accordo)
2. **IMPORTANZA DI SENTIR RISPETTATA LA PROPRIA IDENTITÀ, AUTONOMIA ED IMPEGNO VA SALVAGUARDATA:** (bisogno espresso soprattutto DA PARTE SOPRATTUTTO DELLA PARROCCHIA).
  - a. **Incontro interistituzionale per organizzare i centri estivi:** la parrocchia rivendica una propria autonomia e impegno, ma anche **riconosce il valore di realizzare un progetto educativo integrato a vantaggio delle famiglie.** Parroco: " Da tempo perseguiamo anche noi questo: 1. Fare un progetto educativo integrato; 2. Dare alle famiglie un messaggio chiaro che si sta lavorando assieme per gli stessi obiettivi; 3. Partire dalla prospettiva del bisogno: mettersi a servizio di un bisogno.

[...] Noi siamo aperti a qualsiasi iniziativa.” “Sono felice si sia cominciato a fare qualcosa”)

- b. incontro interistituzionale per organizzare i centri estivi: la Parrocchia: **“un conto è collaborare “ a lato” senza sovrapporsi, un conto “lavorare assieme”** . Parroco: “Allora qua si crea il problema di dover lavorare tutta l'estate assieme. La parrocchia ha già le sue attività” (un po' di polemica).

3. **ATTEGGIAMENTO APERTO DELLA SCUOLA: DIFFUSIONE DI INFORMAZIONI DELLE ATTIVITÀ ALTRUI** (collegio docenti: il D.S. informa su: corsi di formazione sulla Salute dell'ULSS 9;; informa di uno spettacolo teatrale organizzato dalla parrocchia con attori che vengono dalle baraccopoli del Mozambico, che si tentano di recuperare.)

4. **IMPORTANZA DI PUNTARE SU ASPETTI ORGANIZZATIVI, DI GIUNGERE AL SODO, PIUTTOSTO CHE DI AFFRONTARE SERIAMENTE UN CONFRONTO SULLE SCELTE EDUCATIVE.** Incontro interistituzionale per organizzare i centri estivi: Difficoltà a ragionare in profondità su scelte educative comuni (comune –parrocchia); si posticipano, o sottendo, o danno per scontate? [...] Si trova l'accordo su aspetti organizzativi di eventi e date concordate in comune. Parroco/Assessore: “Sono d'accordo nel non aver capito bene le possibilità organizzative”.

## 5. IL RUOLO DELLA PARTECIPAZIONE ATTIVA DEI BAMBINI:

### 1. IMMAGINI: RICONOSCIMENTO DA PARTE DI VARIE ORGANIZZAZIONI:

#### - LA SCUOLA:

- **RICONOSCIMENTO DEL RUOLO SOCIALE DELLA PARTECIPAZIONE DEI BAMBINI DA PARTE DELLE INSEGNANTI PER L'ASCOLTO RICEVUTO DALL'AMMINISTRAZIONE COMUNALE:**

a. interclasse: le insegnanti comunicano di un **INCONTRO DELL'AMMINISTRAZIONE COMUNALE CON I BAMBINI** per presentarsi, spiegare il proprio lavoro, e rispondere alle loro domande.

b. interclasse insegnanti-genitori: un insegnante afferma che **i bambini "possono essere protagonisti dell'amministrazione pubblica"**. Alcuni bambini hanno detto che molti dei loro suggerimenti sono stati ascoltati, e che dimostrano una partecipazione sentita alle attività legate al progetto.

- **RICONOSCIMENTO DEL VALORE PER L'EDUCAZIONE DEMOCRATICA DA PARTE DEL D.S.:** incontro serale tra l'amministrazione comunale, i ragazzi delle medie e i loro genitori su il C.C.R.: il Dirigente Scolastico spiega e sostiene il Consiglio Comunale dei Ragazzi. (D.S.: “Nella logica dei Programmi Scolastici, una delle materie fondamentali è l'educazione democratica: **si impara con le parole ma anche gestendo e imparando a gestire le relazioni quotidiane e la “cosa pubblica”.**)

#### - IL COMUNE:

- **IL RICONOSCIMENTO DA PARTE DELL'AMMINISTRAZIONE DELLA QUALITÀ DELL'IMPEGNO SVOLTO DAL C.C.R** (incontro Sindaco a scuola: alcuni bambini: **“i ragazzi del consiglio comunale lavorano in modo impegnato?”**il Sindaco: **“direi di sì; credo che l'iniziativa introdotta dalla precedente amministrazione sia stata presa in modo serio, e che abbiate costanza.”**)

### 2. LA SUA VALENZA SOCIALE:

- a. **COINVOLGIMENTO DIRETTO DEL CONSIGLIO COMUNALE DEI RAGAZZI DA PARTE DELL'AMMINISTRAZIONE COMUNALE PER PROMUOVERE INIZIATIVE DI VALORE PER LA COMUNITÀ** (seduta del C.C.R: **Assessore allo sport: "ho bisogno anche di voi: verso fine aprile faremo una domenica ecologica, tutti a pulire gli argini del fiume simile dei rifiuti. Il consiglio comunale dei ragazzi assicura il proprio impegno a diffondere e a partecipare all'iniziativa.**)

- b. **CAPACITÀ DI INTERROGARE GLI ADULTI E LE AUTORITÀ SUI PROBLEMI QUOTIDIANI DEL LORO CONTESTO DI VITA** (incontro Sindaco a scuola: dai bambini vengono **domande** di carattere anche urbanistico **che hanno a che vedere con la vita quotidiana di bambini e famiglia**: “come pensa di eliminare il problema del traffico, soprattutto dei camion? Quanto tempo dedica all'ascolto dei cittadini? Quali progetti vuole realizzare per migliorare la qualità della vita dei cittadini? È prevista la costruzione del marciapiede in via..? È possibile avere un vigile urbano per far defluire il traffico dal parcheggio della scuola?”) **Molto buona l'attenzione posta dal Sindaco a tali richieste, e la soddisfazione generale per la qualità degli interventi e l'interesse manifestato dai bambini.**
- c. **LETTURA CRITICA DELLA REALTÀ E PROPOSTA DI AZIONI COLLETTIVE DI CAMBIAMENTO** (incontro serale del sindaco con i genitori sul consiglio comunale dei ragazzi, l'insegnante responsabile del C.C.R.: “Si fanno inoltre **periodicamente visite sul territorio ed incontri-assemblee nelle scuole per ascoltare i bambini stessi o promuovere specifiche iniziative**; il consiglio **ha a disposizione un budget**, seppure non si diano a loro direttamente in mano i soldi, ma possono presentare richiesta di finanziamento ad un apposito fondo gestito presso la biblioteca comunale”)
- d. **I BAMBINI RIFLETTONO SULLA PROPRIA REALTÀ E PREDISPONGONO DOMANDE PER L'AUTORITÀ LOCALE CHE A VOLTE “SPIAZZANO”**: sono domande molto profonde, legate ai sentimenti, alle relazioni familiari e sociali, o ad alcune curiosità (incontro Sindaco a scuola, alcuni bambini: “cosa si prova ad essere sindaco? Cosa ne pensano la sua famiglia? perché i cittadini hanno votato lei? Ha paura di non soddisfare i suoi cittadini?). Il sindaco, seppure molto disponibile come atteggiamento, pare a volte un po' spiazzato, come non fosse abituato a questo tipo di domande "autentiche", ma risponde sempre con attenzione e in modo chiaro e semplice.
- 3. OPPORTUNITÀ DATE DALLA PARTECIPAZIONE DEI BAMBINI (IN PARTICOLARE DALLA PRESENZA DEL CONSIGLIO COMUNALE DEI RAGAZZI) RISPETTO ALLA RELAZIONE TRA LE DIVERSE ORGANIZZAZIONI LOCALI:**
- a. **LA PERCEZIONE DELLA LORO VALENZA SOCIALE (del loro modo particolare di leggere i problemi della realtà locale e di proporre e chiedere azioni collettive di miglioramento) [VEDI], PREDISPONE LE VARIE ORGANIZZAZIONI A INCONTRARSI PER ASCOLTARE E DISCUTERE SU ALCUNI PROBLEMI DELLA COMUNITÀ LOCALE, IN MODO PIÙ CONCRETO, MENO CONDIZIONATO DA QUESTIONI IDEOLOGICHE O DA LOGICHE DI POTERE.**
- a. incontro Sindaco a scuola: **Molto buona l'attenzione posta dal Sindaco a tali richieste, e la soddisfazione generale per la qualità degli interventi e l'interesse manifestato dai bambini**
- b. **INCONTRO TRA PUBBLICHE AMMINISTRAZIONI PER MOLTI ASPETTI CONTRAPPOSTE**: incontro serale tra l'amministrazione comunale, i ragazzi delle medie e i loro genitori su il C.C.R.: sono presenti la nuova e la vecchia amministrazione.
- b. **LA PERCEZIONE DELL'IMPORTANZA DELL'ATTEGGIAMENTO DI FIDUCIA E DI ACCOMPAGNAMENTO DEGLI ADULTI PER LA BUONA RIUSCITA DI TALE PROTAGONISMO, DIVIENE STIMOLO A TROVARE SINTONIA TRA I VARI SOGGETTI ADULTI COINVOLTI:: in particolare scuola e amministrazione comunale puntano sul ruolo della fiducia dei genitori**
- a. incontro serale del sindaco con i genitori sul consiglio comunale dei ragazzi, il D.S. spiega le **CONDIZIONI DI SUCCESSO DEL C.C.R.**: “che gli adulti ci credano, che gli adulti non facciano finta: lo Statuto Comunale dei ragazzi per esempio è stato recepito da quello del Consiglio Comunale degli adulti. Che ci sia un adulto esperto, coinvolgente, e disponibile e costante nell'impegno [...] proprio rispetto a questo aspetto, voglio stigmatizzare l'**atteggiamento che a volte percepisco essere assunto anche da alcuni insegnanti: "non serve a niente!"**”; LA VICEPRESIDE: “è chiaro che il genitore deve crederci e stimolarli nel rispettare le scadenze, l'impegno preso, nel partecipare alle

riunioni.” IL SINDACO: “bisognerebbe che in gran parte delle famiglie ci fosse se non l'incoraggiamento almeno il rispetto di questa iniziativa, e delle loro aspettative. Vi invito in partenza a crederci e a trasmettere tale fiducia ai vostri figli”.

### **3. DIMENSIONI GENERALI CHE RENDONO DIFFICILE TALE RELAZIONE**

#### **1. IL “CAMBIO DELLA GUARDIA” NELLE ISTITUZIONI**

1. **RESTA DIFFICILE ATTIVARE UN REALE COORDINAMENTO TRA LE DIVERSE ORGANIZZAZIONI anche per il cambio degli Amministratori Pubblici** e quindi delle Politiche Sociali (da un colloquio con il D.S.: “vogliono ricominciare da zero...”)
2. **RESTA DIFFICILE LA RELAZIONE TRA INFORMAGIOVANI E LA PARROCCHIA (da un colloquio con l'operatore dell'Informagiovani: “anche per il continuo cambio di sacerdoti impegnati nella pastorale giovanile negli ultimi tre anni.”)**

**(CONSEQUENTE: ) TALE CAMBIO DETERMINA UN ATTEGGIAMENTO DI RESISTENZA E PERDITA DI FIDUCIA NELLA REALE POSSIBILITÀ DI AVVIARE UN COORDINAMENTO** (da vari colloqui con personale dello staff di direzione della scuola: emerge una storia di ripetuti tentativi, momenti di entusiasmo e di successi (Scuola per genitori; lavoro con il Progetto Giovani, ecc.), seguiti da bruschi stop e raggelamenti (per cambio amministrazione, o del parroco ecc.)

#### **2. LA NECESSITÀ-FATICA DI NEGOZIARE ELEMENTI CULTURALI DELLE DIVERSE ORGANIZZAZIONI PER NON DISORIENTARE I BAMBINI:**

- a. **TRA SCUOLA E PARROCCHIA SU TEMI RELIGIOSI:** riunione di team: le insegnanti rilevano la NECESSITÀ DI CONCORDARE ELEMENTI CULTURALI CON LA PARROCCHIA PER NON DISORIENTARE I BAMBINI (La modalità dell'insegnante di religione è molto attenta, aperta nel confronto culturale con le religioni, mentre da quello che dicono le insegnate le catechiste (mamme) sono persone non formate, che lo fanno per passione ed impegno, però non hanno questa attenzione e danno le verità di fede come verità di fatto. “E ci sono mamme-catechiste che danno per così scontato che sia vero il racconto della Bibbia, che i bambini non capiscono più cosa è vero e no”. Rispetto a questo, **la scuola in parte si ritrae: le insegnanti preferiscono tagliare parte della programmazione che potrebbe mettere più in difficoltà i bambini, almeno all'inizio.**

#### **1. RELAZIONE SCUOLA-AMMINISTRAZIONE COMUNALE:**

### **DIMENSIONI CHE FACILITANO TALE RELAZIONE**

#### **1. QUELLI INDICATI NELLA VOCE “DIMENSIONI GENERALI”:**

- **IL RUOLO DELLA PARTECIPAZIONE ATTIVA DEI BAMBINI: IL CONSIGLIO COMUNALE DEI RAGAZZI (VEDI)**
- **LA CULTURA DIFFUSA DEL CREARE “SINERGIA”, DEL “FARE RETE” (RUOLO DI PROMOZIONE IN TAL SENSO ASSUNTO DA ALCUNI ESPONENTI DELLA AMMINISTRAZIONE LOCALE)**

#### **2. IL RECIPROCO RICONOSCIMENTO DI UN RUOLO SOCIO-EDUCATIVO:**

- **LA SCUOLA RICONOSCERE L'ATTENZIONE E L'IMPEGNO ECONOMICO DEL COMUNE PER SOSTENERE LE ATTIVITÀ SOCIO EDUCATIVE DELLA SCUOLA (tempo integrato alla scuola elementare;**

**laboratori vari alla scuola media)** (incontro presso il comune tra diverse associazioni e istituzioni per un “tavolo tecnico” sulla famiglia: D.S.: “[...] nel 1990 è stato bloccato il tempo pieno dallo Stato. Ma nel 1995 le amministrazioni hanno ritenuto che era un servizio con forte valenza sociale, e pertanto quella di qui ha contribuito ai costi del "TEMPO INTEGRATO". “Vi è un grosso contributo del comune per la gestione dei laboratori, tutti tenuti dagli stessi insegnanti della scuola...”)

- **L’AMMINISTRAZIONE COMUNALE RICONOSCE LA STORIA DI COLLABORAZIONE CON LA SCUOLA, in particolare per il Tempo Integrato** (incontro presso il comune tra diverse associazioni e istituzioni per un “tavolo tecnico” sulla famiglia: L’assessore: “signor Dirigente, le chiederei per la storia di collaborazione [...] se può sottolineare questo aspetto [tempo prolungato], anche per la ricaduta positiva che ha per le FAMIGLIE.”)

### **3. IL VALORE DI AVER ADOTTATO UN ATTEGGIAMENTO DISPONIBILE A COLLABORARE, A CONSIDERARSI RISORSA RISPETTO A PROBLEMATICHE AVVERTITE COMUNI: EVOLUZIONE DELLA RELAZIONE DELL’INFORMAGIOVANI CON LA SCUOLA**

- c. da un colloquio con l’operatore: “si sono svolti negli ultimi anni incontri con gli insegnanti, motivati dall’esigenza di trovare risposta ad esigenze formative loro rispetto al sostegno scolastico di alcuni ragazzi, ma anche per creare un canale di informazione reciproca rispetto al seguimiento di alcuni ragazzini. Successivamente, ci si è incontrati anche per riflettere su quelli che loro rilevavano esseri bisogni dei ragazzi. Il rapporto è evoluto nel tempo:

- **da: ci presentiamo reciprocamente**
- **a: presenza degli operatori in tutte le classi della scuola media**

“vi è ora una bella differenza nel rapporto, sia con la dirigenza che con gli insegnanti, basato ormai su una reciproca fiducia.”

### **4. ATTENZIONE TANTO DELL’AMMINISTRAZIONE CHE DELLA SCUOLA NEL GESTIRE ALCUNI SERVIZI (TIPO TEMPO INTEGRATO) tenendo il più possibile IN CONSIDERAZIONE I DIVERSI BISOGNI-ASPETTATIVE DELLE FAMIGLIE:**

- a. **IL PESO DELLA VOLONTÀ-NECESSITÀ DELLE FAMIGLIE** (es. l’attivazione del Tempo Integrato: colloquio con il responsabile del “settore politiche sociali” del comune: **“Un passaggio importante è stato quando la scuola ha proposto di seguire il tempo integrato.** Le famiglie sono state entusiaste di questa possibilità di scelta. **"LA COLLETTIVITÀ, TUTTO SOMMATO, VUOLE UNA SCUOLA COSÌ!"**. Tutte le scuole elementari hanno il tempo integrato. Nel momento in cui non fosse richiesto dai genitori, cadrebbe”.
- b. **ATTENZIONE DELLE INSEGNANTI A PROGETTI A FAVORE DELLE FAMIGLIE:** interclasse insegnanti-genitori, un’insegnante comunica che rispetto al Progetto Intercultura, quest'anno **un'associazione ha chiesto alla scuola di unire gli sforzi per fare una festa che coinvolga tutte le famiglie extracomunitarie.** “Noi abbiamo fatto richiesta a loro di aprire in caso questa Festa a tutte le famiglie! Per quest'anno non parteciperemo, ma è un'iniziativa che troviamo molto interessante!”)
- c. **MOMENTI PUBBLICI GESTITI ASSIEME DA AMMINISTRAZIONE COMUNALE E SCUOLA RIVOLTI ALLE FAMIGLIE:** dall’intervista al responsabile del “settore politiche sociali” del comune: “ad ottobre vi è la presentazione della convenzione stipulata tra Scuola e Amministrazione, con una possibilità seppur piccola di partecipazione alla programmazione della scuola; ad aprile si dà il rendiconto di quanto realizzato. **Sono momenti democratici di confronto con la popolazione.**”

## DIMENSIONI CHE RENDONO DIFFICILE TALE RELAZIONE

1. QUELLI INDICATI NELLA VOCE “DIMENSIONI GENERALI”: IL CAMBIO DELLA GUARDIA NELLE ISTITUZIONI
2. (collegato: )LO STILE DI RELAZIONE DELL’AMMINISTRAZIONE, CHE CAMBIA AL CAMBIARE DELLA STESSA
  - a. **PASSATA:** (da un colloquio con il responsabile del settore “Politiche sociali” del Comune: “l’amministrazione chiedeva alla scuola stessa come essa si articoli e di cosa abbia bisogno”)
  - b. “L’ATTUALE AMMINISTRAZIONE NON CI CREDE MOLTO ma non sembra intenzionata a tagliare le risorse.” (da un colloquio con il responsabile del settore “Politiche sociali” del Comune)
3. INFLUSSO DELLE RELAZIONI INTERNE ALLA SCUOLA:TRA GLI INSEGNANTI E I BIDEELLI:
  - a. **CRITICA DEGLI INSEGNANTI PERCHÉ I COLLABORATORI SCOLASTICI NON RISPETTANO IL LORO RUOLO MA SI INTROMETTONO** (interclasse: un’insegnante: "si sono intromessi nelle comunicazioni tra insegnanti e nuovi operatori della cooperativa, dando consigli su come far entrare i bambini, e sui comportamenti degli insegnanti: "alcuni vogliono mangiare assieme, altri da soli.")
4. PROBLEMA DELLA DIPENDENZA DEL FINANZIAMENTO DEI PROGETTI DELLA SCUOLA DA PARTE DEL COMUNE
5. PROBLEMI DI COMUNICAZIONE (RECIPROCA INFORMAZIONE): incontro “associazione sportive” comune di silea: (Assessore Sport: “A novembre (ex incontro) doveva esserci la scuola, ma per problemi di comunicazione ci siamo trovati solo tra associazioni sportive”.)
6. POCA ATTENZIONE A VOLTE ALLE CONDIZIONI PER RENDER POSSIBILE LA PRESENZA DEI GENITORI IN ALCUNE ATTIVITÀ: incontro interistituzionale per organizzare i centri estivi: Assessore: “Con i genitori ci troviamo a fine settimana?” Nessuno coglie, anzi il rappresentante di un’associazione: “No, durante la settimana”.)

## 2. RELAZIONE SCUOLA- ORGANIZZAZIONI DELLA COMUNITÀ LOCALE:

### DIMENSIONI CHE FACILITANO TALE RELAZIONE

1. ATTIVARE FESTE E MANIFESTAZIONI COMUNI, CON CONTRIBUTO ATTIVO DELLA SCUOLA: VEDI FESTA DEL 25 APRILE

2. **IL PROGETTO “DEMOCRAZIA IN ERBA” DELLA SCUOLA, CHE PROMUOVENDO LA PARTECIPAZIONE ATTIVA E LA COSCIENZA CIVICA NEI BAMBINI E RAGAZZI, NE PROMUOVE ANCHE UN RUOLO SOCIALE ATTIVO NELLA COMUNITÀ (VEDI C.C.R.)**
3. **COLLABORAZIONE EDUCATIVA TRA SCUOLA E OPERATORI DEL TEMPO INTEGRATO.**
  - a. (incontro presso il comune tra diverse associazioni e istituzioni per un “tavolo tecnico” sulla famiglia: D.S.:“Gli operatori sono scelti da noi, la programmazione è a stretto contatto con gli insegnanti.”)
4. **BUONA RISPOSTA DELLA SCUOLA A INIZIATIVE MERITEVOLI CHE GIUNGANO DA ASSOCIAZIONI O ENTI LOCALI**
  - a. (interclasse insegnanti-genitori, una insegnante comunica che rispetto al **progetto intercultura**, quest'anno **un'associazione ha chiesto alla scuola di unire gli sforzi per fare una festa che coinvolga tutte le famiglie extracomunitarie**. “Noi abbiamo fatto richiesta a loro di aprire in caso **questa Festa a tutte le famiglie! Per quest'anno non parteciperemo, ma è un'iniziativa che troviamo molto interessante!”**)
5. **ATTIVARE LA PARTECIPAZIONE ATTIVA DELLE FAMIGLIE AD INIZIATIVE ALTRUI:** la scuola richiede la partecipazione dei genitori come volontari
  - a. (interclasse insegnanti-genitori: un'insegnante: **"abbiamo bisogno della vostra collaborazione!"** durante la “Mostra del libro” promossa dalla Biblioteca)
6. **IMPORTANZA ATTEGGIAMENTO DELLA SCUOLA E DEI SINGOLI INSEGNANTI VERSO GLI ALTRI PER LA RIUSCITA DI ATTIVITÀ COMUNI.**
  - a. incontro “associazioni sportive” in Comune: Associazione Pallavolo: “Gli anni scorsi si poteva entrare nelle medie, ma c'era chi metteva i bastoni tra le ruote (certi insegnanti che non rispondevano)”. insegnante: ”Mi farebbe piacere sentire il Pattinaggio”. Associazione Pattinaggio: “Abbiamo fatto delle belle esperienze con le scuole elementari aperte a tutti, e gratuite. Questo coordinamento potrebbe essere un'idea!”.

## **DIMENSIONI CHE RENDONO DIFFICILE TALE RELAZIONE**

DALLE NOTE OSSERVATIVE NON SI SONO RILEVATI DATI SU TALI DIMENSIONI DI DIFFICOLTÀ.

### 3. RELAZIONE TRA DIVERSE ORGANIZZAZIONI DELLA COMUNITÀ LOCALE:

#### **DIMENSIONI CHE FACILITANO TALE RELAZIONE**

1. **IMPORTANZA DEL RUOLO DI MEDIAZIONE, CATALIZZATORE, COORDINAMENTO TRA LE DIVERSE REALTÀ, CHE HANNO SPECIFICI RUOLI E INTERESSI, CHE ASSUMONO PERSONE DELL'AMMINISTRAZIONE COMUNALE, in quanto "autorità" riconosciuta da tutti (anche perchè a tutti eroga risorse):**
  - a. incontro "associazione sportive" comune di silea: Assessore Sport: "Ora c'è da riprendere-iniziare un percorso tra scuola e associazioni"; "l'importante è che vi scambiate reciprocamente le informazioni e in modo frequente". Assessore Sport: "è importante se collaborate a creare dei momenti di spazi coordinati[...]Pensate anche voi qualcosa per l'estate"
  - b. **L'AMMINISTRAZIONE CONVOCA LE DIVERSE REALTÀ E MEDIA TRA I DIVERSI INTERESSI.** Ne riconosce la necessità anche la scuola. (incontro presso il comune tra diverse associazioni e istituzioni per un "tavolo tecnico" sulla famiglia: L'assessore: "noi abbiamo intenzione che questo diventi un appuntamento periodico di incontro frequente da cui si possa attivare un'integrazione reale dei servizi". L'assessore: "è anche il nostro intento creare qui un confronto... costruire assieme una "carta dei servizi" Il dirigente scolastico: "credo che questa iniziativa può funzionare se l'amministrazione comunale se ne fa carico, come ente super partes, con all'interno un suo responsabile".)
  - c. **RUOLO DI PROMOZIONE-MEDIAZIONE DELL'AMMINISTRAZIONE COMUNALE PER FARE DEI PERCORSI COMUNI CON SCUOLA E PARROCCHIA:** incontro interistituzionale per organizzare i centri estivi: Assessore Sport: "Sfruttate tutti gli spazi del Comune per fare dei percorsi comuni, coordinati, chiaro se siete d'accordo e lo condividete"[...] Facciamo un giro d'idee, vediamo cosa ne pensate". Assistente sociale (riconosce l'impegno in tal senso del parroco): "Sì, padre Maurizio, è da tempo che in varie occasioni (seminario tra i vari comuni sulle politiche giovanili) si fa promotore di questo percorso[...]. Proviamo a sentire dopo i nostri incontri, sentiamo cosa ne è nato". Proposta del Comune: creare "una manifestazione comune, in cui tutti apportano il suo; momenti di sintesi comuni (l'obiettivo di fare un Grest-Centro Estivo comune, può essere il risultato finale da qui a qualche anno)".
2. **RECIPROCA INTESA E APPREZZAMENTO TRA SCUOLA E AMMINISTRAZIONE NEL PROMUOVERE PROGETTI COMUNI TRA VARIE ORGANIZZAZIONI:** incontro "associazioni sportive" comune di silea: reciproco apprezzamento, soprattutto dell'assessore verso l'insegnante che ha diretto tutto l'incontro e le attività
3. **IL PORRE AL CENTRO I BISOGNI DEI BAMBINI FACILITA LA COLLABORAZIONE.**
  - a. **LA PARROCCHIA E LA SCUOLA PUNTANO ALL'IMPORTANZA PER COLLABORARE DI METTERE AL CENTRO I BISOGNI DEI BAMBINI E NON I PROPRI INTERESSI. Bisogni individuati dalla scuola: bambini con handicap e loro famiglie;bambini con disagio.**



Incontro interistituzionale per organizzare i centri estivi: (Parroco: “Il pericolo qui è che con il fatto di rispettare tutte le nostre diversità, rischiamo di puntare più sulle nostre pretese che sui bisogni dei ragazzi”. Psicopedagoga: “Scusate, prima di partire dai calendari torniamo al discorso di padre Maurizio sui bisogni, altrimenti ognuno propone le sue attività e ci incastriamo e basta!”. Psicopedagoga: “Che la loro estate non sia vuota di relazioni al di là di chi l'organizza”).

b. **L'AMMINISTRAZIONE PARTE DAL BISOGNO DEI RAGAZZI: Anche l'amministrazione richiama un discorso di azione comune a partire dal riconoscimento dei bisogni dei ragazzi.**

i. Incontro interistituzionale per organizzare i centri estivi: Ass.: “Come operatori in generale abbiamo il dovere di dare una proposta dal 16 giugno al 30 luglio però da analisi fatte di recente c'è più gente a casa ad agosto, sono per la strada, playstation, bar...”

ii. incontro “associazioni sportive” comune di Silea: Assessore: “Sarebbe bene che ci siate perché ci sono vari ragazzi che sono a casa e sono vuoti”

c. **RUOLO SOCIALE DELLA SCUOLA A DIFESA DEI DIRITTI DEI BAMBINI DISABILI:** incontro interistituzionale per organizzare i centri estivi: la psicopedagoga difende con energia i diritti dei bambini disabili e si preoccupa in prima persona di integrarli nelle varie attività locali

4. **L'IMPORTANZA DI PROMUOVERE UNA INFORMAZIONE CONDIVISA E CHIARA DEI DIFFERENTI SERVIZI OFFERTI AI CITTADINI.**

a. (incontro presso il comune tra diverse associazioni e istituzioni per un “tavolo tecnico” sulla famiglia: L'assessore: “uno dei primi obiettivi sarà quello di costruire assieme una “carta dei servizi”, in cui ognuno dica cosa sta facendo, e si trovi il modo migliore di comunicarlo ai cittadini.” Il dirigente scolastico: “la famiglia ha bisogno di conoscere in modo chiaro la “mappa delle risorse” disponibili”.)

5. **RELAZIONE TRA L'ASSUMERE ATTIVAMENTE DA PARTE DELLA SCUOLA DI UN RUOLO SOCIO-EDUCATIVO NELLA COMUNITÀ E IL SUO POTERE AGGREGANTE RISPETTO AD ALTRE AGENZIE DEL TERRITORIO:**

a. **LA SCUOLA SI ASSUME E GLI VIENE RICONOSCIUTO UN RUOLO SOCIALE IMPORTANTE NEL COORDINARE LA COSTRUZIONE DI UN PERCORSO CONDIVISO RISPETTO ALLO SPORT (CENTRO AGGREGANTE NEL TERRITORIO RISPETTO AD INIZIATIVE SOCIO-CULTURALI). Il riconoscimento parte dal dimostrare: competenza, disponibilità a collaborare, responsabilità nell' assumersi impegni.** Incontro “associazioni sportive” in Comune: insegnante: “Credo molto nella progettazione comune: si costruiscono esperienze tra enti locali”. insegnante: “Le associazioni locali sono invitate a partecipare, a coinvolgersi anche perché le risorse della scuola scarseggiano. Gli obiettivi delle associazioni sportive sono fare nuovi iscritti. Gli obiettivi della scuola sono educativi. I due obiettivi possono trovare sintesi.” insegnante: “Se noi a giugno abbiamo già programmato qualcosa di comune, si può partire a settembre.” Tutti d'accordo!! insegnante: “Poi, gli obiettivi li stabiliremo insieme perché devono essere comuni e discussi”. Associazione Pallavolo: **“Comunque quest'anno è tutta un'altra cosa. E' il sistema che è diverso e anche con la scuola è diverso.** Assessore: “Vi prego di

avere contatti frequenti con la professoressa, che abbiamo la fortuna di avere una persona così disponibile e capace.”

- b. **LA SCUOLA SI ASSUME E GLI VIENE RICONOSCIUTO UN RUOLO SOCIALE IMPORTANTE, DI RECUPERO SOCIALE DI ALCUNI RAGAZZINI IN SITUAZIONE DI DISAGIO** (Caso dei ragazzini del progetto giovani che seguono il laboratorio scolastico di pallavolo), **SU CUI CREA LE PREMESSE PER COSTRUIRE UNA COLLABORAZIONE A LIVELLO LOCALE: chiede aiuto a tutti per lavorarci assieme.** Incontro “associazioni sportive” in Comune: insegnante: “Noi facciamo recupero sociale, non sport (ruolo sociale della scuola). Avremo bisogno di aiuto e di lavorarci assieme!!”
- c. **LA SCUOLA SI ASSUME UN RUOLO SOCIALE IMPORTANTE : L’IMPEGNO IN ATTIVITÀ POMERIDIANE IN RISPOSTA AI BISOGNI DELLE FAMIGLIE E DEI BAMBINI SEMPRE PIÙ SOLI.** (incontro presso il comune tra diverse associazioni e istituzioni per un “tavolo tecnico” sulla famiglia: D.S.: “la risposta del Tempo Pieno o Prolungato non è tanto per l’aiuto alle famiglie, ma una proposta per i bambini sempre più soli, che non hanno fratelli e stanno molto tempo davanti alla televisione e al computer.” “La scuola media [...] ha continuato ad aderire ai bisogni dei ragazzi del territorio, tanto che si contano più di quattrocento presenze nelle attività pomeridiane (dallo studio assistito allo sport, al teatro, al latino ecc.)”).

## **DIMENSIONI CHE RENDONO DIFFICILE TALE RELAZIONE**

1. **VEDI DIMENSIONI GENERALI: CAMBI DELLA GUARDIA NEI REFERENTI DELLE ORGANIZZAZIONI:**
  - a. **LA RELAZIONE DI ALCUNI SERVIZI DEL COMUNE CON LA PARROCCHIA RESTA DIFFICILE, ANCHE PER IL CONTINUO CAMBIO DI SACERDOTI** impegnati nella pastorale giovanile negli ultimi tre anni.(colloquio operatore Informa Giovani)
2. **EMERGE LA NECESSITÀ DI UN CONFRONTO TRA LE ISTITUZIONI PER L’EMERGERE DI INTERESSI PARTICOLARISTICI DA PARTE DI ALCUNE, soprattutto della Parrocchia**
  - a. incontro presso il comune tra diverse associazioni e istituzioni per un “tavolo tecnico” sulla famiglia: l'assessore: "mi sembra che emerga il bisogno di un tavolo istituzionale, di confronto, che vorrebbe poi arrivare alla Consulta della famiglia".
  - b. **LA PARROCCHIA RIVENDICA UNA PROPRIA AUTOREVOLEZZA, STORIA E AUTONOMIA NELL’IMPEGNO PER E CON LE FAMIGLIE** (incontro presso il comune tra diverse associazioni e istituzioni per un “tavolo tecnico” sulla famiglia: Parroco: "la parrocchia è famiglia di famiglie. **Noi siamo le famiglie del territorio**, questo è il primo dato! Ora il tema famiglia è di moda, tutti ora si sono accorti della famiglia. Nell'affrontarlo, noi ci siamo accorti del bisogno di..." “noi, dal nostro punto di vista, vogliamo avviare pertanto una iniziativa seria di...”)

## **C.2 PRINCIPALI DIMENSIONI CHE RISULTANO SIGNIFICATIVE RISPETTO ALLA PARTECIPAZIONE ALLA GESTIONE DEMOCRATICA TRA LA SCUOLA E LE ALTRE ORGANIZZAZIONI DELLA COMUNITÀ LOCALE**

### **1. DIMENSIONI CHE FACILITANO TALE PARTECIPAZIONE**

#### **1. LA PROMOZIONE DI INIZIATIVE DI FORMAZIONE-INFORMAZIONE SOCIO-POLITICA CHE INTERESSANO LA COMUNITÀ DA PARTE DELLA SCUOLA:**

1. **PROGETTO STORIA CONTEMPORANEA:** eventi propri (es. videopercorso sulla Shoà) o partecipazione ad eventi della comunità (es. il 25 aprile) in cui promuovere un senso di cittadinanza attiva, di lotta per i diritti dell'uomo
2. **PROGETTO DEMOCRAZIA IN ERBA (CONSIGLIO COMUNALE DEI RAGAZZI)**

#### **2. L'AUTONOMIA SCOLASTICA E LA NECESSITÀ DI CONTARE SU RISORSE AGGIUNTIVE CERTE:** (da un colloquio con il responsabile del settore "Politiche sociali" del Comune di : "ha portato la scuola sempre più ad organizzarsi autonomamente attraverso l'adozione di progetti, per realizzare i quali è necessario poter contare su risorse certe: RICERCA DI RELAZIONI CONTINUATIVE CON IL COMUNE. Si è realizzato così negli anni un buon rapporto, diretto")

#### **3. IL METTERE AL CENTRO LA VOLONTÀ-NECESSITÀ DELLE FAMIGLIE FA CONVERGERE GLI SFORZI**

- a. (da un colloquio con il responsabile del settore "Politiche sociali" del Comune: "Un passaggio importante è stato quando la scuola ha proposto di seguire il TEMPO INTEGRATO. Le famiglie sono state entusiaste di questa possibilità di scelta. "la collettività, tutto sommato, vuole una scuola così!". Tutte le scuole elementari hanno il tempo integrato. Nel momento in cui non fosse richiesto dai genitori, cadrebbe.")
- b. **DA VARIE ASSOCIAZIONI E DALLA SCUOLA ARRIVANO RICONOSCIMENTI DELLA POSITIVITÀ E O NECESSITÀ DI AVVIARE UNO SPAZIO DI CONFRONTO E COLLABORAZIONE SUL TEMA DELLA FAMIGLIA.** (incontro presso il comune tra diverse associazioni e istituzioni per un "tavolo tecnico" sulla famiglia: ASSOCIAZIONE FAMIGLIE 2000 (ha fatto un'inchiesta per far emergere i bisogni delle famiglie; ha attivo un servizio psicosociale con il quale "incontriamo le fatiche, le malattie delle famiglie"): "apprezziamo molto l'iniziativa in atto, e comunichiamola nostra disponibilità sulla base delle esperienze che abbiamo fatto". GLIST (gruppo di lavoro interistituzionale che si occupa dei casi dei bambini in situazione di handicap e di disagio): "credo che DOBBIAMO USCIRE DA QUI TUTTI PARLANDO DI "COLLABORAZIONE". Mi chiedo che percezione hanno le famiglie di quello che parrocchia, comune, o l'ULSS fanno per la famiglia? Un mondo di servizi che è un altro mondo rispetto alla realtà della famiglia di questo territorio. Servono professionisti di tutti i livelli e collaborazioni." AFI (associazione famiglie italiane, che ha vinto il bando della regione per un progetto su reti di solidarietà tra famiglie): "è la prima occasione in cui c'è questa opportunità di confronto. [...]. Tutti lavoriamo tanto, senza più tempo per trovarsi, per riflettere assieme. PRIMA DI FARE RETI, CREIAMO LE TRA NOI, QUI." LA SCUOLA (il D.S.): "mi fa piacere il fatto che in questo incontro si concretizzi meglio il nostro ruolo, in modo più chiaro...".)
- c. **COMUNE E PARROCCHIA RICHIAMANO ALLA CENTRALITÀ DELLA FAMIGLIA:** incontro interistituzionale per organizzare i centri estivi. Assessore: "Tutto riconduce alle dinamiche e problematiche familiari"

4. **LA PARTECIPAZIONE ATTIVA DEI BAMBINI E DEI RAGAZZI (IL CONSIGLIO COMUNALE DI RAGAZZI) IN PARTE SVOLGE QUESTO RUOLO DI INTRECCIO TRA VARIE AGENZIE, promuovendo una condivisione di valori e progettualità, ed un sentimento di reciproca fiducia.**
- a. (colloquio con l'operatore dell'Informagiovani)
5. **IL RUOLO DELLA PARTECIPAZIONE ATTIVA DEI GENITORI: soprattutto quando critica e attenta alla QUALITÀ DEI SERVIZI EROGATI AI BAMBINI (O ALLA SCUOLA) -(MENSA, TRASPORTI E PARCHEGGIO, SICUREZZA ECC.) -provoca la necessità di momenti di confronto tra la scuola e l'amministrazione comunale, o altre organizzazioni impegnate in attività che riguardano i bambini (ad es. associazioni sportive, culturali, cooperative dei servizi, ecc.).**
- a. **PARTECIPAZIONE STRUMENTALE:** la scuola richiede la partecipazione dei genitori come volontari durante la "Mostra del libro" promossa dalla Biblioteca (interclasse insegnanti-genitori: un'insegnante: **"abbiamo bisogno della vostra collaborazione!"**) (Da confrontare con quanto riferitomi dal responsabile del settore "politiche sociali" del comune e dalla bibliotecaria rispetto a una buona partecipazione dei genitori come volontari durante le manifestazioni legate al libro e alla lettura)
  - b. **I LORO RAPPRESENTANTI PROPONGONO AGLI INSEGNANTI DI SOLLECITARE IL COMUNE SU PROBLEMI DI MANTENIMENTO-SICUREZZA DEGLI SPAZI SCOLASTICI.** (interclasse insegnanti-genitori: rappresentanti dei genitori: "come sollecitare il comune ad intervenire rispetto alla manutenzione delle aree verdi e la sicurezza stradale?!".)
  - c. **VIENE VALORIZZATA E STIMOLATA DALLA SCUOLA - PER AVERE AIUTO IN ALCUNE ATTIVITÀ (VEDI "A.") O PER RISOLVERE PROBLEMI CHE LA RIGUARDANO (ESTERNI O INTERNI) SU CUI SENTONO DI NON AVERE AUTORITÀ PER FARLO - MA SENZA CREARE UNA VERA CONDIVISIONE-COLLABORAZIONE (SCARICO DI RESPONSABILITÀ SUI GENITORI):**
    - i. (interclasse insegnanti-genitori: sulla qualità delle pulizie effettuate in mensa, la coordinatrice ad una mamma: "mi va benissimo che l'abbia detto lei perché anche noi non possiamo intervenire (per la mensa ma soprattutto rispetto alla pulizia dei bagni e delle classi)")
    - ii. interclasse solo docenti, su problemi con la qualità del servizio di mensa: Tra le insegnanti **c'è chi come l'insegnante di collegamento punta perché siano i genitori a farsi carico della questione**, "formeranno un comitato, e controllino alla fonte...", anche perché non spetta a loro dare giudizi su ciò che stabilisce un dietologo, **"parliamo da insegnanti, non facciamo le mamme..."**.
    - iii. interclasse insegnanti-genitori: dai **genitori viene sollevato il problema della sicurezza stradale**, relativamente al parcheggio della scuola che è praticamente in strada. La coordinatrice: **"è meglio che lo facciate presente voi come genitori, come cittadini. Avete più autorità come gruppo di genitori che noi come insegnanti."**
    - iv. **LA SCUOLA DELEGA A LORO ALCUNE QUESTIONI: SPIEGA LA STRADA DEL COMITATO DEI GENITORI.** (interclasse insegnanti-genitori: rappresentanti dei genitori: "come sollecitare il comune ad intervenire rispetto alla manutenzione delle aree verdi e la sicurezza stradale?!". La coordinatrice ricorda che la prassi è chiedere in direzione perché il dirigente si informi sulle future intenzioni dell'amministrazione. "Nel caso il D.S. come nostro portavoce non ottenga nulla, **potete attivarvi come COMITATO DEI GENITORI e l'amministrazione avrà quindici giorni per darvi una risposta.**" Alcune rappresentanti dei genitori chiedono se esista già un comitato genitori, e che cosa sia, che poteri abbia. Alcuni sembrano intenzionati a istituire un comitato genitori, e chiedono alle insegnanti come si faccia: la coordinatrice dice loro che basta parlino con il preside)

## **2. DIMENSIONI CHE RENDONO DIFFICILE TALE PARTECIPAZIONE**

1. **TENSIONE PER LA DIPENDENZA DELLA SCUOLA DAI FINANZIAMENTI “ARBITRARI” DEL COMUNE** che coprono praticamente a metà dell'intero finanziamento per i tanti progetti promossi nella scuola media ed elementare (gruppo POF: D.S.G.A: “non ci sono certezze se e quanto darà il comune per i progetti d'istituto”: questo fatto crea abbastanza tensione tra i presenti, dato che il contributo del comune copriva praticamente a metà dell'intero finanziamento per i tanti progetti promossi nella scuola media ed elementare (viaggi d'istruzione, laboratori, gruppi di lavoro come il gruppo lettura di ).**Il dirigente scolastico fa una serie di critiche alle "risposte" avute finora dal comune, dove ancora non c'è un assessore!**
  
2. **PESO DELLE DIVERSE ASPETTATIVE TRA ISTITUZIONI:**
  1. **IL COMUNE PERSEGUE UNA DOPPIA ASPETTATIVA: DI CREARE PARTECIPAZIONE NELLA COMUNITÀ, E AVERE UN RITORNO D'IMMAGINE:** ciò crea un certo vincolo nelle attività promosse (attività-eventi)
    - a. (da un colloquio con il responsabile del settore “politiche sociali” del comune: “il problema dal punto di vista dell'amministrazione è **spendere in modo credibile le risorse**, in qualità, secondo precise scelte di politica dei servizi. **È importante avere poi un ritorno d'immagine**. Quindi **le finalità restano due**: da una parte agganciare e fare partecipare il territorio (l'obiettivo anche dell'amministrazione è quello di collegare progetto giovani, assistenti sociali, e istituto comprensivo per fare qualche attività assieme), dall'altra mettere in auge l'amministrazione comunale.”)
    - b. (da un colloquio con l'operatore dell'Informagiovani: “**Un certo vincolo del informagiovani e delle attività che promuove è quello di rispondere alla richiesta di visibilità dell'amministrazione comunale**, per cui l'indicazione è di promuovere attività-eventi, prima di altre cose”)
  2. **LA SCUOLA (e alcuni Servizi Sociali come l'Informagiovani, ed alcune associazioni): si interessano SOPRATTUTTO DI FORNIRE UN SERVIZIO SOCIO-EDUCATIVO DI QUALITÀ**

## C. ANALISI DELLA REALTÀ DEL CIRCOLO DIDATTICO

### A.1 PRINCIPALI DIMENSIONI CHE RISULTANO SIGNIFICATIVE RISPETTO ALLA RELAZIONE INTERNA

#### LEGENDA

D.S.=Dirigente Scolastica

#### 1. NEL PLESSO (TRA INSEGNATI E ALTRI OPERATORI)

#### DIMENSIONI CHE FACILITANO TALE RELAZIONE

1. **DISPONIBILITÀ IMMEDIATA DA PARTE DI ALCUNI INSEGNANTI PER APPOGGIARSI IN PROGETTI EDUCATIVI:**
  - a. interclasse insegnanti: immediatamente alcuni insegnanti si mettono d'accordo sulla richiesta di un cambio di un'ora di compresenza per permettere di effettuare un progetto educativo.
2. **SINCERITÀ: CONFRONTO APERTO TRA GLI INSEGNANTI PURE DI FRONTE AI GENITORI:**
  - a. interclasse docenti-genitori: **rispetto a scelte metodologiche, organizzative, didattiche, non preparate prima.**
3. **IL RUOLO DI MEDIATRICE DELL'INSEGNANTE DI COLLEGAMENTO**
4. **LA DIMENSIONE DELLA “SCUOLA COME COMUNITÀ EDUCANTE”:** **VALORIZZAZIONE DELLA PARTECIPAZIONE E DELLA CONDIVISIONE, TRA INSEGNANTI E CON I BAMBINI, ANCHE ATTRAVERSO MOMENTI CONVIVIALI:** sono da sottolineare le forme della relazione comunitaria tra adulti e bambini nella scuola, come ASSEMBLEA DEL LUNEDÌ MATTINA, o soprattutto attività didattiche e ludiche (feste con gli anziani; festa di fine anno; ecc.), fatte per rompere in alcune situazioni gli schemi classici delle relazioni che rafforzano un senso di “scuola come comunità educante”, coinvolgendo anche i genitori e persone della comunità locale.
  - a. interclasse docenti: per la festa di carnevale, **alcuni insegnanti vogliono rompere gli schemi classici delle relazioni per classi e fare laboratori vari** (laboratorio di cucina).

## **DIMENSIONI CHE RENDONO DIFFICILE TALE RELAZIONE**

1. **DIVERSITÀ CULTURALI NON COMUNICATE** (rispetto alle proprie scelte educative-didattiche, di gestione della relazione educativa con i bambini, di visione complessiva del processo di insegnamento-apprendimento) **CHE CREANO TENSIONI E A VOLTE SCONTRI TRA INSEGNANTI:**
  - A. **incomunicabilità TRA UN'INSEGNANTE DI CLASSE 3° E ALTRE INSEGNANTI su questioni di scelte educative con la sua classe.**
    - a. consiglio di interclasse soli docenti: sulle ricreazioni separate della 3°, un insegnante: "A me dispiace, ti dico la verità, non li vivo come bambini del plesso!" Altri insegnanti dicono sull'insegnante: "Ha la sua parrocchia", "Ha un linguaggio tutto suo...". **L'insegnante è vista come colei che si estranea e non pensa a livello collettivo:** la interrompono in molti interpretando e aggiungendo altre critiche
    - b. **LE DIVERSITÀ DI COMPORTAMENTO E LE DIFFICOLTÀ DI RELAZIONE SI MANIFESTANO ANCHE NELL'ATTENZIONE AI BAMBINI**, soprattutto tra i docenti della stessa classe. (consiglio di interclasse soli docenti)
    - c. **DIFFICOLTÀ A GESTIRE IL SERVIZIO DELLA BIBLIOTECA SCOLASTICA**
      - i. interclasse insegnanti: l'insegnante responsabile: "finché non l'avrò messa a posto, resterà **chiusa a chiave**".

## **2. NEL CIRCOLO DIDATTICO (TRA INSEGNANTI E CON LA DIRIGENZA)**

## **DIMENSIONI CHE FACILITANO TALE RELAZIONE**

1. **RIFLESSIONE CONDIVISA SULL'IMPORTANZA PER UN INSEGNANTE DI "SENTIRSI VALORIZZATO" PER SENTIRSI PARTE DI UNA COMUNITÀ:**
  - a. commissione autonomia: Vicaria: "dipende se mi sento che conto, protagonista, parte dell'organizzazione –comunità o meno ...".
2. **II PORRE AL CENTRO LE REALI NECESSITÀ DELL'ISTITUTO E NON SOLO L'INTERESSE DEI SINGOLI:**
  - a. collegio docenti: sulle funzioni strumentali si discute serenamente cercando di valutare le reali necessità dell'istituto.
3. **ALCUNI ASPETTI DELLO STILE DELLA LEADERSHIP** (vedi punto della "PARTECIPAZIONE ALLA GESTIONE DEMOCRATICA")
4. **BUONA ATTENZIONE AL BAMBINO DA PARTE DI TUTTI:**

- a. commissione autonomia: **Importanza di riflettere spesso assieme su immagine bambino e cittadino futuro**: “è una riflessione che varie volte abbiamo iniziato, su che tipo di bambino abbiamo e dove vogliamo condurlo”.

**5. IMPORTANZA DELLA COLLEGIALITÀ (COMUNITÀ) NELL'AFFRONTARE PROBLEMI COMUNI:**

- a. commissione autonomia: rispetto agli aspetti controversi previsti dalla riforma Moratti, la vicaria: "è importante condividere le nostre scelte, portarle in collegio a conoscenza di tutti; ciò che ci salva è la collegialità".

**6. PREOCCUPAZIONE DELLO STAFF PER L'ACCOGLIENZA DELLE SUPPLENTI O DEI NUOVI INSEGNANTI :**

- a. commissione autonomia: per spiegare i comportamenti corretti e attesi (**per rompere anche il costruirsi di stereotipi negativi tra insegnanti e supplenti**, per le diverse aspettative).

**7. RICHIAMO AI RISPETTO DELLA LEGALITÀ ED ALLA CHIAREZZA COMUNICATIVA DA PARTE DEL D.S.:**

- STRATEGIA DEL D.S. PER SEDARE ATTEGGIAMENTI DI PROTESTA-CONFLITTO DA PARTE DI ALCUNI INSEGNANTI (VALORE NELLE RELAZIONI)
- STRATEGIA PER SALVAGUARDARE UNA MAGGIORE GIUSTIZIA NELLE DECISIONI PRESE (VALORE NELLA GESTIONE DEMOCRATICA)
  - a. commissione autonomia: la **dirigente adotta il richiamo alla organizzazione e chiarezza comunicativa per mediare situazioni di conflitto**. Esempifica le situazioni generali. (Dir: “Io ho dei criteri di affidamento delle risorse ai singoli plessi ....L’ho detto chiaramente anche ai genitori...”).
  - b. commissione autonomia: la Dirigente mi confida **il grosso lavoro svolto l'anno scorso a settembre sul rispetto della legalità di fronte a espliciti atteggiamenti di protesta** provocati dalla Riforma Moratti.

**DIMENSIONI CHE RENDONO DIFFICILE TALE RELAZIONE**

1. **ALCUNI ASPETTI DELLO STILE DELLA** (vedi punto della "PARTECIPAZIONE ALLA GESTIONE DEMOCRATICA")
2. **DELICATEZZA DELLE QUESTIONI ECONOMICHE PER LE RELAZIONI DIRIGENTE SCOLASTICO-DOCENTI (GESTIONE FONDO D'ISTITUTO):**
  - a. interclasse docenti: **difficoltà delle decisioni che riguardano l'utilizzo del Fondo d'Istituto**
3. **.RELAZIONI TRA LA SCUOLE DEL CIRCOLO: C'È UN PROBLEMA DI NON CONOSCENZA DELLA SITUAZIONE DI TUTTO IL CIRCOLO PER CUI SI GENERANO SENSI DI INGIUSTIZIA E INVIDIA TRA LE SCUOLE**



- a. commissione autonomia: nel caso rispetto alle ore di compresenza; un'insegnante: "non conosco le situazioni degli altri plessi, ma dico che a livello di circolo potevano essere distribuite più equamente le compresenze". Gli insegnanti esprimono un senso di interesse, collaborazione per la situazione delle altre scuole.
4. **DIFFICOLTÀ DI RELAZIONE PER LA STESURA DEI PROGETTI TRA INSEGNANTI E SEGRETERIA (CULTURA DIDATTICA E CULTURA AMMINISTRATIVA):**
- a. commissione autonomia: rispetto all'indicazione delle spese interne ai progetti emerge una certa **difficoltà di collaborazione e comunicazione** da parte di chi della segreteria si occupa di raccogliere come in questo caso gli ordinativi: **questo accentua le differenze culturali e genera disagio e conflitto.**
5. **ALCUNE QUESTIONI SOLLEVATE DALLA RIFORMA MORATTI IN VIA DI APPLICAZIONE** (vedi punto della "PARTECIPAZIONE ALLA GESTIONE DEMOCRATICA")

## **A.2 PRINCIPALI DIMENSIONI CHE RISULTANO SIGNIFICATIVE RISPETTO ALLA PARTECIPAZIONE ALLA GESTIONE DEMOCRATICA INTERNA ALLA SCUOLA**

### **LEGENDA**

**D.S.=Dirigente Scolastica**

### **1. DIMENSIONI GENERALI CHE INFLUISCONO:**

#### **A. IL RUOLO ASSUNTO DAI VARI ATTORI INTERNI E LE DINAMICHE DI PARTECIPAZIONE DEMOCRATICA ATTIVATE.**

**(VEDI MAPPA DEGLI ATTORI)**

#### **B. STILE DELLA LEADERSHIP E GESTIONE DEMOCRATICA: AMBIVALENZE**

|  |  |
|--|--|
| <b>1. LEADERSHIP ACCENTRATRICE-LEGALISTA:</b> SOPRATTUTTO SU QUESTIONI DI GESTIONE DI SISTEMA [come quelle relative al Progetto Qualità] attuando ritenendo di avere la <b>COMPETENZA</b> assoluta | <b>2.LEADERSHIP DISTRIBUENTE:</b> in generale lo stile della D.S. su tutte le altre questioni (considerate di competenza comune tra Dirigenza e Collegio) si dimostra disponibile ad ascoltare, riflettere |
|--|--|

|  |  |
|--|--|
| <p>in materia, condividendola solo con lo staff di direzione. Ciò magari è vero a livello normativo, ma da un messaggio agli insegnanti che genera reazioni di chiusura, diffidenza per sospetti di “secondo fine” da parte della Dirigenza, su cui si innestano le posizioni chitiche e preoccupate rispetto alle politiche nazionali (per altro condivise a livello di fondo dalla D.S.), diventando in alcuni insegnanti vere e proprie resistenze e contrapposizioni al cambiamento che assumono toni a volte ideologici (cioè vanno al di là del merito specifico di un certo fatto o decisione, perdendo come criteri di valutazioni quello della utilità pragmatica per l’organizzazione, il lavoro didattico, i bambini ecc.)</p>  | <p>assieme e spesso accogliere le proposte degli insegnanti</p>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• collegio: <b>La dirigente interviene abbastanza direttamente nel costituire i gruppi di lavoro</b>, compiendo piccole variazioni motivate rispetto all'elenco dei partecipanti</li> <li>• commissione autonomia: <b>La dirigente e le insegnanti che fanno parte del coordinamento qualità</b>, informano della scelta di partecipare al Premio Qualità indetto dalla regione Veneto e che prevede l'applicazione di un modello internazionale EFQM. <b>Non pongono la questione in discussione nella commissione, né chiedono di decidere: solo, informano sulle modalità e sui compiti</b> (D.S.: “Si occuperanno di questi aspetti e delle procedure due persone” “Ci sono ruoli e responsabilità differenti” “Attenzione: questa è una questione organizzativa che non riguarda il Collegio Docenti”))</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• collegio: <b>stile del dirigente: accoglie proposte degli insegnanti</b> ("valutiamolo per il prossimo collegio docenti")</li> <li>• commissione autonomia: <b>la D.S., quando c'è scambio di opinioni, riflessioni tra insegnanti, ascolta e lascia discutere.</b></li> <li>• commissione autonomia: <b>anche su questioni spinose come la definizione degli orari, la dirigente sembra disponibile</b> ad ascoltare, riflettere, controbattere proposte, e spesso ad accoglierle</li> <li>• collegio: discussione sulla proposta da parte della dirigente di adottare alcuni criteri per l'individuazione dei docenti tutor previsti dalla riforma Moratti (<b>di competenza condivisa D.S.-Collegio</b>): <b>riprova di democrazia: si vota abbastanza serenamente una mozione negoziata. (La D.S. è disponibile pur nella delicatezza della questione, che ha soprattutto per lei anche implicazioni legali, ad accogliere le posizioni critiche</b> mosse da un certo numero di insegnanti per la consapevolezza della situazione a livello di politiche nazionali. (la dirigente inizia specificando: "potete approvarli, bocciarli, o proporre altri".), <b>spiega con chiarezza e in tranquillità la propria posizione e comprende le proposte degli insegnanti</b> ("mi riserbo di parlarne con gli interessati, però <u>mi pare una buona mediazione quella che ho sentito...</u>");</li> <li>• commissione autonomia: <b>la D.S. ritiene importante far esprimere nei questionari come insegnanti e genitori percepiscono il rapporto con la Dirigenza.</b> (D.S. : “Una cosa importante per entrambi i questionari è il rapporto con la Dirigenza”)</li> <li>• collegio docenti: <b>invito del D.S. a condividere per contribuire.</b> Dir.: “Chiedo ai referenti di riportare le riflessioni e discussioni che avete avuto nell’interclasse di plesso...Vediamo se hanno raccolto opinioni.</li> </ul> |

**CONSEGUENZE SULLE RELAZIONI E LA PARTECIPAZIONE INTERNA: AMBIVALENTI**

**GLI INSEGNANTI ESPRIMONO LA LORO SENSAZIONE DI ESSERE CONTROLLATI DAL DIRIGENTE.**

(incontro con i genitori sulle programmazioni, classe 1: "Abbiamo un dirigente che ci controlla in tutto quello che facciamo, non possiamo sfiorare"; "abbiamo dovuto programmare mese per mese, già, e quasi giorno per giorno!")

**VARIE ATTESTAZIONI DI RISPETTO E APPREZZAMENTO PER LA D.S. DA PARTE DEGLI INSEGNANTI;**

per esempio al primo Collegio Docenti le Rappresentanze Sindacali (R.S.U.) manifestano l'apprezzamento per le loro relazioni positive con la Dirigente.

**C. NELLA PARTECIPAZIONE ALLA GESTIONE DEMOCRATICA EMERGONO DIFFERENTI RELAZIONI DI POTERE (ora conflittuali, ora positive) RISPETTO AI DIFFERENTI AMBITI DECISIONALI DELLA VITA SCOLASTICA (AMBITO POLITICO-GESTIONALE / AMBITO ORGANIZZATIVO- AMMINISTRATIVO/ AMBITO DIDATTICO-PEDAGOGICO).**

Mentre rispetto agli ambiti della decisionalità pedagogico-didattica non vi è alcuna divergenza tra dirigenza e insegnanti (come se non vi si percepisse alcuna frizione di potere), rispetto al livello di partecipazione alle decisioni su contenuti più gestionali-politici, risulta significativa l'attribuzione o meno di competenze decisionali da parte del D.S. [confrontare come riportato successivamente le rispettive "culture legate agli ambiti di partecipazione", oltre che altri "conflitti culturali"] oltre che l'opzione personale e collettiva maturata da parte degli insegnati rispetto al proprio ruolo e a quello della scuola (riconoscersi un ruolo politico-sociale oltre che didattico):

- a. commissione autonomia: **Quando si inizia a parlare di valutazione di sistema un po' di tensioni con la D.S.; quando si entra nel merito di aspetti cognitivi specifici, tutte le insegnanti si interessano e partecipano.**
- b. commissione autonomia: **la partecipazione degli insegnanti si fa più animata quando rispetto a questioni "burocratiche" si toccano aspetti legati più ai valori e alla persona.**

**1. CONTENUTI AFFRONTATI: DIDATTICA-EDUCAZIONE:**

- a. **Alcuni contenuti proposti per la decisione collettiva nel collegio risultano stimolanti se capaci di aprire riflessioni didattico-educative, non solo burocratiche (collegio docenti: ad es. sul valore della valutazione degli alunni e della relativa scheda di comunicazione alle famiglie). Si crea un clima abbastanza sereno, di ascolto e partecipazione.**
- b. commissione autonomia: **Esigenza di alcuni insegnanti di spazi di confronto su aspetti pedagogici e didattici, condivisa dalla D.S.** (Insegnante: "Allora questa discussione su aspetti pedagogici che stiamo facendo va poi riportata al Collegio?" D.S.: "No, al Collegio i dati, queste riflessioni vanno riprese nei gruppi per ambito...")
- c. commissione autonomia: **molto più attiva, partecipata, "democratica" quando si discute su tematiche pedagogiche piuttosto che organizzative.**

2. **CONTENUTI AFFRONTATI: GESTIONE DI SISTEMA CON RISVOLTI POLITICI:**

- a. COLLEGIO DOCENTI: Alcuni contenuti proposti per la decisione collettiva nel collegio risultano significativi nel creare tensioni e contrapposizioni tra D.S. e alcuni insegnanti (“ribelli”), mentre negli altri osservo poca partecipazione: (in genere non molto ascolto, forse poco interesse, soprattutto nelle ultime file). **Le insegnanti della scuola primaria sono spesso sedute in prima fila dove ascoltano, commentano e intervengono più di tutte le altre (OPZIONE).**
- b. COMMISSIONE AUTONOMIA: è spesso pressochè scarsa la partecipazione degli insegnanti su temi relativi agli strumenti di qualità. (commissione autonomia: pochissima partecipazione, parla praticamente solo la dirigente scolastica; rispetto alla soddisfazione palese della dirigente scolastica, **i loro volti in generale sono seri**, esprimono stanchezza, c'è ascolto silenzioso: disinteresse? Rassegnazione? Non condivisione?)
  - i. CAUSE: Quando ci sono stati interventi anche polemici (soprattutto per lo scarso coinvolgimento degli insegnanti nel PERCORSO QUALITÀ) di almeno 6 insegnanti su 15, la D.S. in più occasioni ha ribadito con forza davanti a loro che vi è **netta distinzione tra aspetti organizzativi e didattici** (D. S. “attenzione, questi sono discorsi organizzativi che non riguardano il Collegio Docenti”);
  - ii. mentre **i pochi insegnanti che intervengono ritengono che gli aspetti organizzativi influiscono sulla didattica, quindi vanno prese decisioni condivise (OPZIONE)** .(Insegnante: “non è vero che è solo un discorso organizzativo. E' anche un fattore importante dal punto di vista didattico!”)

3. **CONTENUTI AFFRONTATI: ORGANIZZAZIONE E AMMINISTRAZIONE DELLA SCUOLA**

- a. interclasse insegnanti: **TENSIONI SU GESTIONE SPESE PER MATERIALI DIDATTICI**. Tutte ipertese per tutte le questioni che riguardano cancelleria, fotocopie, dischetti. (“O lei mi fornisce il materiale o io non spendo un soldo”).
- b. **RELAZIONI PARTE SCOLASTICA E PARTE AMMINISTRATIVA:** incomprensioni e tensioni per richieste e linguaggi differenti

**D. VALORIZZAZIONE DA PARTE DEGLI INSEGNANTI DELLA DIMENSIONE DELL'AUTONOMIA SCOLASTICA E DELL'INSEGNANTE, COME BASE PER LA PARTECIPAZIONE – ALTRUI E DEGLI ALTRI ATTORI LOCALI - ALLA GESTIONE DEMOCRATICA (NEI VARI ORGANI SCOLASTICI):**

- a. **NEI RAPPORTI CON IL MINISTERO:** **IMPORTANZA DELL'AUTONOMIA NELL'AFFRONTARE PROBLEMI COMUNI ALL'ISTITUTO** (come gli aspetti controversi previsti dalla riforma Moratti) (commissione autonomia: vicaria: "è meglio avere indicazioni nazionali mal formulate, che mi permettono di motivare mie scelte autonome, coerenti...; conviene essere noi autonomi, e in grado di gestirci le programmazioni")
- b. **NEI RAPPORTI INTERNI ALL'ISTITUTO:** **CERTA AUTONOMIA ESPRESSA DAGLI INSEGNANTI RISPETTO ALLA D.S. momentaneamente assentatasi** (commissione autonomia: vicaria: “Come

definiamo l'ordine del giorno del prossimo Collegio Docenti? Lo facciamo noi in modo autonomo, o attendiamo la direttrice?"; alcuni insegnanti: "noi, poi lei in caso integra...")

- c. **NEI RAPPORTI CON I GENITORI E LA COMUNITÀ LOCALE: TENSIONI TRA ADOZIONE DI STRUMENTI COMUNI E TRASPARENTI (REGISTRI, PROGRAMMAZIONI E LE VERIFICHE) E AUTONOMIA-LIBERTÀ DELL'INSEGNANTE.**( interclasse insegnanti: Insegnante propone di non fare la programmazione comune da presentare ai genitori; un altro insegnante: "Sentite, per me riguarda l'insegnante, non i genitori").

## **2. DIMENSIONI CHE FACILITANO LA PARTECIPAZIONE ALLA GESTIONE DEMOCRATICA**

### **A. STILE DELLA LEADERSHIP: DISTRIBUENTE**

**LEADERSHIP DISTRIBUENTE E LEGALISTA:** in generale lo stile della D.S. su tutte le altre questioni (considerate di competenza comune tra Dirigenza e Collegio) si dimostra disponibile ad ascoltare, riflettere assieme e spesso accogliere le proposte degli insegnanti

- collegio: **stile del dirigente: accoglie proposte degli insegnanti** ("valutiamolo per il prossimo collegio docenti")
- commissione autonomia: **la D.S., quando c'è scambio di opinioni, riflessioni tra insegnanti, ascolta e lascia discutere.**
- commissione autonomia: **anche su questioni spinose come la definizione degli orari, la dirigente sembra disponibile** ad ascoltare, riflettere, controbattere proposte, e spesso ad accoglierle
- collegio docenti: **PUNTUALIZZAZIONE DELLA D.S. RISPETTO AD ALCUNI ASPETTI DELLA RIFORMA MORATTI, ACCOLTI SERENAMENTE PERCHÉ RITENUTI INTERESSANTI ANCHE DAGLI INSEGNANTI**, ma riferendosi ancora ai programmi dell'85.
- collegio: discussione sulla proposta da parte della dirigente di adottare alcuni criteri per l'individuazione dei docenti tutor previsti dalla riforma Moratti (**di competenza condivisa D.S.-Collegio**): **riprova di democrazia: si vota abbastanza serenamente una mozione negoziata. (La D.S. è disponibile pur nella delicatezza della questione, che ha soprattutto per lei anche implicazioni legali, ad accogliere le posizioni critiche mosse da un certo numero di insegnanti per la consapevolezza della situazione a livello di politiche nazionali. (la dirigente inizia specificando: "potete approvarli, bocciarli, o proporre altri".), spiega con chiarezza e in tranquillità la propria posizione e comprende le proposte degli insegnanti** ("mi riserbo di parlarne con gli interessati, però mi pare una buona mediazione quella che ho sentito...");
- commissione autonomia: **la D.S. ritiene importante far esprimere nei questionari come insegnanti e genitori percepiscono il rapporto con la Dirigenza.** (D.S. : "Una cosa importante per entrambi i questionari è il rapporto con la Dirigenza")
- collegio docenti: **invito del D.S. a condividere per contribuire.** Dir.: "Chiedo ai referenti di riportare le riflessioni e discussioni che avete avuto nell'interclasse di plesso....Vediamo se hanno raccolto opinioni.

#### **CONSEGUENZE:**

- non si cade nella contrapposizione ideologica quando non vengono percepiti atteggiamenti e scelte della d.s. che destano sospetti negli insegnanti (per esempio decisioni autoritarie eliminando il confronto e la votazione collegiale):
- Varie attestazioni di rispetto personale per la D.S. da parte degli insegnanti; per esempio al primo Collegio Docenti le Rappresentanze Sindacali (R.S.U.) manifestano l'apprezzamento per le loro relazioni positive con la Dirigente.

**B. (COLLEGATO: ) RICHIAMO AL RISPETTO DELLA LEGALITÀ e ALL'ESIGENZA DI UNA MAGGIORE ORGANIZZAZIONE E CHIAREZZA COMUNICATIVA, E L'ISTITUZIONE E PROMOZIONE DI UNO SPAZIO INTERNO DI CONFRONTO E DECISIONE RAPPRESENTATIVO DI TUTTE LE REALTÀ SCOLASTICHE (COMMISSIONE AUTONOMIA), PER SALVAGUARDARE UNA MAGGIORE GIUSTIZIA NELLE DECISIONI PRESE: STRATEGIE ADOTTATE DAL D.S. PER RIDURRE O SUPERARE I CONFLITTI CON ALCUNI INSEGNANTI**

|   |  |
|---|--|
| <p><b>1.RICHIAMO AL RISPETTO DELLA LEGALITÀ STRATEGIA PER SALVAGUARDARE UNA MAGGIORE GIUSTIZIA NELLE DECISIONI PRESE</b></p>  | <p><b>2. RICHIAMO ALL'ESIGENZA DI UNA MAGGIORE ORGANIZZAZIONE E CHIAREZZA COMUNICATIVA PER GARANTIRE UNA MAGGIORE GIUSTIZIA NELLE DECISIONI PRESE</b></p>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Colloquio informale: mi confida <b>IL GROSSO LAVORO SVOLTO L'ANNO PRECEDENTE, A SETTEMBRE, SUL RISPETTO DELLA LEGALITÀ DI FRONTE A ESPLICITI ATTEGGIAMENTI DI PROTESTA provocati dalla Riforma Moratti.</b></li> <li>• <b>LA DIRIGENTE SOTTOLINEA CHE SI RICHIAMA ALL'ADOZIONE DI NORME CONDIVISE rispetto ad alcuni aspetti spinosi.</b> (commissione autonomia: Dir: "Io ho dei criteri di affidamento delle risorse ai singoli plessi ....L'ho detto chiaramente anche ai genitori...").</li> </ul> | <p>ISTITUZIONE DI COMMISSIONI PREPOSTE A GESTIRE L'ORGANIZZAZIONE DI QUESTIONI SPINOSE (orari scolastici; approvazione della ripartizione dei Fondi d'Istituto)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• commissione autonomia: sul conteggio delle ore da retribuire svolte in progetti-attività trasversali, <b>tutti riconoscono il bisogno di maggiore organizzazione per avere maggior giustizia</b> (pensare a strumenti di maggiore controllo, anche corsi di formazione)</li> <li>• <b>per la distribuzione degli orari vi è una COMMISSIONE ORARI preposta; il D.S. elenca i criteri da adottare, con priorità d'attenzione al carico di affaticamento per i bambini (: collegio: D.S."quello che la commissione dovrebbe evitare è la spartizione selvaggia iniziale in cui solo qualcuno paga".)</b></li> </ul> |
|   | <p>USO DI STRUMENTI PER UNA MAGGIORE CHIAREZZA COMUNICATIVA</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• collegio docenti: <b>La dirigente presente in aula già un ora prima utilizza un portatile con proiettore per visualizzare i materiali oggetto di discussione e poi di scelta (schede di valutazione).</b></li> </ul>  |

**3. SOPRATTUTTO GRAZIE AD UN LUNGO E APPROFONDITO CONFRONTO NELLA COMMISSIONE AUTONOMIA, si arriva spesso a mediare tra l'utilità pragmatica di alcune scelte organizzativo-gestionali (per es. per avere strumenti di confronto sui propri risultati), e le preoccupazioni degli insegnanti rispetto a certi aspetti delle politiche d'istituto e nazionali:**

la d.s. richiama un piano di confronto-valutazione non ideologico, facendo leva sull'autonomia della scuola di valutare e decidere collegialmente l'applicazione e il valore da attribuire a taluni aspetti (per esempio l'uso e il valore dei risultati ottenuti dalle prove INVALSI)

(commissione autonomia: D.S.: "Certo che no [che non ci si troverà a programmare la didattica per superare le prove INVALSI]" "L'importante è parlarne, far uscire queste cose..., e poi decidere insieme")

**C.1. L'ASSUNZIONE DI CARATTERISTICHE DI "SCUOLA COME COMUNITÀ" ALL'INTERNO DEL PLESSO** (presa di decisioni collettive, buona assunzione e distribuzione di ruoli e responsabilità; condivisione di valori e scelte politiche)

1. **VALORIZZAZIONE DEL RUOLO DELL'INTERCLASSE DOCENTI: osservo come spesso si configura come spazio democratico di presa di decisioni collettive su aspetti legati alla cura e all'efficienza della scuola** (chi fa la pulizia del giardino? Come gestire la biblioteca dei sussidi degli insegnanti?)
2. **BUONA DISPONIBILITÀ PERSONALE ALL'ASSUNZIONE DI RESPONSABILITÀ E D'INCARICHI, DISTRIBUITI TRA TUTTI;**
  - a. interclasse docenti: insegnante: "...Se avete bisogno di qualcosa, almeno vengo sfruttata!..."
3. **CONDIVISIONE DI VALORI (ad es. rispetto al tema dei bambini stranieri).**
  - a. interclasse docenti: l'insegnante Coordinatrice: "Di questo è importante dare comunicazione ai genitori: per la scuola primaria gli stranieri sono una realtà!". Affermano l'importanza di ribadire un tema caldo e forse localmente non riconosciuto. insegnante: " C'è una Commissione Accoglienza con la Dirigente, la psicopedagoga, la Funzione Obiettivo che fa delle prove appena arrivano nuovi bambini stranieri..."
4. **(CONSEQUENTE:) TALE ATTEGGIAMENTO PRESENTE IN MOLTI DEGLI INSEGNANTI AIUTA A RAGGIUNGERE DECISIONI CONDIVISE:**
  - a. interclasse insegnanti: la referente del Progetto Lettura: molto diplomatica, seppure convinta delle sue idee, fa una proposta, di cui si assume la responsabilità, e dopo un'impasse si arriva così ad una decisione condivisa.
5. **IL RUOLO DELL'INSEGNANTE COORDINATRICE: FACILITARE, CONDURRE, E MEDIARE**
  - a. interclasse insegnanti: la coordinatrice ogni tanto puntualizza, richiama agli obiettivi, fa rispettare i tempi, cerca di mediare rispetto a possibili conflitti.
6. **CAPACITÀ DI "FARE CORPO" E RITROVARE UNITÀ DI FRONTE A "PERICOLI" INTERNI O ESTERNI ALLA SCUOLA:**
  - a. interclasse docenti: di fronte a certe scelte di politica interna della dirigente, o di politica scolastica nazionale del Ministero, gli insegnanti, che pure evidenziano a volte tra loro differenze negli aspetti didattici e relazionali legati al lavoro in classe non sempre accolte e comprese dai colleghi, si richiamano tutti all'importanza di "fare gruppo", di stare uniti.
  - b. colloquio informale con la dirigente: **"Sono il plesso storicamente più anarchico, e coeso in ciò!"**.

## **C.2 (COLLEGATO:) IL CONDIVIDERE IL VALORE DEL VALORIZZARE GLI ASPETTI RELAZIONALI INTERPERSONALI-COMUNITARI (VALORIZZAZIONE DELLA PERSONA E DELLA COLLEGIALITÀ) ALL'INTERNO DELLA SCUOLA-ISTITUZIONE.**

- **RIFLESSIONE CONDIVISA SULL'IMPORTANZA DI “SENTIRSI VALORIZZATO” PER SENTIRSI PARTE DI UNA COMUNITÀ: PARTECIPARE!**
  - a. commissione autonomia: Vicaria “dipende se mi sento che conto, protagonista, parte dell'organizzazione –comunità o meno ...”).
- **COME FAR SENTIRE QUESTA VALORIZZAZIONE? IMPORTANZA DI DAR SPAZIO ALL'ASCOLTO E ALL'ESPRESSIONE DELLE PROPRIE OPINIONI.**
  - a. commissione autonomia: Vicaria “sono fondamentali lo spazio lasciato in una riunione all'ascolto e all'espressione delle proprie opinioni”).

## **D. DIFESA DA PARTE DEGLI INSEGNANTI DI UN PROPRIO RUOLO ANCHE SOCIO-POLITICO (AMBITI DI POTERE-DECISIONE, VEDI), CHE SENTONO PROFONDAMENTE LEGATO A QUELLO PEDAGOGICO: APRE LA POSSIBILITÀ DI UNA LORO PARTECIPAZIONE ANCHE NELL'AMBITO DECISIONALE, ALTRIMENTI RITENUTO DI PROPRIA PERTINENZA DA PARTE DELLA D.S.**

(commissione autonomia:Insegn. Elem. “Non è vero che è solo un discorso organizzativo. E' anche un fattore importante dal punto di vista didattico!”)

### **ALLORA LA D.S. NON IMPEDISCE IL CONFRONTO, PUR TENTANDO DI PORTARLO SU BINARI NON IDEOLOGICI E LUOGHI CONSONI ( I VARI ORGANI COLLEGGIALI):**

- a. **commissione autonomia: osservo che spesso diviene spazio di confronto anche politico-pedagogico libero, franco senza timori particolari o discorsi taciti** (per esempio su questioni legate alla Riforma Moratti, o sulle diversità tra una cultura volta all'organizzazione e al miglioramento del sistema, ed una attenta a salvaguardare aspetti umanistici-pedagogici).
- b. commissione autonomia: **la d.s., quando c'è scambio di opinioni, riflessioni tra insegnanti, ascolta e lascia discutere.**
- c. primo collegio: **il modo di comunicare all'interno del collegio mi pare diretto, quando basato su questioni organizzative sollevate da alcuni insegnanti** (anche le R.S.U.: commentano di una buona comunicazione tra Dirigente e Collegio).

## **E. VALORIZZAZIONE DA PARTE DEGLI INSEGNANTI DELLA COLLEGIALITÀ COME FORMA PRIVILEGIATA PER LA PARTECIPAZIONE ALLA GESTIONE DEMOCRATICA (NEI VARI ORGANI SCOLASTICI), INTESA COME:**

- **“BISOGNO DI SENTIRE PROPRIO” (=SENSO DI APPARTENENZA) PRIMA DI SCEGLIERE E ATTUARE UN PROVVEDIMENTO**
  - a. commissione autonomia: il D.S. riferendosi ai documenti EFQM “sono strumenti in mano nostra”. insegnanti(materne e scuola primaria): “no, è in



mano sua, in mano nostra non lo sentiamo!”. **Da parte delle insegnanti: tre esplicitano che prima di scegliere dovrebbe essere maturata una scelta di “sentire proprio”.**

- **NECESSITÀ DI “SCEGLIERE ASSIEME” LE PRIORITÀ PEDAGOGICHE ED ORGANIZZATIVE, NEL RISPETTO DEI TEMPI DELLA PERSONA (PRIMA DI QUELLI DELLA ORGANIZZAZIONE),** in modo da non “sclerale” individualmente e nella relazione con i bambini
  - a. commissione autonomia: insegnante: “Ma noi abbiamo mai veramente scelto, riflettendo sui perchè, su che spazio darci, che formazione darci?”.
  - b. commissione autonomia: insegnante: “**è però importante decidere collegialmente il percorso e fissare delle priorità e dei tempi.** Se no la nostra relazione educativa con i bambini sarà sclerata!”
  - c. commissione autonomia: proposta di un insegnante: usare il **Fondo d'Istituto per gestire più incontri collegiali di confronto tra insegnanti e con il D.S.,** “altrimenti le esigenze educativo-didattiche passano in secondo piano” rispetto a quelle organizzative.
  - d. Collegio docenti: un insegnante solleva la **necessità di un confronto** sui due modelli pedagogico-didattici in gioco rispetto alla Riforma Moratti (quello che privilegia l’insegnante tutor-prevalente o quello che privilegia un insegnamento parallelo e in compresenza, e lo stesso sul valore delle varie “educazioni”).
- **DIFESA DI UN MODELLO “MODULARE” DI SCUOLA (TEAM DOCENTE):**
  - a. Collegio docenti: rispetto alla proposta di una scuola più verticale, monodocente prevista dalla Riforma Moratti in particolare “gerarchizzando” i docenti attraverso l’introduzione del ruolo di “docente-tutor”, **molti insegnanti si schierano per una scelta che ribadisca l’attuale struttura collegiale, di corresponsabilità e modularità tra i docenti,** tanto che il Collegio a maggioranza vota contro qualsiasi tentativo (proposta della Dirigente di votare comunque dei criteri per scegliere i docenti tutor) di avallare tale cambiamento. Un Docente: "possiamo anche votare contro e non fornire alternative, in modo da non avallare la funzione del tutor prevista dalla riforma, in quanto prevede compiti non ammessi fino a ad una nuova contrattazione nazionale". Altre proposte sono quella di non votare, e di far pressione sulle rappresentanti sindacali.

**F. (ANCHE CONSEGUENTE: ) ATTEGGIAMENTO DIFFUSO DI COLLABORAZIONE (TRA COLLEGHI E CON LA DIRIGENZA), per superare assieme difficoltà o richieste esterne:**

- a. commissione autonomia: **rispetto alla mancanza di competenze informatiche sottolineata dalla D.S** (D.S.:“Basta che alla fine dell’anno ci siano le competenze informatiche....sono previste dal vostro profilo professionale”) alcune insegnanti propongono come soluzione la collaborazione nei team. (Insegnante materne:"Inoltre nel team ci si supporta l’un l’altra e ci si impegna tutti”).
- b. **SCELTA COLLETTIVA DI DISTRIBUIRE LA DELICATA FUNZIONE POF TRA PIÙ COORDINATORI D’AMBITO,** anche per la mole del lavoro (commissione autonomia).
- c. **l’elezione del COMITATO VALUTAZIONE NUOVI INSEGNANTI:** viene fatta attraverso delle schede in cui esprimere le preferenze su di **una lista di candidati che si offrono rapidamente.** (Collegio Docenti)

- **(COLLEGATO:) LAVORO COLLEGGIALE PER COSTRUIRE E VALUTARE STRUMENTI RITENUTI DI UTILITÀ COMUNE (DI PROGRAMMAZIONE, DI VALUTAZIONE, DI RILEVAZIONE DELLA PERCEZIONE):** il II Circolo ha una tradizione abbastanza consolidata, cominciata con l'attuale D.S., di LAVORO COLLEGGIALE PER PREDISPORRE STRUMENTI E MATERIALI CONDIVISI E ADEGUATI ALLE ESIGENZE INTERNE PER FACILITARE LE AZIONI DI PROGRAMMAZIONE DIDATTICA E DI VALUTAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI (registri personalizzati; Gant delle prove di verifica; programmazioni parallele di circolo riviste periodicamente ecc.)
  - a. **NECESSITÀ CONDIVISA DI RACCOGLIERE DOCUMENTAZIONE DELLE BUONE PRATICHE PRODOTTE A SCUOLA** . (comissione autonomia: Vari insegnanti: "Proviamo a fare un archivio di esperienze, U.D. possibili..."; Tutti: "Sì, queste sono utili..."; D.S.: "Sì, anche il ritrovarsi a rifletterne, discuterne può far risaltare vari aspetti...per far cadere il muro")
  - b. **COSTRUZIONE COLLETTIVA, PARTECIPATA DELLO STRUMENTO DI RILEVAZIONE DELLA PERCEZIONE DELL'UTENZA INTERNA ED ESTERNA (QUESTIONARIO)**: **Commissione Autonomia: confronto aperto e contributo di tutti i membri nel costruire il questionario:** D.S. parla del questionario di 4 anni fa su tutti gli aspetti. Ora riproporre qualcosa di più nuovo, più agile. Scopo: raccogliere informazioni sulla percezione. Discussione tra focus-group o questionario agile, ma per tutti; **si trova un accordo tra D.S. e docenti sull'importanza di rilevare la percezione interna (questionario)**. (Vicepresidente: "Scusate: è importante anche vedere la nostra percezione interna!" D.S.: "Sì"....) **con discussione sulle problematiche, sulle modalità di rilevazione, gli indicatori ecc.** (Vicepresidente: "Poi cosa chiediamo sull'organizzazione?"; insegnante: "Anche sul loro operato?" D.S.: "Sì, il questionario è a specchio a quello dei genitori (partecipazione, coinvolgimento...) Vicepresidente: "cosa ritieni prioritario cambiare?")
  - c. **PRESA DI DECISIONI COLLETTIVA RISPETTO ALLE MODALITÀ DI ANALISI -RIFLESSIONE SUI DATI DELLE PROVE SOMMINISTRATE AGLI ALUNNI**: **VENGONO PENSATI VARI SPAZI\LIVELLI DI DISCUSSIONE E RIFLESSIONE: prima in commissione d'ambito, poi riportare in commissione autonomia, infine in interclasse.** (comissione autonomia: D.S.: "Come procedere?" "Senza fretta di finire la discussione!").
  - d. **SOCIALIZZAZIONE E COLLABORAZIONE SUGLI STRUMENTI DI VALUTAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI E COMPILAZIONE DEI REGISTRI**: **molti interventi espliciti, in senso propositivo-organizzativo, da parte di alcuni insegnanti e dei coordinatori, che vengono accolti e riconosciuti da parte della Dirigenza** (comissione autonomia: D.S.: "vi mando gli strumenti per posta elettronica, per chi ce l'ha... "; insegnante: "propongo di socializzare in inter-sezioni anche gli strumenti di valutazione tra i plessi"; altra insegnante: "ci vuole un lavoro collettivo, di confronto tra i modelli, di diffusione della metodologia, per arrivare a strumenti condivisi...")

## **G. (COLLEGATO:) IL RIFLETTERE TUTTI SULLA REALTÀ ED I BISOGNI DEI BAMBINI E DELLA SCUOLA: ATTIVA UNA PARTECIPAZIONE DEMOCRATICA (CONFRONTO POSITIVO, ASCOLTO, CONTRIBUZIONE RECIPROCA) TRA DIRIGENTE SCOLASTICO-INSEGNANTI**

- a. **DEL BAMBINO:** commissione autonomia: **buona attenzione al bambino da parte di tutti! Importanza di riflettere spesso assieme su immagine bambino e cittadino futuro:** “riflessione che varie volte abbiamo iniziato su che tipo di bambino abbiamo e dove vogliamo condurlo”). [DA COLLEGARE A RIFLESSIONE SULLE TEMATICHE DI COMPETENZA COMUNE]
- b. **DELL’ISTITUTO:** collegio docenti: sulle funzioni strumentali si discute serenamente cercando di **VALUTARE LE REALI NECESSITÀ DELL’ISTITUTO E NON SOLO L’INTERESSE DEI SINGOLI.**

## **3. DIMENSIONI CHE RENDONO DIFFICILE LA PARTECIPAZIONE ALLA GESTIONE DEMOCRATICA**

### **A. STILE DELLA LEADERSHIP: ACCENTRATRICE-LEGALISTA**

**LEADERSHIP ACCENTRATRICE-LEGALISTA:** SOPRATTUTTO SU QUESTIONI DI GESTIONE DI SISTEMA [come quelle relative al Progetto Qualità] attua ritenendo di avere la **COMPETENZA** assoluta in materia, condividendola solo con lo staff di direzione. Ciò magari è vero a livello normativo, ma da un messaggio agli insegnanti che genera reazioni di chiusura, diffidenza e sospetto di “secondi fini” della Dirigenza

- collegio: **La dirigente interviene abbastanza direttamente nel costituire i gruppi di lavoro**, compiendo piccole variazioni motivate rispetto all'elenco dei partecipanti
- commissione autonomia: **La dirigente e le insegnanti che fanno parte del coordinamento qualità**, informano della scelta di partecipare al Premio Qualità indetto dalla regione Veneto e che prevede l'applicazione di un modello internazionale EFQM. **Non pongono la questione in discussione nella commissione, né chiedono di decidere: solo, informano sulle modalità e sui compiti** (D.S.: “Si occuperanno di questi aspetti e delle procedure due persone” “Ci sono ruoli e responsabilità differenti” “Attenzione: questa è una questione organizzativa che non riguarda il Collegio Docenti”)
- incontro con i genitori sulle programmazioni, classe 1: **“Abbiamo un dirigente che ci controlla in tutto quello che facciamo, non possiamo sfiorare”;** "abbiamo dovuto programmare mese per mese, già, e quasi giorno per giorno!"

#### **CONSEGUENZE:**

- a. **TALE ATTEGGIAMENTO, ASSIEME A PASSATE SCELTE GESTIONALI FATTE DAL D.S. E PERCEPITE COME AUTORITARIE O CON FINALITÀ CONTRAPPOSTE ALLE PROPRIE, CONTRIBUISCE A SPIEGARE UN CERTO ATTEGGIAMENTO NEGLI INSEGNANTI DI SOSPETTO DI**

**SECONDI FINI, DI “COMLOTTO” ( E QUINDI LA CHIAMATA A “FARE CORPO”) DA PARTE DI ALCUNI INSEGNANI (I RIBELLI) VERSO LA POLITICA ATTUATA DALLA D.S.;** , qui si innestano poi le posizioni critiche e preoccupate rispetto alle politiche nazionali (critiche per altro condivise a livello di fondo dalla D.S.), dando vita in alcuni insegnanti a vere e proprie **resistenze e contrapposizioni al cambiamento** che assumono toni a volte **ideologici** (cioè vanno al di là del merito specifico di un certo fatto o decisione, perdendo come criteri di valutazione quello della utilità pragmatica per l’organizzazione, il lavoro didattico, i bambini ecc.)

## **B. DIVERSA CULTURA DELLA PARTECIPAZIONE TRA D.S. E ALCUNI INSEGNANTI (I “RIBELLI”): DIVERGENZE NEL RICONOSCERE IL RUOLO DELLA PARTECIPAZIONE DEGLI INSEGNANTI (DEL COLLEGIO DOCENTI) RISPETTO AGLI AMBITI NELLE DECISIONI [VEDI PUNTO PRECEDENTE]**

La questione principale che fa scoppiare il problema (e le successive discussioni avvenute soprattutto all’interno della Commissione Autonomia, o tra le sole insegnanti nel loro consiglio di Interclasse) è stata la decisione dello Staff di Direzione di aderire al “Premio Qualità” bandito dalla Regione Veneto, e che prevede per le scuole l’adozione di uno specifico strumento di monitoraggio e gestione del Sistema Qualità (EFQM), senza un reale coinvolgimento – a detta loro - nelle decisioni, ma solo informandoli.

| <b>VISIONE DELLO STAFF DIRIGENZIALE</b>   | <b>VISIONE DEGLI INSEGNANTI</b>   |
|---|---|
| <p><b>PER LA DIRIGENTE:</b> distinzione di ruoli decisionali su aspetti organizzativi e didattici; la D.S. richiama al dovere del rispetto della legalità– applicazione neutra della norma vigente (VERTICALITÀ GERARCHICA ANCORA FORTE NEL SISTEMA SCOLASTICO), commissione autonomia: D.S.: “attenzione, questi sono discorsi organizzativi che non riguardano il Collegio Docenti”);</p> <p><b><u>ATTEGGIAMENTO AMBIVALENTE:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>LA DIRIGENZA IN PARTE COMPRENDE LE QUESTIONI SOLLEVATE DAGLI INSEGNANTI, E TENTA DI MEDIARE CON UNA VISIONE PRAGMATICA (il Progetto Qualità serve a noi)</b><br/>(D.S.: “Mi fa piacere questa discussione: è tema da collegio!”);<br/>D.S.:riferendosi ai documenti EFQM “sono strumenti in mano nostra”.<br/>insegnanti(materne e scuola primaria):</li> </ul> | <p><b>PER GLI INSEGNANTI:</b> gli insegnanti rivendicano l’affermazione del diritto a partecipare in modo attivo rispetto a decisioni che riguardano il proprio lavoro: gli aspetti organizzativo-gestionali influiscono sulla didattica, quindi vanno prese decisioni <b>condivise</b>. (commissione autonomia: Insegnante Elem. “non è vero che è solo un discorso organizzativo. E' anche un fattore importante dal punto di vista didattico!”)</p> <p>[VEDI PUNTO VALORIZZAZIONE DA PARTE DEGLI INSEGNANTI DELLA <b>COLLEGIALITÀ</b> COME FORMA PRIVILEGIATA PER LA PARTECIPAZIONE ALLA GESTIONE DEMOCRATICA]: <b>BISOGNO DEGLI INSEGNANTI DI SENTIRSI PARTECIPARE PER SENTIRE PROPRIE LE SCELTE ORGANIZZATIVE..</b><br/>commissione autonomia: Insegnante: “Se non ricordo male, <u>la partecipazione nostra deve essere volontaria e attiva se no se ne toglie il</u></p> |

|   |  |
|---|--|
| <p>“no, è in mano sua, in mano nostra non lo sentiamo!”.)</p> | <p>valore stesso.” insegnante scuola primaria: “E' importante decidere collegialmente il percorso e <u>fissare delle priorità e dei tempi. Se no la nostra relazione educativa con i bambini sarà sclerata!</u>”. <b>Da parte delle insegnanti: tre esplicitano che prima di scegliere dovrebbe essere maturata una sensazione di “sentire proprio”.</b></p> |
|---|--|

**C. (COLLEGATO:) PERCEZIONE IN ALCUNI DOCENTI DI UNA NON CHIARA E SCARSA DISTRIBUZIONE DELLE DECISIONI E INFORMAZIONI SU QUESTIONI POLITICO-GESTIONALI DA PARTE DELLO STAFF DI DIRIGENZA:**

- a. **Commissione autonomia: emerge da vari docenti che non è chiaro il processo che è stato scelto e da chi rispetto al percorso qualità.** (Una insegnante chiede di avere copia del documento di valutazione: la D.S.: “No, è in visione” (si percepisce imbarazzo o timore nel darlo in copia) [VEDI ANCHE STILE DELLA LEADERSHIP DEL D.S.]
- b. commissione autonomia: insegnanti: “perché noi aderiamo [al Premio Qualità]? Se ne è mai parlato? Che vincoli ci sono?”.

**D. (ANCHE CONSEGUENTE:) DIVERSA CULTURA DELLA QUALITÀ (E DEGLI STRUMENTI UTILIZZATI) TRA LO STAFF DI DIRIGENZA (VISIONE PRAGMATICA: MIGLIORAMENTO CONTINUO GRAZIE AL MONITORAGGIO SISTEMATICO E AL CONTROLLO ANCHE ESTERNO) E LA MAGGIORANZA DEGLI INSEGNANTI (VISIONE POLITICO-IDEOLOGICA: “QUALITÀ” COME CONTROLLO VERTICALE, MANIPOLAZIONE E SVALUTAZIONE DELLA DIMENSIONE PIÙ PROFONDAMENTE PEDAGOGICA RISPETTO A QUELLA IMPRESARIALE)**

- c. Commissione autonomia: D.S.: “Credo che **ancora sia un fantasma che gli strumenti di monitoraggio della qualità vengano visti come una sovrastruttura** rispetto all'organizzazione. Invece ci danno solo degli indicatori sulle aree da correggere”
- d. commissione autonomia: **LA VICARIA RESPONSABILE PER LA QUALITÀ CRITICA LA RESISTENZA CULTURALE cronica nell'uso di alcuni strumenti per la qualità da parte di tutti i dipendenti**, come il modulo del disservizio: “è questione di cultura...sono dentro un'organizzazione, il mio agire è per il mio meglio e per l'organizzazione... di solito si brontola nei corridoi, e non si punta al problema-disservizio in modo diretto”

**CONSEGUENZE PROVOCATE IN VARI AMBITI RELAZIONALI E PARTECIPATIVI DELLO STILE E DELLE SCELTE DI POLITICA D'ISTITUTO FATTE DAL DIRIGENTE-STAFF, E PERCEPITE COME NON CONDIVISE ADEGUATAMENTE: DERIVANO ATTEGGIAMENTI SPECULARI E CONTRAPPOSTI**

| <b>NELLA DIRIGENZA</b>   | <b>NEGLI INSEGNANTI:</b>  |
|--|---|
| <p><b>1. ACCUSA GLI INSEGNANTI DI IPERASSEMBLEARISMO E DELIMITA I RUOLI</b><br/>(commissione autonomia: D.S. "Nessuna organizzazione al mondo impiega i nostri tempi per discutere e decidere. <u>Ci sono responsabilità e ruoli diversi a cui competono scelte diverse [...] il collegio è una folla in cui i pregiudizi esplodono moltiplicati.</u>")</p> <p><b>2. Senso di tensione provocato da un non ben compreso atteggiamento critico e di sospetto da parte di alcuni insegnanti, RITENUTI CORPORATIVI E IDEOLOGICIZZATI,</b> con il rammarico per il fatto di dividerne le motivazioni di fondo ("perché non capiscono...?")</p> | <p><b><u>NELL'ISTITUTO:</u> DA VARIE COMMISSIONI AUTONOMIA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• SENSO DI ESCLUSIONE NELLE DECISIONI E MANCANZA DI INFORMAZIONI CHIARE E CONDIVISE SU QUESTIONI IMPORTANTI CHE LI RIGUARDANO</li> <li>• <b>QUINDI: PREOCCUPAZIONE E RESISTENZE PER IL SOSPETTO DI SECONDI FINI DEL DIRIGENTE (STAFF).</b></li> <li>• QUINDI CHIUSURA E SOSPETTO ANCHE PER ALTRE QUESTIONI E IN ALTRI AMBITI DECISIONALI (ANCHE CON I GENITORI?)</li> </ul> <p><b><u>NEL PLESSO:</u> DA VARI INTERCLASSE DOCENTI:</b></p> <p>1. <b>INSOFFERENZE E CRITICHE TRA GLI INSEGNANTI PER LA PERCEZIONE DI ACCENTRAMENTO DEL DELLE INFORMAZIONI E DEL POTERE DECISIONALE DA PARTE DEL DIRIGENTE SCOLASTICO CONTRO IL LORO "DIRITTO" DI PARTECIPARE ANCHE ALLE DECISIONI POLITICO-ORGANIZZATIVE, non solo di subirle</b> (come la valutazione sulla qualità):</p> <p>a. interclasse docenti: Insegnante: "E chi valuta il Dirigente Scolastico e il Pool? Noi?". Altra insegnante: "La dirigente e le altre tre stanno già facendo il corso, e hanno già aderito"; varie insegnanti: "ma chi deve decidere queste cose!?"</p> <p>2. <b><u>DUBBI DEGLI INSEGNANTI SUL RUOLO EFFETTIVO DEGLI ORGANI DI GESTIONE COLLETTIVA (COMMISSIONE AUTONOMIA)</u></b></p> <p>a. interclasse docenti: Altra insegnante: "Qual è allora il ruolo della Commissione Autonomia?" Tutte: "Nessuno!"</p> <p>3. <b>CULTURA DIFFUSA DEL SOSPETTO DI SECONDI FINI DELLO STAFF DIRIGENTE (soprattutto rispetto alla qualità e alla valutazione) E SPINTA A FARE CORPO</b></p> <p>a. interclasse insegnanti: un'insegnante: "mi rivolgerò al sindacalista; <b>dobbiamo trovare</b></p> |

|  |   |
|--|---|
|  | <p><b>una scelta comune; siamo stati fregati altre volte; dai, troviamo la scelta comune!”.</b> Un'altra insegnante, sulla proposta delle Funzioni Strumentali: <b>“Allora ci sono secondi fini...”</b>”.</p> <p><b>4. PAURA DEL CONTROLLO O DELLA RICHIESTA DI PIÙ LAVORO.</b></p> <p>a. interclasse insegnanti: un'insegnante (rispetto alle Funzioni Strumentali): “Indagate...se risulta una figura <b>manipolabile</b> dite di no...”; altra ancora (rispetto all’adesione al Progetto Qualità): “Chiediamo cosa comporta [in richieste di lavoro] anche agli altri insegnanti”.</p> |
|--|---|

## **A. INFLUSSO DEL DIBATTITO POLITICO NAZIONALE IN ATTO SU ASPETTI DELLA POLITICA SCOLASTICA DEL MINISTERO (RIFORMA MORATTI) -**

### **1. SULLA RELAZIONE DIRIGENTE SCOLASTICO-INSEGNANTI**

|   |  |
|---|--|
| <p><b>1.1 LE RICHIESTE D’ATTUAZIONE DA PARTE DEL MINISTERO DI ALCUNI PASSI DELLA RIFORMA ANCORA CONTROVERSI (ES. LA FIGURA DEL DOCENTE TUTOR) PORTANO AD UNA CONTRAPPOSIZIONE TRA DIRIGENTE E INSEGNANTI PER LE RISPETTIVE RESPONSABILITÀ E RUOLI ISTITUZIONALI</b></p> <p>Da un colloquio informale con la D.S. dopo la commissione autonomia: ENTRAMBI EVIDENZIAMO LA CONTESTAZIONE RISPETTO ALLE QUESTIONI TOCCATE DALLA RIFORMA, ESPRESSA ALMENO DA UN GRUPPO DI INSEGNANTI, CHE VA A CONDIZIONARE PESANTEMENTE LA RELAZIONE CON LA DIRIGENZA</p> |  |
| <p><b>COMPORTEMENTI E ATTEGGIAMENTI OSSERVATI:<br/>[VEDI CULTURE DELLA PARTECIPAZIONE]</b></p>  |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• LA D.S. SI RICHIAMA AL SUO <b>RUOLO DI FUNZIONARIA GARANTE DELLA LEGALITÀ</b> (LA NORMA SCOLASTICA VIGENTE) E DELLA QUALITÀ DEL SERVIZIO: DOVERE DEL RISPETTO DELLA LEGALITÀ– APPLICAZIONE NEUTRA DELLA NORMA VIGENTE (PER UNA VERTICALITÀ GERARCHICA ANCORA FORTE NEL SISTEMA SCOLASTICO)</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• L’AFFERMAZIONE DEL DIRITTO A PARTECIPARE IN MODO ATTIVO RISPETTO A DECISIONI CHE RIGUARDANO IL PROPRIO LAVORO</li> <li>• LA CRITICA A DECISIONI POLITICHE NON NEGOZiate NE CHIARITE NEI LORO PRINCIPI</li> </ul> <p>ALCUNI INSEGNANTI RIFIUTANO DI AVVALORARE CON UNA PROPRIA DELIBERA COLLEGIALE PROVVEDIMENTI ANCORA OGGETTO DI CONTRATTAZIONE A LIVELLO NAZIONALE, E NON DISCUSSI TRA LORO, richiamandosi ai programmi dell’85, di <b>cui vari docenti</b>, con competenza e conoscenza delle norme scolastiche, rivendicano la legalità ancora vigente.</p> |

## 1.2 COMPORAMENTI E ATTEGGIAMENTI CONSEGUENTI:

### 1. AMBIVALENZA DELLA D.S.

1. **ANCHE IL DIRIGENTE RICONOSCE CON DISAGIO E CERTA AMAREZZA UN ATTEGGIAMENTO DI SOSPETTO DA PARTE DEGLI INSEGNANTI NEI SUOI CONFRONTI.**
  - a. Colloquio informali con la D.S.: "E' un momento difficile, loro sanno la mia posizione, come la penso, ma fanno fatica...".
  - b. commissione autonomia: Vicaria: "Sembra che lavoriamo sulla difensiva e che dietro vi si voglia fregare...".
2. **LA D.S. TENTA DI MEDIARE RIPORTANDO LA DISCUSSIONE SU UN PIANO PRAGMATICO E NON IDEOLOGICO**, sottolineando anche l'importanza dell'AUTONOMIA DELLA SCUOLA ESPRESSA ATTRAVERSO SCELTE COLLEGIALI
3. **SEMPRE RICHIAMANDOSI AL SUOLO RUOLO DI FUNZIONARIO, FA IN COLLEGIO IL TENTATIVO NON CHIARO DI FAR PASSARE COME APPROVATI I SUOI CRITERI DI SELEZIONE DEL FUTURO INSEGNANTE-TUTOR**
4. **IMMAGINE DEI DOCENTI ESPRESSA DAL DIRIGENTE: "Agiscono come gruppo "corporativo"."RISPONDONO IN MODO IDEOLOGICIZZATO"**
  - a. Colloquio informale con la D.S. dopo la commissione autonomia: **"non sanno distinguere tra "insegnante" e "collegio docenti" che è un organo istituzionale che ha altri compiti e funzioni, professionali e didattiche; neppure tra "cittadino" e "insegnante" che comunque è un funzionario pubblico", per cui le facessero da cittadini certe opposizioni..."**.

### 2. CONTRAPPOSIZIONE DEGLI INSEGNANTI:

#### a. A LIVELLO DI ISTITUTO:

1. **CRITICHE ALL'ADOZIONE DA PARTE DELLA DIRIGENTE DI ALCUNI ASPETTI CONTROVERSI PREVISTI DALLA RIFORMA MORATTI**
  - a. commissione autonomia: un'insegnante della scuola primaria: fa delle critiche alla D.S. rispetto all'adozione nelle programmazioni didattiche delle nuove indicazioni previste dalla riforma Moratti, che non ritiene pedagogicamente valide
2. **IMMAGINE DELLA DIRIGENTE ESPRESSA DAI DOCENTI: collegio docenti: ALCUNI INSEGNANTI CONSIDERANO LA DIRIGENTE COME CONDIZIONATA DA PRESSIONI POLITICHE PIÙ ALTE (idea di complotto)**

#### b. A LIVELLO DI PLESSO

1. **IMMAGINE DELLA DIRIGENTE DA PARTE DEGLI INSEGNANTI: interclasse docenti: insegnante Sindacalizzata: (riferendosi alla Dirigente)"GIANO BIFRONTI!! ..... Ripresenta i suoi criteri anche al consiglio di circolo"**.
2. **CHIUSURA DIFENSIVA, CULTURA DEL SOSPETTO, E SPINTA A FARE CORPO: Si avverte una certa sfiducia verso modalità percepite**



**come non limpide della dirigente nel voler far passare certe innovazioni della riforma Moratti.**

- a. interclasse docenti: insegnante: “È ora di finirla, sempre presi in contropiede. E stato detto con falsità che i vecchi programmi non sono validi”;
- b. interclasse docenti: una insegnante: ”E finchè abbiamo forze, usiamole per altro, come bloccare quello che non ci piace!”
- c. interclasse docenti: Insegnante: “Bisogna essere molto agguerrite.....Fate opinione!!”; altra insegnante: “Finalmente siamo gruppo!! Siamo unite per necessità!!!”

### **1.3. CONTRAPPOSIZIONE SU ALTRI ASPETTI DEL SISTEMA SCOLASTICO NAZIONALE**

|  |   |
|--|---|
| <b>1.3.1. CRITICHE ALLE PROVE DI VALUTAZIONE INVALSI</b><br>(PUR A PARTIRE DA UNA VISIONE CONDIVISA SUL LORO REALE SIGNIFICATO E USO ALL’INTERNO DELL’ISTITUTO, NON DI CONTROLLO MANIPOLATIVO-Né DI INDIRIZZO DELLA DIDATTICA)   |   |
| <b>LA DIRIGENTE TENTA DI MEDIARE USCENDO DAL PIANO IDEOLOGICO PER ENTRARE IN QUELLO DIDATTICO</b> commissione autonomia: ( D.S.:” non facciamoci le guerre di religione: basta che alla fine della classe quinta i conti tornino... le scelte specifiche, didattiche, sono autonome ")<br>collegio docenti: (D.S.: “Se il committente mi chiede, io non posso ignorarlo ma posso poi scegliere”.)  | <b>LE PROVE NAZIONALI AD ALCUNI INSEGNANTI SEMBRANO NASCONDERE INTERESSI “POLITICI” come creare gruppi di livello o classificare-condizionare le scuole.</b> (collegio docenti: insegnante primaria: “chi si adegua a chi?” ...“Le prove dell’ Invalsi a cosa possono servire se i dati non possono essere contestualizzati?”; “Io non mi metto in gioco se non c’è una premessa chiara”. Altro insegnante: <u>“le prove rispettano le indicazioni nazionali della Moratti?”</u> )  |
| <b>EMERGE UNA VISIONE CULTURALE IN PARTE DIFFERENTE SUL VALORE DI TALI STRUMENTI DI VALUTAZIONE NAZIONALE:</b>   |   |
| <b>VISIONE PRAGMATICA: la D.S. le vede come utili strumenti di verifica del lavoro svolto a livello d’Istituto e individuale da cui trarre azioni di recupero</b><br>(commissione autonomia: la D.S. propone di analizzare al Collegio gli esiti di apprendimento del Circolo e di individuare prospettive di lavoro: D.S.:” Ci sono settori con piccole cadute...basta saperlo: si attivano coscientemente specifici percorsi di recupero”; la psicopedagogista: <u>“Le prove vogliono essere quello che sono: uno strumento a servizio dell’insegnante.”</u> ) | <b>VISIONE CRITICA-IDEOLOGICA: alcune insegnanti invece avvertono i rischi di controllo “dall’alto” sul singolo insegnante e di condizionamento delle scelte didattiche orientate alla prova e non al bambino.</b><br>(commissione autonomia: Insegnante primaria: “Posso fare una riflessione? Nessuna prova è neutra... noi come educatori abbiamo dato più importanza ad alcune cose rispetto ad altre, perchè poi ci crediamo di più! <u>Che ora le prove diventino poi la nostra guida..”</u> . Insegnante primaria: <u>“Che poi non ci si trovi a programmare per superare le prove INVALSI!”</u> ) |
| <b>1.3.2.GLI INSEGNANTI ESPRIMONO IL DISAGIO CULTURALE E PROFESSIONALE LEGATO ALLA SCELTA DEI LIBRI DI TESTO</b><br>dovuto a normative nazionali affrettate e non vincolanti (in collegio)   |   |

## 1.4. LE RELAZIONI INTERNE: CI SONO ASPETTI CONTRADDITTORI DELLA RIFORMA CHE CREANO UNA COMUNE CULTURA CRITICA TRA D.S. E INSEGNANTI:

- i. **RISPETTO ALLA SCHEDA DI VALUTAZIONE NAZIONALE**  
commissione autonomia: con una discussione franca e concordante **tra Dirigente Scolastico e insegnanti, emerge una VISIONE CULTURALE CRITICA CONDIVISA, su aspetti critici** legati alle voci “comportamento” e “religione cattolica”).[stessa reazione unitaria avutasi nell’I.C.]
- I. **RELAZIONE DIRIGENTE-INSEGNANTI:** colloquio informale con la d.s. dopo la commissione autonomia: **il dirigente esprime una sua sintonia di visione politica rispetto alla situazione della scuola pubblica italiana: anche il D.S. critica la forma della Riforma Scolastica, contraria ad ogni contrattazione** (“comunque, li capisco, e personalmente non posso non condividere la loro agitazione, e anche apprezzarla!”).

## 2. CONSEGUENZE SULLE RELAZIONI TRA SCUOLA E FAMIGLIA:

- A. **SENSO DI CORPO DOCENTE:** interclasse docenti: **insegnanti presentano una “visione sospettosa” (credo fondata anche su passati avvenimenti) rispetto a tutti i luoghi di potere decisionale, compresi quelli dove sono presenti i rappresentati dei genitori (CONSIGLIO DI CIRCOLO): invito a fare gruppo con una visione strategica comune** (es.: avere propri rappresentanti fidati) (Insegnante: “perchè siamo un gruppo e serve tempo per aprire gli occhi ... e quando li ho aperti non mi è piaciuto ciò che ho visto... E’ un ruolo importante, lì passano varie cose...” )

## B. DIVERSA CULTURA DEL “TEMPO” TRA DIRIGENZA E CORPO INSEGNANTE: TEMPO DELLA PERSONA (IL PRESENTE: godimento delle relazioni, possibilità di riflettere, vivere ecc.) CONTRO TEMPO DELL’ORGANIZZAZIONE (IL FUTURO: miglioramento continuo, PROCESSO COSTANTE ED “ETERNO” di monitoraggio, scelta, intervento)

|   |  |
|---|--|
| <p>LA DIRIGENZA: da attenzione principalmente ai <b>RITMI-TEMPI DELL’ORGANIZZAZIONE</b> richiesti per il miglioramento continuo dall’istituzione; <b>E DAI GENITORI:</b> del “miglioramento continuo”, come <b>PROCESSO COSTANTE ED “ETERNO”</b> di monitoraggio, scelta, intervento,</p> | <p>GLI INSEGNANTI: rivendicano attenzione ai <b>TEMPI DELLA PERSONA (adulta e bambina); al TEMPO EDUCATIVO</b> per progettare, per vivere, per riflettere; è la logica del <b>GODIMENTO DEL PRESENTE, anche per un senso di soffocamento, stress, affanno dei docenti ai quali sembra non aver mai tempo</b> per poter tirar il fiato. (“manca sempre!”)</p> <p>(commissione autonomia: un’insegnante fa una riflessione consapevole: “<u>ci sono da una parte i TEMPI DELL’ORGANIZZAZIONE: MIGLIORAMENTO CONTINUO</u> e</p> |
|---|--|

|  |  |
|--|--|
|  | dall'altra i TEMPI DELL'INDIVIDUO; il PROBLEMA: trovare equilibrio tra i due".)  |
| <p><b>PROBLEMA:</b> SPESSO L'INCONCILIABILITÀ VISSUTA NEL QUOTIDIANO TRA IL DESIDERIO DI VIVERE ADEGUATAMENTE I TEMPI DELLA PERSONA, E LE RICHIESTE CONTINUE E MOLTEPLICI DELL'ORGANIZZAZIONE, DA AGLI INSEGNANTI LA SENSAZIONE ASSILLANTE DI "GESTIRE URGENZE" (commissione autonomia: insegnante: "Neanche tempo abbiamo scusi! Non basterebbe [per applicare il sistema qualità] il tempo che si usa per insegnare!"; insegnante primaria: "è però importante decidere collegialmente il percorso e fissare delle priorità e dei tempi. Se no la nostra relazione educativa con i bambini sarà sclerata!")</p> <p><b>PROBLEMA E OBIETTIVO COMUNE:</b><br/> <b>TROVARE SOLUZIONI PER UN EQUILIBRIO TRA LE DUE DIMENSIONI</b></p> |  |
| <p>Anche il D.S. si rende conto della questione e si rende disponibile a pensare possibili soluzioni (commissione autonomia: D.S.: "Certo, è quello che mi auguro anch'io; Una soluzione può essere quella della <u>SOCIALIZZAZIONE DELLE BUONE PRATICHE</u>".</p>   | <p><b>USO DEL FONDO D'ISTITUTO PER GESTIRE PIÙ INCONTRI DI CONFRONTO TRA INSEGNANTI E CON IL D.S.</b> commissione autonomia: insegnante: "<u>riorganizzazione degli spazi di incontro, non in parallelo ma per ambito di interesse</u>, altrimenti le esigenze educativo-didattiche passano in secondo piano" rispetto a quelle organizzative.</p> |

### C. DIVERSA CULTURA DEL CAMBIAMENTO:

|  |   |
|--|---|
| <b>RICHIESTA DI COMPETENZE NUOVE DA PARTE DELL'ISTITUZIONE</b>   | <b>RESISTENZA ALLA MANCANZA DI COMPETENZE, PAURE DEL CAMBIAMENTO, RISPETTO DEI TEMPI</b>  |
| <p>commissione autonomia: D.S.: "Basta che alla fine dell'anno ci siano le competenze informatiche....sono previste dal vostro <u>profilo professionale</u>";<br/> vicaria: "<u>è il problema di varie situazioni lavorative in cui non si vuole modificare il proprio atteggiamento...</u>"</p> | <p>commissione autonomia: insegnante: "ma se mancano le competenze, come si può fare?"<br/> insegnante Materne: "<u>Bisogna rispettare i tempi di tutti, le paure degli insegnanti che vanno esplicitate ...</u>"<br/> <b>alcune insegnanti propongono come soluzione la <u>collaborazione nei team</u>.</b><br/> (Insegnante materne: "Inoltre nel team ci si supporta l'un l'altra e ci si impegna tutti").</p> |

### D. (COLLEGATO: ) CULTURA DELLA SCUOLA DUFFUSA TRA GLI INSEGNANTI: DIFFICILE EQUILIBRIO TRA IL CONDIVIDERE L'IMPORTANZA DI "FARE EDUCAZIONE", E POI L'ASSILLO PROVOCATO DAL "COMPIERE IL PROGRAMMA CURRICOLARE":

- a. interclasse docenti: relazione difficile tra educazione e didattica: **sempre difficoltà a "perdere" un pezzo di ora di lezione da parte di alcuni insegnanti per effettuare attività educative** (per esempio la pulizia del giardino).

## E. DIVERSA CULTURA TRA PERSONALE SCOLASTICO E AMMINISTRATIVO: ESIGENZE DIFFERENTI

| <b>RIGIDITÀ PER LA RENDICONTAZIONE CONTABILE</b>  | <b>PRATICITÀ PER L'AZIONE DIDATTICA</b>   |
|---|---|
| emerge una certa difficoltà degli insegnanti a garantire e ragionare in termini di richieste degli strumenti di bilancio  | Gli strumenti di bilancio che vengono loro richiesti di adottare a loro volta risultano poco flessibili e comprensibili |
| commissione autonomia: (un'insegnante: "ad es., la farina per il laboratorio... dove rientra?! Nella voce facile consumo o beni durevoli?!") <b>La D.S. media svolgendo un ruolo di servizio:</b> "ho predisposto per voi un foglio excell con tutte le voci dei capitoli di spesa da compilare al computer". |   |

## B.1 PRINCIPALI DIMENSIONI CHE RISULTANO SIGNIFICATIVE RISPETTO ALLA RELAZIONE TRA SCUOLA E FAMIGLIA

### LEGENDA:

D.S.= Dirigente Scolastica

### 1. FORME DELL'ATTUALE RELAZIONE-PARTECIPAZIONE SCUOLA-FAMIGLIE: [VEDI SCHEMA SINTESI INIZIALE]

1. LA PARTECIPAZIONE DEI GENITORI SU MIO INVITO ALLE INTERVISTE DI GRUPPO: DIFFICILE E SCARSA
2. IL COMITATO DEI GENITORI: ORA ASSENTE
3. LA FAMIGLIA SI ORGANIZZA E MOBILITA PER LA SCUOLA
  - a. **PER SALVARE SCUOLE A RISCHIO CHIUSURA** (incontro scuola assessore pubblica amministrazione: Ass: "A Colle Umberto sono i genitori che si sono mossi per chiamare altri, e crederci!!"; D.S.1: "Si, si sono organizzati, ci credono molto"; D.S.2: "Si sono dati da fare per integrare anche il centro educativo tenendolo aperto fino alle 18 con alcuni genitori che si sono fatti carico di tutto".)
  - b. **COLLABORANDO NEL FAR PRESSIONE VERSO IL COMUNE PER OTTENERE IL RISPETTO DI SUOI DOVERI (LA SICUREZZA DELLA SCUOLA)** (interclasse docenti-genitori: parlano di una lettera scritta da genitori e insegnanti al Comune per ottenere lavori di messa in sicurezza)

4. **PARTECIPAZIONE DEI GENITORI NELLE ATTIVITÀ SCOLASTICHE:**
- a. **I GENITORI PARTECIPANO PONENDO VARIE DOMANDE SULL'ANDAMENTO DELLE ATTIVITÀ DIDATTICHE** (incontro sulle programmazioni classe 1: i genitori paiono molto concentrati sul cognitivo, sull'uso del materiale, sugli apprendimenti.)
  - b. **LE FAMIGLIE SI OFFRONO DI COLLABORARE IN ALCUNE ATTIVITÀ:** (consiglio di interclasse soli docenti: insegnante: "C'è un nonno disponibile che verrebbe a sistemare l'angolo del Compost...".)
  - c. **ALCUNE FAMIGLIE OFFRONO COLLABORAZIONE A LIVELLO STRUMENTALE IN SEGUITO A RICHIESTE DEGLI INSEGNANTI:**
    - i. **PER LA REALIZZAZIONE DELLA FESTA DI SAN NICOLÒ:** (incontro sulle programmazioni classe 1: una mamma alle altre: "Si chiede l'aiuto dei genitori per i biscotti"; l'insegnante:"è un po' una collaborazione con la scuola e i genitori").
    - ii. **PER REALIZZARE COSTUMI, ADDOBBI, ECC.:** (consiglio di interclasse soli docenti: Insegnante:"Dobbiamo chiedere ai genitori di farci le tende per oscurare la palestra...")
    - iii. **PER REALIZZARE PROGETTI CON SCOPO ANCHE DI RACCOGLIERE FONDI PER LA SCUOLA.** Fine anno scorso: idea di una bancarella di prodotti riciclati (interclasse insegnanti: un'insegnante: "Molte scuole fanno questo e poi a fine anno coinvolgono le famiglie che comprano con la collaborazione dei rappresentanti dei genitori";Vari insegnanti:"Bello!!!")
5. **PARTECIPAZIONE DELLA FAMIGLIA NEGLI ORGANI COLLEGIALI (INTERCLASSE) PER MIGLIORARE ASSIEME IL SERVIZIO SCOLASTICO**
- a. **RICHIESTA DA PARTE DEGLI INSEGNANTI DELLA PARTECIPAZIONE DEI GENITORI NEL DARE LORO IMPRESSIONI SUL SERVIZIO OFFERTO:** per la scuola importante per la verifica della programmazione e altri aspetti della vita del bambino (interclasse docenti-genitori: Insegnante: "la verifica della programmazione potrebbe anche coinvolgere i genitori...Anche voi potreste intervenire rispetto a certi aspetti come il fare i compiti, prestare attenzione..."), per la famiglia dello stare 5 ore a scuola (interclasse docenti-genitori: un genitore: "Piuttosto, come vivono secondo voi i bambini le 5 ore, rispetto ai due pomeriggi?" Altra mamma: "Quello che ho sentito io sono giudizi positivi, si possono organizzare meglio..."). **Clima: buono scambio intervengono 2 mamme su cinque.**
  - b. **RICHIESTA DI COMPLICITÀ DA PARTE DELLA SCUOLA SU QUESTIONI DI POLITICA SCOLASTICA NAZIONALE:** condivisione da parte degli insegnanti con i genitori dell'esigenza che si mantengano le 30 ore spiegandone il valore didattico-educativo (interclasse docenti-genitori: insegnante:"Noi abbiamo già deciso di confermare le 3 ore di laboratorio che ci sono servite come approfondimento; ne abbiamo bisogno.")

## **DIMENSIONI CHE FACILITANO TALE RELAZIONE**

- 1. LA FAMIGLIA SI MOBILITA E IMPEGNA PER LA TUTELA DELLA SCUOLA (VEDI PARTECIPAZIONE DELLA FAMIGLIA)**
- 2. LE RICHIESTE DI COLLABORAZIONE A VARIO TITOLO DELLE INSEGNANTI AI GENITORI (VEDI PARTECIPAZIONE DELLA FAMIGLIA)**
  - b. A LIVELLO STRUMENTALE (in feste, per addobbare la scuola, ecc.)**
  - c. IN PROGETTI CON SCOPO ANCHE DI RACCOGLIERE FONDI PER LA SCUOLA.**
  - d. PER MIGLIORARE ASSIEME IL SERVIZIO SCOLASTICO (sulla verifica della programmazione e del benessere dei bambini a scuola)**
  - e. PER SALVAGUARDARE le 30 ore di attività didattica messe a rischio dalla Riforma Moratti**
  - f. COLLABORAZIONE EDUCATIVA sul rispetto orari, su atteggiamenti e scelte educative ritenute importanti dalla scuola (per non creare ansie o sensi di inferiorità, ecc.)**
- 3. ATTENZIONE DELLA SCUOLA A RILEVARE E SODDISFARE LE NECESSITÀ DELLE FAMIGLIE (RUOLO DELLA DIRIGENTE CHE RICHIAMA A CIÒ SPESSO GLI INSEGNANTI, CHE A VOLTE NON LO TENGONO ABBASTANZA IN CONTO)**
  - 1. INTERESSAMENTO DELLA SCUOLA PER LA SITUAZIONE DELLA FAMIGLIA di un alunno (commissione autonomia)**
  - 2. PERCEZIONE DA PARTE DI ALCUNI INSEGNANTI DELLE TROPPE RICHIESTE DI LAVORO FATTE DALLA SCUOLA ALLE “FAMIGLIE DISPONIBILI”, IN CERTE OCCASIONI:** (interclasse docenti: un’insegnante: “Sti genitori, poveretti, sempre farli lavorare, sempre che devono darsi da fare.”)
  - 3. INTERESSANTE CONFRONTO APERTO DA PARTE DELLA D.S. E DEGLI INSEGNANTI NEL PRENDERE IN CONSIDERAZIONE E RIFLETTERE SU LAMENDE DEI GENITORI:** commissione autonomia: (su pesantezza orario).
  - 4. INTERESSE ABBASTANZA CONDIVISO TRA D.S. E INSEGNANTI NEL COSTRUIRE STRUMENTI DI RILEVAMENTO DELLA PERCEZIONE DEI GENITORI (QUESTIONARIO):**
    - INDICATORI INDIVIDUATI IMPORTANTI DALLA SCUOLA PER RILEVARE LA PERCEZIONE DELLA SCUOLA DA PARTE DEI GENITORI:** commissione autonomia: i membri della commissione riflettono assieme confrontandosi costruttivamente su quegli indicatori che ritengono importanti rilevare per conoscere la percezione che i genitori hanno della scuola: “Chiediamo loro se si sentono:
      - 1.informati (Insegnante)
      - 2.partecipanti, coinvolti (Vicepreside)
      - 3 poi sulla didattica (D.S.)

- 4 che immagine hanno dei bambini (insegnante materna),
- 5 le aspettative
- 6 livello di percezione sull'organizzazione
- 7 percezioni delle relazioni docenti-genitori (D.S.:“è là che cade l'asino”).

D.S.: “Sì, questi sono i macroindicatori”.

5. **LA D.S. SPINGE PERCHÉ DISCUTANO ASSIEME SULLA PERCEZIONE DEI GENITORI RISPETTO ALLA SCUOLA DANTE** gli insegnanti di quella scuola e quelli della materna Zandonai, osservatori privilegiati: commissione autonomia. (Problema: rischio di perdere una futura classe prima per calo iscrizioni).
6. **PRESA IN CONSIDERAZIONE DELLE ESIGENZE DELLE FAMIGLIE SULL'ORARIO rispetto alla programmazione di attività opzionali:** commissione autonomia: (come feste, gite, laboratori, per esempio considerando problemi di costi aggiuntivi)
7. **PRESA IN CONSIDERAZIONE DEL LORO PUNTO DI VISTA PER UN'ATTIVITÀ COMUNE** (il mercatino di fine anno): interclasse insegnanti: (alcuni insegnanti: “limitiamo la festa”; altri:” no, arricchiamo la loro festa con la presenza di bancarelle.”)
8. **DIFFICOLTÀ DI RISPETTARE L'ORARIO DI INIZIO DA PARTE DI ALCUNI GENITORI E COMPrensione DELLE DIVERSE ABITUDINI APPRESE DAI GENITORI DURANTE LE SCUOLE MATERNE** (con orari più flessibili): incontro sulle programmazioni classe 1: (ins. elementari:“Abbiamo capito in questo periodo che eravate abituati alle materne con un orario più flessibile...”)
9. **GLI INSEGNANTI ESPRIMONO AI GENITORI LA VOLONTÀ DI COINVOLGERLI NEL PERCORSO DI AVVICINAMENTO ALLA SCUOLA-ELEMENTARE PER SUPERARE LE LORO ANSIE:** interclasse docenti-genitori: (insegnante:”abbiamo pensato di coinvolgere anche i genitori per aiutarli rispetto ad ansie o loro aspettative”)
10. **MAGGIORE CONSAPEVOLEZZA E COMPrensione DA PARTE DELLA SCUOLA MATERNA RISPETTO A QUELLA PRIMARIA DEL VALORE DELLA COMPONENTE GENITORI:** incontro insegnanti “primaria” con insegnanti scuola materna “Zandonai: (insegnante scuola materna:” La componente genitori è una con cui sempre più dobbiamo fare i conti... dobbiamo adeguarci con intelligenza ...)” **E QUINDI DEI SUOI BISOGNI** (ad es. conoscere direttamente la scuola: **emerge dalle insegnanti delle materne la rilevazione del bisogno dei genitori di conoscere la scuola:** insegnante materna: “La richiesta di conoscere la scuola elementare viene anche dai genitori, c'è un bisogno del genitore di avere un contatto diretto con le insegnanti, la struttura...”)

**4. METTERE AL CENTRO L'ATTENZIONE AL BAMBINO: AIUTA A TROVARE ACCORDO TRA SCUOLA E FAMIGLIA**

- a. **LA DIRIGENTE INVITA GLI INSEGNANTI AD ACCORDARSI CON I GENITORI SU QUESTIONI DI ATTENZIONE AL BAMBINO:** collegio docenti: (D.S.: “ Bisogna accordarsi con i genitori perchè è un problema grave se per prendere il pulmino non fanno colazione”)
- b. **DISPONIBILITÀ DELL'INSEGNANTE E COLLABORAZIONE RISPETTO ALLA GESTIONE DEI BAMBINI** (lezione in classe 5° a: arriva un bambino accompagnato dalla mamma perché stava male: insegnante alla mamma: "bene, ha fatto bene ad accompagnarlo a scuola!"; La mamma: “serve firmare qualcosa?” Insegnante: “non si preoccupi!”)

**5. SPIEGARE ALLA FAMIGLIA IL SIGNIFICATO E VALORE DI CERTE SCELTE, DIDATTICHE O ORGANIZZATIVE:** rassicura rispetto alla difficoltà dei genitori di comprendere le modalità del lavoro scolastico (metodologie didattiche; regole di comportamento adottate; stili relazionali attivati ecc.) e rende comprensibili strumenti e linguaggi che possono risultare troppo “di settore”; aiuta a chiarirsi i rispettivi compiti e ruoli educativi, prevenendo sensi di invasione di campo ecc. (rischio che siano però più occasioni per la scuola per affermare il suo modo di fare che per confrontarsi realmente con quelli differenti delle diverse famiglie)

- a. **IL PATTO FORMATIVO: L'IMPORTANZA DI CONFRONTARSI E CHIARIRE I PROPRI RISPETTIVI VALORI, RUOLI E RESPONSABILITÀ EDUCATIVE:** incontro sulle programmazioni classe 5: le insegnanti partono dal leggere assieme il patto formativo, piano delle scelte e dei valori educativi, nel rispetto delle specificità delle famiglie, ma per promuovere una collaborazione educativa .
- b. **GLI INSEGNANTI SPIEGANO IL VALORE E IL SIGNIFICATO CHE LORO ATTRIBUISCONO AGLI STRUMENTI DI VALUTAZIONE-COMUNICAZIONE CHE UTILIZZANO** (LE NOVITÀ SULLA SCHEDA DI VALUTAZIONE): interclasse docenti-genitori: (insegnante: “il giudizio che va nella scheda non è la somma di quello delle varie prove di verifica, ci sono altri aspetti, orali, ecc. che vanno per noi poi nel giudizio finale”)
- c. **L'INSEGNANTE PRESENTA AI GENITORI LA SUA IMMAGINE DI BAMBINO E DI CONSEGUENZA DICE COME LEI INTENDE L'INSEGNAMENTO,** l' apprendimento (sviluppo del pensiero critico, creatività): incontro sulle programmazioni classe terza.
- d. **RASSICURAZIONE DI AVERE PROGRAMMAZIONI E STRUMENTI DI VALUTAZIONE COMUNI DENTRO IL CIRCOLO DIDATTICO:** interclasse docenti-genitori: le insegnanti comunicano ai genitori dei molti incontri tra gli insegnanti del Circolo per stendere programmazioni comuni e valutarle, costruendo strumenti comuni. I genitori sembrano molto tranquilli e rassicurati, dato che nessuno interviene con critiche o domande in merito.



## 6. IL VALORE DI ESSERE INSEGNANTE-GENITORE

(incontro sulle programmazioni classe 1) **la maestra, in quanto genitore, accoglie e comprende il loro punto di vista.** (Insegnante matematica-motoria: “Purtroppo sono mamma anch’io e so cosa sia l’ansia che non si ammalino, restando sudati...”. Fa proposte di soluzione: “ Se voi gli date una maglietta di ricambio io gliela faccio anche cambiare!!!”. **Buona intesa, i genitori-mamme ringraziano e approvano.** insegnante: “Abbiamo un Dirigente che ci controlla in tutto quello che facciamo, non possiamo sfiorare.... Abbiamo dovuto programmare mese per mese e anche giorno per giorno!!!!”).

## 7. MODI (DISPONIBILITÀ) E FORME (COLLOQUI INFORMALI) DELLA COMUNICAZIONE ATTIVATI DALLA SCUOLA

- a. incontro sulle programmazioni classe terza: **DISPONIBILITÀ DEGLI INSEGNANTI CHE SI FERMANO A PARLARE INDIVIDUALMENTE CON I GENITORI** con attenzione ed interesse rispetto a varie loro richieste e osservazioni.
- b. incontro sulle programmazioni classe 1: **COMUNICAZIONE INFORMALE; DISPONIBILITÀ DEGLI INSEGNANTI A PARLARE DOPO LA RIUNIONE SINGOLARMENTE CON I GENITORI** e con interesse a capire meglio i bambini rispetto a certi comportamenti osservati in classe.
- c. commissione autonomia: **ATTENZIONE AGLI ASPETTI COMUNICATIVO-RELAZIONALI CON I GENITORI** (viene preferito chiedere ai genitori in interclasse come valutano gli orari piuttosto che nel questionario)
- d. **IMPORTANZA DEI TONI CON CUI CI SI PARLA E DEL RICONOSCERSI IL LAVORO FATTO:** interclasse docenti-genitori: (tono molto disteso e sorridente) (La coordinatrice: “Grazie per come avete organizzato San Nicola....Davvero.” il **Clima:** subito si fa allegro conviviale con battute incrociata rispetto alla direttrice.)

## 8. LA SCUOLA SI INTERROGA SU COME MIGLIORARE TALE RELAZIONE-PARTECIPAZIONE DEI GENITORI

- a. **LE INSEGNANTI DELLA SCUOLA, RISPETTO AL BASSO LIVELLO DI ISCRIZIONI IN CLASSE PRIMA SI CONFRONTANO PER PROGETTARE STRATEGIE DI MIGLIORAMENTO COINVOLGENDO LE SCUOLE MATERNE “ZANDONAI” E I RAPPRESENTANTI DEI GENITORI nell’interclasse comune** (incontro insegnanti “primaria” con insegnanti scuola materna confinante: gli insegnanti della scuola primaria propongono di cominciare prima le attività della “Continuità” tra le due scuole: con le ultime classi materne per far conoscere ai genitori la scuola “primaria”, e progettando assieme attività comuni per i bambini del quartiere: insegnante elementare:” E’ l’unica scuola che può essere “scuola di quartiere””.)
- b. **D.S. E INSEGNANTI SI CONFRONTANO SU COME RENDERE MIGLIORE LA COMUNICAZIONE NEGLI INCONTRI CON I RAPPRESENTANTI DEI GENITORI:** commissione autonomia: Insegnante: “Scusate ma rispetto all’andamento della programmazione cosa si può dire? Presentandosi davanti a tutti i rappresentanti dei genitori, mi sembra si scada sul generico... i soliti discorsi!”. Insegnante:” Individuare un tema-

- argomento da approfondire e chiedere ai genitori” D.S.:”Sì, è vero: ma se è il Presidente a fare un discorso generale, poi si può vedere di approfondire...”)
- c. **NECESSITÀ CONDIVISA DAGLI INSEGNANTI DI ATTIVARE STRATEGIE DI MARKETING O DI MIGLIORE DIRETTA CONOSCENZA:** incontro insegnanti “primaria” con insegnanti scuola materna “Zandonai: Proposte scuola elementare per farsi conoscere(publicità): 1. “Scuola Aperta”, 2. presentazione del “Progetto Continuità” ai genitori della materna, presso la scuola “primaria”. (insegnante elementare: “Per non metterci sempre a vendere all’ultimo momento...”).
  - d. **IMPORTANZA PER LA SCUOLA DI STIMOLI ANCHE ESTERNI A VALORIZZARE LA PARTECIPAZIONE DELLE FAMIGLIE: sotto invito dell’amministrazione comunale, gli insegnanti si interrogano su come coinvolgere i genitori nel “Progetto Lettura”comunale.** (interclasse docenti: un’insegnante:”il tema “Poesia” non è troppo un pacco per cui i genitori scappano?”; altra insegnante:”Non è vero!”; la prima insegnante:” Ma è per dire che c’era una circolare in cui si diceva di interpellare i genitori...”; la seconda insegnante:” ...la gestione democratica, la partecipazione a due incontri...”)

## **DIMENSIONI CHE LA RENDONO DIFFICILE**

1. **PERCEZIONE DI UN ECCESSO DI RICHIESTE ALLA SCUOLA:**
  - a. **QUALCHE INSEGNANTE SI LAMENTA DELLA "PRETESA" DA PARTE DELL'UTENZA (COMUNE E GENITORI) DI ATTIVITÀ ANCHE FATICOSE E COSTOSE, RITENUTE DOVUTE DA PARTE DELLA SCUOLA** (commissione autonomia: come la tradizionale mostra di ceramica che avviene nella scuola di Scomigo:"vale la pena di cambiare")
  - b. **INSOFFERENZA DI ALCUNI INSEGNANTI PER IL “CONTINUO” IMPEGNO IN ORGANIZZARE EVENTI** (interclasse docenti: Festa di Natale).
  
2. **L’INFLUSSO DELLE POLITICHE SCOLASTICHE DEL MINISTERO:**
  - a. collegio docenti: **CONTRAPPOSIZIONE TRA GLI INTERESSI DELLA SCUOLA DI ORGANIZZARE 30 ORE E DEI GENITORI DI SCEGLIERE TRA LE ATTIVITÀ OPZIONALI, causata dalla contraddittorietà della Riforma.** (D.S.:”Anch’io dico ai genitori che la contraddizione non è nostra ma sta a monte nel modello”) (vedi punto equivalente in ANALISI CATEGORIE INTERNE ALLA SCUOLA)
  
3. **LA SCARSITÀ DI RELAZIONI TRA LE SCUOLE DEL TERRITORIO PUÒ INFLUIRE SULLA PERCEZIONE DELLE FAMIGLIE:** incontro insegnanti “primaria” con insegnanti scuola materna “Zandonai: (ad es. poche iscrizioni alla scuola elementare da parte di chi esce dalla materna).

- 4. LA SCUOLA SUBISCE LA FORTE MOBILITÀ DEI GENITORI.**  
 incontro insegnanti “primaria” con insegnanti scuola materna “Zandonai: (INSEGNANTI DELLE MATERNE: “Non hanno più le routine di una volta e poi abbiamo questi migranti che sono qua e poi si trasferiscono senza comunicare!” “Non è vero che è una scuola di quartiere!” “Loro hanno molto potere di scelta per i loro bisogni: i nonni, il tempo prolungato”; “La scuola privata attira perché li tengono fino alle 18,00, e sono aiutati dallo Stato...”; “Tenete conto che la materna ha un’utenza che è il Circolo, molto ampia... non possiamo obbligarli a venire qui!”; “la Dirigenza non li condiziona per scelta o per impossibilità...” **Non emergono altre questioni.** (insegnante materna:” Non c’è nessun’altra motivazione che va a scapito vostro...” insegnante elementare: “Noi eravamo un po’ preoccupati...”)
- 5. LA SCUOLA LASCIA FISICAMENTE FUORI I GENITORI:** collegio docenti: (la D.S.: "non è possibile che genitori stiano dentro il cortile della scuola tra il turno mattutino e quello pomeridiano: i cancelli resteranno chiusi")
- 6. CRITICITÀ DEL COMUNICARE AI GENITORI CASI DI “SCARSO PROFITTO” DEI BAMBINI:** consiglio di interclasse soli docenti: (insegnante: “Non si è mai detto ai genitori”. insegnante:”finora solo dei bambini stranieri”.)
- 7. ASSUNZIONE IN SENSO MONODIREZIONALE DA PARTE DELLA SCUOLA DEL RUOLO DI “INSEGNARE” ANCHE ALLE FAMIGLIE (senza una reale riflessione, confronto collettivo per costruire assieme una prospettiva educativa negoziata e condivisa pur nella distinzione di ruoli e aspettative):**
- consiglio di interclasse soli docenti: **rammarico rispetto ai bambini in difficoltà che i suggerimenti dati come scuola non siano stati ascoltati dai genitori.**
  - incontro sulle programmazioni classe terza: **richiesta di collaborazione ai genitori in richieste di comportamenti e scelte educative che sono più presentate come scelte di fondo della scuola** che tentare di dividerli dibatterli con i genitori presenti (dare ai bambini tempi adeguati di apprendimento senza ansie di programma e pressioni; non far passare il messaggio della difficoltà “tu no sei capace!”; farli riposare la sera).
- 8. PAURA DEL GIUDIZIO DA PARTE DELLA SCUOLA**
- DEI GENITORI CHE FANNO CONFRONTI:** incontro sulle programmazioni classe terza: **gli insegnanti insistono con i genitori sull’importanza di non fare confronti** tra bambini, tra classi , tra scuole (**VEDI ANCHE RUOLO DI INSEGNAMENTO ALLE FAMIGLIE**)
  - TIMORE DELL’USO “POLITICO” DEL GIUDIZIO DEI GENITORI DA PARTE DELLA D.S. (CULTURA DEL SOSPETTO, VEDI):** interclasse docenti: **timori degli insegnanti sulla rilevazione (questionari) di come i genitori percepiscono la scuola** (insegnante:” Resto perplessa che si usi ora il questionario con i genitori, in questa fase di passaggio...può essere molto pericoloso”.Altri ins.:” Ma chi deve decidere queste cose?”)
- 9. CONFRONTO TRA CULTURE: DIVERSA VISIONE DEI TEMPI DI APPRENDIMENTO:** incontro sulle programmazioni classe 1:
- attenzione all’individuo (per la famiglia: il figlio)
  - o al collettivo (per la scuola: la classe)

10. **DIFFICOLTÀ NEI TEMPI DEGLI INCONTRI UFFICIALI (PER IL GRAN NUMERO DI PUNTI DA AFFRONTARE, E I RITMI DI VITA SEMPRE PIÙ ACCELERATI SOPRATTUTTO DEI GENITORI)**

a. **RELAZIONE SCUOLA-FAMIGLIA:** incontro sulle programmazioni classe 1: **NON VIENE LETTO IL PATTO FORMATIVO PER PROBLEMI DI TEMPO** e forse scarso interesse dei genitori. (Mamma: “L’abbiamo quasi sentito tutti qui, tranne i genitori alla prima esperienza scolastica...” Altra mamma: “Dobbiamo stringere perché siamo in seggio con le seconde per eleggere i rappresentanti di classe!”)

11. **USO DI UN LINGUAGGIO TECNICO DA PARTE DI ALCUNI INSEGNANTI.**

**Quanto questa diversità linguistica viene tenuta in considerazione, o porta a creare incomprensioni e quindi sensazioni degli insegnanti di “scarso impegno” dei genitori rispetto all’educazione dei figli?** **RELAZIONE SCUOLA-GENITORI:** incontro sulle programmazioni classe 1: **L’insegnante** usa termini molto tecnici, senza spiegarli (es. “indicatori topologici, simbologia non convenzionale”). Alcuni genitori, i maschi soprattutto sembrano distratti.

**RIFLESSIONI SUL RAPPORTO TRA IL LIVELLO DI RELAZIONE INTERPERSONALE ATTIVATO (VERTICALE- DI POTERE – O ORIZZONTALE) E IL LIVELLO DI PARTECIPAZIONE DEI GENITORI:** incontro sulle programmazioni classe 1: **la partecipazione e la vivacità delle comunicazioni da parte dei genitori cambiano immediatamente appena si esce da tematiche "legate al ruolo di potere" dell'insegnante** (le programmazioni didattiche; gli orari scolastici; la valutazione del comportamento o di apprendimento ecc.), **e si affrontano altre in cui è molto più orizzontale la relazione** (per esempio i progetti educativi che coinvolgono anche i genitori) (**Clima:** cambia il tono e la partecipazione; grande entusiasmo dei genitori soprattutto per certe attività (già fatte dai bambini alle materne: tutti i genitori ne riportano particolari e vissuti!). prima c’era un tono molto più professionale e distaccato).

## **B.2 PRINCIPALI DIMENSIONI CHE RISULTANO SIGNIFICATIVE RISPETTO ALLA PARTECIPAZIONE ALLA GESTIONE DEMOCRATICA DEI GENITORI A SCUOLA**

### **LEGENDA**

**D.S.=Dirigente Scolastica**

### **1. DIMENSIONI CHE FACILITANO TALE PARTECIPAZIONE**

- 1. IL COINVOLGIMENTO DELLE FAMIGLIE DA PARTE DELLA SCUOLA INTERESSATA PERCHÉ DIANO IL LORO CONTRIBUTO IN OPINIONI, GIUDIZI, IDEE O ATTIVITÀ CONCRETE IN MOLTEPLICI OCCASIONI (VEDI PUNTI PRECEDENTI)**
- 2. ATTENZIONE DELLA SCUOLA A RILEVARE E SODDISFARE LE NECESSITÀ DELLE FAMIGLIE (RUOLO DELLA DIRIGENTE CHE RICHIAMA A CIÒ SPESSO GLI INSEGNANTI, CHE A VOLTE NON LO TENGONO ABBASTANZA IN CONTO)**
  - a. **RELAZIONE SCUOLA FAMIGLIA:** interclasse docenti: **percezione da parte di alcuni insegnanti delle troppe richieste di lavoro fatte dalla scuola alle “famiglie disponibili”, in certe occasioni** (“Sti genitori, poveretti, sempre farli lavorare, sempre che devono darsi da fare.”)
  - b. **ATTENZIONE DELLA SCUOLA A RILEVARE LA LORO PERCEZIONE RISPETTO ALLA PROPRIA PARTECIPAZIONE A SCUOLA:** commissione autonomia: i membri della commissione riflettono assieme confrontandosi costruttivamente su quegli indicatori che ritengono importanti rilevare per conoscere la percezione che i genitori hanno della scuola: “Chiediamo loro se si sentono:
    - 1.informati Insegnante
    - 2.partecipanti, coinvolti (Vicepreside)
- 3. INTERESSE E CONFRONTO APERTO DA PARTE DELLA D.S. E DEGLI INSEGNANTI NEL PRENDERE IN CONSIDERAZIONE E RIFLETTERE SUL PUNTO DI VISTA DEI GENITORI:**
  - a. **LAMENTELE:** commissione autonomia: si discute sulle lamentele dei genitori sulla pesantezza dell’orario scolastico adottato in alcuni plessi di 5 ore consecutive al mattino).
  - b. **presa in considerazione del loro punto di vista per un’attività comune** (il mercatino di fine anno) (interclasse insegnanti: alcuni insegnanti: limitiamo la festa; altri: no, arricchiamo la loro festa con la presenza di bancarelle.)
- 4. TROVARE ACCORDO SU ASPETTI ORGANIZZATIVI TRA SCUOLA E FAMIGLIA METTENDO AL CENTRO L’ATTENZIONE AL BAMBINO**

RISPETTO ALLA RICHIESTA AI GENITORI DI APPOGGIARE TUTTI UN ORARIO SCOLASTICO DI 30 ORE SCEGLIENDO LE COSIDDETTE “ATTIVITÀ OPZIONALI”: interclasse docenti-genitori: insegnante: “è importante perché recuperino una manualità che stanno perdendo fuori della scuola...”)

## **2. DIMENSIONI CHE RENDONO DIFFICILE TALE PARTECIPAZIONE**

1. **USO A VOLTE “UTILITARISTICO” DELLA COLLABORAZIONE DEI GENITORI:** interclasse docenti: Ogni insegnante cerca di “tirare acqua” a ciò che a lui più serve (“Cosa chiediamo ai genitori di acquistare con il San Nicolò?” Insegnante:” le mamme poi fanno le torte?”Insegnante:” Sì, si arrangiano loro!”)
2. **DIFFICOLTÀ DEI TEMPI NEGLI INCONTRI UFFICIALI PER DISCUTERE E DECIDERE (PER IL GRAN NUMERO DI PUNTI DA AFFRONTARE, E I RITMI DI VITA SEMPRE PIÙ ACCELERATI SOPRATTUTTO DEI GENITORI)**
  - b. incontro sulle programmazioni classe 1: **NON VIENE LETTO IL PATTO FORMATIVO PER PROBLEMI DI TEMPO** e forse scarso interesse dei genitori. (Mamma: “L’abbiamo quasi sentito tutti qui, tranne i genitori alla prima esperienza scolastica...” Altra mamma: “Dobbiamo stringere perché siamo in seggio con le seconde per eleggere i rappresentanti di classe!”)
3. **USO A VOLTE DI UN LINGUAGGIO TECNICO DA PARTE DI ALCUNI INSEGNANTI. \_Quanto questa diversità linguistica viene tenuta in considerazione, o porta a creare incomprensioni e quindi sensazioni degli insegnanti di “scarso impegno” dei genitori rispetto all’educazione dei figli?**
  - a. incontro sulle programmazioni classe 1: L’insegnante usa termini molto tecnici, senza spiegarli (es. “indicatori topologici, simbologia non convenzionale”). Alcuni genitori, i maschi soprattutto sembrano distratti.
4. **ATTEGGIAMENTO CONTRASTANTE DA PARTE DEGLI INSEGNANTI:**
  - **alcuni insegnanti vogliono stimolare la partecipazione dei genitori** (=comunicare, informare anche su aspetti problematici da discutere assieme),
  - **altri la temono o la ritengono perdita di tempo**
    - a. consiglio di interclasse soli docenti, insegnante: “Se rileviamo qualche punto comune che è interessante comunicare per dialogare...”; altra insegnante “Per la partecipazione ...basta che non venga una tavola rotonda, eh!” Coordinatrice:”Sì!”.

5. **DIFFERENTE DISPONIBILITÀ DEI GENITORI RISPETTO AL RUOLO DI RAPPRESENTANTI**
- a. incontro sulle programmazioni **CLASSE TERZA: IMMEDIATA OFFERTA DI RICANDIDARSI DELLA RAPPRESENTANTE IN CARICA** che tutti i presenti accolgono riconfermandola
  - b. incontro sulle programmazioni **CLASSE PRIMA: DIFFICOLTÀ DI PROPORSI DA PARTE DEI GENITORI PER GESTIRE LE ATTIVITÀ DI VOTO, perché comporta un impegno orario maggiore** (rimangono solo 4-5 genitori presenti su due classi); **POI ESSENDO LA PRIMA VOLTA C'È UN PÒ DI DIFFICOLTÀ NEL CANDIDARSI**
6. **PROBLEMA DELLA RAPPRESENTATIVITÀ RELATIVA DEI RAPPRESENTANTI DEI GENITORI:** collegio docenti: (insegnante: “ Nelle interclassi portano le loro personali sensazioni”)

## **RIFLESSIONI FINALI**

**RAPPORTO TRA IL LIVELLO DI RELAZIONE ATTIVATO (VERTICALE-DI POTERE – O ORIZZONTALE) E IL LIVELLO DI PARTECIPAZIONE DEI GENITORI:** incontro sulle programmazioni classe 1: la partecipazione e la vivacità delle comunicazioni da parte dei genitori cambiano immediatamente appena si esce da tematiche "legate al ruolo di potere" dell'insegnante (le programmazioni didattiche; gli orari scolastici; la valutazione del comportamento o dell'apprendimento ecc.), e si affrontano **altre in cui è molto più orizzontale la relazione** (per esempio i progetti educativi che coinvolgono anche i genitori) (**Clima:** cambia il tono e la partecipazione; grande entusiasmo dei genitori soprattutto per certe attività (già fatte dai bambini alle materne: tutti i genitori ne riportano particolari e vissuti!). prima c'era un tono molto più professionale e distaccato).

# **C.1 PRINCIPALI DIMENSIONI CHE RISULTANO SIGNIFICATIVE RISPETTO ALLA RELAZIONE E ALLA PARTECIPAZIONE ALLA GESTIONE DEMOCRATICA TRA SCUOLA E COMUNITÀ LOCALE<sup>40</sup>**

## **LEGENDA**

**D.S.=Dirigente Scolastica**

## **1. MODALITÀ DI RELAZIONE-PARTECIPAZIONE DELLA SCUOLA NELLA COMUNITÀ LOCALE:**

### **3. RUOLI DIFFERENTI TRA D.S E INSEGNANTI:**

- **LA D.S.:** ruolo di raccordo interistituzionale, con sguardo spesso ai bisogni della comunità locale (bambini e famiglie) nella ricerca di una collaborazione che garantisca il miglior funzionamento possibile del servizio scolastico (risorse finanziarie, servizi e manutenzione), e una reciproca tutela rispetto all'utenza "critica"
- **GLI INSEGNANTI:** si relazionano direttamente con operatori del Comune o Amministratori quando la collaborazione rientra in progetti didattico-educativi (Vedi Progetto Lettura) o con alcune associazioni che rientrano in progetti didattico-educativi
  - consiglio di interclasse soli docenti: **CONTATTO DIRETTO DEGLI INSEGNANTI CON VARIE ASSOCIAZIONI** (Associazione Fiorot, Tamburini, Casa di riposo,...). (insegnante:"Associazione Fiorot: risulta che quest'anno non si sono fatti ancora mai vivi ...nessuno della scuola li ha viceversa contattati finora")

### **4. LA RELAZIONE TRA SCUOLA E AMMINISTRAZIONE COMUNALE SPESSO VERTE ATTORNO ALLE FAMIGLIE:** Nella realtà locale, ho potuto osservare come la relazione con le famiglie sia spesso argomento di confronto tra l'amministrazione pubblica e la scuola, ora emergendo chiari segnali di un comune riconoscimento (soprattutto a livello di dirigenza scolastica e dirigenza amministrativa) del valore di cercare e mantenere viva tale relazione, ora fattori discordanti in cui il Comune si assume il compito di porre la centralità di tale relazione anche alla scuola (agli insegnanti), spesso presi dalla sensazione dell'urgenza di altri problemi, o convinti del fatto che le famiglie siano qualcosa di "esterno" alla scuola, o

---

<sup>40</sup> Si ritiene di precisare come al livello della relazione tra la scuola e la sua comunità locale (organizzazioni varie del territorio) i due livelli della Relazione Interpersonale e della Partecipazione alla Gestione Democratica siano meno facilmente distinguibili, in quanto almeno negli incontri a cui ho potuto assistere ho osservato che prevale la dimensione della relazione inter-istituzionale su quella inter-personale, e quindi l'aspetto della partecipazione alla gestione democratica. Ho tentato comunque dove rinvenibili di estrapolare le dimensioni più strettamente relazionali da quelle organizzativo-istituzionali.



sfiduciati della reale possibilità di costruire una relazione positiva con i genitori, senza un investimento di energie eccessivo.

**5. IL COMUNE MANIFESTA UN ATTEGGIAMENTO PER LO PIÙ DI ASCOLTO, ACCOGLIENZA, DIALOGO, CHIAREZZA:**

- incontro amministrazione con cittadini quartiere Lourdes: Ottima disponibilità del Sindaco, Vicesindaco, tecnico e altri a dialogare e chiarire punto per punto, anche di fronte a toni di accusa molto forti da parte di qualche cittadino. Da parte dei cittadini invece poca partecipazione, e scarsa disponibilità al dialogo: chi interviene lo fa in forma diretta per accusare e criticare rispetto al perdurare di certi problemi (soprattutto scarichi fognari nel fiume, viabilità, spazi attrezzati insufficienti...). (Anche il Sindaco in dialetto si mette a discutere con alcuni cittadini, si riflette assieme.) (Citt. “questo quartiere sta soffrendo delle cose più elementari : dei marciapiedi, del Monticano!” Sindaco: “E’ scorretta tale accusa nei confronti di un’amministrazione”. Continua ribattendo con tono pacato e precisione ad ogni critica.).
- CORDIALITÀ: incontro amministrazione con cittadini quartiere Lourdes: i cittadini vengono accolti per nome e con grandi sorrisi.
- incontro amministrazione con cittadini quartiere Lourdes: PARTECIPAZIONE: il Vicesindaco sottolinea **il senso di essere seduti attorno ad un “tavolo immaginario”**.

**6. RELAZIONE COMUNE-ASSOCIAZIONI: SPESSO È REGOLATA DALLA STIPULA DI CONVENZIONI:**

- incontro amministrazione con cittadini quartiere Lourdes: il problema dell’insufficienza del Campo Sportivo : **IL COMUNE È PARTNER DELL’ASSOCIAZIONE SPORTIVA**; e il suo impegno c’è per trovare soluzioni.

**7. COINVOLGIMENTO RECIPROCO IN PROGETTI EDUCATIVI O EVENTI E MANIFESTAZIONI**

- interclasse docenti-genitori: per il Giovedì Grasso,  **festa con i nonni della casa di riposo.**
- commissione autonomia: **progetto di avvicinamento allo sport con il supporto delle associazioni sportive** (Dir: “E’ libera la collaborazione con le associazioni sportive che vengono gratis a collaborare”).

**8. RELAZIONE SCUOLA - UNIVERSITÀ:** commissione autonomia: la D.S. presenta le **VARIE COLLABORAZIONI CON L’UNIVERSITÀ, soprattutto per il tirocinio di studenti dell’Università di Trieste** (in particolare alla scuola da me direttamente osservata);

## 1. RELAZIONE SCUOLA-AMMINISTRAZIONE COMUNALE:

### DIMENSIONI CHE FACILITANO TALE RELAZIONE

1. **PROGETTO CONSIGLIO COMUNALE DEI RAGAZZI:** incontro in Comune sul **progetto consiglio comunale dei ragazzi:** le varie scuole esprimono **in generale buon apprezzamento per il progetto proposto dall'Amministrazione.**
2. **RICONOSCIMENTO COMUNE DEL VALORE POLITICO DELLA SCUOLA (LUOGO DI DISCUSSIONE SU PROBLEMI DELLA COMUNITÀ E PARTECIPAZIONE DEI BAMBINI):** incontro in Comune sul progetto Consiglio Comunale dei ragazzi: dall'iniziativa proposta dal Comune di incontrare i rappresentanti dei bambini nelle sedute allargate del Consiglio Comunale sul tema della solidarietà, **varie scuole medie ma pure elementari chiedono di orientarsi su problematiche legate alla città:** delinquenza, traffico, piste ciclabili, pulizia della città, edifici scolastici, spazi per la cittadinanza, luoghi di incontro per adolescenti. **Assessore: "Questo ci dice che è importante fare nelle scuole degli incontri con gli assessori, per ragionare concretamente sui problemi"...."Questa è la politica: ragionare assieme".**
3. **C'È ACCORDO E INTESA NEL PERCEPIRE LA REGIONE COME ACCENTRATRICE E NEL PORSI UNITI IN UN OTTICA DI AUTONOMIA GESTIONALE.** incontro scuola assessore pubblica amministrazione: per gli orari scolastici, i presenti concordano nel riconoscere il valore di specialità dei bisogni locali (es. studenti che devono lavorare stagionalmente).
4. **SI RAGIONA ASSIEME SUL CALO DI PARTECIPAZIONE AI CENTRI SOCIO EDUCATIVI** (incontro scuola assessore pubblica amministrazione).

### DIMENSIONI CHE RENDONO DIFFICILE TALE RELAZIONE

1. **ATTEGGIAMENTO OSTILE DI ALCUNE INSEGNANTI SULLA VISITA DEL SINDACO:** interclasse docenti: "I suoi tempi sono ristretti, perché sapete che non può stare molto a contatto con la comunità..."
2. **DIVERSA VISIONE DI CITTADINANZA (differenza culturale):** osservata alcune volte come dimensione emergente nel Collegio docenti negli scambi tra gli insegnanti e la D.S. relativi alla locale Amministrazione Comunale: alcuni insegnanti a volte manifestano il sospetto che si persegua una visione di cittadinanza per lo più passiva.

3. **PROBLEMA DIPENDENZA DEL FINANZIAMENTO DEI PROGETTI RELAZIONE SCUOLA-COMUNE:** commissione autonomia: D.S.: “Il comune valuta con criteri suoi a monte quanto dare per progetto e per circolo”.

## 1.2. RELAZIONE SCUOLA-AMMINISTRAZIONE COMUNALE RISPETTO ALLE FAMIGLIE

Nella realtà del territorio, ho potuto osservare come la relazione con le famiglie sia spesso argomento di confronto tra l'amministrazione pubblica e la scuola, ora emergendo chiari segnali di un comune riconoscimento (soprattutto a livello di dirigenza scolastica e dirigenza amministrativa) del valore di cercare e mantenere viva tale relazione, ora dimensioni discordanti in cui il Comune si assume il compito di porre la centralità di tale relazione anche alla scuola (agli insegnanti), spesso presi dalla sensazione dell'urgenza di altri problemi, o convinti del fatto che le famiglie siano qualcosa di “esterno” alla scuola, o sfiduciati della reale possibilità di costruire una relazione positiva con i genitori, senza un investimento di energie eccessivo.

## DIMENSIONI CHE FACILITANO TALE RELAZIONE

1. **RUOLO DEL COMUNE NELL'INVITARE LA SCUOLA A COINVOLGERSI IN ATTIVITÀ CHE RIGUARDANO LA FAMIGLIA (PROGETTO LETTURA E MOSTRA FOTOGRAFICA SULLA STORIA DELLE FAMIGLIE DI CONEGLIANO):** incontro scuola assessore pubblica amministrazione: Assessore: “è bello se sono gli insegnanti ad accompagnarli come guide”.
2. **ATTENZIONE COMUNE PER I BISOGNI DELLE FAMIGLIE**
  - a. **IL COMUNE SOSTIENE L'IMPORTANZA DI UNA PREPARAZIONE DELLA COMUNITÀ IN VISTA DELLA CHIUSURA DI UNA SCUOLA** (per numero insufficiente di iscritti), rendendosi conto del SENSO DI IDENTITÀ che la scuola rappresenta per la comunità (incontro scuola assessore pubblica amministrazione)
  - b. **ATTENZIONE TANTO DELL'AMMINISTRAZIONE CHE DELLA SCUOLA (I D.S.) NEL GESTIRE ALCUNI SERVIZI** (centri educativi, mensa, orari scolastici) tenendo il più possibile **IN CONSIDERAZIONE I DIVERSI BISOGNI DELLA FAMIGLIE** e per questo con un atteggiamento disponibile alla presa di accordi e la negoziazione di soluzioni condivise. (incontro scuola assessore pubblica amministrazione)
  - c. **RIFLESSIONE SUL MODO DI OCCUPARE IL TEMPO EXTRASCOLASTICO DEI BAMBINI** (tempo organizzato dagli adulti /tempo liberamente vissuto) e sulla **NECESSITÀ DI ATTIVARE A QUESTO SCOPO IL TESSUTO SOCIALE DELLA COMUNITÀ PER GARANTIRE LA SICUREZZA E VINCERE LE ANSIE DEI GENITORI.** (incontro scuola assessore pubblica amministrazione)

## DIMENSIONI CHE RENDONO DIFFICILE TALE RELAZIONE

### 1. RISPETTO ALLA RELAZIONE CON LE FAMIGLIE: EMERGONO DUE CULTURE TRA COMUNE E SCUOLA (RISPETTO AL PROGETTO LETTURA):

- DELL'ASSESSORE:
  - **Importanza fondamentale per le politiche dell'amministrazione di coinvolgere le famiglie;**
  - Ristrettezza del tema interculturale;
  - **Importanza di promuovere e formarsi sulla comunicazione (marketing) in particolare per gli insegnanti nei confronti dei genitori;**
  - Sostiene **una certa chiusura delle insegnanti** (incontro commissione di circolo sul progetto lettura: Assessore: "O crediamo che il coinvolgimento dei genitori sia utile e investiamo e progettiamo oppure... Ecco una cosa: si potrebbe fare un corso di esperti di comunicazione per raggiungere, coinvolgere i genitori... Qui si può investire!!")
- DEGLI INSEGNANTI:
  - **Centralità di problemi che si vivono con urgenza all'interno della scuola** (problema dell'interculturale a scuola) e dell'importanza di formarsi in merito;
  - danno **più valore ai contenuti che non all'apparenza** (ideologicamente interpretano l'invito dell'assessore a "comunicare bene" come uguale a "vendere")
  - **Rassegnazione rispetto al coinvolgimento concreto dei genitori o percezione dell'assenza di problemi a riguardo.** (insegnante: "Noi diamo per scontata la nostra capacità di relazione con i genitori...");
  - Mancanza di percepire un ruolo sociale nell'educare i genitori; (insegnante: "Come se dovessimo educare noi i genitori alla lettura!? Non accetto questo ruolo");
  - Sospetto che per il comune l'interculturale sia una attività per stranieri o di tagli economici. (insegnante: "La è successo qualcosa per cui gli hanno detto.. si taglia!")

### 2. DIVERSA POSIZIONE TRA IL COMUNE E LA SCUOLA (insegnanti) RISPETTO ALL'IMPORTANZA DI COINVOLGERE LE FAMIGLIE IN UN PROGETTO COMUNE (progetto lettura). interclasse insegnanti: **Le insegnanti lo giudicano inutile** ("Per far fumo o risultati?"), spreco dovuto a interessi politici, mentre vogliono una ricaduta concreta, sensazione di essere prese in giro: ("Io ho bisogno di bibliografie, soldi per i libri, non me ne faccio niente di chiacchiere o corsi.").

## 2. RELAZIONE SCUOLA- ORGANIZZAZIONI DELLA COMUNITÀ LOCALE:

### DIMENSIONI CHE FACILITANO TALE RELAZIONE

#### **1. ASSUNZIONE DI UN RUOLO SOCIALE DELLA SCUOLA NELLA COMUNITÀ LOCALE: ATTIVARE FESTE E MANIFESTAZIONI COMUNI**

1. RELAZIONE SCUOLA-COMUNITÀ LOCALE: interclasse docenti-genitori: si decide per il giovedì grasso di organizzare una **festa con i nonni della casa di riposo.**
2. **PROGETTARE ASSIEME ALLA SCUOLA MATERNA ATTIVITÀ COMUNI PER I BAMBINI DEL QUARTIERE** incontro insegnanti “primaria” con insegnanti scuola materna confinante: le insegnanti della scuola elementare, di fronte alla poca conoscenza della scuola da parte dei genitori e della comunità, che tra altre cose sta determinando un calo delle iscrizioni in classe prima, propongono di progettare assieme attività per la comunità locale (Insegnante elementare: “**è l’unica scuola che può essere “scuola di quartiere”.**”)

#### **2. DISPONIBILITÀ A COLLABORARE E GRATUITAMENTE DA PARTE DI ATTORI DELLA COMUNITÀ**

1. : incontro commissione di circolo sul progetto lettura: **POSITIVA DISPONIBILITÀ DEI NEGOZIANTI A COLLABORARE AD UN PROGETTO SCOLASTICO** esponendo i lavori dei bambini (insegnante: “Penso ai due negozi che per un anno hanno messo in mostra i prodotti dei laboratori...Dico che ci vogliono bene!”)
2. commissione autonomia: **PROGETTO DI AVVICINAMENTO ALLO SPORT CON IL SUPPORTO DELLE ASSOCIAZIONI SPORTIVE** (Dir: “E’ libera la collaborazione con le associazioni sportive che vengono gratis a collaborare”.)

## D. ANALISI DELLA REALTÀ DELLA ASSOCIAZIONE-SCUOLA COMUNITARIA

### A.1 PRINCIPALI DIMENSIONI CHE RISULTANO SIGNIFICATIVE RISPETTO ALLA RELAZIONE INTERNA

#### 1. RELAZIONE COORDINAZIONE –INSEGNANTI:

##### A. MODALITÀ:

**OSSERVO UNA EVOLUZIONE (FRUTTO DI UN PROCESSO AUTENTICO DI AUTOANALISI E DI VERIFICA COLLETTIVA PERIODICA ALL'INTERNO DELL'EQUIPE DI COORDINAMENTO) NELL'ATTEGGIAMENTO DELLA COORDINAZIONE RISPETTO SOPRATTUTTO ALLA PERCEZIONE DELLA PARTECIPAZIONE IN CAMPO SOCIO-POLITICO DI ALCUNE INSEGNANTI:**

- a. riunione tra le coordinatrici la Coordinatrice Pedagogica, una Coordinatrice e la giovane Coordinatrice: la Coordinatrice Pedagogica espone che dopo l'ultimo incontro di valutazione, ha chiaro che c'è un limite di alcune insegnanti della scuola infantile rispetto alla volontà di partecipare a riunioni e impegni socio-politici, davanti alla dimensione sociale terribile di certi problemi che affliggono i bambini, e le famiglie, si chiudono, vanno in crisi. lei non insisterà più per non infastidire il lavoro anche pedagogico-didattico. Verranno divise però con chiarezza le due coordinazioni. lei si è stufata di assumere sempre da sola il ruolo "della cattiva" che sta sempre a punzecchiare, richiamare, stimolare, mentre le altre due coordinatrici non dicono nulla, ma criticano e richiamano all'impegno della responsabilità anche socio politica. Ora proveranno tutte lo shock di non avere più l'aiuto della presenza forte anche se a volte fastidiosa della Coordinatrice Pedagogica e delle insegnanti dell'educazione primaria, che lei giudica quasi tutte molto più impegnate con la lotta socio-politica. Sono arrivate alla conclusione che le energie vanno usate con chi ci crede, le altre insegnanti "restino insegnanti della materna", come loro vogliono, e restino fuori dalle nuove opportunità che si stanno aprendo, magari per sentirne più avanti il bisogno.
- b. riunione della coordinazione con le insegnanti del corso serale: **INCITA LE INSEGNANTI A CRESCERE LORO PER FARSI "EQUIPE COORDINATRICE", AL SUO POSTO**, facendo leva sull'autostima e le aspettative personali. "Io spero, per il prossimo anno, che non servano più una persona che faccia la coordinatrice, ma una equipe, che lavori bene" ; "chiedetevi cosa volete per voi, per impegnarvi nel sociale... ascoltate i vostri sogni, e scegliete, che non è facile... se scegliete voi il lavoro sociale, solo allora potrò aiutarvi"

#### B. DIMENSIONI CHE LA FACILITANO

##### 1. ATTEGGIAMENTO DELLA COORDINAZIONE:

##### **A. IL DESIDERIO SINCERO DI PRENDERSI CURA DELLE PERSONE (TRA CUI GLI INSEGNANTI) E IL TENTATIVO DI RISPETTARE IL RITMO-PRIVACY DI OGNUNO**

- b) colloquio stanza la Coordinatrice Pedagogica: Mi dice con tono appassionato e sofferto che **alcuni insegnanti vivono nelle stesse condizioni delle famiglie dei bambini. Anche per questo, ci tiene a parlare con loro per sapere come stanno psicologicamente.** Si rivolge a loro come "as meninas", "le ragazze".
- c) conversazione a casa della Coordinatrice Pedagogica: seppure faccia un po' fatica poi ad attuarlo sul piano quotidiano, **la Coordinatrice Pedagogica stessa riconosce che non si può non rispettare il ritmo e il modo d'essere e d'attivarsi di ciascuno** (la Coordinatrice Pedagogica: " **E non siamo tutti uguali, dipende molto dal proprio atteggiamento e dalla propria famiglia**"). Da quanto mi dice, raccontandomi in modo approfondito le situazioni di alcuni professori, capisco quanto la Coordinatrice Pedagogica si preoccupi per loro, per il loro benessere ("equilibrio energetico") e tenti nel modo che ritiene più efficace di aiutarli (parlando con loro, offrendo il suo aiuto, facendo loro notare quegli aspetti negativi che lei osserva di loro, ecc.), preoccupandosi

anche dei risvolti che altrimenti il loro disagio-malessere potrebbe provocare con i bambini in classe. (la Coordinatrice Pedagogica: "con questa ragazza non so più cosa fare... Come si può raggiungere una donna così?! Non puoi, perché lei non vuole, si chiude... e **tu non puoi invadere la privacy di qualcuno. Non puoi... È difficile...** ed io sono là, preoccupata ... ed **allora cerco di intervenire sui bambini, sulla classe... facendo sì che altri professori intervengano... tutto perché lei percepisca che noi ci preoccupiamo di lei**, che lei percepisca che noi stiamo cercando, stiamo percependo...")

## **B. L'OFFRIRE UN SERIO E ATTENTO ACCOMPAGNAMENTO**

**PEDAGOGICO:** la Coordinatrice Pedagogica chiama periodicamente le professoresse individualmente per chiedere che problemi incontrano nel loro lavoro, con i bambini in classe, e in generale.

- a. la Coordinatrice Pedagogica nella sua stanza discute dei risultati delle prove di valutazione che lei ha fatto ai bambini con un insegnante: con grande cura da idee su come continuare il lavoro ora in classe; stimola inoltre le insegnanti ad occuparsi di altre cose (propone a Carine di gestire un gruppo di bambini rispetto all'educazione sessuale).
- b. prima riunione di valutazione trimestrale: se loro come professori incontrano qualche segno, qualche problema nei bambini, che vengano a bussare alla sua porta, "**ci proviamo assieme!**"
- c. Riunione settimanale dell'equipe docente: la Coordinatrice Pedagogica: "Durante le ferie voglio studiare metodologie e attività didattiche per differenziare i gruppi dentro le aule".

## **C. RISPETTO E APPREZZAMENTO DEGLI INSEGNANTI PER IL LAVORO SVOLTO IN CLASSE :**

- a. colloquio informale con la Coordinatrice Pedagogica: la Coordinatrice Pedagogica mi racconta come **le sue modalità di intervento nelle aule siano concordate prima con le insegnanti**; lei stessa riconosce la **difficoltà di lavorare in certe classi con alcuni alunni davvero problematici**.
- b. **RICONOSCIMENTO DEI MERITI DI OGNUNO:** riunione valutazione scuola dopo riunione serale genitori: rispetto all'incontro con i genitori, la Coordinatrice Pedagogica dà un giudizio più che positivo, individualizzato, a tutti gli insegnanti che hanno parlato nell'incontro; suggerisce all'insegnante che non l'ha fatto di partecipare in un'altra occasione, di parlare, perché "ne hai le capacità, o sulla questione ambientale, o su quella dei giudizi di valutazione, ecc., perché sei la persona che più conosce la comunità".

## **2. IL METTERE AL CENTRO LA CORRESPONSABILITÀ EDUCATIVO-DIDATTICA DI TUTTI VERSO I BAMBINI: SCUOLA COME COMUNITÀ EDUCANTE**

- a. **RICHIAMO FORTE ALLA LORO (di INS. E COORD.) RESPONSABILITÀ VERSO L'APPRENDIMENTO DEI BAMBINI;** la Coordinatrice Pedagogica con forza richiama le insegnanti al loro **DOVERE di facilitare forme e percorsi di insegnamento individualizzato** (laboratorio di formazione gestito dagli insegnanti: la Coordinatrice Pedagogica: "Cosa facciamo perché non stiano a stancarsi, e perché gli altri non capendo non seguano più? È il professore che deve avere chiari gli obiettivi, e sapere che ognuno è differente. **Per i problemi di apprendimento di bambini, cosa facciamo**, li mandiamo ai servizi del Mafe o dalla psicologa?! No, **spetta a voi, e a me assieme**. Dobbiamo stare attenti con le parole che usiamo, tipo "ho già tentato di tutto!": ma è proprio vero?!").
- b. conversazione con una Coordinatrice, una delle coordinatrici: "**i coordinatori strigliano gli insegnanti per stimolare a fare sempre di più; ma allo stesso tempo intervengono personalmente in loro aiuto favorendo materiali di formazione-apprendimento, suggerendo strategie e alternative, lavorando assieme per il bene assolutamente centrale del bambino.**"
- c. **COLLABORAZIONE NEGLI ASPETTI EDUCATIVI:** riunione valutazione scuola dopo riunione serale genitori: rispetto alle problematiche inerenti la sessualità, la Coordinatrice Pedagogica dice: "non vado a chiedere a tutti di parlarne. Riflettete su questi problemi, e se vedete che si presentano, **usufruite dell'opportunità di un laboratorio che ho chiesto a un'insegnante di fare per parlare di ciò con i bambini**, per stare loro vicini e fare un dialogo aperto con loro. Osservate quali bambini possono essere interessati, e mandateli in questo nuovo gruppo".

## **3. VALORIZZAZIONE E APPOGGIO ALLA CARRIERA FORMATIVA DEGLI INSEGNANTI (RUOLO SOCIALE DELLA SCUOLA):**

- i. valutazione trimestrale: **la scuola si preoccupa di dare a tutti gli insegnanti l'opportunità di studiare all'università, con evidenti sforzi economici**, ma come investimento che porterà "un grande contributo, di qualità non economica, all'associazione tutta".

4. **IL VALORE DELLA FORMAZIONE RECIPROCA:**

- a) corso di mutuo sostegno in matematica: come ogni settimana, vi è un'ora dedicata all'autoformazione su aspetti disciplinari: **la coordinatrice procura del materiale mentre le insegnanti tutte assieme cercano di aiutare una collega a risolvere un problema proposto;** ragionano sulle possibili soluzioni, condividono competenze e conoscenze maturate anche molto diverse per esperienza e livello di studi.

5. **IL VALORE DELLA PREGHIERA E DELLA CONDIVISIONE:** centralità della dimensione spirituale autentica (non legata a nessuna religione o chiesa specifica) , come fonte della spinta all'agire sociale e alla relazione autentica.(VALENZA DI FACILITAZIONE NELLE COMUNICAZIONI).

- a. Incontro di programmazione mensile: osservo come la Coordinatrice Pedagogica assume spesso il ruolo di condurre i momenti iniziali, spirituali, che vengono proposti per recuperare forza e coraggio per continuare a credere in ciò che si fa, ogni giorno, e per chi si fa; attraverso di essi la Coordinatrice Pedagogica invita a **disporsi in un clima propizio al condividere, al partecipare con un atteggiamento positivo:**
- b. riunione di programmazione mensile scuola sul progetto famiglia: la Coordinatrice Pedagogica: "Dobbiamo cercare l'energia cosmica di Dio, che vede ciò che stiamo facendo, che ci spinge a donare e ad agire, ma senza mascherare la realtà con la preghiera, come a volte fanno le chiese."
- c. prima riunione di valutazione trimestrale: Yamira comincia l'incontro ringraziando Dio dell'incontrarsi, chiedendoGli che faccia loro il dono della pace, della tranquillità, **perché si possa intendersi, senza trovare subito giustificazioni o scaricare colpe.** "Ricordate come qui si è sempre lavorato con l'aiuto di tutti..."

6. (CONSEQUENTE) **LETTURA PROVVIDENZIALE DELLE AVVERSITÀ:** vengono lette come "prove" divine per selezionare le persone veramente affidabili e su cui poter contare in futuro, e pertanto capaci di rafforzare il "gruppo autentico".

- a. riunione della coordinazione con le insegnanti del corso serale: la coordinatrice: "ora ci sono serie difficoltà economiche, e si vede con chiarezza chi c'è e chi non c'è... **è Dio, e lo ringrazio, che ci da queste prove, per vedere chi tiene duro, chi è vero e forte, e chi no"**.
- b. prima riunione di valutazione trimestrale: Yamira comincia l'incontro ringraziando Dio, ed invitando tutti a non vedere "le difficoltà come ostacoli, **sono là perché la crescita personale di ciascuno si fortifichi...**".

7. **IL VALORE DELLA DIMENSIONE "COMUNITARIA DI BASE"** per uscire da logiche egoistiche che non permettono di analizzare e affrontare i veri problemi, e così scoprire cosa si può fare assieme per migliorare e migliorarsi; per uscire dal proprio isolamento e sentirsi parte di un gruppo in cui poter ritrovare energia positiva; **TALE DIMENSIONE è INTESA COME:**

- a) **ACCOGLIENZA E COMPAGNERISMO:** la coordinatrice esorta ad accogliersi di più, c'è bisogno di compagnerismo
- a. (riunione di programmazione mensile scuola sul progetto famiglia: la Coordinatrice Pedagogica: "c'è bisogno che ci accogliamo di più, c'è bisogno di "compagnerismo": per quanti problemi abbiamo, non possiamo dimenticarci degli altri. Dobbiamo imparare ad amministrare i problemi, e smettere di incolpare gli altri, o noi stessi, ed analizzare cosa si può fare assieme per migliorare.")
- b) **CONDIVISIONE SINCERA DEI VISSUTI PERSONALI:**
- a. (incontro settimanale di equipe pedagogica: **la Coordinatrice Pedagogica condivide alle insegnanti tanto la necessità che la spiacevolezza del suo ruolo di coordinatore** come di colui che deve dire le cose difficili, deve sollevare i problemi per risolverli la Coordinatrice Pedagogica: "io ho detto un giorno a una Coordinatrice che **è orribile il ruolo della coordinatrice, ma purtroppo c'è bisogno di farlo.... E non posso essere connivente... se c'è un problema, è importante parlarne, risolverlo!**")



- c) **PRENDERSI CURA ASSIEME L'UNO DELL'ALTRO, FAR SENTIRE CHE SI È GRUPPO SENZA INVADENZA:**
- a. (riunione di programmazione mensile scuola sul progetto famiglia: **la Coordinatrice Pedagogica e altri insegnanti si raccontano della situazione difficile che sta vivendo una insegnante, il cui padre sta molto male, e pensano a come aiutarla, a starle vicino perché non si senta sola ma parte di un gruppo** la Coordinatrice Pedagogica: “preghiamo ora per lei, perché le arrivi un'energia positiva, e pensiamo assieme a come aiutarla a farla uscire da questo suo isolamento...**FARLE SENTIRE CHE SIAMO GRUPPO**, qui dentro, senza invadere la sua privacy, senza invadere il suo lavoro in classe, ma perché si apra, si sfoghi, ritrovi la sua energia.”)
8. **L'IMPORTANZA DI PRESERVARE MOMENTI PERSONALI LIBERI DA IMPEGNI SOCIALI, PER NON SCOPPIARE**
- (conversazione a casa della Coordinatrice Pedagogica: Io: “credo voi troviate la froza di continuare anche nella **comunità spirituale**, vero?”; la Coordinatrice Pedagogica: “**si, è per noi quella che fortifica tutto questo... Io ho deciso un giorno tutto per me, è importante, ho deciso che la domenica sia un tempo solo per me, o per noi, senza alcun impegno sociale**, e lo stesso giovedì sera, nessuna riunione! **Abbiamo bisogno in questa lotta di molta energia, di equilibrare e ricaricare le nostre energie!**”)

## **C. DIMENSIONI CHE LA RENDONO DIFFICILE**

1. **DIVERSA CULTURA RISPETTO AL “RUOLO DELLA SCUOLA-INSEGNANTE” NELL’ “OPZIONE POLITICO-COMUNITARIA”:** anche da alcuni cenni a fatti e dinamiche passate, riconosco un **PROBLEMA ANTICO DI INCOMUNICABILITÀ ED INCOMPRESIONE tra le aspettative della Direzione della scuola-associazione (“che tutti si lotti collettivamente sacrificandosi per gli interessi della comunità locale”)**, e quelle legate anche a **bisogni personali-privati espressi dagli insegnanti (in quanto anche genitori, studenti, famigliari ecc.):**
- **LO STAFF DI DIREZIONE E GLI "AGENTI COMUNITARI"** (coloro che da tempo vivono nella comunità, svolgono 24 ore su 24 un'attività di servizio sociale alla comunità, che è anche la loro vera famiglia): **hanno scelto come propria “missione” l’educazione e la lotta sociale comunitaria per i diritti e non può che considerarla in questi termini: RICHIAMO FORTE E COSTANTE AGLI INSEGNANTI ALLA RESPONSABILITÀ POLITICA OLTRE CHE A QUELLA PEDAGOGICA** (arrivando ad accusarli di "mancanza di formazione politica e non impegno con la comunità”);
  - **LA MAGGIORANZA DEGLI INSEGNANTI “IN SENSO STRETTO”** (che vivono lontano, per cui non possono conoscere tutto ciò che succede nella comunità; e hanno anche una propria vita privata, familiare): **vive il ruolo di “insegnanti comunitari” più come una professione, all’interno quindi di una rosa più variegata di ambiti di vita, di impegni, di interessi, di affetti anche privati** (si sentono pressonati, incompresi, giudicati immeritadamente in modo negativo).
- 1.1 **(ANCHE CONSEGUENTE: ) DIVERSA CONCEZIONE-VALUTAZIONE DELL’IMPEGNO-RUOLO RICHIESTO AGLI INSEGNANTI [VEDI ANCHE DIVERSA CULTURA DEL “TEMPO” TRA DIRIGENZA E CORPO INSEGNANTE: TEMPO DELLA PERSONA (IL PRESENTE: godimento delle relazioni, possibilità di riflettere, vivere ecc.) CONTRO TEMPO DELL’ORGANIZZAZIONE (IL FUTURO: PROCESSO COSTANTE ED “ETERNO” DI miglioramento continuo, RITMO INCALZANTE NELLA LOTTA PER SOPRAVVIVERE ECONOMICAMENTE, E NELLA LOTTA PER I DIRITTI DELLA COMUNITÀ, ECC.):**
- o **DIFFICOLTÀ A TENER IN CONTO LE DIFFERENTI CONDIZIONI E OPZIONI DI VITA DELL’ALTRO DA PARTE DELLA COORDINAZIONE:** la coordinatrice a volte sembra dimenticarsi della **STORIA DI VITA PRIVATA degli insegnanti** (quasi tutti anche studenti universitari) **di fronte alle urgenze della scuola.**
    - a. valutazione trimestrale: emergono seri problemi di comprensione e rispetto di tutte le dimensioni della vita di un insegnante, al di fuori della scuola, da parte di alcuni coordinatori;
    - b. riunione della scuola per organizzare l’incontro serale con i genitori di metà semestre: la coordinatrice rispetto ad un impegno già conosciuto da tempo (la compilazione delle schede di

valutazione) **richiede in modo forte di rispettare forme e tempi stabiliti** (la Coordinatrice Pedagogica: "come non è possibile! Se non ce la fanno di giorno, che si sveglino all'alba come faccio io!"; altra coordinatrice: "Fa bene litigare. Non c'è niente di perfetto. E loro hanno bisogno di una scrollata!")

- **LE INSEGNANTI HANNO UNA SENSAZIONE DI:**
- **GRANDE E COSTOSO IMPEGNO RICHIESTO DAL LAVORO ALLA SCUOLA COMUNITARIA:**
  - a. colloquio informale con una giovane insegnante: "Mi stanco molto, la mattina per svegliarmi presto alle 4,30, e poi 1 ora e mezza d'autobus, due volte al giorno, per arrivare qui, dove ci sono sempre tante cose da guardare, preparare l'attività per i bambini, controllare i loro quaderni, il diario, sempre un sacco di cose! E poi leggere le lettere, a volte, che arrivano dal coordinamento... Poi il pomeriggio vado direttamente all'Università".
- **MANCANZA DI COMPrensIONE DEI PROBLEMI E NECESSITÀ DI VITA PERSONALE, FAMILIARE, ECC. DEI PROFESSORI DA PARTE DI ALCUNI DEI COORDINATORI E RESPONSABILI DELLA SCUOLA-ASSOCIAZIONE**
  - a. prima riunione di valutazione trimestrale: un'insegnante, anche lei dovendo essere spesso a scuola presto, e vivendo sola, non sa a chi lasciare sua figlia, che studia nella stessa scuola, ma quando ha chiesto appoggio alla coordinazione rispetto a sua figlia, le è stato negato. "I figli dei professori sono diversi dagli altri!?"

## 1.2 (ANCHE CONSEGUENTE: ) **POCA DISPONIBILITÀ E ATTENZIONE O VOLONTÀ (PREVENZIONE) DI COMPRENDERE I MESSAGGI CRITICI DELLE INSEGNANTI (DI SCARSA E DISUGUALE CONSIDERAZIONE DA PARTE DELLA COORDINAZIONE) RISPETTO ALLE RELAZIONI TRA LORO E LA COORDINAZIONE, SCARICANDO SOPRATTUTTO SU DI LORO "LE COLPE" DI TALI PROBLEMI, O INDICANDO VERTICALEMENTE "I VERI PROBLEMI":**

- **LE INSEGNANTI "IN SENSO STRETTO": sommessamente, in alcune riunioni di valutazione trimestrale, DENUNCIANO LA PRESENZA DI "PROBLEMI RELAZIONALI" TRA LORO E LA COORDINAZIONE:**
  - a. valutazione trimestrale: un'insegnante parla di scarsa considerazione loro da parte della coordinazione (vede sua figlia "discriminata" rispetto agli altri bambini perché a lei non è consentito farla entrare a scuola prima dell'apertura ufficiale, mentre ad alcuni altri alunni si)
  - b. valutazione trimestrale: "la suddivisione delle richieste e delle responsabilità non sono uguali **per tutti**"
- **LA COORDINAZIONE:**
  - **SPESSO ARBITRARIAMENTE SCEGLIE QUALI SIANO I "VERI PROBLEMI", E NE DA CON FORZA LA PROPRIA INTERPRETAZIONE E SOLUZIONE:**
    - a. riunione di valutazione trimestrale: la Coordinatrice Pedagogica: "dobbiamo ora vedere se sono realmente problemi, o cause o conseguenze". Arbitrariamente sceglie lei quali sono "i veri problemi" su cui discutere ora (riguardano tutti gli ambiti, pulizie, cucina, lavoro in classe...solo non appare mai la relazione e la coordinazione!), **dandone già sue interpretazioni e soluzioni**, giustificandosi che "gli altri, già gli insegnanti hanno definito che non erano problemi".
  - **SCARICA LE "ACCUSE" FATTE DAGLI INSEGNANTI, E RIBALTA IL PROBLEMA: MANCA IN LORO UN IMPEGNO PERSONALE DI " BUTTARSI DENTRO" (PARTECIPARE SEMPRE DI PIÙ, COSÌ D'ESSERE SEMPRE INFORMATO) E UN ATTEGGIAMENTO COMUNITARIO, COLLETTIVO DA PARTE DI TUTTI**
    - a. prima riunione di valutazione trimestrale: "ci si deve porre in una postura collettiva, non egoistica, ragionandoci assieme!"; "pensate in collettivo, per risolvere questo problema complesso, averne coscienza che è comune e grave";
    - b. programmazione scuola sul progetto famiglia: "si tratta di crederci, conversare, lottare per starci e ottenere!";
    - c. conversazione a casa della Coordinatrice Pedagogica: "gli avvisi passano, o sono appesi ai murales, è che **molti non si interessano di leggere, o poi si dimenticano...**".

## 1.3 (COLLEGATO: ) **DIFFICOLTÀ (DI TEMPI E MODALITÀ ADEGUATE) RISPETTO ALLA INFORMAZIONE-COMUNICAZIONE RISPETTO AI**

## **VARI EVENTI-IMPEGNI SOCIALI-POLITICI NEL TERRITORIO, NON CONOSCIUTI DAGLI INSEGNANTI:**

- **LA COORDINAZIONE (OLTRE CHE COME DETTO AD UNA MANCANZA DI IMPEGNI E INTERESSAMENTO DEGLI INSEGNANTI) GIUDICA QUESTI PROBLEMI DIPENDERE DAL RITMO FRENETICO CON CUI BISOGNA STAR DIETRO AI TANTI IMPEGNI E RIUNIONI**
  - a. conversazione a casa della Coordinatrice Pedagogica: per prima cosa **la Coordinatrice Pedagogica stessa riconosce la pesantezza dei ritmi attuali sostenuti dentro la scuola e l'associazione**, ben 4 riunioni settimanali, per cui pensa sia impossibile dedicare altro tempo ad incontrarsi: “una Coordinatrice resta solo dentro la scuola, e così salta fuori con questi discorsi che servirebbero maggiori informazioni... ma guarda le circolari informative che aveva mandato Lourdinha! Guarda impegni e incontri! Non è certo possibile che ci fermiamo ogni momento per informare!”)
- **ALCUNI INSEGNANTI RICONOSCONO CHE C'È DIFFICOLTÀ-MANCANZA DI TEMPO RISPETTO ALL'INFORMAZIONE** (mancanza di tempo che riconosce anche la Coordinatrice Pedagogica), **nel senso anche di informazioni che non giungono in tempo a tutti, generando quindi difficoltà nel prepararsi alle riunioni, nell'orientarsi in tanti impegni sociali:**
  - a. riunione di programmazione mensile scuola sul progetto famiglia: **emergono seri problemi di comunicazione interna soprattutto da parte della coordinazione della scuola-associazione rispetto ai vari eventi-impegni sociali-politici nel territorio, non conosciuti dagli insegnanti, ma che la coordinazione non vuole riconoscere come tali** (non accogliendo un disagio ne ragiona su come migliorarlo). Un'insegnante, e pure una delle coordinatrici, sottolineano come alla riunione del Forum sull'Educazione Infantile si siano sentite totalmente disorientate, perché nessuno le aveva informate dei temi trattati, ecc., e pertanto inutili; anche altri insegnanti, pochi, riconoscono che c'è difficoltà-mancanza di tempo di passare informazioni, e quindi per prepararsi alle riunioni, per orientarsi in tanti impegni.)

## **2. DELICATEZZA DELLE QUESTIONI ECONOMICHE PER LE RELAZIONI DIRIGENTE SCOLASTICO-DOCENTI: IL PESO DELLE PREOCCUPAZIONI ECONOMICHE SU UN CERTO STILE “PRESSANTE” DELLA COORDINAZIONE:**

- a. colloquio a casa della Coordinatrice Pedagogica: la Coordinatrice Pedagogica mi confida che **lo stimolo più forte a quella "chiamata alle armi" di tutti fatta dalle varie coordinatrici, a volte davvero pressante, sia principalmente la seria preoccupazione di dover lottare contro le prossime enormi difficoltà economiche**, dovute alla fine dell'appoggio della Ong Visione Mondiale: per tutte loro, ormai anziane, per le quali non ci sono altre possibilità di impiego, la scuola e l'associazione sono davvero l'unica famiglia.

## **3. ASPETTI STRUTTURALI “DI POTERE” NELLA RELAZIONE COORDINAZIONE-INSEGNANTI: NECESSITÀ-POSSIBILITÀ (RISPETTO ALLE SCUOLE PUBBLICHE) DI SMUOVERE, FAR PRESSIONE, VALUTARE, SELEZIONARE GLI INSEGNANTI RISPETTO ALLA LORO DISPONIBILITÀ EXTRA-SCOLASTICA: IL CONTRATTO DI LAVORO È SOGGETTO AD UNA VALUTAZIONE, E APPROVAZIONE COSTANTI, DA PARTE DELLA COORDINAZIONE PEDAGOGICA E GENERALE: il fatto che le insegnanti sappiano, e venga loro ricordato, ciò, spiega anche un loro atteggiamento a volte “passivo”, guardingo, attento a ciò che si può dire, condividere, ufficialmente, e ciò che si può dire solo ai colleghi che divenano “compagni”.**

- a. la Coordinatrice Pedagogica sembra a volte ricorrere anche alla minaccia verso quegli insegnanti che per vari motivi non partecipano ad altre attività della scuola-associazione; (laboratorio di formazione gestito dagli insegnanti: “voglio dirvi che intendo ragionare bene con i professori che vengono a fare varie attività e quelli che non vengono mai perché non hanno tempo ecc.”.);
- b. la coordinazione smuove le insegnanti (in particolare le nuove), incentivandole a partecipare, ad essere attive e creative, perché si dovranno selezionare a fine anno "quelli di cui abbiamo bisogno" rispetto ai nuovi progetti formativi in cui l'associazione vuole e deve impegnarsi

**anche per seri problemi di raccolta fondi** (riunione settimanale della coordinazione con gli insegnanti della scuola primaria: la Coordinatrice Pedagogica: "io ho fiducia solo di chi vedo lavorare così, non per parole o curriculum"...) "dovete svestirvi dei vostri problemi personali, famigliari"...) "voi qui siete sempre sotto test, noi vi stiamo sempre osservando, nella pratica, dentro e fuori della scuola; ora abbiamo bisogno, in questo primo anno del progetto di Scuola Superiore di Alfabetizzazione di persone che abbiano petto per andare sempre avanti, anche per guadagnare soldi"...) "A te dico che quest'anno non è possibile per te, perché è chiaro che i tuoi problemi stanno disturbando il tuo lavoro"). Il clima è molto serio, volti seri, tutti per lo più immobili e zitti ad ascoltare la Coordinatrice Pedagogica; solo la Coordinatrice/insegnante parla ogni tanto.

- c. **CONSEGUENZE: DIFFERENZA NELLE DINAMICHE DI POTERE TRA GLI INCONTRI DI PROGETTAZIONE E QUELLI DI VALUTAZIONE: nel primo caso il clima relazionale rimane più disteso, e partecipato; nel secondo caso, aumenta la pressione "verticale" dei differenti ruoli, per cui di conseguenza la tensione tra insegnanti e coordinazione.**

#### 4. **LO STILE DELLA LEADERSHIP [VEDI PUNTO DELLO SCHEMA "PARTECIPAZIONE ALLA GESTIONE DEMOCRATICA"]: PESO DELLA MODALITÀ COMUNICATIVA "DOMINANTE" DELLA COORDINATRICE SUL CLIMA RELAZIONALE:**

- a. prima riunione di valutazione trimestrale: la Coordinatrice Pedagogica sottolinea a più riprese quello che lei crede essere il **"vero problema", la mancanza di assunzione di responsabilità verso le famiglie, la comunità da parte degli insegnanti, che critica perché non vogliono riconoscerlo** (la Coordinatrice Pedagogica: "spesso noi usiamo le cause come scuse per deresponsabilizzarci")
- b. riunione valutazione scuola dopo riunione serale genitori: **IL CLIMA ALL'INIZIO: sereno, disteso, si scherza e ironizza gli uni sugli altri, simpaticamente. Parlano in tante, tutte assieme, di varie questioni, fino a quando arriva la Coordinatrice Pedagogica. Allora parla soprattutto lei, le altre devono faticare per prender la parola ed essere ascoltate.**

#### 5. **(COLLEGATO: ) RUOLO ASSUNTO DALLA COORDINAZIONE: DI "GUIDA TOTALE" (PROFESSIONALE, UMANO, SPIRITUALE) CON LE INSEGNANTI, rispetto alla loro vita professionale a scuola, ma anche a quella personale e privata, sempre richiamando all'impegno massimo per la scuola e la comunità. Ha assunto un ruolo anche di guida-sostegno psicologico-spirituale. In più occasioni, capisco quanto la Coordinatrice Pedagogica si preoccupi per gli insegnanti, per il loro benessere ("equilibrio energetico") e tenti nel modo che ritiene più efficace di aiutarli (parlando con loro, offrendo il suo aiuto, facendo loro notare quegli aspetti negativi che lei osserva di loro, ecc.), preoccupandosi anche dei risvolti che altrimenti il loro disagio-malessere potrebbe provocare con i bambini in classe. **Con il rischio, per quanto da me osservato o percepito in alcuni discorsi degli insegnanti stessi, di risultare troppo invadente, o troppo esigente, ottenendo così con alcuni di loro un risultato opposto.****

- a. colloquio stanza la Coordinatrice Pedagogica: Mi dice con tono appassionato e sofferto che alcuni insegnanti vivono nelle stesse condizioni delle famiglie dei bambini. Anche per questo, **ci tiene a parlare con loro per sapere come stanno psicologicamente.** Si rivolge a loro come "as meninas", "le ragazze".
- b. rientro dalla camminata ecologica: la Coordinatrice Pedagogica a un'insegnante che si deve sposare: "che ora che ti sposi, ciò non ti distolga dal **tuo impegno professionale per la scuola e la comunità; che il tuo sposo e la tua famiglia rispettino e ti aiutino a crescere nel tuo impegno professionale;** perché possono esserci contrattempi, un giorno ogni tanto, ma non esiste che "non ho tempo", che questo non debba sentirlo mai!") **quanto tutto ciò è detto amorevolmente rispetto ad una cultura maschilista che troppo spesso sacrifica e soffoca le aspirazioni e la vita della donna; o quanto sia una indebita invasione di campo dovuta alla ad visione forte, che la porta a non considerare i desideri, e le responsabilità della vita privata e familiare di ogni persona?**
- c. i coordinatori si confrontano e **si preoccupano della situazione personale-famigliare di un'insegnante, anche da un punto di vista di adeguatezza momentanea a partecipare a certi progetti.**

- d. Colloquio informale con la Coordinatrice Pedagogica: "con questa ragazza non so più cosa fare... più volte le ho chiesto, le ho parlato, ma lei ha sempre fatto fatica ad aprirsi, a raccontare a qualcuno... anche nel gruppo di condivisione, era molto difficile lei facesse uscire qualcosa rispetto a quanto le stava succedendo... solo il suo volto esprimeva una grande sofferenza e tristezza... **ho fatto tutto un lavoro perché lei riuscisse a liberarsene... e non so più cosa fare...** perché vedo che ogni giorno di più si va allontanando, chiudendo... Come si può raggiungere una donna così?!"

#### **CONSEGUENZE: EMERGERE DEI RISCHI DI UNA RELAZIONE COMUNITARIA**

##### **“TOTALE”:** RISCHI DELL'ECCESSO DI COMUNITÀ: INTROMISSIONE NELLA SFERA PRIVATA

- a. **la forza del senso del "collettivo" all'interno della scuola e dell'associazione è percepita da una operatrice come troppo esigente-pressante** (colloquio con una operatrice del SRC: “c'è il gruppo di condivisione del venerdì, accompagnato da Patrizia dell'Università; qui si parla delle relazioni tra operatori e bambini, insegnanti e insegnanti, insegnanti e genitori, sviluppando il senso di un collettivo che qui è molto forte, e ciò può essere buono come negativo, dipende... dall'anno scorso io ho preferito non partecipare più, ho capito che questo lavoro di gruppo non faceva per me”)
- b. **la coordinazione interpreta come atteggiamenti negativi, di rifiuto del gruppo, gli spazi personali che un insegnante voglia tenersi, non condividere e difendere** (ad esempio per un problema familiare; o personale; o di relazione con qualcuno della scuola) (riunione di programmazione mensile scuola sul progetto famiglia: la Coordinatrice Pedagogica: “c'è il pericolo di perdere l'equilibrio psicologico, e noi dobbiamo essere equilibrati, per affrontare al meglio ogni giorno il lavoro. Io vedo che X si sta ammalando, perché il suo spirito è ammalato. E la malattia dello spirito attacca poi il corpo...”)

#### **6. (CONSEQUENTE A TUTTO CIÒ: ) DIFFICOLTÀ DI COMUNICAZIONE E PARTECIPAZIONE AUTENTICA DELLE INSEGNANTI: le insegnanti, di fronte alla esperienza già più volte vissuta della incomprensione-rifiuto ad accogliere le loro questioni su aspetti relazionali-organizzativi, da parte in particolare di una coordinatrice, rinunciano a parlarne pubblicamente**

- a. valutazione trimestrale: ascolto come **molti insegnanti**, in piccolo gruppo, sollevano i problemi di relazione da loro avvertiti con la coordinazione, ma poi, di fronte alla certezza già più volte sperimentata della incomprensione-rifiuto ad accogliere tali questioni da parte in particolare della Coordinatrice Pedagogica, **rinunciano a parlarne ancora pubblicamente**, in assemblea, per evitare uno scontro inutile-pregiudicante che ne seguirebbe.
- b. valutazione trimestrale: si accende una **discussione sulla "mancanza di formazione-partecipazione degli insegnanti"**: tale problema nella discussione del pomeriggio volta a proporre soluzioni verrà ridotto di molto (o taciuto in assemblea per paura o perché NON è forse IL VERO PROBLEMA, CHE INVECE NON È POSSIBILE AFFRONTARE SENZA RISCHI?!), nonostante l'assenza della Coordinatrice Pedagogica (un gruppo: "ne io nè le altre abbiamo voluto parlare di questo"; un altro: "è una questione di ognuno, personale, di libertà, della vita di ognuno, per cui non si può imporre a nessuno di partecipare..."; un altro: “non abbiamo trovato risposta, se non che chi partecipa continui ad informare, così un giorno qualcun altro sceglierà di farlo...”)
- c. valutazione trimestrale: rispetto al **problema sollevato da alcune insegnanti sulla "diversità di elogi e richieste di responsabilità"** (che riguarda il problema degli atteggiamenti della coordinazione verso alcuni insegnanti), dopo la **reazione accesa della Coordinatrice Pedagogica e altri (Lourdinha) per i quali tutto è da riportare al senso di responsabilità-coscienza-impegno di ciascuno** (“se non esistessero bambini, noi tutti non ci saremo qui! Per questo dobbiamo pre-occuparci sempre più di loro!”), a parte Marilene **nessuna insegnante sembra più volersi assumere la responsabilità di difendere la questione, evidentemente intimidite**. Verrà eliminato completamente dalle discussioni del pomeriggio volte a proporre soluzioni. (Una coordinatrice: "e cosa dite su questo problema?" "Crediamo sia una questione individuale, che ognuno conosce...".)

## 2. RELAZIONE INSEGNANTE-INSEGNANTI:

### A. MODALITÀ

#### 1. INTEGRAZIONE TRA LE INSEGNANTI:

- a. valutazione trimestrale: alcune persone dell'associazione sollevano il problema di una **scarsa integrazione tra le insegnanti**.
- b. valutazione trimestrale: la Coordinatrice Pedagogica considera già risolto tale problema, perché ha potuto **osservare i miglioramenti soprattutto rispetto all'uso e circolazione di esperienze e materiali** sia in occasione della festa di San Giovanni che nella programmazione della "festa della famiglia"[PER ME: perché la coordinazione è stata fatta da un'insegnante, che ha creato un clima più orizzontale e favorevole alla partecipazione-collaborazione].

### B. DIMENSIONI CHE LA FACILITANO

#### 1. IL VALORE DELLA DIMENSIONE “COMUNITARIA DI BASE” INTESA COME:

- a. **PARTECIPAZIONE AFFETTIVA E COMPLICITÀ IN CERTI EVENTI DI VITA** ( rientro dalla camminata ecologica: a un'insegnante che si sta per sposare, le colleghe e amiche scherzano molto con lei, sugli aspetti più intimi, e poi si offrono tutte di aiutarla, per i preparativi per il matrimonio: il vestito, il trucco, i capelli...)
- b. **ATTEGGIAMENTO COLLABORATIVO-DI SOSTEGNO VOLONTARIO DA PARTE DELLE INS.** Incontro di progettazione mensile, senza la presenza della Coordinatrice: emerge un atteggiamento altre volte non osservato: chi è più esperto (perché insegna da tempo nella scuola, per il livello di studio, per le conoscenze e competenze personalmente acquisite ecc.) aiuta spontaneamente chi appare più inesperto e intimorito, in questo caso rispetto alla stesura di un progetto pedagogico-didattico.

#### 2. IL VALORE DELLA PREGHIERA E DELLA CONDIVISIONE: **centralità della dimensione spirituale autentica (non legata a nessuna religione o chiesa specifica) , come fonte della spinta all'agire sociale e alla relazione autentica.(VALENZA DI FACILITAZIONE NELLE COMUNICAZIONI).** I momenti di preghiere vengono proposti per recuperare forza e coraggio per continuare a credere in ciò che si fa, e a disporsi in un clima propizio a condividere, a partecipare con un atteggiamento positivo.

- a. incontro dell'équipe docente per la progettazione mensile: momento di preghiera: **preghiera in cerchio tenendosi per mano**: si crea un clima di raccoglimento e nello stesso tempo di energia positiva.

#### 3. **SOLIDARIETÀ “DI CLASSE” DI FRONTE A SITUAZIONI DI DISCRIMINAZIONE DI UNA COLLEGA** da parte della Coordinazione: ciò acquista ancora più valore, e si spiega anche, in relazione alla condizione contrattuale delle insegnanti, che sanno dipendere direttamente da una valutazione della direzione della scuola stessa, e non da norme più ampie. Se da una lato questa condizione determina a volte una certa sensazione di “passività guardinga” delle insegnanti nei riguardi appunto della Coordinazione, soprattutto nelle riunioni formali, dall'altra rafforza il “compagnerismo” e il senso di “corpo docente” tra le insegnanti.

- a. prima riunione di valutazione trimestrale:le altre insegnanti comprendono i vissuti e i sentimenti della collega che si sente discriminata (“Dai, non preoccuparti, verrà fuori...”.)

## **C. DIMENSIONI CHE LA RENDONO DIFFICILE**

1. **NECESSITÀ DI MEDIARE E CONTROLLARE GLI SCAMBI COMUNICATIVI (CERTE PROPRIE POSIZIONI, VISSUTI, PROBLEMI...) ANCHE CON I COLLEGHI, SOPRATTUTTO NEGLI INCONTRI FORMALI** (pena il rischio di esser richiamate dalla Coordinazione, e alla peggio licenziate!): data la natura del contratto di lavoro, e la presenza costante della Coordinazione a scuola, che per proprio ruolo e stile controlla, riprende, critica ecc., anche negli spazi più informali (ricreazione, mensa, ecc.). Ciò crea una certa tensione, in alcuni momenti, anche tra gli insegnanti stessi. [vedi punto della Relazione Coordinazione-insegnanti: RELAZIONE DI POTERE]
  
2. **(COLLEGATO: ) INFLUSSO DELLA PRESENZA DELLA COORDINAZIONE** (vedi Livello D'Istituto: Stile della Coordinazione e Relazione di Potere): osservo come in alcuni incontri, quando sia assente la Coordinatrice Pedagogica, il clima sia molto più allegro, rilassato, molte persone intervengono.
  - a. incontro dell'équipe docente per la progettazione mensile: Clima iniziale: rispetto all'incontro collettivo precedente, si scherza, ci si accoglie con sorrisi e baci. Passa circa un quarto d'ora molto rilassato, attendendo le ritardatarie (circa 10), alle quali si tirano le orecchie ma sempre in tono scherzoso.

## **B. RELAZIONE TRA SCUOLA E ASSOCIAZIONE**

1. **LA SCUOLA COMUNITARIA È AUTONOMA nel suo definirsi, gestirsi, organizzarsi, valutarsi: non ci sono altre istituzioni pubbliche che si preoccupino di lei in forma continuativa** (la segreteria dell'educazione controlla solo la documentazione presentata, perché sia adeguata alle norme vigenti in materia di educazione scolastica; vi è poi la Ong Visione Mondiale che fa un monitoraggio su alcuni aspetti, in particolare dell'associazione)
2. **LA SCUOLA RISPONDE DIRETTAMENTE ALL'ASSOCIAZIONE DI ABITANTI**, gruppo di persone più ampio e che si occupa di vari ambiti-professioni (salute, lavoro, formazione professionale, azione socio politica, alimentazione ecc.); è il naturale alveo in quella scuola è nata, ed ora vive e si confronta, cresce, si modifica, si scontra. **È il primo livello organizzato in cui la scuola deve aprirsi:**
  - a. **sia rispetto alla dimensione pedagogico-didattica dei contenuti e delle tematiche di progetti elaborati e realizzati con i bambini** (vi sono riunioni periodiche di progettazione e valutazione cui partecipano assieme insegnanti e i coordinatori dei vari settori dell'associazione)
  - b. **sia rispetto alle problematiche e agli spazi di discussione-azione sociali e politiche che interessano la comunità circostante** (vengono affrontate da ogni servizio della ha associazione secondo le proprie specificità, ma con il tentativo di mantenere una visione, una attenzione comune e globale, discussa concordata a vari livelli: principalmente nelle riunioni spesso informali tra le varie coordinatrici dei progetti, con una frequenza almeno settimanale; poi collettivamente in incontri ufficiali specifici di programmazione-valutazione dell'attività della scuola, ad inizio e fine anno e ogni alcuni mesi; nelle conversazioni-incontri informali quotidiani, nei vari spazi dell'associazione, ed

in particolare nel momento della mensa, comune a tutti; nel gruppo di settimanale di convivenza, gestito da Patrizia dell'Università cattolica, e partecipato soprattutto da insegnanti ma anche aperto a personale dell'associazione (circa 15 persone), in cui si affrontano particolarmente i problemi legati alla gestione dei conflitti interni o alle difficoltà di relazione con le famiglie; ancora, per coloro tra insegnanti, i coordinatori e personale dell'associazione che vi partecipano (circa 10 persone), il gruppo di preghiera che si incontra settimanalmente, e che gioca un ruolo importante livelli rinsaldare le relazioni ed in senso di "comunità", oltre ad essere un ulteriore spazio di riflessione e azione socio politica nella comunità)

## **A. MODALITÀ DI RELAZIONE**

1. **RELAZIONI COMUNITARIE DENTRO LA SCUOLA E L'ASSOCIAZIONE: c'è davvero un bel legame, di vita, di impegno, d'affetto, tra tutti:**
  - a. preparativi per la Festa di S.Giovanni: **i piccoli che scherzano e aspettano** seduti su un cantuccio le loro mamme; **le maestre e il personale della segreteria che chiacchierano, sorridono, tra loro; il personale di appoggio**, che finite le pulizie, si tira le cose dal piano terra al primo piano, in modo allegro e sorridendosi; **i ragazzini del gruppo Danc'art che giocano tra loro**, scherzano, ridono, s'impegnano... assieme alla giovane insegnante che li accompagna nelle prove, con allegria e entusiasmo.
2. **FORTE SENSO DI GRUPPO, DI COLLETTIVO, CHE DIVIENE ANCHE RECIPROCA DIFESA:**
  - a conversazione con le due operatrici del posto di salute: quando chiedo loro delle relazioni nell'associazione, percepisco un senso di gruppo molto forte, per cui ognuno tenta di difendere l'associazione, le relazioni, le dinamiche interne.

## **B. DIMENSIONI CHE LA FACILITANO**

- 1 **IL COMUNE IMPEGNO SOCIO-POLITICO DELL'ASSOCIAZIONE E DELLA SCUOLA:**
  - **LA FORMAZIONE SOCIO-POLITICA DI TUTTO IL PERSONALE MIRA A CREARE INTEGRAZIONE:**
    - a conversazione a casa della Coordinatrice Pedagogica: "noi dell'associazione facciamo un **ACCOMPAGNAMENTO DEL LAVORO DEGLI INSEGNANTI IN CLASSE**: per far riflettere i bambini e i professori sopra la propria realtà sociale, per uscire da certe visioni abitudinarie, rassegnate";
    - b conversazione a casa della Coordinatrice Pedagogica: "**nella scuola, nel Posto Di Salute...** con il personale di appoggio, ci si incontra per discutere la questione di qual è il loro ruolo rispetto alla comunità, perché non rimangono tutto il tempo preoccupandosi solo delle pulizie; con il personale del posto di salute, si lavora **perché ci sia più integrazione con la scuola**".
  - **NELL'ARTE EDUCAZIONE:**
    - c alcuni laboratori per esempio (come quello di biodanza) fanno sperimentare forme diverse di relazione tra i bambini, opposte a quelle usuali che s'incontrano per la strada, a volte in famiglia, basate sulla violenza, sulla forza; il laboratorio di teatro, per esempio, ho osservato che ha portato i bambini a rappresentare situazioni reali, del proprio contesto (come il caso di una ragazzina rimasta incinta), con un coinvolgimento diretto e momenti di riflessione in gruppo che rendono possibile una presa di coscienza consapevole di queste problematiche sociali.



## 2 IL VALORE DELLA SPIRITUALITÀ:

- a **ORAZIONE COMUNITARIA DEL MATTINO:** osservo continuamente l'importanza che per la Coordinatrice Pedagogica e alcune altre persone ha la dimensione spirituale per il benessere personale e collettivo, e la crescita di ogni persona, bambino e adulto, e del **“senso di comunità”**. Mi sorprende la **interreligiosità che si pratica a scuola in un clima di profondo rispetto** (l'osservo in particolare nel momento quotidiano, all'inizio della scuola, dell'orazione comunitaria in filodiffusione gestita da un gruppetto di bambini per classe al giorno: trovano spazio anche canzoni, poesie, scritti, saluti e ringraziamenti dei bambini o di qualche adulto)
- a. Una mattina alle 8: conduce la preghiera “per radio” una professoressa, che coordina il gruppetto di bambini; fa un ringraziamento, da parte di qualsiasi religione si faccia parte, a Dio, per il riposo, per questo nuovo giorno, per la natura, per tutta la bellezza, per la nostra scuola, per le persone che incontriamo e amiamo. Viene letto un brano dal titolo "La maniera d'amare", il cui messaggio è quello di non smettere mai di amare, anche quando questo non sembri dar frutto. Viene letto poi un salmo e fatto un canto: molti cantano nelle aule.

## 3 IL VALORE DELLA DIMENSIONE “COMUNITARIA”:

1. **ESISTENZA DI DIFFERENTI “GRUPPI DI INCONTRO”, per una condivisione spirituale e umana, per la gestione dei conflitti:** conversazione con una coordinatrice pedagogica e insegnante: “ Ci sono vari momenti di incontro tra noi dell'associazione:
- IL GRUPPO DI PREGHIERA** a cui partecipano sette o otto tra membri dell'associazione e insegnanti;
  - IL GRUPPO DI CONVIVENZA** che è aperto, ci partecipano circa 14 persone tra insegnanti e personale dell'associazione. Ci si incontra ogni quindici giorni, ed è coordinato da una professoressa dell'Università Cattolica. È un'occasione di sfogo rispetto a varie incomprensioni, tensioni che succedono all'interno della scuola e con i genitori. ”
2. **IL PRANZO COMUNITARIO:** osservo che il clima durante il pranzo è spesso cordiale, sereno; è **un momento importante, sia per scherzare, per ironizzare su accadimenti e persone, in modo da allentare stanchezza e tensioni, sia per comunicarsi notizie** circa i bambini, le famiglie, iniziative e ricordarsi e **accordarsi per le attività** legate ai progetti della scuola o dell'associazione. Si ripetono alcune dinamiche relazionali “verticali” tra le insegnanti e la coordinazione (le volte che la Coordinatrice Pedagogica si mette anche lei a scherzare di buonumore, si arriva a veri e propri scoppi di ilarità, in cui tutti contribuiscono; quando invece è preoccupata o innervosita, e ne parla con il suo tono forte e deciso, spesso cala un silenzio teso a cui tentano di ribattere solo alcune “compagne” di vecchia data ).
3. **IL VALORE DELLA COMUNICAZIONE- INFORMAZIONE COMUNITARIA NELLA SCUOLA: LA RADIO COMUNITARIA.**
4. **(COLLEGATO: ) COLLABORAZIONE NEGLI ASPETTI SOCIO-EDUCATIVI (SCUOLA E ASSOCIAZIONE COME COMUNITÀ EDUCANTE):**
- GRANDE COORDINAMENTO TRA SCUOLA E BIBLIOTECA NELLE ATTIVITÀ E NELLA METODOLOGIA DIDATTICA:**
    - APPRENDERE A LEGGERE I TESTI MA ANCHE IL MONDO** (colloquio con la bibliotecaria: “Noi lavoriamo in stretta connessione, io non posso lavorare lontano dall'aula: io vado nelle aule, in modo concordato ma pure con una mia autonomia, prendo il progetto che stanno svolgendo, e trovo libri che sono attinenti e che possono stimolare il lavoro in classe. Per esempio, la professoressa lavora per lo sviluppo della lettura e scrittura, e pure io lavoro per lo sviluppo delle capacità di lettura ma per imparare a leggere il mondo, non solo i libri di storie”).
    - L'INTEGRAZIONE DEL PROGETTO POLITICO PEDAGOGICO:** colloquio con l'insegnante-bibliotecaria: “Questo è il progetto annuale, e questi sono **i progetti che ogni mese stendo per la sala di lettura in collaborazione con la scuola. Il tutto sta nel Progetto PoliticoPedagogico.** Tutto quello che facciamo, tutte le nostre mete, tutto ciò che vogliamo. A partire da questo stendiamo il progetto annuale, e dentro di questo andiamo facendo il progetto di ogni mese”
  - COLLABORAZIONE CON IL POSTO DI SALUTE:** conversazione con le due operatrici del posto di salute: “ Interveniamo per offrire un primo soccorso nel caso che un bambino si

- faccia male; oppure con un controllo periodico della salute all'interno della scuola stessa (i denti, la vista, il peso).”
- c **APPOGGIO RECIPROCO TRA I VARI SETTORI DELL'ASSOCIAZIONE (ACCOMPAGNAMENTO, SCUOLA, SALUTE ECC.), con momenti di incontro comune:** colloquio con La Coordinatrice del SRC (anche insegnante): “Le relazioni tra il nostro settore e la scuola sono buone, c'è sempre uno scambio e l'uno aiuta l'altro quando può. Lo stesso con il posto di salute.”
  - d **CORRESPONSABILITÀ EDUCATIVA TRA SCUOLA E PERSONALE DELLA MENSA:** dall'intervista alle cuoche: mi colpisce quanto loro siano informate e si sentano partecipi della vita della scuola, dei progetti, della cura dei bambini, delle preoccupazioni di ins e genitori. Segno chiaro di quanto sia comunitaria la organizzazione e comunicazione interna.

## **C. DIMENSIONI CHE LA RENDONO DIFFICILE**

1. **FREQUENTI INTERRUZIONI DELL'ATTIVITÀ DIDATTICA:** Mi sorprende il numero di persone adulte che entrano in classe in vari momenti della lezione: chi per portare avvisi, chi per riparare la porta. la Coordinatrice Pedagogica entra 2 volte, una di persona e una via radio; sarà una cosa percepita come problematica dalle insegnanti ma non compresa dalla coordinazione.
  - a. osservazione in classe: alle 9 arriva la cuoca più giovane con un bicchiere di succo per l'insegnante; più tardi ritorna e chiama i bambini per il succo, quelli più denutriti (sono ben 14!); ore 9.40: entra la cuoca e dice a tutti che è l'ora della merenda. Tutti: sì!
  - b. valutazione trimestrale: alcune insegnanti lamentano "interferenze nelle classi, perdita di tempo e di contenuto per le attività del coro, del posto di salute, in particolare per quelle non comunicate"; reazione critica di una coordinatrice: "non è vero, tutto sta indicato nei comunicati a muro, e pesare un bambino è importante come il lavoro in classe!"; un altro coordinatore, invece, si dimostra più comprensivo: "è una questione di organizzazione, di comunicare per tempo l'uscita...".
2. **PROBLEMI DI COMUNICAZIONE, CIRCOLARITÀ DELLE INFORMAZIONI INTERNE ALL'ASSOCIAZIONE:** sia la scuola conosce poco il ruolo degli altri servizi, sia questi conoscono poco certe esigenze della scuola
  - a. valutazione trimestrale: il SRC lamenta che le insegnanti non hanno coscienza del ruolo che svolge questo servizio, che a volte ha necessità di chiamare un bambino per stendere un documento per la Ong Visione Mondiale; stesso reclamo da parte del personale del Posto Di Salute, quando chiamano i bambini per cure o attenzione medica.
3. **STILE DELLA COORDINAZIONE:** la Coordinatrice Pedagogica assume a volte con gli insegnanti o altro personale dell'associazione un tono forte che pare autoritario, di chi sa come devono essere fatte le cose, e si indispette quando gli altri fanno diversamente
  - a. rientro dalla camminata ecologica: appena torniamo, si arrabbia molto e prende in giro le donne della cucina perché hanno fatto sedere bambini durante il rinfresco).
4. **DIFFERENZE CULTURALI RISPETTO ALLA NATURA DEI "PROBLEMI" DEI BAMBINI E DEL CONSEGUENTE PROCESSO SOCIO-EDUCATIVO DA ATTIVARE TRA SCUOLA E ALTRI SERVIZI DELL'ASSOCIAZIONE:** divergenza tra una prospettiva "individuale" che par cercare di spiegare e risolvere i problemi soprattutto da un punto di vista del singolo, e quella tipica della educazione popolare, che tien conto della natura sociale e collettiva dei problemi, a cui la coordinazione si richiama: "il processo è dalla pratica alla teoria, e dalla teoria ritorna alla pratica, perché è questa che ha relazione con la vita":
  - a. riunione di valutazione della scuola dopo l'incontro serale con i genitori: la Coordinatrice Pedagogica riconosce l'importanza di "poter dire alle operatrici del MAFE, che a volte dicono che il problema è d'apprendimento e non socio-psicologico come pare a noi, di vedere meglio com'è la situazione del bambino e della sua famiglia...".

**5. NECESSITÀ CHE LA SCUOLA MANTENGA SEMPRE ATTENTA LA RELAZIONE, IL LEGAME CON IL PERSONALE DEI SERVIZI: DIPENDE DALL'ATTENZIONE DELLA SCUOLA LA QUALITÀ DEL SERVIZIO CHE SI PUÒ RICEVERE:**

- a. riunione di valutazione della scuola dopo l'incontro serale con i genitori: necessità che gli insegnanti **mantengano sempre attenta la relazione, il legame con il personale del servizio**, perché secondo la Coordinatrice Pedagogica: "si stanno rilassando rispetto all'organizzazione, e ai ritorni che dovrebbero darci. Ma questo compito è vostro: il MAFE è per voi, ma è un servizio che dovete chiedere voi! È importante che quando vi incontrate con loro, voi ascoltiate ciò che vi dicono per riuscire a vedere cosa potete cambiare; **approfittate delle persone professionali** che ci sono qui, per lavorare con il sociale".

## **A.2 PRINCIPALI DIMENSIONI CHE RISULTANO SIGNIFICATIVE RISPETTO ALLA PARTECIPAZIONE ALLA GESTIONE DEMOCRATICA INTERNA ALLA SCUOLA**

### **1. DENTRO LA SCUOLA**

#### **A. MODALITÀ**

##### **1. STORIA E USO DEL PROGETTO POLITICO-PEDAGOGICO:**

- a. conversazione con una coordinatrice pedagogica e insegnante: “ fu chiamata all’inizio una pedagoga, che fece gli orientamenti pedagogici, parlò con gli insegnanti, il personale dell’associazione, osservò rapidamente il lavoro in classe. Poi **fummo noi stessi che all’interno delle nostre conoscenze, con la Coordinatrice Pedagogica e la giovane Coordinatrice, abbiamo elaborato il testo.** A febbraio, nelle due settimane di programmazione collettiva, viene rivisto e vengono riscritte alcune tabelle con i dati numerici, i responsabili, gli obiettivi...viene usato come riferimento per gli incontri di programmazione mensili.”

#### **B. DIMENSIONI GENERALI**

##### **A. IL RUOLO ASSUNTO DAI VARI ATTORI INTERNI E LE DINAMICHE DI PARTECIPAZIONE DEMOCRATICA ATTIVATE.**

(VEDI MAPPA DEGLI ATTORI)

##### **B. STILE DELLA LEADERSHIP E GESTIONE DEMOCRATICA: AMBIVALENZE**

Ogni giorno che passa, mi rendo conto della straordinarietà della Coordinatrice Pedagogica, una donna da sempre pervasa da un appassionato impegno sociale nella lotta per il riconoscimento dei propri e altrui diritti, in particolare dei più deboli, i bambini, gli adolescenti, le donne afrodiscendenti di cui lei stessa fa parte. È infaticabile e indomita, la pervade davvero **un fuoco indomito, sempre energico, forte, che ha chiaro da dove si parte e verso dove si debba andare, e per questo suo modo di vivere quasi come una Missione il proprio tempo, non solo lavorativo ma anche privato che dall’esterno pare ben sacrificato, le riesce non sempre facile rapportarsi in modo orizzontale con l’altro, se non poche persone che riconosce esser come lei, fremendo di impazienza, di rabbia soffocata a volte, incapace di accettare quello che comunque razionalmente comprende: i diversi livelli di coscientizzazione, i diversi livelli di priorità e di investimento, i diversi modi di esprimersi e di attuare un proprio impegno anche sociale e politico, che lei difficilmente riesce a riconoscere tanto da valorizzarlo, se non si avvicina a quanto lei fa e si aspetta che l’altro faccia.**

|  |  |   |   |
|--|--|---|---|
| <p><b>STILE “I CARE” TOTALE:</b> INTERESSAMENTO APPASSIONATO ALLA VITA DEGLI ALTRI, SUL PIANO UMANO-PSICOLOGICO-SPIRITUALE oltre che PROFESSIONALE, CHE SI TRADUCE IN ALMENO DUE MODALITÀ DIFFERENTI:</p>  |  | <p><b>STILE ORGANIZZATIVO OMNICOMPRESIVO:</b> svolge contemporaneamente almeno due o tre attività: coordina le attività didattiche, intanto coordina l'attività di vario personale dell'associazione che viene da lei a chiedere consiglio (insegnanti, adolescenti, ecc.), risponde al telefono, si preoccupa di aspetti organizzativi., riceve i genitori...</p>                                  |   |
| <p><b>UNO STILE “MATERNO”:</b><br/> <b>COMPRESIVO</b> –<br/> <b>ACCUDENTE</b> –<br/> <b>ENERGIZZANTE:</b><br/>         toni "saggi- convincenti",<br/> <b>un tono caldo, profondo, che trasmette</b> comunque la sua <b>energia ma senza tono aspri</b>, e la rende estremamente comunicativa, <b>efficace, ti arriva proprio dentro il cuore</b>, con verità, amore, passione per la giustizia e la vita.</p> <p><b>FINALITÀ DICHIARATA:</b><br/>         provocare il cambiamento-miglioramento spirituale interiore, rispetto a certe “ferite” che condizionano ogni persona.</p> | <p><b>UNO STILE ESORTATIVO-ESCLUDENTE – GIUDICANTE:</b><br/>         Toni ora "forti-intimidatori", con cui spesso intimidisce, critica, giudica e "seleziona", quasi colpevolizzando il comportamento e le intenzioni degli altri (soprattutto delle insegnanti), vedendovi spesso "scarso impegno e responsabilità sociale e politica".</p> <p><b>FINALITÀ DICHIARATA:</b> provocare il cambiamento-miglioramento rispetto ad un impegno-partecipazione in campo sociale e politico sempre più attivo e volto agli interessi della comunità locale</p> | <p><b>STILE ACCENTRATO RE:</b><br/>         Toni ora forti con cui <b>monopolizza lei le riunioni, sia rispetto al tempo che si prende per parlare</b> con cui demotiva-toglie spazio agli altri per partecipare, <b>sia perchè spesso indirizza le discussioni su temi e decisioni che vuole lei.</b><br/> <b>VOLTO ALLA MIGLIORE GESTIONE E QUALITÀ DEI VARI SERVIZI OFFERTI DALLA SCUOLA</b></p> | <p><b>STILE “DI SERVIZIO”, STRUMENTALE :</b><br/> <b>ALL’ACCOMPAGNAMENTO PEDAGOGICO:</b> si mette in gioco <b>assieme agli insegnanti per trovare soluzioni didattiche nuove e più adeguate, senza arrendersi</b><br/> <b>ALLA PARTECIPAZIONE DEMOCRATICA:</b> leadership Strumentale <b>nel proporre metodologie di lavoro partecipative, stimolanti, accompagnate da messaggi rassicuranti</b></p> <p><b>FINALITÀ DICHIARATA:</b> perché "tutti si sentano di poter partecipare".</p> |
| <p><b>CON CHI:</b><br/>         UN SUO “TIPICO” MODO CHE USA SOLITAMENTE <b>CON ME, CON I BAMBINI O LE PERSONE DELLA COMUNITÀ, O CON LE POCHE VECCHIE COMPAGNE DELL’ASSOCIAZIONE:</b></p> <p><b>SOPRATTUTTO CON GLI INSEGNANTI, ALCUNI GENITORI ED ADOLESCENTI: ACCOMPAGNAMENTO</b></p>  | <p><b>CON CHI:</b><br/>         SOPRATTUTTO QUANDO <b>SI RIVOLGE AI PROFESSORI RISPETTO AI PROBLEMI CHE SI INCONTRANO: tono serio e accigliato, appassionato ma critico</b>, molto poco empatico, pur volendo fondamentalmente non giudicare ma <b>stimolare a esserci di più, A MIGLIORARSI</b>, come e quanto lei fa, e che vorrebbe vedere in tutti.<br/>         (Da un lato appare chiaro come <b>detenga un potere legato al ruolo nella Scuola-</b></p>   | <p><b>CON CHI:</b><br/> <b>SOPRATTUTTO O GLI INSEGNANTI: STILE DI CONDUZIONE DI ALCUNE RIUNIONI DI PROGETTAZIONE:</b> assume spesso toni verticali di chi per passione e competenza esorta-giudica i docenti ad una maggiore</p>  | <p><b>CON CHI:</b><br/> <b>SOPRATTUTTO GLI INSEGNANTI:</b> la Coordinatrice Pedagogica <b>chiama periodicamente le professoresse individualmente per chiedere che problemi incontrano nel loro lavoro, con i bambini in classe,</b></p>   |

|   |  |   |  |
|---|--|---|--|
| <p><b>UMANO</b> <b>E</b><br/><b>ATTENZIONE</b><br/><b>PSICOLOGICA:</b><br/><b>RICHIAMO</b> <b>ALLA</b><br/><b>RESPONSABILITÀ</b> <b>DI</b><br/><b>PRENDERSI</b> <b>CURA</b> <b>DI</b><br/><b>SÉ.</b> la Coordinatrice Pedagogica chiama periodicamente le professoresse individualmente per chiedere che problemi incontrano, in generale. Ha assunto un ruolo anche di guida-sostegno psicologico e spirituale, che non so quanto sia accettato.</p> | <p><b>associazione e alla forza di personalità;</b> dall'altro <b>non accetta che le sia riconosciuto un RUOLO-POTERE SUPERIORE</b> rispetto alle altre insegnanti e coordinatrici, per cui accusa piuttosto le altre di <b>RESTARE INFERIORI A LEI</b>, è tutto questione di "mancanza di impegno personale".</p>   | <p>responsabilità, impegno, partecipazione ecc.. <b>arriva ad un richiamo critico diretto.</b></p>  |  |
| <p><b>ATTEGGIAMENTI CONSEGUENTI NEGLI ALTRI (INSEGNANTI, OPERATORI, GENITORI)</b></p>   |  |   |  |
| <p><b>Provoca in alcuni almeno il desiderio di continuare, di crederci, di resistere a livello di cammino personale, formativo, o familiare, o professionale,</b> animando le persone e infondendo loro una buona energia e speranza che li fa mettere in gioco personalmente con più convinzione. <b>Molti non sembrano gradire questa "intromissione esortativa",</b> o comunque non sono nelle condizioni psico-sociali di attivarsi.</p>          | <p>Questo stile mi è parso troppo forte e conflittuale, e pertanto probabilmente controproducente, in quanto <b>invece di stimolare a partecipare e aprirsi, genera di conseguenza che la maggior parte non essendo capace di reggerlo e controbatterlo con la stessa energia, si chiude e si defila sempre più,</b> creando un vortice di incomprensioni che si autoalimentano, fino a quando scoppiano, o qualcuno scoppia, e se ne va. Infatti c'è il rischio di sentirsi svalutati. Spesso dopo le sue "contro-accuse" e ridefinizioni del problema (da "problema di relazione" tra coordinamento e insegnanti per quest'ultime, a "problema di scarso impegno personale" per la coordinazione), <b>le insegnanti rinunciano a riproporre la discussione</b></p> | <p><b>NELLE RIUNIONI, quando c'è, allora parla soprattutto lei, le altre devono faticare per prender la parola ed essere ascoltate.</b></p> <p>A volte, dopo una riunione partecipata in cui le insegnanti hanno proposto varie idee, alla fine è la Coordinatrice Pedagogica a scegliere quella che le pare migliore: <b>il clima si raffredda, diminuiscono gli interventi degli insegnanti, quasi nessuno osa ribattere.</b></p> | <p><b>Quando la Coordinatrice Pedagogica promuove con un atteggiamento non verticale, non intimidatorio-giudicante la partecipazione degli insegnanti, magari facendo leva su problemi avvertiti da tutti, almeno 4-5 insegnanti intervengono o proponendo idee.</b></p> |

**C. EMERGONO DIFFERENTI RELAZIONI DI POTERE (ora conflittuali, ora positive) RISPETTO A DIFFERENTI AMBITI DI PARTECIPAZIONE DELLA VITA SCOLASTICA (AMBITO DELLA DISCUSSIONE E DELL'APPROFONDIMENTO PEDAGOGICO-DIDATTICO: NON VI SONO DIFFICOLTÀ TRA DIRIGENZA E INSEGNANTI; AMBITO DELLA PARTECIPAZIONE ALLE DECISIONI (IN PARTICOLARE SU CONTENUTI PIÙ GESTIONALI-POLITICI): CONFLITTI):**

**RISULTA SIGNIFICATIVA LA (NON) ATTRIBUZIONE DI COMPETENZE DECISIONALI DA PARTE DEL D.S. AGLI INSEGNANTI (CULTURA DELLA PARTECIPAZIONE), COSÌ COME L'OPZIONE PERSONALE E COLLETTIVA MATURATA DA PARTE DI ALCUNI INSEGNATI RISPETTO AL PROPRIO RUOLO e a quello della scuola (riconoscersi in ruolo politico-sociale oltre che didattico): solo i pochi insegnanti "comunitario-attivi" in campo anche sociale e politico si permettono di ribattere, contraddire, esprimete idee differenti e sostenerle di fronte alla coordinazione.**

a. riunione valutazione scuola dopo riunione serale genitori: si osserva **una netta differenza fino a quando l'argomento della discussione verte su tematiche educative generali o sul rapporto con le famiglie: molti insegnanti concordano con le riflessioni della Coordinatrice Pedagogica, e spontaneamente, anche in modo non ordinato, intervengono** per aggiungere propri pensieri, ed esperienze. **Quando però la Coordinatrice Pedagogica** rispetto all'arte educazione, e a quanto deciso nell'incontro precedente su come segnare la presenza dei bambini, fa i nomi di alcuni professori che avrebbero dimenticato ancora di scrivere la presenza e l'uscita dei bambini nei loro laboratori (atteggiamento colpevolizzante ancora prima che di confronto da parte della coordinatrice): il clima si fa improvvisamente teso, almeno per gli insegnanti che si sentono chiamati in causa direttamente, gli interventi sono concitati, disordinati, a voce sempre più alta; **è una delle rare volte comunque che la maggioranza degli insegnanti non se ne resta zitta, lotta per spiegarsi**, invece di poi sfogarsi in altri spazi informali (solo due non parlano). Quando alcuni di loro cercano di spiegarsi, la Coordinatrice Pedagogica li interrompe dicendo: "non voglio ora sentire spiegazioni...", non consentendo quindi una discussione democratica. **Non c'è costruzione condivisa, partecipata, di possibili soluzioni al problema** della presenza dei bambini, la Coordinatrice Pedagogica propone proprie idee di modifica.

b. riunione settimanale della coordinazione con gli insegnanti della scuola primaria: **la coordinatrice propone di discutere assieme e trovare soluzioni da attuare rispetto al problema di come migliorare la partecipazione dei bambini ai laboratori di arte-educazione** (la Coordinatrice Pedagogica: "dobbiamo scegliere una strategia...per migliorare la partecipazione dei bambini cosa dobbiamo fare? C'è qualcuno che ha qualche idea su come risolvere il problema?"). Dagli insegnanti escono almeno 3 proposte operative diverse, di cui **la coordinatrice ne sceglie una che le pare buona, senza una vera scelta condivisa; le insegnanti non dicono nulla.**

## **A. DIMENSIONI CHE FACILITANO TALE PARTECIPAZIONE**

### **1. STILE DELLA LEADERSHIP: STILE "DI SERVIZIO", STRUMENTALE [VEDI PUNTO PRECEDENTE]:**

- **ALL'ACCOMPAGNAMENTO PEDAGOGICO:** si mette in gioco assieme agli insegnanti per trovare soluzioni didattiche nuove e più adeguate, senza arrendersi
- **ALLA PARTECIPAZIONE DEMOCRATICA:** leadership Strumentale nel proporre metodologie di lavoro partecipative, stimolanti, accompagnate da messaggi rassicuranti

### **2. LA CONSAPEVOLEZZA DEL VALORE DI UNA RELAZIONE COMUNITARIA DI BASE (VALORIZZAZIONE DELLA PERSONA NELLA COLLEGIALITÀ) PER FAVORIRE UNA REALE PARTECIPAZIONE ATTIVA DI TUTTI: [VEDI I DIMENSIONI CHE FACILITANO LA RELAZIONALITÀ INTERNA]**

### **3. IL VALORE DELLA PREGHIERA E DELLA CONDIVISIONE:** I momenti di preghiera vengono proposti per recuperare forza e coraggio per continuare a credere in ciò che si fa, e a disporsi in un clima propizio a condividere, a partecipare con un atteggiamento positivo. [VEDI I DIMENSIONI CHE FACILITANO LA RELAZIONALITÀ INTERNA]

- 4. LA FORMAZIONE SOCIO-POLITICA DI TUTTO IL PERSONALE MIRA A CREARE INTEGRAZIONE:** permette di approfondire e condividere la dimensione di qual è il loro ruolo rispetto alla comunità (MISSION, VALORI), e ciò facilita una maggiore partecipazione a scuola.
- 5. ATTENZIONE A MIGLIORARE LA COMUNICAZIONE INTERNA, definendo meglio gli strumenti e gli spazi per scambiarsi informazioni su eventi interni od esterni, e per condividere quanto emerso, trovando anche una linea comune rispetto alle organizzazioni esterne.**
- a. prima riunione di valutazione trimestrale: La prof.ssa: *“dico che c'è il problema di mostrare questi appuntamenti...perché è successo di altri che ci sono stati e non se ne sapeva nulla...E'una mancanza della coordinazione”*; la Coordinatrice Pedagogica: *”Io credo debba esserci una coordinazione interna...”* Si decide di stendere in forma chiara questi calendari, con date e argomenti incontri, e di esporli nella sala della Coordinazione.
- 6. L'USO DI METODOLOGIE ATTIVE E PARTECIPATIVE FOCALIZZATE AL COMPITO DURANTE GLI INCONTRI DI PROGETTAZIONE PARTECIPATA E VALUTAZIONE:**
- **LAVORO DI DIAGNOSI IN PICCOLI GRUPPI (AUTOVALUTAZIONE)**

a. prima riunione di valutazione trimestrale: la Coordinatrice Pedagogica: *“andiamo a dividerci in gruppi per individuare tutti i problemi, e per ognuno proviamo a ricostruirne le cause, e quali effetti da...”*.
  - **DIAGNOSTICO CON L'ALBERO DEI PROBLEMI:**

a. prima riunione di valutazione trimestrale: Yamira introduce una metodologia di lavoro di per sé interessante, e propone di focalizzarsi sui problemi (la Coordinatrice Pedagogica: *“noi abbiamo bisogno di tenere un diagnostico di tutto ciò che è problema. Noi siamo giunti all'arteeducazione non perché stava scritto in una carta, ma perché abbiamo riconosciuto il problema che l'arte educazione poteva aiutare a superare...”*“Lo scopo con il diagnostico è individuare i veri problemi, e per ognuno proviamo a ricostruirne le cause, e quali effetti da... così ci si rende conto se è un problema, o una causa, o un effetto...Alcune volte analizzando, discutendo, si vede che ad esempio le cause sono il vero problema.Poi si elaboreranno dei progetti per intervenire.”
  - **LE COMMISSIONI INTERNE SUI PROGETTI:** per ogni progetto-evento (es. Festa S.Giovanni; Festa della Famiglia) si crea una commissione interna, che presenta alla riunione mensile di programmazione il progetto che loro hanno già a grandi linee steso, poi da discutere assieme.

## **B. DIMENSIONI CHE LA RENDONO DIFFICILE**

- 1. LO STILE DELLA LEADERSHIP: AMBIVALENZE: UNO STILE ESORTATIVO-ESCLUDENTE –GIUDICANTE; STILE ACCENTRATORE [VEDI PUNTO PRECEDENTE: STILE DELLA LEADERSHIP]**
- CONSEGUENZE: DIFFERENZA DI CLIMA E DI PARTECIPAZIONE OSSERVATE, CON O SENZA LA PRESENZA DELLA COORDINAZIONE:**
- A. NEI GRUPPI DI LAVORO: MAGGIORE PARTECIPAZIONE, EFFICACIA E COLLABORAZIONE CON MAGGIORE AUTONOMIA?:**
- a. a volte nei gruppi di lavoro negli incontri coordinati da la Coordinatrice Pedagogica, ho assistito allo “sfogo” spesso rassegnato delle insegnanti nel sentirsi oppresse di richieste e insieme non considerate nei loro bisogni “privati”. Nel gruppo di lavoro della riunione coordinata da un'insegnante, invece, noto un buon clima, impegnato e assieme sereno, tanto



che in quindici minuti si stende tutto il progetto. Anche tornati in assemblea, i gruppi continuano a concordare, scrivere, preparare le programmazioni in un clima molto attivo e produttivo. **VI È UN APPROCCIO COLLABORATIVO DA PARTE DI TUTTI CHE LE ALTRE VOLTE NON EMERGEVA:** chi abbia musiche, idee, materiali già strutturati, si offre spontaneamente di procurarli anche per gli altri che fossero interessati.

**B. NELLE RIUNIONI DI PROGETTAZIONE-VALUTAZIONE: DIVERSITÀ DI CLIMA E PARTECIPAZIONE PERCEPITE: Il clima resta sempre scherzoso, allegro, a volte un po' dispersivo** a causa di quattro-cinque insegnanti che per lo più non partecipano. **LIVELLO DI PARTECIPAZIONE: MOLTO PIÙ ALTO, MOTIVATO, DELL'INCONTRO PRECEDENTE**. All'incontro precedente, la mia sensazione era stata di un clima molto più teso, silenzioso, in cui al contrario solo quattro-cinque partecipassero ed esprimessero le proprie opinioni, proposte, critiche.

a. INCONTRO DELL'ÉQUIPE DOCENTE PER LA PROGETTAZIONE MENSILE SENZA JAMIRA: la conduttrice, un'insegnante incaricata, essendo ligia nel rispettare i tempi e gli obiettivi-compiti prefissati per quel incontro, **mantiene un livello di comunicazione molto più orizzontale** con le sue colleghe di quanto faccia la **Coordinatrice Pedagogica**, che assume spesso toni verticali di chi per passione e competenza esorta-giudica i docenti ad una maggiore responsabilità, impegno, partecipazione ecc.. **L'insegnante arriva raramente ad un richiamo critico diretto, piuttosto invita tutti a partecipare.** Quando lo fa con un'insegnante particolarmente distratta, lo fa senza accusare e facendo osservare le conseguenze per il gruppo di dover restare di più. (**Fraasi significative: "con la Coordinatrice Pedagogica siamo tutte serie, oggi tutte allegre!"; "oggi è una progettazione partecipativa!"; un'insegnante: "se oggi ci fosse una telecamera nascosta, o mio Dio..." dice ridendo**). **EMERGE CON CHIAREZZA ANCHE UN ATTEGGIAMENTO COLLABORATIVO-DI SOSTEGNO VOLONTARIO DA PARTE DELLE INS. altre volte non osservato:** chi è più esperto (perché insegna da tempo nella scuola, per il livello di studio, per le conoscenze e competenze personalmente acquisite ecc.) aiuta spontaneamente chi appare più inesperto e intimorito, in questo caso rispetto alla stesura di un progetto pedagogico-didattico.

b. INCONTRO DELL'ÉQUIPE DOCENTE PER LA PROGETTAZIONE MENSILE SENZA JAMIRA: **LA MAGGIOR PARTE SI OFFRE VOLONTARIAMENTE PER I COMPITI LEGATI ALLA FESTA DI S.GIOVANNI, UN GRUPPETTO NO.** (molti insegnanti chiedono quante di loro e per quanto tempo debbano venire. Il loro tono è un po' preoccupato. Si ricorda che la regola ufficiale (qualcuno dice "per la Coordinatrice Pedagogica") è che tutti devono stare tutto il tempo, tranne chi ha l'impegno all'Università. Si individuano 6 compiti, a cui doversi iscrivere. Non tutti lo fanno. Alla fine si discute sull'impegno che dovranno dare comunque quegli insegnanti che ancora non si sono iscritti volontariamente)

c. incontro settimanale di equipe pedagogica: **DI FRONTE AI SOLITI MODI FORTI DI RICHIAMARE A UN MAGGIOR IMPEGNO E PARTECIPAZIONE SOCIO-POLITICA,** anche sottolineando come per la scuola sarà un elemento di valutazione finale dell'insegnante, osservo che **la Coordinatrice Pedagogica, una Coordinatrice e un'insegnante parlano quasi solo loro,** e spesso raccontano e condividono cose successe in aula, come esempi. **Almeno due delle insegnanti sembrano assenti: lo vedo dalle loro espressione del volto, dalla loro postura, dal fatto che non intervengano mai.**

d. INCONTRO DELL'ÉQUIPE DOCENTE PER LA PROGETTAZIONE MENSILE SENZA LA PRESENZA DELLA COORD.: **LIVELLO DI PARTECIPAZIONE: MOLTO PIÙ ALTO, MOTIVATO, DELL'INCONTRO PRECEDENTE.** (Quando arrivo, sei docenti sono già impegnate parlando tra di loro di progettazione rispetto a temi musicali.)

**C. SPAZIO DEL LABORATORIO DI FORMAZIONE GESTITO DAGLI INSEGNANTI: il clima e il livello di partecipazione degli insegnanti dipende molto dalla presenza (per il suo STILE COMUNICATIVO) o meno della Coordinatrice Pedagogica:**

a. laboratorio di formazione gestito dagli insegnanti: fin quando non c'è la Coordinatrice, c'è un bel livello di scambio e di dialogo tra le insegnanti rispetto a diverse prospettive didattiche ed esperienze fatte. Da quando arriva, si interrompe il clima e lo spazio di autoformazione, e si discutono vari problemi. **La sua modalità di intervento è molto forte, molto "impositiva", di chi sa cosa è giusto e sembra giudicare chi così non fa.** Le insegnanti comunque non hanno reazioni di fastidio, piuttosto partecipano poco e meno di prima (solo 2), forse attente, o impaurite. **la Coordinatrice Pedagogica distribuisce criteri e impegni.**

2. (COLLEGATO: ) **“CULTURA DELLA PARTECIPAZIONE” DELLA COORDINAZIONE AMBIGUA RISPETTO AL RICONOSCIMENTO DEL RUOLO-POTERE DELLA PARTECIPAZIONE DEGLI INSEGNANTI ALLA GESTIONE DEMOCRATICA, A SECONDA DELL’AMBITO (DIFFERENZA TRA LA PARTECIPAZIONE DEMOCRATICA DEGLI INSEGNANTI SPESSO INCENTIVATA NEI MOMENTI DI RIFLESSIONE-DISCUSSIONE, E QUELLA NEI MOMENTI DI PRESA DI DECISIONE, INVECE NON SEMPRE RICHIESTA): da un lato spesso promuove e incita gli insegnanti a proporre idee, a partecipare, però al momento di trarre decisioni sceglie solitamente lei la strada da intraprendere, distribuendo a volte lei compiti ed impegni.**
- a. riunione settimanale della coordinazione con gli insegnanti della scuola primaria: **la coordinatrice propone di discutere assieme e trovare soluzioni da attuare rispetto al problema di come migliorare la partecipazione dei bambini ai laboratori di arte-educazione** (la Coordinatrice Pedagogica: “dobbiamo scegliere una strategia...per migliorare la partecipazione dei bambini cosa dobbiamo fare? C’è qualcuno che ha qualche idea su come risolvere il problema?”). Dagli insegnanti escono almeno 3 proposte operative diverse, di cui **la coordinatrice ne sceglie una che le pare buona, senza una vera scelta condivisa; le insegnanti non dicono nulla.**
3. **DIVERSITÀ CULTURALI SUL RUOLO-AMBITO DI RESPONSABILITÀ DELL'INSEGNANTE TRA COORDINAZIONE (impegnarsi con i bambini, i genitori, la comunità) E INSEGNANTI “IN SENSO STRETTO” (richieste eccessive!):**
- a. valutazione trimestrale: si apre una discussione tra il personale dell'associazione e le insegnanti sull'ambito di impegno-RESPONSABILITÀ dell'insegnante: *con i bambini? con i genitori? con la comunità locale?* Alcune insegnanti evidentemente sostengono "le eccessive richieste" fatte loro dalla coordinazione; la coordinazione afferma che "dobbiamo impegnarci in tutti e tre i settori, ora dobbiamo sempre più chiederci come possiamo lavorare negli ultimi due"
4. (CONSEQUENTE A TUTTI GLI ASPETTI DIFFICILI DELLA RELAZIONALITÀ: VEDI) **DIFFICOLTÀ DI COMUNICAZIONE E PARTECIPAZIONE AUTENTICA DELLE INSEGNANTI: le insegnanti, di fronte alla esperienza già più volte vissuta della incomprensione-rifiuto ad accogliere le loro questioni su aspetti relazionali-organizzativi, da parte in particolare di una coordinatrice, rinunciano a parlarne pubblicamente. Solo quelle poche “comunitarie-attive” in campo anche sociale e politico si permettono di ribattere, contraddire, esprimete idee differenti e sostenerle di fronte alla coordinazione.**

## 2. DENTRO L'ASSOCIAZIONE (TRA SCUOLA E ASSOCIAZIONE):

### A. MODALITÀ

1. **EVOLUZIONE:** storicamente, c'è stata una prima fase in cui tutti si occupavano di tutto, perciò ci si scontrava spesso; successivamente si decise di organizzarsi e dividersi i compiti per aree.
  - A. colloquio con La Coordinatrice del SRC (e insegnante): "Io sono arrivata 13 anni fa. **Non c'era organizzazione; tutti facevano di tutto, non c'erano responsabili di settore e ci si scontrava spesso.** Si decise pertanto che era meglio dividersi i compiti."
2. **UNA GESTIONE COMUNQUE DEMOCRATICA, ANCHE SE NON FACILE PERCHÈ ESIGENTE PER TUTTI (SI BASA SU CHIAREZZA E IMPEGNO)**
  - a. conversazione con le due operatrici del posto di salute: "**Le relazioni sono aperte, chiare, non sempre facili, ma vere,** perché qui c'è gente che si impegna e fa quello che dice; vari in passato se ne sono andati, io credo sia giusto, se fossi coordinatore farei così: "o segui il sistema, oppure te ne vai...". Certo non è un sistema dittatoriale: **è un sistema democratico, scelto e condiviso, costruito assieme perché tutti hanno idee differenti. Si è sempre parlato assieme per ogni questione, ci si trova, ci si siede, e si arriva a chiarirsi, perché si vuole la stessa cosa, e ci si impegna tutti**".
  - b. festa di San Giovanni a scuola: **tutti si danno da fare**, chi taglia i dolci, chi prepara i tavoli, chi l'impianto del suono, chi riceve e anima i bambini...

### B. DIMENSIONI CHE LA FACILITANO

1. **VARI INCONTRI COMUNI (SCUOLA+ASSOCIAZIONE) DI PROGETTAZIONE E VALUTAZIONE COLLETTIVA O IN COMMISSIONI TEMATICHE, E DI FORMAZIONE POLITICA.**
  - a. colloquio con la Coordinatrice del SRC (e insegnante): "Ci sono dei momenti di incontro tutti assieme: dopo le prossime vacanze, ci sarà una **valutazione tutti assieme**, mentre a metà anno si è fatto una **programmazione di tutti i settori**, con una presenza anche di un referente della ong. Un altro momento comune è quello che riguarda la **formazione politica**: alcuni sabato alcune persone dell'associazione o altro personale fanno alle insegnanti una formazione politica sui seguenti temi: la questione razziale; le politiche pubbliche; questioni legate alla salute... vi sono poi due o tre volte all'anno degli **incontri tra l'associazione e la scuola**: quando si sviluppa un'attività nuova, o per informare gli insegnanti."
  - b. **LA COMMISSIONE PER LA FESTA DELLA FAMIGLIA:** esistono vari gruppi di lavoro "misti" che hanno per compito specifico la cura di un evento o di una tematica ritenuta importante per la scuola-comunità. Vi è da subito un buon spirito collaborativo, una buona intesa, in cui tutti partecipano con il desiderio sincero di offrire il meglio possibile per la Festa. Dopo un momento iniziale in cui assieme discutono sul SENSO DELLA FESTA, alcune di loro si concentrano più sullo scrivere la "giustificativa" della festa (finalità, obiettivi ecc.); altre più sull'organizzazione.
2. **IL CONDIVIDERE UN INVESTIMENTO E DELLE ASPETTATIVE PERSONALI** TRA COORDINATORI: PER TUTTI LORO LA SCUOLA-ASSOCIAZIONE SONO PRATICAMENTE L'UNICA VERA OPZIONE DI VITA, PROFESSIONALE, RELAZIONALE, AFFETTIVA, FAMILIARE, SPIRITUALE....
  - a. riunione della coordinazione della associazione: sono presenti i fondatori-pezzi storici dell'associazione-scuola, e osservo come **si crei subito un ottimo clima, tranquillo, ci si intende subito, e in poco tempo si prendono varie decisioni e ci si impegna personalmente** in nuovi incarichi ritenuti molto importanti.

## **B.1-B.2 PRINCIPALI DIMENSIONI CHE RISULTANO SIGNIFICATIVE RISPETTO ALLA RELAZIONE E ALLA PARTECIPAZIONE DEMOCRATICA TRA SCUOLA-ASSOCIAZIONE E FAMIGLIA**

### **LA STORIA DELLA RELAZIONE TRA LA SCUOLA E LE FAMIGLIE**

(Racconto della coordinatrice pedagogica alle insegnanti, riunione programmazione progetto famiglia)

**La relazione della famiglia è molto forte nella vita dei bambini. Ma per noi non è stato sempre chiaro l'importanza di lavorare con la famiglia, è stato un percorso complicato.**

- prima del 1997: **non si permetteva alle famiglie di entrare nella scuola;** l'atteggiamento della scuola era quello di non far entrare le famiglie **per non "contaminare" i bambini** e la scuola stessa;
- lavoro di ricerca di uno studente francese: permise di capire che era importante far entrare le famiglie nella scuola. Ci ha fatto comprendere l'importanza di lavorare con "il sapere della famiglia", e per far ciò con le famiglie stesse.
- 1998-1999: **riconoscimento delle proprie difficoltà a riguardo e richiesta di aiuto all'Università Cattolica:** si capì che c'era bisogno di un lavoro psicologico, personale e di gruppo, perché "non posso lavorare con i bambini e con le famiglie su ciò che non ho elaborato in me"; sono quattro anni che stiamo in questo percorso, riuscire meglio anche a relazionarci con le famiglie (**nasce il MAFE**)
- Ed ora quest'anno arriva Simone dall'Italia, a proporci di fare una ricerca sulle nostre relazioni con la famiglia, le difficoltà e anche le soluzioni.
- Oggi ci sono anche la Conder, la AVSI che **lavorano con le famiglie del quartiere rispetto agli aspetti sociali, e psicologici (COF).**

Di fronte alla difficoltà di adattamento delle famiglie che da decenni vivevano nelle palafitte, alle nuove abitazioni del progetto "Riviera Azzurra", si è costituito un'équipe di specialisti dell'area sociale, psicologica, urbanistica-tecnica, che non hanno però la nostra esperienza e storia di lavoro con la comunità.

Il COF è una struttura che attende psicologicamente la comunità, non solo della Scuola Comunitaria.

### **FORME DELL'ATTUALE RELAZIONE-PARTECIPAZIONE SCUOLA-FAMIGLIE: [VEDI SCHEMA SINTESI INIZIALE]**

- 1.1.FACILITÀ E INFORMALITÀ DELLE COMUNICAZIONI QUOTIDIANE:**
  - rispetto alla necessità mia di contattare i genitori per intervistarli, insegnanti e coordinatori mi dicono che non c'è necessità di una comunicazione ufficiale scritta, ma che ci parleranno loro (in segreteria o all'entrata o all'uscita dalla scuola): **a riscontro la risposta dei genitori è stata molto alta.**
  - **PREPARATIVI FESTA DI SAN GIOVANNI A SCUOLA:** osservo le maestre e il personale della segreteria che chiacchierano, sorridono, tra loro e con le mamme che arrivano a prendere i bambini.

- **SCAMBI SUL PORTONE DELLA SCUOLA:**
    - a. **MOMENTO DELL'ARRIVO A SCUOLA: ACCOGLIENZA E DIALOGO:** è una festa. I bambini che incontro arrivano accompagnati da un adulto, sorridenti ed eccitati. Gli adulti si fermano con piacere a conversare tra loro e con alcuni educatori che si fermano sul portone.
    - b. **SUL PORTONE ALL'USCITA DI SCUOLA:** osservo le maestre e il personale della segreteria che chiacchierano, sorridono, tra loro e con le mamme che arrivano a prendere i bambini.
- 3. LA SCUOLA TENTA D'ATTIVARE UNA CORRESPONSABILITÀ DELLA FAMIGLIA E UNA COOPERAZIONE RECIPROCA E RESPONSABILE (NELLO SVILUPPO E NELL'APPRENDIMENTO DEL BAMBINO), CON ATTEGGIAMENTI E TONI A VOLTE CONTRADDITTORI [VEDI DIMENSIONI CHE RENDONO DIFFICILE LA RELAZIONE]:**
- A. ATTENZIONE A NON SOSTITUIRSI E VALORIZZAZIONE DELLA RESPONSABILITÀ DEI GENITORI E DELL'ATTIVAZIONE DEI BAMBINI, DI FRONTE ALLE LORO RICHIESTE, PERCHÉ SIANO RESPONSABILI ENTRAMBI:**
    - a. colloquio tra la coordinatrice pedagogica e una bambina: la coordinatrice pedagogica dice ad una bambina che le ha chiesto con una letterina un quaderno nuovo, con fermezza ma assieme dolcezza, che lei ha le condizioni familiari per averne uno, dal caro papà che lavora, per sua fortuna, per cui non è giusto che la scuola faccia questo. A me: “devo stare attenta, non voglio viziarla, e farle così più male per il futuro...”
  - B. la scuola, in particolare nella figura della coordinatrice pedagogica, si prende veramente a cuore il benessere dei bambini, ed in questo si rivolge alle famiglie (spesso donne sole) a volte dando consigli forti, incitazioni a assumersi responsabilità, anche se mettendo a loro disposizione tutto quello che la scuola può offrire a lei e a suo figlio (gruppi artistici; MAFE; ecc.) [ACCOMPAGNAMENTO TOTALE]**
    - a. colloquio tra la coordinatrice pedagogica e una mamma: coinvolge la famiglia nel percorso di apprendimento del figlio perché sia significativo, attivo (RISPETTO AI COMPITI PER CASA): fa una critica forte al sistema usato da chi fa le ripetizioni: solo fanno copiare e ricopiare parole e lettere, che il bambino sa fare bene, ma quando deve scrivere qualcosa da solo, non ce la fa. Dice alla mamma di parlare con questa Professoressa della banca e farle cambiare sistema.
    - b. colloquio con una mamma nell'ufficio della coordinazione: la coordinatrice: “ non è lui che è cattivo, anzi, sta chiedendo alla sua mamma di prendersi cura di lui e che “io non ce la faccio, il mio corpo è fragile...”. Perciò signora, veda che cosa potete fare per lui, altrimenti può avere problemi da grande...Voi signora non dovete chiedergli: hai compiti da fare? È chiaro che lui dirà di no! Ma ci si siede assieme, e aprite il quaderno... e se dice ancora di no, non dobbiamo avere pena di arrabbiarci [...] ma spetta a voi... noi non possiamo invadere la sua privacy, la vita e la famiglia è sua...”. La invita a rivolgersi a tutto quello che la scuola può offrire a lei e a suo figlio (gruppi artistici; MAFE; ecc.).
  - C. La coordinatrice pedagogica incita gli insegnanti a sentirsi responsabili in prima persona, senza accusare di mancanza di volontà le famiglie, anche nell'aiutare le famiglie a trovare nuove alternative di vita.**
    - a. prima riunione di valutazione trimestrale: La coordinatrice pedagogica:“Lunedì i due bambini di cui si è parlato tornano a scuola: cosa facciamo per loro?!Di chi è responsabilità attivarsi?! È facile cadere nell'errore di accusare chi non ha diritti, di non volere lui, quella cosa. I nostri bambini, i loro genitori, non vedono altre opzioni rispetto a quello che fanno, e vivono. Dobbiamo trovare delle alternative! Come l'arte-educazione, aperta ai genitori. A volte riesce a diminuire la bassa autostima. E potenziare la Banca Comunitaria, e l'artigianato, per dare sostentamento economico alle famiglie.”

**(COLLEGATO: ) EMERGONO ATTEGGIAMENTI AMBIGUI:**

- **MANIFESTARSI DI “CORPORATIVISMO” TRA I DOCENTI SU CERTE QUESTIONI E DI FRONTE AGLI ATTEGGIAMENTI DI CERTI GENITORI:** senso di “corpo”, richiami all’”unità”, atteggiamento di sospetto e strategia di reciproca difesa e chiusura di fronte a “certi genitori” (bisogno di essere riconosciuti, di salvaguardia della propria identità).
- **RICERCA COSTANTE DI UN CONFRONTO CON LE FAMIGLIE** per comprendere meglio la natura di certi problemi, e avere una loro collaborazione, nella consapevolezza del ruolo importante rispetto allo sviluppo integrale dei bambini

**2. LA PARTECIPAZIONE DEI GENITORI SU MIO INVITO ALLE INTERVISTE DI GRUPPO: MOLTO ALTA!** rispetto alla necessità mia di contattare i genitori per intervistarli, insegnanti e coordinatori mi dicono che non c’è necessità di una comunicazione ufficiale scritta, ma che ci parleranno loro (in segreteria o all’entrata o all’uscita dalla scuola): a riscontro la risposta dei genitori è stata molto alta.

**3. NEGLI INCONTRI FORMALI – ORGANI COLLEGIALI (RIUNIONE QUADRIMESTRALI): “SILENZIO” DEI GENITORI IN GENERE NEGLI INCONTRI COLLETTIVI: VARIE MOTIVAZIONI:** seppure da quanto mi dicono vari testimoni informati (soprattutto il personale dell’ucsal attivo nel mafe) ci siano stati notevoli miglioramenti nello stile comunicativo adottato dalla scuola verso i genitori, nell’incontro a cui ho potuto partecipare osservo che parlano solo le insegnanti, la coordinatrice e la nutrizionista del posto di salute, con toni abbastanza tranquilli, anche se rispetto a qualche problema la scuola assume un tono abbastanza forte, richiamando e “insegnando” ai genitori come fare meglio (i casi di violenza intrafamiliare, di malnutrizione, ecc.)

riunione serale per la consegna delle schede di valutazione ai genitori: parlano solo le insegnanti, la coordinatrice e la nutrizionista del posto di salute, con toni abbastanza tranquilli, anche se rispetto a qualche problema la scuola assume un tono abbastanza forte, richiamando e “insegnando” ai genitori come fare meglio

**4. CRITICA DEGLI STESSI POCCHI GENITORI “PARTECIPATIVI”:** IMMAGINE CHE HANNO LE FAMIGLIE: DISINTERESSE E DELEGA TOTALE: molti condividono che non molti genitori si preoccupano della scuola, e più in generale dell’educazione dei figli, o credono debba occuparsi di tutto la scuola;

**5. SI REGISTRANO FORME DIFFERENTI DI PARTECIPAZIONE DEI GENITORI NELLE ATTIVITÀ SCOLASTICHE:**

**a. PARTECIPAZIONE AD ATTIVITÀ DIDATTICHE DEI GENITORI (I LABORATORI DI ARTE-EDUCAZIONE:** sono aperti anche alle famiglie (colloquio a casa della Coordinatrice Pedagogica: vengono pochi genitori, soprattutto per i problemi legati al lavoro; “noi lasciamo che partecipi chiunque voglia della famiglia, fratelli, cugini, zii...” ; “sono molto presi dal lavoro, ma alcuni ci hanno detto che prima di venire non capivano perché i bambini proprio il venerdì non volevano mai perdere scuola... ma che quando sono venuti ad alcuni laboratori, hanno capito subito: era magico! E stavano apprendendo, e nello stesso tempo creando, divertendosi”)

**b. PARTECIPAZIONE NELLA DIDATTICA: I GENITORI COME ESPERTI IN CLASSE:** (Un’insegnante, riceve per la seconda volta nella sua classe dei genitori, perché raccontino ai bambini della propria famiglia; osservo anche che rispetto ad alcuni Progetti

Didattici vengono invitati i genitori: rispetto al PROGETTO “Il mio quartiere”, sono stati invitati alcuni genitori esperti di riciclaggio e gestione dei rifiuti; l’insegnante racconta che quest’esperienza le ha fatto conoscere più direttamente la realtà delle famiglie dei bambini)

c. **ALCUNE FAMIGLIE OFFRONO COLLABORAZIONE A LIVELLO STRUMENTALE IN SEGUITO A RICHIESTE DEGLI INSEGNANTI:** per es. per la realizzazione del cibo e delle bevande per la FESTA DI S.GIOVANNI.

d. **PARTECIPAZIONE AGLI INCONTRI FORMATIVI E DI CONDIVISIONE-AUTOAPPOGGIO DEL GRUPPO DI CONVIVENZA DEL MAFE [VEDI]**

6. **VISITA DELLE CLASSI DELLA SCUOLA ALLE CASE DELLE LORO FAMIGLIE [RUOLO DELLA SCUOLA: SOCIALE: MONITORARE LA SITUAZIONE FAMILIARE DEI BAMBINI PER SEGNALARE PROBLEMI]:** l’obiettivo delle visite è quello di osservare le condizioni di vita di ognuno, perché poi i bambini ne discutano in classe; nello stesso tempo, invitare a voce le famiglie per la festa della famiglia della scuola. per le insegnanti, inoltre, è l’occasione di osservare la situazione di alcuni bambini, per poi parlarne con più cognizione agli operatori del mafe. (es. visita alla casa di una bambina assente per malattia: mi emoziona questa attenzione, per cui tutta la classe andrà a trovarla casa. l’insegnante prima di partire ricorda come ci si comporti una volta a casa sua.)

7. **VARIE FESTE E MOMENTI CULTURALI E CONVIVIALI (AD ES. LA FESTA DELLA FAMIGLIA CHE COINVOLGE BAMBINI E ADULTI (CONCORSI SUGLI INVITI, LAVORI COLLETTIVI DA PRESENTARE ALLA FESTA, ECC.) DI TUTTA L’ASSOCIAZIONE (GAZEBO CON VARI SERVIZI PER LE FAMIGLIE, MEDICI, DI RISTORO, ECC.): SCOPO: LA VALORIZZAZIONE DELLA PARTECIPAZIONE DELLA FAMIGLIA)**

a. commissione per la festa della famiglia: “la nostra prospettiva della valorizzazione è **RENDERE PARTECIPATI I GENITORI E FAMILIARI, chiedere loro che ognuno offra qualcosa di cibo...**”

## DALLA RIUNIONE DI VALUTAZIONE DEGLI INSEGNANTI DELLA RIUNIONE QUADRIMESTRALE AVUTA CON I GENITORI

|                      | ASPETTI POSITIVI   | ASPETTI NEGATIVI  |
|----------------------|--|---|
| <b>PER I DOCENTI</b> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Buono il numero maggiore di genitori presenti;</li> <li>2. Fu bellissimo vedere che partecipavano famiglie intere, con i fratellini, alcuni con gli zii e i vicini. Sarebbe positivo chiamarli più spesso, una volta al mese, o ogni due mesi, perché a loro piace vedere cosa fa la scuola</li> <li>3. Buono lo spazio scelto, che ha permesso di accogliere tutti, comodamente;</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ha disturbato l’enorme presenza dei bambini</li> <li>2. l’essere occupati a consegnare le schede diviene un problema per comunicare con i genitori: andrebbero invitate altre persone a svolgere la consegna, perché ci sono molti genitori che chiedono di parlarli</li> <li>3. andrebbero mostrati i prodotti, delle foto, perché al posto di parlare molto, i genitori vedendo intendono meglio</li> </ol> |

|   |   |  |
|---|---|--|
|   | <p>4. ben scelti i temi trattati offerti</p> <p>5. sono piaciute le rappresentazioni dei "Contastorie" fatte dai bambini, alcuni genitori si sono emozionati</p>  | <p>4. alcuni professori sono arrivati proprio all'ora di inizio, senza preoccuparsi di aiutare</p>   |
| <p><b>PER LA COORDINAZIONE PEDAGOGICA</b></p> | <p>1. la riunione servì per mostrare e riflettere su tutti i problemi che stanno emergendo, e sulla rappresentazione stessa della famiglia, lì presente: questo è già un successo del progetto della famiglia.</p> <p>2. oggi la presenza dei bambini nell'arte educazione è aumentata</p> <p>3. nessuna mamma oggi è venuta a chiedere o a discutere cose che riguardassero la scuola</p>  | <p>1. Siamo inesperti nell'uso della tecnologia che invece è sempre più utile per comunicare, presentare. "I ragazzini stanno prendendo corsi d'informatica, ed è importante che anche voi prendiate confidenza con il computer"</p> <p>2. ho visto alcune persone preoccuparsi poco del fatto che c'era bisogno di tutti. Incolpo anche me stessa che sono stata ad una riunione e sono arrivata poco prima. Parlerò chiaro a tutta la coordinazione dell'associazione perché ho visto che nessuno di loro si preoccupò molto della riunione, e così sono successi vari problemi.</p> <p>3. Problemi organizzativi: mancò l'amplificazione, mancarono carta e penna</p> <p>4. mancarono molti genitori delle classi che hanno il maggior numero di bambini con problemi</p> |
|   | <p><b>IDEE PER PROSSIMA RIUNIONE:</b></p> <p>1. FAVORIRE LA CONOSCENZA DELLE INSEGNANTI DA PARTE DELLE FAMIGLIE</p> <p>2. FAVORIRE LA PRESENTAZIONE DI CIÒ CHE APPRENDONO E SANNO FARE I BAMBINI A SCUOLA: "ho percepito che per tutti loro fu importante vedere le rappresentazioni dei bambini".Perciò: vorrei che nella prossima riunione, NELLE CLASSI, FACCIATE UNA DIMOSTRAZIONE DI COME AVETE DATO I GIUDIZI NELLE SCHEDE, spiegando loro la procedura, e nello stesso modo prendiate UNA LEZIONE CHE FATE CON I BAMBINI, E LA RINFACCiate CON I GENITORI, IN FORMA PIÙ ADULTA. bisogna che voi cerchiate di trovare i modi di spiegare bene le indicazioni che date alle famiglie nella scheda in forma più descrittiva. Raccogliete nella riunione domande, idee, dubbi, per può riuscire a far passare meglio il significato ai genitori di questa forma di valutazione descrittiva."</p> |  |



## **DIMENSIONI CHE FACILITANO LA RELAZIONE SCUOLA-FAMIGLIA**

- 1 CONSAPEVOLEZZA DA PARTE DELLA SCUOLA-ASSOCIAZIONE DELLA CENTRALITÀ DEL TEMA DELLA FAMIGLIA e CONSEGUENTE ATTIVAZIONE DI TUTTI (es. viene deciso per la prima volta di dedicare tutta una giornata ad una “Festa Della Famiglia”, con lo scopo della valorizzazione della famiglia, del suo significato in senso ampio (famiglia referenziale).**
  - a. riunione di tutto il personale dell’associazione-scuola per organizzare il Progetto Famiglia: un’insegnante: “quest’attività è cominciata con un normale progetto didattico, ma poi parlando è emerso che la famiglia è il nucleo attorno cui tutti noi lavoriamo e viviamo”.
  - b. commissione per la festa della famiglia: “il senso della Festa è la valorizzazione della famiglia nel suo senso più ampio, per cui non si può limitare la partecipazione di nessuno che faccia parte della “famiglia”, cioè chi i bambini vogliono invitare. Invitiamo tutti coloro che fanno parte o della scuola, o della famiglia, o della comunità.”
  - c. riunione di tutto il personale dell’associazione-scuola per organizzare il Progetto Famiglia: **per la “Festa Della Famiglia” si decide assieme che tutti contribuiranno con una loro parte:**
  - d. Attività della scuola: un concorso in ogni classe per chi prepara il migliore invito da dare le famiglie; preparare un lavoro collettivo di classe da presentare il giorno della festa.
  - e. Attività dei vari settori dell’associazione: il **Posto Di Salute** allestirà alcuni banchetti in cui offrire servizi come la misurazione della pressione, ecc.; il **Banco Comunitario** si occuperà del rinfresco; saranno creati degli spazi aperti, a disposizione di chiunque voglia dire la sua, o cantare, far festa...; il **Gruppo Culturale di Teatro** preparerà uno spettacolo sul tema della famiglia.
  
- 2 (collegato: ) LA SCUOLA SI FORMA E PROGETTA ASSIEME RISPETTO AD UNA DIFFERENTE RELAZIONE, POLITICA, RECIPROCA, TRA SCUOLA E FAMIGLIA (PROGETTO FESTA DELLA FAMIGLIA): si interroga in prima persona e in un’ottica di miglioramento continuo, rispetto agli interessi dei bambini e della comunità, tenta di acquisire nuove prospettive culturali e nuove strategie per cambiare in forma più collaborativa la propria relazione con le famiglie.**
  - a. riunione di programmazione mensile scuola sul progetto famiglia: la scuola si forma e progetta assieme rispetto al Progetto Festa della Famiglia: vengono proposte dalla coordinazione delle attività formative rispetto al ruolo e alla relazione con le famiglie (ad es. la visione di un film-stimoli sul tema seguito da una discussione collettiva) e poi gli insegnanti in gruppetti programmano delle ATTIVITÀ DIDATTICHE in cui coinvolgere bambini e adulti (concorsi sugli inviti, lavori collettivi da presentare alla festa, ecc.).
  - b. EVOLUZIONE DELL’ATTEGGIAMENTO-STILE COMUNICATIVO ACCUSATORIO-MORALIZZANTE: riunione serale per la consegna delle schede di valutazione ai genitori: parlano solo le insegnanti, la coordinatrice e la nutrizionista del posto di salute, con toni abbastanza tranquilli, anche se rispetto a qualche problema la scuola assume ancora un tono abbastanza forte, richiamando e “insegnando” ai genitori come fare meglio.
  
- 3 METTERE AL CENTRO IL BAMBINO FAVORISCE UNA RELAZIONE COMUNITARIA: nonostante le difficoltà quotidiane, e le tante incomprensioni, quando mettono al centro l’interesse per i bambini, si riconoscono e scambiano un AFFETTO sincero tra di loro.**
  - a. fine colloquio con una mamma nell’ufficio della coordinazione: la coordinatrice pedagogica e la mamma si salutano in un abbraccio: la mamma: “apprezzo molto che ci siano persone come voi che si preoccupano tanto per mio figlio”; la coordinatrice: “Ti voglio bene, mamma!”.
  
- 4 CONDIVISIONE DELLE CONDIZIONI DI VITA TRA INSEGNANTI E GENITORI: gli insegnanti e le famiglie condividono situazioni di vita molto simili (povertà e precarietà).**
  - a. visita alla casa di una professoressa giovane: mi colpisce il caos della povertà grande che è in ogni cosa. Vive nelle stesse condizioni di molte delle famiglie dei bambini della scuola. Ma quanta

gioialità e accoglienza vi trovo!

- b. prima riunione di valutazione trimestrale: un'insegnante: "tutti qui stiamo vivendo gli stessi problemi della gente, siamo gente noi stessi!".

## **5 ATTENZIONE AGLI ASPETTI COMUNICATIVI: AMBIGUITÀ [VEDI DIMENSIONI CHE RENDONO DIFFICILE TALE RELAZIONE]**

### **i. IMPORTANZA DI DARE COMUNICAZIONE CHIARE ALLE FAMIGLIE SU ASPETTI DELLA METODOLOGIA DIDATTICA (ad es. sui compiti per casa).**

1. riunione serale per la consegna delle schede di valutazione ai genitori: gli insegnanti fanno emergere il problema di come seguire i bambini nei compiti per casa: le "banche scolari", cioè chi fa ripetizioni privatamente, a detta degli insegnanti seguono un proprio stile, e non comprendono o rifiutano la metodologia usata dagli insegnanti a scuola, creando disorientamento nei bambini. Invitano pertanto i genitori a sostenere invece con i propri figli la proposta pedagogica della scuola, e a rivolgersi a loro per qualsiasi problema.

### **ii. (collegato:) USO DI UNO STRUMENTO EFFICACE DI COMUNICAZIONE SCUOLA-FAMIGLIA SULL'ANDAMENTO DEI BAMBINI (IL PORTFOLIO).**

1. conversazione a casa della coordinatrice pedagogica: mi spiega che i risultati di varie valutazioni collettive ed individuali, svolte in classe dagli insegnanti oppure da lei stessa, vengono raccolte in un determinato strumento: "c'è un portfolio.. Tutte le attività fatte in classe vanno a stare nel portfolio, dove vengono scritte dalle insegnanti anche le valutazioni... quando viene qualcuno per parlare, per esempio alcuni genitori che non possono venire alle riunioni serali, sono venuti da me di giorno e io ho mostrato loro la situazione...".

### **iii. STILE-RUOLO DELLA COORDINATRICE: ATTENZIONE ALL'ALTRO: nei colloqui con i genitori si sposta dal piano più personale a quello invece strettamente didattico a seconda della relazione di vicinanza con la famiglia.**

1. incontro settimanale di equipe pedagogica: la coordinatrice: "con i genitori mi comporto così: se li conosco, "apro il libro"; se invece sono nuovi, meno vicini, parlo e resto sul livello didattico...".
2. vedi anche punto3: RELAZIONE COMUNITARIA METTENDO AL CENTRO IL BAMBINO]

### **iv. CONSAPEVOLEZZA DELL'IMPORTANZA DI SAPER COMUNICARE IN MODO EFFICACE, STRATEGICO (MARKETING PROMOZIONALE SOCIO-POLITICO a favore di ciò che si ritiene utile per le famiglie)**

1. riunione settimanale della coordinazione con gli insegnanti della scuola primaria: rispetto all'arte-educazione, la coordinazione afferma che è importante convincere anche le famiglie a partecipare: "dobbiamo imparare a vendere a loro il nostro prodotto!".

## **6 (COLLEGATO a 2, 4A e 4B: ) LA SCUOLA TENTA D'ATTIVARE UNA CORRESPONSABILITÀ DELLA FAMIGLIA e una COOPERAZIONE RECIPROCA E RESPONSABILE (NELLO SVILUPPO E NELL'APPRENDIMENTO DEL BAMBINO), CON ATTEGGIAMENTI E TONI A VOLTE CONTRADDITTORI [vedi Dimensioni che rendono difficile la relazione]:**

- i) **ATTENZIONE A NON SOSTITUIRSI E VALORIZZAZIONE DELLA RESPONSABILITÀ DEI GENITORI E DELL'ATTIVAZIONE DEI BAMBINI, DI FRONTE ALLE LORO RICHIESTE, PERCHÉ SIANO RESPONSABILI ENTRAMBI:**

1. colloquio tra la coordinatrice pedagogica e una bambina: la coordinatrice pedagogica dice ad una bambina che le ha chiesto con una letterina un quaderno nuovo, con fermezza ma assieme dolcezza, che lei ha le condizioni familiari per averne uno, dal caro papà che lavora, per sua fortuna, per cui non è giusto che la scuola faccia questo. A me: “devo stare attenta, non voglio viziare, e farle così più male per il futuro...”
- ii) **la scuola, in particolare nella figura della coordinatrice pedagogica, si prende veramente a cuore il benessere dei bambini, ed in questo si rivolge alle famiglie (spesso donne sole) a volte dando consigli forti, incitazioni a assumersi responsabilità, anche se mettendo a loro disposizione tutto quello che la scuola può offrire a lei e a suo figlio (gruppi artistici; MAFE; ecc.)**  
**[ACCOMPAGNAMENTO TOTALE]**
- a. colloquio tra la coordinatrice pedagogica e una mamma: coinvolge la famiglia nel percorso di apprendimento del figlio perché sia significativo, attivo (RISPETTO AI COMPITI PER CASA): fa una critica forte al sistema usato da chi fa le ripetizioni: solo fanno copiare e ricopiare parole e lettere, che il bambino sa fare bene, ma quando deve scrivere qualcosa da solo, non ce la fa. Dice alla mamma di parlare con questa Professoressa della banca e farle cambiare sistema.
  - b. colloquio con una mamma nell'ufficio della coordinazione: la coordinatrice: “ non è lui che è cattivo, anzi, sta chiedendo alla sua mamma di prendersi cura di lui e che “io non ce la faccio, il mio corpo è fragile...”. Perciò signora, veda che cosa potete fare per lui, altrimenti può avere problemi da grande...Voi signora non dovete chiedergli: hai compiti da fare? È chiaro che lui dirà di no! Ma ci si siede assieme, e aprite il quaderno... e se dice ancora di no, non dobbiamo avere pena di arrabbiarci [...] ma spetta a voi... noi non possiamo invadere la sua privacy, la vita e la famiglia è sua...”. La invita a rivolgersi a tutto quello che la scuola può offrire a lei e a suo figlio (gruppi artistici; MAFE; ecc.).
- iii) **La coordinatrice pedagogica incita gli insegnanti a sentirsi responsabili in prima persona, senza accusare di mancanza di volontà le famiglie, anche nell'aiutare le famiglie a trovare nuove alternative di vita.**
- a. prima riunione di valutazione trimestrale: La coordinatrice pedagogica:“Lunedì i due bambini di cui si è parlato tornano a scuola: cosa facciamo per loro?!Di chi è responsabilità attivarsi?! È facile cadere nell'errore di accusare chi non ha diritti, di non volere lui, quella cosa. I nostri bambini, i loro genitori, non vedono altre opzioni rispetto a quello che fanno, e vivono. Dobbiamo trovare delle alternative! Come l'arte-educazione, aperta ai genitori. A volte riesce a diminuire la bassa autostima. E potenziare la Banca Comunitaria, e l'artigianato, per dare sostentamento economico alle famiglie.”

## **7 (COLLEGATO a 6 e a 7:) INVITO AI GENITORI A PARTECIPARE AD ATTIVITÀ LUDICO-EDUCATIVE A SCUOLA ASSIEME CON I FIGLI.**

- a. riunione settimanale della coordinazione con gli insegnanti della scuola primaria: rispetto all'arte-educazione, la coordinazione afferma che è importante convincere anche le famiglie a partecipare: “dobbiamo imparare a vendere a loro il nostro prodotto!”.

## **8 ATTENZIONE AI BISOGNI DELLE FAMIGLIE ANCHE IN ASPETTI ORGANIZZATIVI (ORARI DI LAVORO INCOMPATIBILI CON ORARI DELLA SCUOLA).**

- a. valutazione trimestrale delle attività della scuola-associazione: tutti i presenti, insegnanti e non, riconoscono il problema che i genitori non possono rispettare gli orari della scuola nel portare e prendere i figli, per motivi di lavoro. Vengono pensate e prese decisioni che permettano di venire loro incontro, ma considerando caso per caso, per promuovere comunque un atteggiamento responsabile dei genitori anche su questo (attivazione della rete familiare, ecc.)

## **9 IMPORTANZA DI QUANTO LA SCUOLA STESSA CREDA NEL VALORE DEL PROPRIO LAVORO-RUOLO.**

riunione valutazione scuola dopo riunione serale genitori: La coordinatrice pedagogica: “sapete perché le famiglie non mandano i figli nelle scuole pubbliche? Perché oggi neppure queste credono nel proprio lavoro!”

## **10 RUOLO DELLA RELAZIONE E PARTECIPAZIONE DEI BAMBINI PER FAVORIRE LA RELAZIONE TRA SCUOLA E FAMIGLIE:**

### **A. IL RUOLO DELL'ESEMPIO DATO DALL'IMPEGNO DEI BAMBINI PER MOTIVARE A MIGLIORARSI GLI ADULTI: AL CORSO SERALE DI ALFABETIZZAZIONE PER ADULTI:**

- a. La coordinatrice pedagogica racconta loro della realtà dei bambini della scuola, che pure sono poveri, ma che in tre giorni hanno raccolto una cassa enorme di giochi usati per i bambini più piccoli e più poveri di un asilo lì vicino: “Perché questa tristezza, questo disanimo, se avete dei figli i bambini così meravigliosi?!? Volere è potere!”
- b. La coordinatrice pedagogica racconta loro la storia di un bambino della scuola che quella mattina, per riuscire ad avere una matita nuova, ha provato a leggere, cosa che non era mai riuscito a fare, e di fronte a La coordinatrice pedagogica che gli diceva: basta, è passato troppo tempo!, insistette dicendo: “no! Io voglio provarci ancora! Lo voglio! “mi ha commosso, tutta questa sua volontà, perché mi ha ricordato di me quando ero piccola...basta rimpiangere errori e brutte esperienze del passato, basta piangersi addosso! La vita sta tutta davanti a noi! Credeteci, e conseguirete!”
- c. colloquio con La coordinatrice pedagogica: “I bambini della mattina e gli adulti della sera non sono diversi, e hanno bisogno gli uni dell'esempio degli altri. Io agli uni racconto le storie di vita degli altri, agli adulti delle piccole storie e lotte dei bambini, ai bambini delle difficoltà, dei soprusi, e del coraggio di tanti adulti, perché nessuno diventi vecchio, infermo su una sedia, rimpiangendo di non aver fatto qualche cosa che poteva, da piccolo o da grande!”

### **B. GLI INSEGNANTI RICONOSCONO L'IMPORTANZA DI LAVORARE BENE CON I BAMBINI, CHE POI CONTAMINERANNO I GENITORI: i bambini coinvolgono nelle attività dei progetti i genitori e insegnano loro buone pratiche apprese**

- a. riunione di tutto il personale dell'associazione-scuola per organizzare il Progetto Famiglia: gli insegnanti riconoscono **l'importanza di lavorare bene con i bambini, che poi contamineranno i genitori.**
- b. colloquio informale con una giovane insegnante: rispetto ad un'attività educativo-didattica sul riciclaggio e riutilizzo dei rifiuti, mi racconta: “i bambini hanno coinvolto anche i genitori, le mamme, insegnandole a raccogliere e riciclare; succede anche che se un bambino sta male sia la mamma a portare a scuola le bottiglie!”

## **DIMENSIONI CHE RENDONO DIFFICILE LA RELAZIONE S-F**

### **1. LE CONDIZIONI DI VITA CONDIVISE:**

- **DELLE FAMIGLIE, DEI BAMBINI, DELLA COMUNITÀ**
  - a. valutazione trimestrale: tutti i presenti, insegnanti e non, riconoscono il problema che i genitori non possono rispettare gli orari della scuola nel portare e prendere i figli, perché costretti a dure condizioni di lavoro, che nel loro caso è sopravvivenza.
- **IMPATTO DI SOFFERENZA E IMPOTENZA NEI PROFESSORI delle deprivazioni e violenze subite dai bambini nel loro contesto di vita.**
  - Incontro mensile di programmazione: un'insegnante riporta con evidente sofferenza e con toni ancora sconvolti l'ennesimo episodio di violenza osservato da lei stessa il

giorno prima accanto a casa sua: una bambina della scuola è corsa da lei in lacrime e gridando mentre suo padre ubriaco riempiva di botte la moglie, ferendola a sangue: “cosa posso fare io?! Cosa possiamo fare?”

- **STIMOLO ALL’IMPEGNO SOCIALE E ALLA MOBILITAZIONE POLITICA, PER FARE RETE**

- prima riunione di valutazione trimestrale: un’insegnante: “Tutta la nostra esperienza qui ci fa aprire gli occhi sul fatto che il problema è molto più che della struttura delle famiglie... E sono tali che non stanno solo nelle nostre mani come scuola, per risolverli, ma anche di altre autorità.”

## **2. LA QUESTIONE DELLA SCUOLA COME REFERENZIALE PER IL BAMBINO SEMPRE PIÙ IMPORTANTE RISPETTO ALLA FAMIGLIA che perde terreno.**

- riunione di programmazione mensile scuola sul Progetto Famiglia: un’insegnante: “un bambino fa tutto quello che vede fare; e cerca attorno a se l’adulto referenziale. A volte la mamma o il genitore non è questo referenziale. Questo referenziale è colui che ti dà affetto, ti protegge, ti aiuta, ti guida. Io stessa non ho avuto questo referenziale dentro la mia famiglia... Tutti i bambini, e gli adolescenti, soprattutto in questa realtà così difficile, hanno bisogno di sentire accanto a sé un referenziale, dentro la famiglia o fuori. Ed io vedo che a volte siamo noi educatori questi referenziali...”. La coordinatrice pedagogica: “Ma dobbiamo essere attenti, perchè un referenziale può essere sia positivo che negativo. Un bambino o un adolescente sempre cerca attorno a sé un referenziale, e a volte lo trova negli amici, nella strada...LA SCUOLA NEL MONDO D’OGGI VIENE AD ESSERE UN REFERENZIALE SEMPRE PIÙ IMPORTANTE”.

**ANCHE IN CONSEGUENZA A QUESTE DUE DIMENSIONI DERIVANO:**

## **3. LA SCUOLA, PER SINCERA PREOCCUPAZIONE PER I BAMBINI, SI SOSTITUISCE SPESSO ALLE FAMIGLIE nella cura della salute e nutrizione dei bambini.**

- In classe: Sono molte le figure che fin dai primi giorni osservo entrare in classe, o chiamare fuori i bambini a gruppetti per controlli sanitari (denti, peso, ecc.). Scoprirò che sono per lo più personale del Posto di Salute che come tutta l’associazione si preoccupa molto del benessere dei bambini, tra cui anche una nutrizionista.
- A scuola: Yamira stessa, ora di persona ora via radio, entra nelle classi per ricordare ai bambini e ai professori, l’importanza di pulirsi i denti, e quindi di portare e curarsi del proprio spazzolino.

## **4. (collegato:) ACCOMPAGNAMENTO TOTALE DELLE FAMIGLIE**

### **1. La scuola, in particolare nella figura della coordinatrice pedagogica, per amorevole preoccupazione per i bambini, si assume il compito di dare un indirizzo psicologico-spirituale alle famiglie rispetto alla cura dei figli; alcune famiglie apprezzano sinceramente questa CURA, altri non lo capiscono e lo vivono come ECCESSO DI ZELO o USURPAZIONE DI RUOLO.**

- colloquio coordinatrice pedagogica-mamma: "Sono molte cose mescolate. Ora sua figlia non ce la fa più, e sta per esplodere, non si sente amata, si sente sola, non protetta. Reagisce in modo violento... ha bisogno di un intervento psicologico..."La invita ancora a prendere in considerazione il fatto che sua figlia necessita di cure psicologiche, e spirituali, per la necessità della bambina di essere aiutata a riconoscere la propria dimensione spirituale. Mamma: “ho un’altra visione, ma **sono felice che mia figlia abbia incontrato qualcuno come voi che la ama, come una seconda mamma**”.

### **2. LA SCUOLA SENTE DI DOVER FAR CAMBIARE I GENITORI IN CERTI LORO ATTEGGIAMENTI VERSO I bambini (ma probabilmente**

**ricorrendo a modi a volte troppo di “chi giudica e insegna perché sa cosa è giusto”).**

- laboratorio di formazione gestito dagli insegnanti: la coordinatrice pedagogica: “è importante **parlare con i genitori** e dirli che se i bambini passano dalla scuola infantile alla classe prima, non vuol dire che siano già capaci ed autonomi. **devono seguirli e accompagnarli!**”.

## **5. STILI COMUNICATIVI ADOTTATI DALLA SCUOLA:**

- **STILE ACCUSATORIO-MORALIZZANTE CON LE FAMIGLIE, di non co-partecipazione a problemi sentiti comuni.**

- valutazione trimestrale: rispetto al problema dei bambini lasciati fuori della scuola soli, e della cattiva nutrizione, la scuola-associazione accusa di negligenza le famiglie e si propone di fare riunioni con i genitori per spiegare meglio la questione (i rischi e pericoli) e per formarli sull'educazione alimentare: “è un problema dei genitori, che devono trovar il modo di risolvere, attraverso incontri che noi possiamo contribuire a creare”.
- riunione valutazione scuola dopo riunione serale genitori: La coordinatrice pedagogica assume quando parla di vari genitori una posizione molto dura, ne richiama con forza la loro responsabilità educativa, per esempio rispetto al non usare violenze e punizioni “per il bene dei bambini”: racconta di una mamma in grave difficoltà con i bambini, che va “trattata come una bambina”, e rispetto alla quale suggerisce atteggiamenti e messaggi da adottare perché prima di tutto si convinca di entrare in un processo di accompagnamento del MAFE.

- **DIFFICOLTÀ DI COMUNICAZIONI DIRETTE E CHIARE SUL PIANO PEDAGOGICO-DIDATTICO**

### **1. (I COMPITI PER CASA): PROBLEMA DELLA MEDIAZIONE DELLA “BANCA” (RIPETIZIONI PRIVATE)**

- colloquio informale con una giovane insegnante: **“di solito non sono i genitori che vengono a parlare con noi riguardo ai bambini, ma i professori della “banca”.** Questo rende più difficile ancora il lavoro. Queste persone mi scrivono biglietti su cosa fanno fare ai bambini, e io gli rispondo in un altro biglietto: “Qualsiasi cosa abbia da dire, parlate con la madre dell'alunno, perché è lei che partecipa alle riunioni, lei parla con me, e sa come sta il figlio nella scuola”, perché **tutto quello che io ho da dire lo dico alla mamma, non con altri!**”.

### **2. DIVERSO VALORE ATTRIBUITO ALLE SCHEDE DI VALUTAZIONE (forse diversa capacità di intendersi su questo punto molto delicato?).**

- conversazione con una delle coordinatrici: “le schede vengono firmate dai genitori, che si aspettano questo attestato, mentre per noi non ha più di tanto valore, se non perché richiesto burocraticamente dalla Segreteria dell'Educazione. È su ben altro che noi basiamo la valutazione costante di ogni bambino”.

## **C.1 PRINCIPALI DIMENSIONI CHE RISULTANO SIGNIFICATIVE RISPETTO ALLA RELAZIONE E ALLA PARTECIPAZIONE ALLA GESTIONE DEMOCRATICA TRA SCUOLA-ASSOCIAZIONE E COMUNITÀ LOCALE<sup>41</sup>**

### **1. MODALITÀ DI RELAZIONE-PARTECIPAZIONE DELLA ASSOCIAZIONE-SCUOLA NELLA COMUNITÀ LOCALE:**

#### **1. ATTEGGIAMENTO ASSUNTO DAL GRUPPO DI COORDINAMENTO DELLA ASSOCIAZIONE-SCUOLA:**

Osservo in molte occasioni come ci sia da parte del personale della scuola-associazione la consapevolezza di un proprio ruolo storico determinante nello sviluppo della comunità locale, realmente guadagnato sul campo con una serie di lotte, rivendicazioni e realizzazioni rispetto ad alcuni servizi basici essenziali, e la costante rivendicazione e promozione e valorizzazione della partecipazione democratica della comunità. Il valore di tale impegno della scuola-associazione viene riconosciuto praticamente da tutti gli altri attori sociali.

- Tale passione e l'instancabile impegno profuso giornalmente dal gruppo storico dell'associazione, se da una lato porta loro a **individuare un ristretto “zoccolo duro” di organizzazioni comunitarie ritenute partner privilegiate in quanto ritenute altrettanto impegnate** in varie iniziative e progetti rispetto alla grande maggioranza della popolazione (“**COLLABORAZIONE APERTA**”), dall'altro a volte diviene **ostacolo culturale rispetto a quelle altre organizzazioni percepite come non “compromesse” con la causa comunitaria**, con le quali diviene difficile per loro dialogare non riuscendo a capirne le difficoltà. Ciononostante, non smettono di inviare loro messaggi di invito agli spazi della lotta socio-politica presenti nella località, come la CAMMPI. Si avvia in questi casi una sorta di “**COLLABORAZIONE MONITORATA**”.
- **a. ESEMPIO:** prove del Gruppo Corale: segue i bambini un esperto di canto della Fondazione Culturale (ente culturale statale). Sempre durante le prove osservo che è presente un operatore della scuola o della Associazione, che collabora se necessario, e annota cosa e come si fa, riportandolo all'occorrenza alla coordinazione.
- L'associazione-scuola **organizza o gestisce molti eventi aperti alle organizzazioni della comunità e alla cittadinanza**, spinta dal desiderio di favorirne la partecipazione attiva e una formazione-informazione più adeguata possibile.
- Inoltre, **aderisce alle iniziative comunitarie di altre organizzazioni**, valorizzandone l'impegno e contribuendo a rafforzare la rete locale.

---

<sup>41</sup> Si ritiene di precisare come al livello della relazione tra la scuola e la sua comunità locale (organizzazioni varie del territorio) i due livelli della Relazione Interpersonale e della Partecipazione alla Gestione Democratica siano meno facilmente distinguibili, in quanto almeno negli incontri a cui ho potuto assistere ho osservato che prevale la dimensione della relazione inter-istituzionale su quella inter-personale, e quindi l'aspetto della partecipazione alla gestione democratica. Ho tentato comunque dove rinvenibili di estrapolare le dimensioni più strettamente relazionali da quelle organizzativo-istituzionali.

## **2. DIMENSIONI CHE FACILITANO LA RELAZIONE SCUOLA-COMUNITÀ**

### **1 IL RUOLO DELLA FONDAZIONE-SCUOLA:**

#### **A. POLITICO-PEDAGOGICO: PROTAGONISMO DELLE RAPPRESENTANTI DELLA SCUOLA NELL'ORGANIZZARE E PARTECIPARE A VARI EVENTI SOCIO-EDUCATIVI, DANDO L'ESEMPIO PER CORAGGIO E RESPONSABILITÀ-SERVIZIO.**

##### **1. DIFESA DI UNA VISIONE PEDAGOGICA DI INCLUSIONE SOCIALE: scontro di visioni "educative"**

- a. Incontro del gruppo di danza DANC'ART: vi partecipano ragazzini di 11-17 anni, fondato e promosso dall'Associazione, ma da quest'anno appoggiato dalla Fondazione Culturale, ente governativo, con propri professionisti nel campo artistico; assisto all'incontro tra la referente dell'associazione, che **con forza ricorda il valore sociale, educativo di questo gruppo, dell'inclusione di tutti gli adolescenti contro la violenza e la droga** ("non uno di meno"), e alcuni referenti della Fondazione Culturale che manifestano la preoccupazione principale di far risaltare la "qualità artistica" come messaggio culturale-educativo.

##### **2. FACILITARE LA FORMAZIONE ANCHE DEGLI ADULTI DI CONDIZIONE POPOLARE: IL CORSO SERALE DI ALFABETIZZAZIONE PER ADULTI:(VEDI SUCCESSIVAMENTE)**

##### **3. PROMOZIONE DI UNA FORMAZIONE SULLA STESURA DEL PROGETTO POLITICO PEDAGOGICO A VARIE SCUOLE COMUNITARIE:**

- a. conversazione a casa della Coordinatrice Pedagogica: uno degli impegni maggiori della Scuola Comunitaria è che ora sta favorendo un corso di formazione sulla stesura del progetto politico pedagogico a varie scuole comunitarie del territorio che non hanno ancora assunto una reale postura politica alla base di quella pedagogica.

##### **4. PROTAGONISMO DELLE RAPPRESENTANTI DELLA SCUOLA COMUNITARIA NELL'ORGANIZZARE E PARTECIPARE AI LAVORI DEL SEMINARIO DELLE SCUOLE COMUNITARIE, IN DIFESA DEL VALORE DELL'EDUCAZIONE-ARTICOLAZIONE COMUNITARIA:**

- a. Giornate del seminario delle scuole comunitarie: osservo come le rappresentanti della Associazione-scuola diano l'esempio per coraggio e responsabilità-servizio in molti momenti, sempre per coinvolgere e stimolare a partecipare gli altri, non per primeggiare. Lenia: "dobbiamo intendere che la scuola comunitaria è uno spazio politico: è nostro dovere partecipare, fare politica non accontentarci, ma andare per la strada, incomodare le forze politiche!"; la Coordinatrice Pedagogica: "dov'è che sta il popolo!? Sta tutto dentro l'Università! Come si può parlare di movimento delle scuole comunitarie di fronte all'isolarsi degli insegnanti comunitari?!";
- b. Giornate del seminario delle scuole comunitarie: jamira nel gruppo che coordinava: "quali erano gli obiettivi per cui sono nate le scuole comunitarie? Prendersi cura dei bambini soli, e lottare per gli altri diritti della comunità, nella strada. Ora a cosa stanno correndo tutte dietro, queste scuole, fino al 2007? Alla qualificazione degli insegnanti. Ma dove? Ciò avviene solo all'interno dell'Università, o nei corsi privati! Sta diminuendo la lotta, la gente che va in strada! (la Coordinatrice Pedagogica tiene un gruppo di insegnanti).

#### **B. POLITICO-SOCIALE:**

##### **1. LOTTA E PROMOZIONE DI SERVIZI BASICI: IL POSTO DI SALUTE:**

- a. conversazione con le due operatrici: "è nato cinque anni fa, all'inizio facendo solo controlli di pressione e poco altro. Un po' alla volta, grazie anche a sostegni economici esterni, riuscimmo ad avere un pediatra, e con il lavoro volontario un dentista, anche se per poco tempo."
- b. incontro sulla alimentazione tenuto dalla nutrizionista del Posto Di Salute: partecipano circa trenta persone della comunità tra anziani, mamme, e



due giovani; ascoltano in modo silenzioso e attento.

## **2. PROMUOVERE LA PARTECIPAZIONE DELLA COMUNITÀ**

- a. riunione della coordinazione della associazione: i coordinatori discutono tra loro su come rendere partecipe la comunità nell'uso e nella cura della nuova piazza

## **3. COINVOLGERE E INFORMARE LE COMUNITÀ;**

- a. incontro dei delegati del Bilancio Partecipativo: discutono dei loro principi: coinvolgere e informare le comunità; allargare stimolare la partecipazione agli incontri di chi interessato.
- b. **SCAMBIO DI COMUNICAZIONI- INFORMAZIONI NELLA SCUOLA rispetto ad attività della o nella comunità locale: LA RADIO COMUNITARIA** è usata anche per dare avvisi di iniziative socioeducative del quartiere (es. la possibilità di assistere ad una proiezione cinematografica presso la sede del Centro Culturale, a chi si presenti con 5 bottiglie usate!).

## **4. RUOLO SOCIO-CULTURALE DELLE BIBLIOTECHE COMUNITARIE: RECIPROCO IMPEGNO NEL DIVULGARE E FACILITARE L'ACCESSO AI LIBRI. (VEDI SUCCESSIVAMENTE)**

## **C. DI ANIMAZIONE SOCIALE-COMUNITARIA: attenzione al rispetto dello "spirito comunitario", d'integrazione e attenzione alla persona, attenzione a creare momenti di condivisione umana oltre che progettuale. Dimostrare vicinanza.**

- a. momento di apertura della riunione della CAMMPI: invita tutti a porsi in piedi, il cerchio, e a fare un passo avanti per presentarsi a me e agli altri; propone una lettura brevissima, a cui poi chiede chi vuole condividere). Anche per questo, osservo che c'è in genere un buon ascolto, nonostante l'ora tarda; gli interventi sono abbastanza ben distribuiti tra le varie persone presenti.
- b. prove del Gruppo Corale: Li segue un esperto nel canto della Fondazione Culturale; fa loro fare vari esercizi di riscaldamento muscolare, di respirazione, molto divertenti e animati. Sempre durante le prove è presente un operatore della scuola o della Associazione, che collabora se necessario, e annota cosa e come si fa.
- c. incontro dei delegati del Bilancio Partecipativo: importanza di dimostrare vicinanza ad un compagno che soffre e far sentire la propria vicinanza e appoggio a chi si sta impegnando in spazi pubblici (nel consiglio di sicurezza locale)
- d. **RUOLO DEI SEGNALI-MESSAGGI DI RELAZIONE COMUNITARIA:** al corso serale di alfabetizzazione per adulti: jamira a loro: il valore del collettivo "lavorare in gruppo ci rende più forti"; e del prendersi cura "venite diretti su, che io vi preparerò quella sala tutta bella per voi!"

## **D. DI PROMOZIONE DENTRO LA ASSOCIAZIONE UN ATTEGGIAMENTO DI SERVIZIO ATTENTO E RESPONSABILE.**

- a. in segreteria: una delle coordinatrici si preoccupa seriamente di facilitare la formazione di due donne (chiedono di essere iscritte al corso d'informatica: "due donne così, del nostro livello sociale, che vogliono formarsi, dobbiamo incentivarle! Loro che sono già fuori da molte opportunità di studio e lavoro") e della condizione di una sala per accogliere i partecipanti ad un corso ("Oggi qui, e domani, si tengono due laboratori nella sede del banco comunitario. Prova a chiedere se tutto a posto, i bagni puliti, va bene?")

## **2 (COLLEGATO:) VERO INTERESSAMENTO (I CARE) PER LA FORMAZIONE DELLA GENTE E LA SUA QUALITÀ.**

- a. **FACILITARE LA FORMAZIONE ANCHE DEGLI ADULTI DI CONDIZIONE POPOLARE: IL CORSO SERALE DI ALFABETIZZAZIONE PER ADULTI:** vi partecipano una cinquantina di uomini e donne di varie età, spesso genitori degli alunni della scuola infantile o primaria, che dopo una giornata di duro lavoro in condizioni precarie, vengono perlopiù regolarmente ad imparare a leggere, a scrivere, a far di conto, oltre che a leggere in forma più cosciente e critica la propria realtà, e quella in cui vivono anche i loro figli.
- b. in segreteria: una delle coordinatrici si preoccupa seriamente di facilitare la formazione di due donne (chiedono di essere iscritte al corso d'informatica: "due donne così, del nostro livello sociale, che vogliono formarsi, dobbiamo incentivarle! Loro che sono già fuori da molte opportunità di studio e lavoro") e della condizione di una sala per accogliere i partecipanti ad un corso ("Oggi qui, e domani, si tengono due laboratori nella sede del banco comunitario. Prova a chiedere se tutto a posto, i bagni puliti, va bene?")

**3 (COLLEGATO:) RUOLO SOCIO-CULTURALE DELLE BIBLIOTECHE COMUNITARIE: RECIPROCO IMPEGNO NEL DIVULGARE E FACILITARE L'ACCESSO AI LIBRI.**

- a valutazione trimestrale: si intensifica il lavoro della bibliotecaria negli asili poveri del quartiere
- b colloquio con l'insegnante-bibliotecaria: "Noi riceviamo donazioni, dalla stessa comunità, dagli abitanti. E se sono libri che già abbiamo, noi stessi facciamo donazioni per altre istituzioni che organizzino un proprio spazio come biblioteca"

**4 (COLLEGATO:) RISCATTO E RECUPERO COLLETTIVO DEL PATRIMONIO STORICO-CULTURALE: alcune persone della scuola e dell'associazione partecipano al Gruppo di Creazione Letteraria della Fondazione Culturale:.**

- a Osservo che alcune persone della scuola e dell'associazione partecipano al Gruppo di Creazione Letteraria della Fondazione Culturale: svolgono attività di ricerca storica sulla cultura del quartiere, intervistando soprattutto gli abitanti anziani per recuperare la descrizione delle attività lavorative, sociali, culturali, i modi di vita e di abitare, feste e tradizioni ormai dimenticate dai più.

**5 (COLLEGATO:) CONDIVISIONE DI FORME DI LOTTA PER I DIRITTI, GLI SPAZI D'UTILITÀ E LO SVILUPPO DELLA COMUNITÀ**

- a **(PER IL POSTO DI SALUTE COMUNITARIO)** conversazione con le due operatrici: "è nato cinque anni fa, all'inizio facendo solo controlli di pressione e poco altro. Un po' alla volta, grazie anche a sostegni economici esterni, riuscimmo ad avere un pediatra, e con il lavoro volontario un dentista, anche se per poco tempo. OGGI: c'è un'infermiera e due tecniche che fanno un primo soccorso, il controllo della pressione e dell'ipertensione, medicinali basIci, vaccinazioni... c'è la prospettiva di offrire un CENTRO DI SALUTE LOCALE, grazie ad un accordo con la Prefettura")
- b **(PER LO SPAZIO CULTURALE).** prove del Gruppo Corale: Il gruppo Corale si incontra settimanalmente negli spazi del vicino Spazio Culturale, altro spazio comunitario, per la cui istituzione e riconoscimento da parte delle autorità hanno lottato le responsabili-coordinatrici dell'Associazione della scuola, assieme ad alcune altre organizzazioni del quartiere (come l'Associazione CAMA)
- c **(CAMMINATA PER L'AMBIENTE):** prima riunione di valutazione trimestrale: Discussione su alcune iniziative socio-culturali promosse da alcune organizzazioni "parcere" (teatro popolare, ecc.), come la camminata per l'ambiente: la Coordinatrice Pedagogica: "noi ci partecipiamo, e sarà bella".

**6 GRANDE CURA E ATTENZIONE PER LA "PROPRIA COMUNITÀ" PONENDOSI CRITICAMENTE DI FRONTE AI PROGETTI E AI MODI DI INTERVENTO DI ALTRE ISTITUZIONI**

- a riunione presso la Fondazione Culturale sul progetto di "Popolazione Culturale": Lourdinha: "dovete stare attenti, perché il lavoro della Fondazione Culturale ha un grande impatto nella comunità... un'équipe che venne da noi ha sbattuto la sua "professionalità" in faccia alla gente, senza un po' capire il contesto, o relazionarsi davvero con la comunità".

**7 IMPEGNO DELLA SCUOLA PER MIGLIORARE LA SITUAZIONE DELLE FAMIGLIE-COMUNITÀ:**

**1.HA CHIESTO E OTTENUTO CHE TRA GLI OPERAI COINVOLTI FOSSERO ASSUNTI ABITANTI DEL QUARTIERE, CHE SPESSO SONO ANCHE I GENITORI.**

- a colloquio informale con jamira: Nei lavori di sistemazione della piazza antistante la scuola, l'associazione (le cui coordinatrici sono le stesse della scuola) ha chiesto e ottenuto che tra gli operai coinvolti fossero assunti abitanti del quartiere, che spesso sono anche i genitori degli alunni.

**2. I COORDINATORI DELLA ASSOCIAZIONE DISCUOTONO TRA LORO SULLA NECESSITÀ DI APRIRE UNA CUCINA COMUNITARIA PER I GRANDI PROBLEMI DI DENUTRIZIONE.**

- a riunione della coordinazione della associazione: i coordinatori discutono tra loro sulla necessità di aprire una cucina comunitaria per i grandi problemi di denutrizione

**3. LE PERSONE AL BANCO COMUNITARIO SI IDENTIFICANO COME UN GRUPPO DELLA COMUNITÀ E LAVORERANNO PER LA FESTA COMUNE DELL FAMIGLIA.**

- a le persone al Banco Comunitario parlano dell'importanza di partecipare alla Festa delle famiglie e di identificarsi come un gruppo dentro la comunità

**8 LA SCUOLA PROMUOVE E FAVORISCE LA PARTECIPAZIONE DEI BAMBINI E DEGLI ADULTI A CORSI ARTISTICI E MANIFESTAZIONI ORGANIZZATI DA ALTRE ORGANIZZAZIONI AMICHE. (VEDI PUNTO PRECEDENTE 1.5)**

**9 ATTENZIONE AGLI ASPETTI CONVIVIALI:**

**a INVITO DA PARTE DELLA SCUOLA A TUTTI A PARTECIPARE ATTIVAMENTE A UN MOMENTO DI FESTA.**

a corso serale di alfabetizzazione: l'insegnante invita i presenti a partecipare alla festa di San Giovanni: "non potete mancare! Potete dare una mano, e danzare!".

**b RUOLO DELLA RELAZIONE COMUNITARIA SULL'AMBIENTE DI APPRENDIMENTO degli adulti: preoccupazione della coordinazione per la formazione IN UN CLIMA ALLEGROE AFFETTIVAMENTE POSITIVO. LA SCUOLA propone di fare un lavoro sull'autostima, cioè sulla felicità, l'allegria, il sentirsi bene, con una psicologa di gruppo**

a corso serale di alfabetizzazione: jamira a loro: Io vi voglio bene: la vita è bella! Io vi ho visto un po' tristi: io amo l'allegria! Quando io entro qui, mi piace rendervi allegri, farvi sorridere, farvi brillare gli occhi!" Propone di fare un lavoro sull'autostima, cioè sulla felicità, l'allegria, il sentirsi bene, con una psicologa di gruppo che "pare mandata qui da noi da Dio!" Alcuni dei presenti, manifestamente rianimati e contenti, chiedono di portare al corso altre persone.

**10 (COLLEGATO) USO DI STRATEGIE DI MOTIVAZIONE PSICOLOGICA E SPIRITUALE, facendo leva sul potere della propria forza di volontà, e trasmettendo messaggi di AUTOSTIMA E SPERANZA.**

a corso serale di alfabetizzazione: jamira a loro: "è la nostra volontà quella che conta. Il professore non conta, non è più che un appoggio. Tutto sta nella nostra volontà, studiare, apprendere. Come dice il Vangelo, aiutati, che io t'aiuterò! Pensate a questo tra di voi: tutto dipende da voi. Ognuno di voi ha un sogno, con certezza, e nessuno può sognare per voi."

**• RUOLO DEI SEGNALI-MESSAGGI DI RELAZIONE COMUNITARIA: IL VALORE DEL COLLETTIVO e DEL PRENDERSI CURA.**

a al corso serale di alfabetizzazione per adulti: jamira a loro: "lavorare in gruppo ci rende più forti"; "venite diretti su, che io vi preparerò quella sala tutta bella per voi!"

**11 IMMAGINE DEL RUOLO DELLA RELAZIONE CON LA COMUNITÀ: importanza per la scuola-associazione di fare rete, come reale presenza politica, e creare collaborazione per lavorare assieme scuola, associazione, famiglie e comunità per soddisfare i bisogni comuni. (vedi precedente punto 2.b.i.2)**

**12 VALORIZZAZIONE DEL RUOLO SOCIALE DELLA PARTECIPAZIONE DEI BAMBINI NELLA SCUOLA E NELLA COMUNITÀ LOCALE:**

- le insegnanti discutono di una lettera scritta da un bambino al presidente Lula!
- I "RACCONTASTORIE": colloquio con l'insegnante-bibliotecaria: "sono venti bambini di varie aule, che scelgono una storia e ne fanno una rappresentazione, poi vanno negli asili qui attorno a proporla...Li porto a conoscere queste scuole perché possano rendersi conto di altre realtà. Per esempio questa campagna che stiamo facendo ora, di donare i propri giochi ad un asilo, dove i bambini realmente non hanno nessun giocattolo: i Raccontastorie furono là a raccontare storie, a farli giocare, e si resero resi conto della necessità in cui si trovano; ora li stimolo perché siano loro ad attivarsi per donare i propri giochi e cambiare almeno un po' questa realtà. Se per esempio veniamo a sapere di un problema che sta succedendo nella comunità, ne parliamo assieme, costruiamo un pezzo teatrale riguardante quel problema, e lo presentiamo in

- pubblico. O se ci rendiamo conto che c'è un qualcosa che sta preoccupando i bambini della scuola, ne discutiamo e lo rappresentiamo”
- **USO "STRUMENTALE" DELLA PARTECIPAZIONE DEI BAMBINI PER STIMOLARE LA PARTECIPAZIONE DI ALTRI:**
    - **PER COINVOLGERE ALTRI BAMBINI DELLA COMUNITÀ (DELLE FAMIGLIE) NELL'ATTIVITÀ DI ARTE EDUCAZIONE:** riunione valutazione scuola dopo riunione serale genitori: la Coordinatrice Pedagogica invita le insegnanti: "andiamo ad invitare i bambini a chiamare cugini o amici se molto intimi, perché c'è una grande offerta di laboratori".
    - **PER SENSIBILIZZARE E INVITARE FAMIGLIE E COMUNITÀ ALLA FESTA DELLA FAMIGLIA:** si prevede di coinvolgere direttamente i bambini (commissione per la festa della famiglia: idea: "che i bambini, in gruppetti di 5 con un adulto, vadano per la comunità a distribuire gli inviti")
  - **VALORIZZAZIONE DELL'ESEMPIO DATO DALL'IMPEGNO DEI BAMBINI PER MOTIVARE A MIGLIORARSI GLI ADULTI:**
    - a. colloquio con la Coordinatrice Pedagogica: **"I bambini della mattina e gli adulti della sera non sono diversi, e hanno bisogno gli uni dell'esempio degli altri.** Io agli uni racconto le storie di vita degli altri, agli adulti delle piccole storie e lotte dei bambini, ai bambini delle difficoltà, dei soprusi, e del coraggio di tanti adulti, perché nessuno diventi vecchio, infermo su una sedia, rimpiangendo di non aver fatto qualche cosa che poteva, da piccolo o da grande!"
    - b. **AL CORSO SERALE DI ALFABETIZZAZIONE PER ADULTI:** la Coordinatrice Pedagogica racconta loro della realtà dei bambini della scuola, che pure sono poveri, ma **che in tre giorni hanno raccolto una cassa enorme di giochi usati per i bambini più piccoli e più poveri di un asilo lì vicino:** "Perché questa tristezza, questo disanimo, se avete dei figli bambini così meravigliosi?!? Volere è potere!"
    - c. **AL CORSO SERALE DI ALFABETIZZAZIONE PER ADULTI:** la Coordinatrice Pedagogica racconta loro la storia di un bambino della scuola che quella mattina, per riuscire ad avere una matita nuova, ha provato a leggere, cosa che non era mai riuscito a fare, e di fronte a la Coordinatrice Pedagogica che gli diceva: "basta, è passato troppo tempo!", insistette dicendo: "no! Io voglio provarci ancora! Lo voglio!". "Mi ha commosso, tutta questa sua volontà, perché mi ha ricordato di me quando ero piccola...basta rimpiangere errori e brutte esperienze del passato, basta piangersi addosso! La vita sta tutta davanti a noi! Credeteci, e conseguirete!"

### **3. DIMENSIONI CHE LA RENDONO DIFFICILE**

#### **1. RUOLO SOCIOPOLITICO DELLA SCUOLA COMUNITARIA:**

**A. DIVERSITÀ CULTURALE TRA COORDINAZIONE E INSEGNANTI RISPETTO AL MODO DI INTENDERE IL RUOLO DELLA SCUOLA:** **Gli insegnanti sono portati a riconoscere il ruolo e "potere" limitato della scuola rispetto alla soluzione di problemi sociali dei bambini che considerano troppo grandi. Al contrario, parte della coordinazione ritiene che tali problemi siano il pane quotidiano da cui partire nel lavoro educativo-sociale di una scuola comunitaria, e la loro soluzione il loro fine principale**

- a. prima riunione di valutazione trimestrale: **"Come possiamo risolvere i problemi, se non ci collochiamo dentro anche noi?!? E poi, senza veramente sentire propri i problemi, sentirli dentro e viverli come cose serie, non si trovano soluzioni!!** Altrimenti, si trovano assieme!!". *Mi ricorda VI CARE di don Milani: solo con questa attenzione e cura partecipante ci si può rendere conto dell'Altro, e giungere a soluzioni adeguate ed efficaci.*

**B. PESO DEL RUOLO SOCIOPOLITICO DELLA SCUOLA COMUNITARIA:** **la coordinatrice richiama le insegnanti ad un impegno**

**politico (marcia del 2 luglio) e a valutare la propria opzione politica rispetto a quella della associazione.**

- a. incontro settimanale di equipe pedagogica: la Coordinatrice Pedagogica: “ io non vado a forzare gli insegnanti a venire... è un fatto di coscienza. Ma a **fine anno dobbiamo avere una posizione politica, e valutare se c'è affinità con quella della scuola...**”). Anche l'altra coordinatrice incalza ricordando le parole di una ex studente: “ **io alla Scuola Comunitaria non ho imparato solo a scrivere e a far i conti, ma anche ad agire, per la cittadinanza!**”)

## **2. SCONTRO DI CULTURE “EDUCATIVE” CON ALCUNE ORGANIZZAZIONI LOCALI (ES. RISPETTO AL GRUPPO DI DANZA DANC'ART)**

- a. gruppo di danza DANC'ART: vi partecipano ragazzini di 11-17 anni; fondato e promosso dall'Associazione, da quest'anno è appoggiato dalla Fondazione Culturale, ente governativo, con propri professionisti nel campo artistico. assisto **all'incontro tra la referente dell'associazione**, che con forza ricorda il valore sociale, educativo di questo gruppo, dell'inclusione di tutti gli adolescenti contro la violenza e la droga (“non uno di meno”), e **alcuni referenti della Fondazione Culturale** che manifestano una preoccupazione principale di far risaltare la “qualità artistica” come messaggio culturale- educativo.

## **3. DIFFERENZE CULTURALI SU ASPETTI DELLA DIDATTICA TRA SCUOLA E COMUNITÀ (TRA CUI LE FAMIGLIE): INTERFERENZE DI CHI FA LE RIPETIZIONI (“BANCA SCOLARE”) e non comprendendo la metodologia didattica della scuola, di propria iniziativa fa fare ai bambini attività ed esercizi secondo un modello più tradizionale.**

- a. laboratorio di formazione gestito dagli insegnanti: la coordinatrice solleva il **problema della relazione con chi fa ripetizioni ai bambini** fuori della scuola (professori della banca), e anche le insegnanti condividono che ci sono spesso “interferenze”.

## **4. SCONTRO DI CULTURE “SOCIALI-COMUNITARIE” (RELAZIONE ASSOCIAZIONE-CHIESA:)**

- a. Colloquio con la coordinatrice pedagogica: mi spiega come negli ultimi anni si siano affievolite le relazioni con la locale parrocchia cattolica, perché si è accentuata la differenza di azione comunitaria tra di loro: l'associazione tenta sempre più di promuovere l'iniziativa e la partecipazione attiva della comunità anche dei più emarginati, offrendo loro un sostegno psicologico, spirituale, a volte anche materiale, ma mai sostituendosi in forma assistenziale a chiunque si rivolga loro (VISIONE NON DISCRIMANTE: COMUNITÀ ESTESA) , come invece ancora fa la chiesa cattolica, che distribuisce cibo, vestiti, in cambio di una certa presenza alle funzioni religiose (VISIONE DISCRIMINANTE: COMUNITÀ DELIMITATA)

## **C.2 PRINCIPALI DIMENSIONI CHE RISULTANO SIGNIFICATIVE RISPETTO ALLA PARTECIPAZIONE ALLA GESTIONE DEMOCRATICA TRA LA SCUOLA E LE ALTRE ORGANIZZAZIONI DELLA COMUNITÀ LOCALE**

### **1. DIMENSIONI CHE FACILITANO LA PARTECIPAZIONE**

#### **1. COSCIENZA DEL VALORE DI FARE RETE: RECIPROCO RICONOSCIMENTO DELLA NECESSITÀ DI UNA STRETTA COLLABORAZIONE TRA ASSOCIAZIONI COMUNITARIE E ISTITUZIONI (ad es. gestione di laboratori di danza, percussioni, coro, gruppi di convivenza all'interno di varie comunità locali)**

**- LA SCUOLA AVVERTE COME IMPORTANTISSIMO LAVORARE ASSIEME SCUOLA, ASSOCIAZIONE, FAMIGLIE NELLA COMUNITÀ, SOPRATTUTTO DI FRONTE AI TERRIBILI RISCHI CHE CORRE LA ADOLESCENZA**

- a. riunione di programmazione mensile scuola sul progetto famiglia: la Coordinatrice Pedagogica: "Nel quartiere di Uruguay, non c'è un'altra organizzazione sociale e comunitaria che abbia percepito come noi l'urgenza della necessità di lavorare psicologicamente e socialmente assieme scuola, associazione, famiglie e comunità. Soprattutto rispetto i problemi degli adolescenti (droga, violenza, delinquenza...)"

**- VARIE ORGANIZZAZIONI DELLA COMUNITÀ LOCALE AFFERMANO L' IMPORTANZA DEL "FARE RETE" SEMPRE PIÙ ALLARGATA, PER LOTTA ASSIEME PER LA SCUOLA, DI OGGI E DI DOMANI.**

- a. dal Forum Bahiano di Educazione Infantile: il riconoscimento dell'importanza di lottare assieme per la scuola ( Un'insegnante: " noi siamo presenti solo a Salvador: dobbiamo cercare di entrare in rete e comunicare con gli altri Comuni"; Una professoressa universitaria: "è importante che ora ognuno si senta impegnato, responsabile, presente, per agire e proporre, discutere..."; la Coordinatrice Pedagogica, leggendo la "Carta Aperta del Forum alla Comunità Locale": "credo che sia fondamentale la partecipazione dei genitori a questa lotta, che si rendano conto e lottino anche loro per la scuola dei prossimi anni dei loro figli!")
- b. riunione presso la Fondazione Culturale sul progetto di "Popolazione Culturale": il rappresentante della Fondazione: " noi siamo pochi con 10 comunità...abbiamo bisogno di contare su di voi, perché se noi proponiamo una cosa, ma non riceviamo ritorni da parte vostra, non si può cambiare niente[...] Da parte vostra, questo Progetto è un diritto, da pretendere da parte dello Stato, che sia efficace e di qualità"

#### **2. IMPORTANZA DELLA RELAZIONE INTERPERSONALE PER LA PARTECIPAZIONE DEGLI ADULTI**

- a. lezione del corso serale di alfabetizzazione per gli adulti: la professoressa, molto giovane, ha un modo molto freddo, serio, di gestire l'aula: non sorridere, o poco, più che altro gestisce. Riceve una signora che arriva tardi con un volto abbastanza serio e la zittisce dicendo che stanno iniziando a leggere una storia. Una signora legge con molta difficoltà. La professoressa completa le sue parole tentennanti. Dopo poco la signora dice che non vuole continuare. "No signora, termini." Sempre in tono particolarmente serio. Un'altra signora dice le dice con energia e sorridendo: "si dai, termina!". La signora continua, un po' più rapida.

#### **3. IL RUOLO ASSUNTO DALLA ASSOCIAZIONE-SCUOLA NELLA COMUNITÀ LOCALE:**

##### **1. DI ANIMAZIONE SOCIO-COMUNITARIA:**

**B. attenzione a creare momenti di condivisione umana tra le persone di varie organizzazioni, oltre che progettuale.**

- a. momento di apertura della riunione della CAMMPI: una delle coordinatrici invita tutti a porsi in piedi, il cerchio, e a fare un passo avanti per presentarsi a me e agli altri;propone una lettura brevissima, a cui

poi chiede chi vuole condividere). Anche per questo, osservo che c'è in genere un buon ascolto, nonostante l'ora tarda; gli interventi sono abbastanza ben distribuiti tra le varie persone presenti.

- b. **USO DI SEGNALI-MESSAGGI DI RELAZIONE COMUNITARIA: LEZIONE DEL CORSO SERALE DI ALFABETIZZAZIONE PER ADULTI:** Jamira a loro parla del "**VALORE DEL COLLETTIVO**": "Lavorare in gruppo ci rende più forti"; e dimostra di **PRENDERSI CURA**: "venite diretti su, che io vi preparerò quella sala tutta bella per voi!"-
- C. (COLLEGATO:) attenzione al rispetto dello "spirito comunitario", d'integrazione e attenzione alla persona, che si vuole sia di fondo a tutte le attività che coinvolgono i bambini.
  - a. prove del Gruppo Corale: segue i bambini un esperto di canto della Fondazione Culturale; fa loro fare vari esercizi di riscaldamento muscolare, di respirazione, molto divertenti e animati. Sempre durante le prove è presente un operatore della scuola o della Associazione, che collabora se necessario, e annota cosa e come si fa, per poi in caso riferire alla coordinazione.

**2. DI DIFESA DEI DIRITTI COMUNI DELLA COMUNITÀ:** attenzione da parte della associazione per la "propria comunità", sia promuovendo da se stessa molti servizi basici fondamentali (vedi descrizione di: Posto di Salute; Scuola; Corsi di Formazione Professionale; Assistenza Sociale e Psicologica; Microcredito; ecc.), sia ponendosi criticamente di fronte ai progetti e ai modi di intervento di altre istituzioni ritenute "non comunitari" ..

- a. riunione presso la Fondazione Culturale sul progetto di "Popolazione Culturale": Lourdinha: "dovete stare attenti, perché il lavoro della Fondazione Culturale ha un grande impatto nella comunità... un'équipe che venne da noi ha sbattuto la sua "professionalità" in faccia alla gente, senza un po' capire il contesto, o relazionarsi davvero con la comunità".

**3. (COLLEGATO): DI PROMOZIONE DEGLI INTERESSI E DELLO SVILUPPO PARTECIPATIVO DELLA COMUNITÀ (NON SOLO LOCALE) RISPETTO A QUELLI PRIVATI.**

- a. colloquio con la Coordinatrice Pedagogica: "abbiamo detto ad un impresario-artista che voleva restaurare il teatro comunitario ormai in decadenza, per farne una propria scuola, offrendoci possibilità di lavorare, di guadagnare con lui: "No. Noi non cerchiamo impiego da lei. Vogliamo sapere che relazioni ha lei con la comunità, che idee di sviluppo comunitario ha condiviso... se dovessimo partecipare a questo progetto, lei dovrebbe aprire un forum con tutte le realtà della comunità.".
- b. **l'associazione propone come delegati B.P. di abbracciare l'interesse dell'intera città, e non solo quelli "locali":** Lourdinha: " noi come delegati del bilancio partecipativo abbiamo una grande responsabilità, per come si andrà a costruire un'azione non più locale, ma della città, che da quel livello torni poi nel locale. Non dobbiamo per forza difendere gli interessi di Uruguay, se ci sono posti con realtà molto peggiori."). La maggior parte dei presenti le dà ragione.

**4. DI ANIMAZIONE POLITICO-COMUNITARIA: PROTAGONISMO DI SERVIZIO: VOLTO A MOTIVARE E PROMUOVERE LA LOTTA POLITICA COMUNE PER IL MIGLIORAMENTO DELLE CONDIZIONI DELLA COMUNITÀ, ATTRAVERSO MESSAGGI FORTI E PREGNANTI, LA CIRCUITAZIONE DI INFORMAZIONI PRECISE E AGGIORNATE SULLA VITA POLITICA LOCALE (AVVENIMENTI, LEGGI, MANIFESTAZIONI, ECC.), E LA PROMOZIONE DI CONCRETE AZIONI SOCIO-POLITICHE COMUNI.**

- a. Riunione della Sottocommissione Educazione della CAMMPI: **le donne presenti della Scuola Comunitaria sono le più attive ed informate** rispetto a quanto sta succedendo a livello legislativo o formativo della città di Salvador. La loro leadership mi sembra di servizio, in quanto cercano di motivare i rappresentanti delle altre associazioni-scuole, abbastanza silenziosi, a partecipare e a coinvolgere altri ancora, sottolineando l'importanza di certe iniziative.(la Coordinatrice Pedagogica seppure fosse un altro il coordinatore della riunione, effettivamente in difficoltà, assume la conduzione **in quanto effettivamente la più preoccupata ed interessata alle tematiche trattate. Sonia**, una giovane insegnante della Scuola Comunitaria studentessa universitaria, viene indicata come la responsabile di un corso di formazione offerto alle scuole comunitarie locali per perfezionare il proprio progetto politico pedagogico) **DI PROMOZIONE POLITICA:** (la Coordinatrice Pedagogica propone infine di **organizzare un incontro locale con l'attuale assessore comunale della pubblica educazione**, da sempre loro amica e compagna di lotte.)
- b. RIUNIONE DELLA COMMISSIONE CAMMPI: gli interventi di una coordinatrice: sono interventi di donne dal cuore grande, dalla grande passione e fede nella partecipazione alla trasformazione sociale ("non scherziamo gente, il 10 abbiamo tutti un impegno, nella camminata per l'ambiente! Animate i bambini, i gruppi, tutti assieme!") o di riflessioni forti rispetto ai bisogni della gente povera dei loro quartieri, per esempio quella dei giovani e la violenza; le donne della scuola comunitaria sono tra i presenti quelle che più promuovono iniziative, azioni concrete volte al cambiamento (come un laboratorio per i giovani che si svolgerà una sera successiva presso la scuola)
- c. (COLLEGATO:) **IMPEGNO SOCIO POLITICO DELL'ASSOCIAZIONE nell'organizzazione del**

**seminario CEAP:** conversazione a casa della Coordinatrice Pedagogica: “*Lourdinha, Lenia stanno curando tutta la parte politica delle scuole, assieme ad altre due persone a che stanno curando quella politico- culturale. Oggi sono giunte la Coordinatrice/insegnante, che è molto buona, la giovane Coordinatrice che sta crescendo, è ancora molto giovane, ma già fa parte della coordinazione pedagogica.*”

**5. (COLLEGATO:) IL METTERE AL CENTRO I BISOGNI DEI BAMBINI O DELLE FAMIGLIE: ha permesso una reale collaborazione fra la scuola e la Università Cattolica per gestire il servizio MAFE.**

- a. colloquio con la professoressa Patrizia: storia di una collaborazione fra la scuola e la Università Cattolica per gestire il servizio MAFE di attenzione alle famiglie e alla scuola.

**6. ATTENZIONE DELLA SCUOLA NELLA DOCUMENTAZIONE DELLE ATTIVITÀ SVOLTE**

- a. in varie occasioni osservo come sia sempre molto curata, nella scuola, la parte di documentazione e presentazione dei lavori fatti, anche come archivio utile in futuro: COLLOQUIO INFORMALE CON UNA GIOVANE INSEGNANTE: “*Ti farò vedere il dossier che ne è venuto, gli oggetti, le foto...*”

## **2. DIMENSIONI CHE RENDONO DIFFICILE LA PARTECIPAZIONE**

**1. DIVERSITÀ CULTURALI TRA COORDINAZIONE E INSEGNANTI RISPETTO ALL'IMMAGINE DEL RUOLO DELLA SCUOLA:**

**A. ALCUNI INSEGNANTI SONO PORTATI A RICONOSCERE IL RUOLO E “POTERE” LIMITATO DELLA SCUOLA RISPETTO ALLA SOLUZIONE DI PROBLEMI SOCIALI DEI BAMBINI CHE CONSIDERANO TROPPO GRANDI. AL CONTRARIO, PARTE DELLA COORDINAZIONE RITIENE CHE TALI PROBLEMI SIANO IL PANE QUOTIDIANO DA CUI PARTIRE NEL LAVORO EDUCATIVO-SOCIALE DI UNA SCUOLA COMUNITARIA, E LA LORO SOLUZIONE IL LORO FINE PRINCIPALE. TUTTI DEVONO ATTIVARSI PER CONTRIBUIRE A RISOLVERLI.**

- a. prima riunione di valutazione trimestrale: la coordinatrice pedagogica: “*Come possiamo risolvere i problemi, se non ci collochiamo dentro anche noi?!? E poi, senza veramente sentire propri i problemi, sentirli dentro e viverli come cose serie, non si trovano soluzioni!!* Altrimenti, si trovano assieme!!”.*(Mi ricorda ‘I CARE di don Milani: solo con questa attenzione e cura partecipante ci si può rendere conto dell’Altro, e giungere a soluzioni adeguate ed efficaci.*

**B. SECONDO LA COORDINAZIONE E LA MAGGIORNZA DELLA SCUOLA-ASSOCIAZIONE: RUOLO DEGLI INSEGNANTI COME EDUCATORI POLITICI: ESIGENZA DI FORMAZIONE, INFORMAZIONE E RESPONSABILITÀ DI PARTECIPAZIONE ATTIVA.**

- a. conversazione a casa della Coordinatrice Pedagogica: è molto critica, nel sottolineare la mancanza dell’assunzione di una postura e di un ruolo politico da parte degli insegnanti delle scuole pubbliche: “*quando ho illustrato loro cos’è la CAMMPI, qual è il suo ruolo, cosa fa, quale è il ruolo nostro come educatori politici... e loro mi fissavano a bocca aperta! Incantate! Non lo sapevano...*”.

**2. LA DIFFERENTE IMMAGINE DI “QUALITÀ DEL SERVIZIO” CONDIZIONA LE REALI FORME DI PARTECIPAZIONE DEMOCRATICA, CREANDO NOTEVOLI CONFLITTI CULTURALI QUANDO NON CONDIVISA (se ne percepisce il valore POLITICO, in quanto connessa alla stessa immagine di scuola e del suo ruolo sociale)**

- a. Colloquio con la responsabile del servizio SRC: mi mostra le pagine di un manuale-qualità fornito loro come modello dalla ong che finanzia in parte la scuola, e mi commenta come loro non siano d’accordo colle richieste di qualità della Ong (qualità è soddisfazione solo del cliente- padrino –



perchè adotta a distanza un bambino - straniero, non dell'associazione) e quelle dell'associazione: "dev'esserci reciprocità di soddisfazione per tutti i soggetti coinvolti, compresa l'organizzazione!"

- b. riunione presso la Fondazione Culturale sul progetto di "Popolazione Culturale": **confronto tra culture**: finalità e qualità ultima per le associazioni comunitarie è "l'integrazione" di tutti i cittadini in forme di espressione e partecipazione attiva ad una vita dignitosa; mentre per l'istituzione culturale la qualità risiede nella bravura artistica e nella visibilità politica; pare comune l'obiettivo della promozione della comunità e della rottura dei pregiudizi sulla cultura popolare. Una coordinatrice della associazione: "ci fu un problema con la professoressa del gruppo di danza, ma l'abbiamo risolto parlando con lei, ricordando il senso del gruppo"; il referente della F.C.: "questo è un aspetto delicato, ci sono vari obiettivi nel Progetto, quello di rafforzare l'identità dei ragazzi, ma anche di raggiungere risultati di qualità tecnica, per essere presentato...Anche per poter giustificare i soldi che vengono investiti". (*VEDI ASPETTATIVE DEL COMUNE DI SILEA!*)

**3. (COLLEGATO:) IMMAGINE DELL'IMPEGNO-PARTECIPAZIONE COMUNITARI INADEGUATI NELLA MAGGIORANZA DEGLI ALTRI ATTORI SOCIO-EDUCATIVI (scuole pubbliche, altre scuole comunitarie, associazioni degli abitanti, associazioni socio-artistiche come Bagunçazo;Axe;Olodum...) A CONFRONTO CON IL MODO APPASSIONATO, FOCOSO, URGENTE delle coordinatrici della scuola-associazione.**

- a. riunione di programmazione mensile scuola sul progetto famiglia: la Coordinatrice Pedagogica: "Nel quartiere di Uruguay, non c'è un'altra organizzazione sociale e comunitaria che abbia percepito come noi l'urgenza e la necessità di lavorare psicologicamente e socialmente assieme scuola, associazione, famiglie e comunità. Soprattutto rispetto i problemi degli adolescenti (droga, violenza, delinquenza...)"

**4. (COLLEGATO:) "COLLABORAZIONE MONITORATA" (sospettosa?) CON ALCUNE ORGANIZZAZIONI LOCALI (ad es. CON GLI ESPERTI DELLA FONDAZIONE CULTURALE NEL GESTIRE ALCUNI GRUPPI CULTURALI DEI BAMBINI O ADOLESCENTI DELLA SCUOLA-ASSOCIAZIONE).**

- a. prove del Gruppo Corale: segue i bambini un esperto di canto della Fondazione Culturale; fa loro fare vari esercizi di riscaldamento muscolare, di respirazione, molto divertenti e animati. Sempre durante le prove è presente un operatore della scuola o della Associazione, che collabora se necessario, e annota cosa e come si fa, riportandolo all'occorrenza alla coordinazione.

## **E. ANALISI DELLA REALTÀ DELLA FONDAZIONE- SCUOLA LABORATORIO PER NATS**

### **A.1 PRINCIPALI DIMENSIONI CHE RISULTANO SIGNIFICATIVE RISPETTO ALLA RELAZIONE INTERNA**

#### **1. NELLA SCUOLA**

##### **1. RELAZIONE COORDINAZIONE –INSEGNANTI:**

###### **A. MODALITÀ:**

**COMUNITARIA: BASATA SULLA FIDUCIA** che anche gli insegnanti possono assumere bene la coordinazione, anche in forma diversa dalla sua.

Riunione equipe docenti -rappresentati degli studenti: La coordinatrice pedagogica, comunicando che sarà assente un mese e mezzo per un viaggio: “Io sto molto tranquilla che l’insegnante X assuma bene la coordinazione, e credo pure sia bene che possa assumerla in modo diverso”.

**COMUNITARIA: OGNUNO RICONOSCE CHE TUTTI SONO IN CAMMINO CON IMPEGNO.**

Riunione equipe docenti -rappresentati degli studenti(ottobre): Un’insegnante: "sì,la direzione è comune, ma ci sono diversi livelli di cammino, e su questo che stiamo lavorando" La coordinatrice: “io vedo che ognuno persegue un suo obiettivo, e nello stesso tempo si impegna con il tutto”.

#### **B. DIMENSIONI CHE FACILITANO TALE RELAZIONE**

**1. IL COMUNE IMPEGNO SOCIO-POLITICO DELL'ASSOCIAZIONE E DELLA SCUOLA:** far riflettere i bambini e i professori sopra la propria realtà sociale.

**2. STILE-RUOLO DELLA COORDINAZIONE:**

• **DELEGARE SULLA FIDUCIA:** motivare gli insegnanti ad assumere la coordinazione, anche in forma diversa dalla sua.

a. Riunione equipe docenti -rappresentati degli studenti: La coordinatrice pedagogica, comunicando che sarà assente un mese e mezzo per un viaggio: “Io sto molto tranquilla che l’insegnante X assuma bene la coordinazione, e credo pure sia bene che possa assumerla in modo diverso”.

• **ACCOGLIERE LE INQUIETUDINI E FAVORIRE MOMENTI DI CONFRONTO:** non decidere, imporre, ma accogliere inquietudini dei professori e costruire spazi di approfondimento per trovare sintonia di azione

- b. Riunione equipe docenti -rappresentati degli studenti: La coordinatrice pedagogica: “Questa è una questione che propongo di discutere in altro spazio...ma insisto che cerchiamo una sintonia d'azione”.
- **RISPETTO E APPREZZAMENTO DEGLI INSEGNANTI PER IL LAVORO SVOLTO IN CLASSE:**
    - c. Colloquio informale con la Coordinatrice: mi comunica con sincera soddisfazione e compiacimento come lei apprezzi il lavoro che ogni insegnante svolge con i bambini, riconoscendone attitudini e modalità differenti, però che la convincono della qualità complessiva di ognuno. “Sono proprio soddisfatta della mia equipe docente, negli anni qualcuno ha dovuto andarsene, altri sono arrivati, ma gli insegnanti attuali li sento proprio motivati con la nostra proposta pedagogica, anche se qualcuno la sta ancora apprendendo...Non è facile!”
3. **IL METTERE AL CENTRO LA CORRESPONSABILITÀ EDUCATIVO-DIDATTICA DI TUTTI VERSO I BAMBINI: SCUOLA COME COMUNITÀ EDUCANTE: OGNUNO RICONOSCE CHE ANCHE GLI ALTRI SONO IN CAMMINO CON IMPEGNO VERSO UNA META COMUNE.**
- a. Riunione equipe docenti -rappresentati degli studenti(ottobre): Un'insegnante: "sì,la direzione è comune, ma ci sono diversi livelli di cammino, e su questo che stiamo lavorando" La coordinatrice: “io vedo che ognuno persegue un suo obiettivo, e nello stesso tempo si impegna con il tutto”.
4. **IL VALORE DELLA FORMAZIONE RECIPROCA: almeno mensilmente, osservo come la coordinatrice proponga all'interno della riunione dell'equipe docente (tipo nostro collegio dei docenti) una parte apposita di formazione, in cui a turno lei e gli altri professori propongono degli approfondimenti teorici appositamente elaborati su di uno tra gli argomenti da loro stessi proposti come maggiormente interessanti o sconosciuti, per migliorare la propria proposta didattica e quella della scuola. Inoltre, all'inizio dell'anno scolastico (gennaio), ho assistito ad una intera settimana di formazione pedagogica, sempre gestita dai docenti stessi, che a coppie hanno approfondito una delle tematiche che sono a fondamento dell'agire pedagogico della scuola: lo sviluppo umano integrale; il protagonismo infantile; il movimento mondiale dei NATs; l'educazione popolare freiriana (contributo che ho offerto io a loro); la situazione dell'infanzia e la condizione di genere in Colombia; ecc.**
5. **IL VALORE DELLA PREGHIERA E DELLA CONDIVISIONE: in molte occasioni osservo la centralità che assume il richiamo ad una dimensione spirituale autentica (secondo la prospettiva del Vangelo, ma senza un vincolo con alcuna istituzione o chiesa locale specifica), quale fonte della spinta all'agire sociale e alla relazione autentica. I momenti di preghiere vengono proposti per recuperare forza e coraggio per continuare a credere in ciò che si fa, di fronte alle difficoltà o agli eventi più duri, e a disporsi in un clima propizio a lavorare assieme, a partecipare con un atteggiamento positivo e costruttivo. (VALENZA DI RIMOTIVAZIONE PERSONALE E DI FACILITAZIONE NELLE COMUNICAZIONI INTERPERSONALI)**
- a. Osservo in varie occasioni come prima di procedere all'avvio della riunione ufficiale, la coordinatrice proponga o la lettura di un brano del Vangelo, o un gesto simbolico (come la condivisione di un sorso di vino), dopo di cui viene lasciato un

tempo libero in cui ognuno può condividere alcune idee o vissuti richiamati da ciò. Osservo inoltre come in conseguenza di ciò migliori in tutti la disponibilità all'ascolto, al mettersi in discussione, a riconoscere e assumersi responsabilità (senso di Comunità Educante di Base).

**6. (COLLEGATO:) LA DIMENSIONE “COMUNITARIA DI BASE” CREATASI ALL’INTERNO DELL’EQUIPE PEDAGOGICA DELLA SCUOLA: permette di uscire da logiche individuali- egoistiche, di decentrarsi e riconoscere analizzare e affrontare i veri problemi, di sentirsi parte di un gruppo in cui poter ritrovare energia positiva e così scoprire cosa si possa fare assieme per migliorare e migliorarsi; per uscire dal proprio isolamento; TALE DIMENSIONE È INTESA COME:**

a) **COMPAGNERISMO CHE NASCE DA UNA OPZIONE DI VITA: percepire l’altro come compagno di cammino, di lotta oltre che di lavoro, rispetto alla costruzione di un progetto comune di trasformazione sociale;**

b) **CONDIVISIONE SINCERA DEI VISSUTI PERSONALI PER CRESCERE ASSIEME: andare oltre il livello superficiale, professionale nelle relazioni interpersonali, e rafforzare l’identità comunitaria raccontando aspetti più profondi della propria vita;**

c) **SOLIDARIETÀ CONCRETA: prendersi cura assieme l’uno dell’altro, far sentire nei momenti di bisogno che si è gruppo senza invadenza.**

## **C. DIMENSIONI CHE RENDONO DIFFICILE TALE RELAZIONE**

**1. IL PESO DELLE PREOCCUPAZIONI ECONOMICHE:**

a. Colloquio con la Coordinatrice: Nonostante in tutti i docenti vi sia alla base una opzione di vita rispetto al loro lavoro presso la scuola, a volte le precarie condizioni economiche della stessa e del proprio stipendio creano preoccupazioni rispetto alla propria vita, e in alcuni casi hanno portato in passato alla sofferta scelta di trovare un altro lavoro.

**2. DIVERSA CULTURA (CONOSCENZA-ADESIONE PERSONALE) RISPETTO ALLA PROPOSTA POLITICO-PEDAGOGICA DELLA SCUOLA-FONDAZIONE PER NATs: in alcune occasioni, riscontro delle divergenze culturali tra alcuni insegnanti (soprattutto i professori entrati recentemente nella scuola) e la coordinazione rispetto ad alcuni dei principi fondanti la metodologia politico-pedagogica della scuola rispetto ai quali si avvia un confronto a volte acceso ma sempre aperto con la coordinatrice che rappresenta la garante della continuità di tali opzioni fondamentali. Per esempio, rispetto alla gestione della disciplina e del protagonismo; vi è il richiamo costante della coordinazione a “contare sui bambini”, e la tentazione degli insegnanti a decidere loro su alcune questioni forti (la disciplina). Il tono della discussione resta comunque sempre aperto al confronto.**

a. Riunione equipe docenti -rappresentati degli studenti: La coordinatrice pedagogica: **“Noi stiamo rompendo con il processo di “protagonismo” dei**

**bambini, se ci riferiamo ai loro genitori** per i casi di indisciplina. La pongo così: **o contiamo con i bambini o con le famiglie...;Dobbiamo aver chiaro il processo di far arrivare i bambini ad avere coscienza di sé...;Se noi non proponiamo questi casi in assemblea saltiamo il processo...;Se crediamo in questo processo, dobbiamo rispettarlo, tutti, possiamo entrare in dibattito. L'assemblea non siamo noi professori. E' importante perchè se tutti parliamo di protagonismo, ma poi agiamo in modo differente, le cose sono molto complicate".** Un insegnante: "Credo che esserci incontrati per la prima volta con le mamme non sia stato negativo, anzi!". Un'altra insegnante: "Sì, a noi piace l'idea dell'assemblea, ma abbiamo visto che **non è luogo di presa di decisioni**". Un'insegnante: "Ci sono diversi livelli di partecipazione e comprensione nell'assemblea per diversità di età e di problemi". Un insegnante: "é luogo di manipolazioni". Un'insegnante: "Ora credo che **non si possa porre nell'assemblea tutta la responsabilità e autorità, perchè non ne sono preparati.** Siamo ancora nel processo".

3. **RUOLO DELLA COORDINATRICE PEDAGOGICA: MONITORAGGIO E VERIFICA DEL PROCESSO DI INSEGNAMENTO-APPRENDIMENTO: verificare la situazione dell'abbandono scolastico e le capacità sviluppate dai bambini, richiamando dove necessario gli insegnanti al rispetto della metodologia didattica.** Osservo come tale ruolo di controllo, connaturato con la funzione di coordinazione pedagogica, non generi comunque ansie particolari in nessuno degli insegnanti. (Probabilmente perché veicolato dallo stile di leadership e di comunicazione positivo della coordinatrice).
- a. Riunione equipe docenti -rappresentati degli studenti: La coordinatrice pedagogica: "Mancano due mesi, quanti alunni stanno disertando? ...E quanti sanno già leggere? ... Più tardi vediamo delle visite fatte nelle case, come vanno?"

## **2. RELAZIONE INSEGNANTE-INSEGNANTI:**

### **A. MODALITÀ**

VEDI PUNTO PRECEDENTE: CORPO DOCENTE COME COMUNITÀ DI BASE.

### **B. DIMENSIONI CHE LA FACILITANO**

#### **1. IL VALORE DELLA DIMENSIONE "COMUNITARIA DI BASE":**

##### **1.1 ALCUNI INSEGNANTI RICONOSCONO DI NON ESSERE SOLO COLLEGHI, MA COMPAGNI (DIMENSIONE COMUNITARIA).**

- a. Riunione equipe docenti -rappresentati degli studenti(ottobre), seconda parte della riunione: spazio mensile di formazione pedagogica: un'insegnante: "Loro non sono solo maestri, sono miei compagni!"

## **1.2 GESTIONE POSITIVA DEI DISACCORDI TRA COLLEGHI: condivisione e mediazione all'interno del gruppo.**

- a. Riunione equipe docenti -rappresentati degli studenti(ottobre): La segretaria: "il disaccordo c'è nel momento, e si condivide poi, e si risolve, nel momento di valutazione in gruppo." Un'insegnante: "sì, ci sono momenti di disaccordo con gli altri; a volte non riesco a dirlo, per timore. Mi da paura indisporli con una persona che rispetto, con un compagno, per non generare altri conflitti." Un'insegnante: "io pure sempre ho paura delle reazioni degli altri, ma siccome vado con una intenzione sana, mi prendo forza, e commento certe cose, certe comodità, un certo non assumersi le stesse cose che ci siamo proposti... non lo dico subito, nel momento, ma devo dirlo poi".

## **1.3 COLLABORAZIONE PROFESSIONALE: Un'insegnante in forma molto discreta, attraverso domande sulla metodologia ai colleghi, approfitta per dare suggerimenti rispetto alla sua esperienza didattica.**

- a. Riunione equipe docenti -rappresentati degli studenti: Un'insegnante: "Vorrei chiedere agli altri insegnanti: voi leggete ai bambini? E come? Altra domanda: stanno leggendo? A tutti può non piacere il racconto che avete scelto, lì si può facilitarli dicendolo loro fuori della classe, a casa, di scegliersi altri racconti che li piacciono e di leggerli."

## **1.4 SOLIDARIETÀ "DI CLASSE" DI FRONTE ALLE SITUAZIONI DI DIFFICOLTÀ DI UN COLLEGA (VEDI PARAGRAFO PRECEDENTE)**

## **2. IL VALORE DELLA PREGHIERA E DELLA CONDIVISIONE IN GRUPPO (VALENZA DI FACILITAZIONE NELLE COMUNICAZIONI; VEDI PARAGRAFO PRECEDENTE)**

## **C. DIMENSIONI CHE RENDONO DIFFICILE TALE RELAZIONE**

### **1. LA PERCEZIONE DELLA INSUFFICIENZA DI TEMPI ADEGUATI PER CONDIVIDERE MAGGIORMENTE CON I COLLEGHI ASPETTI DEL LAVORO FATTO A SCUOLA: ciò a volte rende più debole lo scambio di informazioni e comunicazioni, e ciò può provocare incomprensioni e tensioni momentanee.**

- a. Colloqui informali vari con i docenti: un po' tutti mi confidano la sensazione faticosa di non poter avere tempi personali più distesi per fermarsi a parlare quotidianamente di quanto si stia facendo in classe, delle situazioni di alcuni bambini, ecc.; tutti loro infatti sono impegnati in varie altre attività oltre la scuola, spesso doverosamente per arrotondare un salario davvero minimo (qualcuno insegnando il mattino in altre scuole pubbliche; altri frequentando l'Università e studiando per preparare gli esami; alcuni poi impegnandosi in altri progetti della Fondazione, come l'accompagnamento ad alcuni gruppi di economia solidale composti da bambini e adolescenti; altri impegnati con la famiglia...)

## 2. NELLA FONDAZIONE

### **RELAZIONI TRA I VARI OPERATORI (COORDINATORI, ACCOMPAGNANTI, SEGRETERIA, ECC.).**

#### **A. MODALITÀ:**

**LA FONDAZIONE COME COMUNITÀ DI BASE: “COMUNITÀ” A VARIO LIVELLO (SPIRITUALE, AMICALE, PROFESSIONALE, DI RESISTENZA POLITICA, ECC.):** Dal Documento Ufficiale della Fondazione: “Siamo una comunità di adulti, bambini e adolescenti lavoratori che si fonda sui principi della Fede, la Fraternità, la Valorizzazione critica del lavoro infantile”.

- **EVOLUZIONE STORICA:** c'è stata una **prima fase** in cui non vi era una struttura organizzativa ben definita, ma tutti si occupavano di tutto, condividendo all'interno di uno spazio collettivo (l'equipe di animazione) i propri vissuti, e le decisioni ecc.; successivamente, di fronte alla scelta di crescere come istituzione, si decise con l'appoggio di una organizzazione amica di organizzarsi e dividersi per aree (le varie coordinazioni dei quattro progetti): ciò ha modificato nella percezione di molti (ed in particolare degli adolescenti) il livello delle relazioni interpersonali, con una perdita del senso comunitario di fraternità.
- **RESTA COMUNQUE FORTE:**
  1. **IL RICHIAMO E LA PRATICA DI RELAZIONI COMUNITARIE:** osservo che c'è davvero un bel legame, di fede, di vita, di impegno, d'affetto, tra quasi tutti (adulti e bambini);
  2. **IL SENSO DI GRUPPO, DI COLLETTIVO, CHE DIVIENE ANCHE RECIPROCA DIFESA RISPETTO ALLE MINACCE DEL SISTEMA SOCIO-POLITICO CIRCOSTANTE, PERCEPITO COME AVVERSO (COMUNITÀ DI RESISTENZA);**

#### **B. DIMENSIONI CHE FACILITANO TALE RELAZIONE**

1. **IL MANTENERE UNA STRETTA CORRELAZIONE TRA LA DIMENSIONE RELAZIONALE E QUELLA ORGANIZZATIVA: LA REVISIONE COMUNITARIA:** valutazione comunitaria tra i coordinatori del proprio operato e di quello altrui.
  - a. riunione dell'Équipe di Coordinamento (ottobre): Un coordinatore: “mi interrogo molto su come oggi, una A., un A., e tanti altri, non ci sono stati, nel lavoro, solo poi un momento...”. Una coordinatrice: “è mancato tra di noi adulti il tempo e lo spazio per raccontarci come va il progetto, come stiamo, cosa è cambiato...”. Un'altra coordinatrice: “sono mancati molto tra di noi organizzazione e condivisione di alcuni punti...”. Un'altra coordinatrice: “ritengo sia importante fare una **revisione profonda assieme**, a partire da me, pensando alla mancanza di presenza di alcune persone... è sintomo di qualcosa”.

- b. Seconda riunione dell'Équipe di Coordinamento della Fondazione: un coordinatore propone di far la valutazione dell'attuale momento all'interno della coordinazione stessa rispondendo in gruppo alle domande: "cosa tollero degli altri; che cosa cambierei?".

**2. LA COSTANTE E AUTENTICA RELAZIONE ADULTI-BAMBINI: PERMETTE DI RICONOSCERE I "BISOGNI E DESIDERI DEI BAMBINI": IL RIFERIRSI AD ESSI permette di far convergere l'attenzione e gli sforzi degli adulti superando spesso anche divergenze. Osservo in molte situazioni la grande attenzione, anche dei coordinatori, a ciò che piace o sognano i bambini, colto attraverso momenti comuni di valutazione.**

- a. Riunione dell'Équipe di Coordinamento (ottobre): Un coordinatore: "nei gruppi, ho ascoltato dai bambini che sognano molto con la nuova sede... "

**3. L' "ABITARE I PROGETTI" NELLA CONDIVISIONE E NELLA SEMPLICITÀ, lo starci dentro: si può fare già molto con poco, assieme.**

- a. Riunione dell'Équipe di Coordinamento (ottobre): Un coordinatore: " cominciamo ad usare la casa, ad andarci con i bambini, fare qualcosa lì, anche dormirci, così com'è...". Un coordinatore: "ci sono molte cose che già si possono fare in questa casa... c'è un bagno, la luce... ricordiamoci di qui, quando con i bambini buttavamo giù muri, si dipingeva, si costruiva... ma dipende da noi! Perché loro non ci dicano: "ci stanno usando!" Alla festa c'era una signora che mi diceva: "ti ricordi di quando nella Fondazione c'era il pavimento di terra?!". La coordinatrice pedagogica: "mi piace quello che dici... **noi della scuola già lo abbiamo sentito, con i professori abbiamo iniziato un'attività anche con i genitori, con la nuova casa**".

## **B. DIMENSIONI CHE RENDONO DIFFICILE TALE RELAZIONE**

**1. PERDITA TRA GLI ADULTI (E DI CONSEGUENZA CON I BAMBINI-ADOLESCENTI) DI TEMPI E SPAZI DEDICATI AL "CONDIVIDERE COMUNITÀ": in alcune occasioni alcuni degli adulti (coordinatori e accompagnanti) lo riconoscono e si interrogano sul peso che può aver avuto rispetto alla partecipazione di tutti i bambini e adolescenti**

- a. riunione dell'Équipe di Coordinamento (ottobre): Un coordinatore: "mi interrogo molto su come oggi, una A., un'A., e tanti altri, non ci sono stati, nel lavoro, solo poi un momento...". Una coordinatrice: "**è mancato tra di noi adulti il tempo e lo spazio per raccontarci come va il progetto, come stiamo, cosa è cambiato...**". Un'altra coordinatrice: "sono mancati molto tra di noi organizzazione e condivisione di alcuni punti...".



2. **DIFFERENZE CULTURALI TRA COORDINATORI SU “IL CUORE DELL’ORGANIZZAZIONE”:** difficile equilibrio tra LA DIMENSIONE RELAZIONALE COMUNITARIA (al centro la relazione e la considerazione dell'altro come persona- compagno) e LA DIMENSIONE GESTIONALE-PRAGMATICA (al centro l'organizzazione, le sue esigenze e l'agire, dietro cui verranno le persone interessate; l'altro visto nelle sue funzioni, come "ruolo"). [riflessione su una possibile incompatibilità tra “comunitario, partecipato”(RELAZIONE) e "ben organizzato" (GESTIONE)] Si cerca una mediazione.
- a. Riunione dell'Équipe di Coordinamento (ottobre): Un coordinatore: "**credo che già la dinamica della nuova struttura della Fondazione** va a lasciar fuori molte persone. Non penso sia necessario uno spazio per tornare a smuovere i bambini sul significato-sentimenti...". Una coordinatrice: "**per me il vero problema non è fare la nuova struttura, ma il sentimento, la percezione della resistenza di vari a mettersi in gioco, a partecipare all'attività...** e non credo dovremmo fare questa valutazione solo a metà anno tra di noi, ma anche con i bambini, con i rappresentanti, che cosa sta passando tra noi e loro...". Un'altra coordinatrice tenta una mediazione: "**ci sono due cose: da una parte la riflessione con le persone che ci sono ora poco,** come dicono A. e I.; **ma anch'io credo che sia importante come dice R. che la nuova struttura vada a dare un cambio di per sè,** e molti altri andranno di seguito." Un coordinatore: "dobbiamo andare al fondo, come dice I., e non pensare alle cose esteriori. Tuttavia accolgo il cammino della nuova struttura, e mi propongo di curare la metodologia di questo incontro di riflessione..."
  - b. Seconda riunione dell'Équipe di Coordinamento della Fondazione: *problema di trovare un equilibrio tra le responsabilità di due persone rispetto alla gestione della contabilità:* un coordinatore: "per questo ritengo importante definire chiaramente le nostre funzioni...". La coordinatrice pedagogica: "penso che si debba invece tenere in conto quello che ha detto S....(si preoccupa di non creare incomprensioni con S., che al momento non è presente)"
3. **MANCANZA A VOLTE DI CIRCOLARITÀ DELLE INFORMAZIONI TRA I COORDINATORI: ASPETTI COMUNICATIVI:** emerge l'importanza di **mantenere comunicazioni circolari, chiare, e spazi di decisione collettiva su alcune questioni, per non creare tensioni interne.**
- a. La segreteria, rispetto alla presentazione di un progetto in cui solo due della coordinazione sono coinvolti: "sento che è importante che fossimo informati su questo vostro progetto...". La coordinatrice pedagogica: "anch'io, ne sono venuta a conoscenza in modo informale, **credo che per non creare incomprensioni tra noi ci debba essere più chiarezza, di dove si prendono certe decisioni, non più in modo così informale...**". Una dei due coordinatori coinvolti si difende: “mi fa strano che tu l'abbia saputo...”. (se la prende che siano già passate attraverso altri queste informazioni, quando sarebbe questo dell'équipe lo spazio di scambio delle informazioni e comunicazioni) La coordinatrice pedagogica: “ah beh...punto!”. Un coordinatore: “attraverso una nuova articolazione organizzativa elaborata assieme ai bambini, **si provvederà a sopperire a questa mancanza di circolarità dell'informazione**”.

## **A.2 PRINCIPALI DIMENSIONI CHE RISULTANO SIGNIFICATIVE RISPETTO ALLA PARTECIPAZIONE ALLA GESTIONE DEMOCRATICA INTERNA ALLA SCUOLA**

### **LEGENDA**

**C.P.=Dirigente Scolastica**

### **1. DIMENSIONI GENERALI CHE EMERGONO:**

#### **A. IL RUOLO ASSUNTO DAI VARI ATTORI INTERNI**

[VEDI MAPPA DEGLI ATTORI]

**B. STILE DELLA LEADERSHIP E GESTIONE DEMOCRATICA:** lo stile adottato dalla Coordinatrice Pedagogica risulta molto positivo rispetto tanto alle relazioni che al livello di partecipazione alla gestione democratica degli insegnanti (come dei bambini):

- **AMICO-FRATELLO:** sia nella disponibilità-attenzione all'ascolto delle situazioni personali degli altri, e ad attivarsi in tutte le sue possibilità per aiutarli; sia nel promuovere momenti informali conviviali, come feste, gite, ecc. in cui condividere in un clima allegro e sereno, che rafforza il gruppo e facilita il superamento di eventuali conflitti con i "compagni". Promuove anche la condivisione di vissuti e di momenti di spiritualità collettivi.

**RISCHIO:** di confusione a volte tra il "ruolo professionale" e "la relazione umana d'amicizia", per cui un insegnante ha reagito in modo spropositato rispetto ad una decisione della Coordinatrice (che ha assegnato ad una collega un certo ruolo), comprensibilissima a livello professionale, ma vissuta da lui come una mancanza di riconoscimento da parte di un'amico, restandone ancor più sofferente.

- **DI "SERVIZIO":** non impone le proprie decisioni rispetto alle attività educative e didattiche, ma chiede agli insegnanti loro opinioni, valutazioni, accoglie le inquietudini dei professori e favorisce sempre l'interscambio e il sostegno reciproco tra i docenti, e la presa di decisioni collettive, costruendo spazi di confronto-approfondimento per trovare soluzioni concordate e sintonia di azione:
  - Riunione equipe docenti -rappresentati degli studenti: La coordinatrice pedagogica (sul valore e ruolo dell'assemblea dei bambini): "Questa è una questione che propongo di discutere in altro spazio...ma insisto che cerchiamo una sintonia d'azione".
- **ORGANIZZATIVO-DECENTRATORE: DECENTRAMENTO DELLE DECISIONI IN APPOSITI SPAZI COLLETTIVI, E COINVOLGIMENTO DI TUTTI IN QUELLE IMPORTANTI E CONFLITTIVE:** in generale la

Coordinatrice Pedagogica mantiene uno stile comunicativo che favorisce e valorizza la partecipazione e l'apporto di tutti, mediando tra posizioni a volte differenti: si dimostra disponibile ad ascoltare, a accogliere le proposte degli altri (accompagnanti, insegnanti, bambini ecc.), e a riflettere assieme rispetto alle modalità operative. **Da FIDUCIA agli insegnanti rispetto al fatto che anche loro possono assumere bene la coordinazione, anche in forma diversa dalla sua.**

- Riunione equipe docenti -rappresentati degli studenti: La coordinatrice pedagogica, comunicando che sarà assente un mese e mezzo per un viaggio: "Io sto molto tranquilla che l'insegnante X assuma bene la coordinazione, e credo pure sia bene che possa assumerla in modo diverso".

**C. LA REALTÀ STORICA DELLA FONDAZIONE (E CONSEGUENTEMENTE DELLA SCUOLA): "COMUNITÀ" A VARIO LIVELLO (SPIRITUALE, AMICALE, PROFESSIONALE, DI RESISTENZA POLITICA, ECC.): presa di decisioni collettive, buona assunzione e distribuzione di ruoli e responsabilità; condivisione di valori e scelte politiche.**

- **EVOLUZIONE STORICA:** c'è stata una prima fase in cui tutti si occupavano di tutto; successivamente, di fronte alla possibilità-necessità di crescere come istituzione, si decise su proposta di una organizzazione amica di organizzarsi e dividersi i compiti per aree (le varie coordinazioni dei quattro progetti): ciò ha modificato nella percezione di molti il livello delle relazioni interpersonali, con una perdita del senso comunitario ed una diminuzione del numero soprattutto di bambini e adolescenti partecipanti.
- **RESTA COMUNQUE ALTO SOPRATTUTTO NELLA SCUOLA:**
  1. **IL VALORE E LA PRATICA DI RELAZIONI COMUNITARIE:** osservo che c'è davvero un bel legame, di vita, di impegno, d'affetto, tra tutti (adulti e bambini);
  2. **IL FORTE SENSO DI GRUPPO, DI COLLETTIVO, CHE DIVIENE ANCHE RECIPROCA DIFESA RISPETTO ALLE MINACCE DEL SISTEMA SOCIO-POLITICO CIRCOSTANTE, PERCEPITO COME AVVERSO (COMUNITÀ DI RESISTENZA);**
  3. **Una PARTECIPAZIONE COLLEGIALE ALLA GESTIONE DEMOCRATICA (NEI VARI SPAZI ORGANIZZATIVI).**

**D. PARTECIPAZIONE ALLA GESTIONE DEMOCRATICA E AMBITI DI POTERE-DECISIONE (AMBITO POLITICO-GESTIONALE / AMBITO ORGANIZZATIVO-AMMINISTRATIVO/ AMBITO DIDATTICO-PEDAGOGICO).**

Mentre rispetto agli ambiti della decisionalità pedagogico-didattica non vi è alcuna divergenza tra coordinazione pedagogica e insegnanti (come se non vi si percepisse alcuna frizione di potere), rispetto al livello della partecipazione alle decisioni su contenuti più gestionali-politici, risulta più ristretta l'attribuzione di competenze decisionali da parte della Coordinazione Generale ad altri membri

della scuola o della Fondazione, sia adulti che bambini. [Vedi descrizione dell'Equipe di Coordinamento della Fondazione]. Risulta significativo sottolineare come io abbia potuto rilevare, piuttosto che una deliberata volontà di esclusione, che venga valutato il grado di **opzione personale e collettiva maturata da parte degli insegnanti** e di altri operatori o rappresentanti dei bambini, **rispetto al proprio ruolo e a quello della scuola-fondazione** (riconoscersi in ruolo politico-sociale oltre che didattico). Non è facile però comprendere questa differenziazione di ruoli che a volte si crea da parte delle persone coinvolte.

## **1. DENTRO LA SCUOLA**

### **A. DIMENSIONI CHE FACILITANO LA GESTIONE DEMOCRATICA**

**1. STILE DELLA LEADERSHIP DISTRIBUENTE: DECENTRAMENTO DELLE DECISIONI IN APPOSITI SPAZI COLLETTIVI, E COINVOLGIMENTO DI TUTTI IN QUELLE IMPORTANTI E CONFLITTIVE:** in generale lo stile della C.P. e dei vari Coordinatori della Fondazione si dimostra disponibile ad ascoltare, a accogliere le proposte degli altri (accompagnanti, insegnanti, bambini ecc.), e a riflettere assieme rispetto alle modalità operative.

**A. EQUIPE DELLA SCUOLA (DOCENTI, PERSONALE DI APPOGGIO, RAPPRESENTANTI DEI BAMBINI):** spazio ufficiale in cui tutti gli adulti e i rappresentanti degli alunni si incontrano assieme alla Coordinatrice Pedagogica che mantiene uno stile comunicativo che favorisce e valorizza la partecipazione e l'apporto di tutti, mediando tra posizioni a volte differenti. [VEDI FORME DELLA PARTECIPAZIONE A SCUOLA]

**2. STRATEGIE ADOTTATE DALLA C.P. PER RIDURRE O SUPERARE I CONFLITTI CON ALCUNI INSEGNANTI**

- **LA CONDIVISIONE DI VISSUTI E DI MOMENTI DI SPIRITUALITÀ (VEDI PUNTO RELATIVO)**

- **LA CONDIVISIONE DI MOMENTI DI FESTA E CONVIVIALITÀ:** pur senza diventare mai un obbligo a essere anche amici oltre che colleghi, pure in modo spontaneo osservo il costume di alcuni tra i docenti e soprattutto della Coordinazione ad organizzare momenti informali di incontro conviviale negli spazi della Fondazione o anche a casa propria, in cui attraverso il ballo, il canto, il cibo si viene a creare un clima che facilita il rasserenarsi del gruppo rispetto alla stanchezza e alle tensioni legate al duro lavoro quotidiano.

**3. IL RICONOSCERSI IN UN COMUNE IMPEGNO SOCIO-POLITICO SIA ALL'INTERNO DELLA SCUOLA CHE DELLA FONDAZIONE:** osservo in molte occasioni come ci sia una certa sintonia tra COORDINATORI E INSEGNANTI

“VECCHI” : per loro la scuola-associazione sono praticamente la principale opzione di vita, professionale, relazionale, affettiva, familiare, spirituale....

**4. (ANCHE CONSEGUENTE) SECONDARIETÀ DELLE PREOCCUPAZIONI ECONOMICHE RISPETTO ALLE FINALITÀ POLITICO-PEDAGOGICHE:**

- a. Da vari colloqui con la Coordinatrice Pedagogica, ricostruisco il fatto che varie volte, soprattutto in passato, è capitato che non vi fossero fondi per pagare gli stipendi della scuola, o per terminare dei lavori di ampliamento della sede; e, parallelamente all’impegno di tutti di trovare canali di finanziamento, la maggior parte dei docenti così come dei coordinatori ha “stretto la cinghia” continuando a lavorare con impegno nella scuola, valutandone la finalità sociale e politica ben superiore all’interesse personale; qualcuno ha dovuto abbandonare il lavoro lì, e cercare altro.

**5. LA CONSAPEVOLEZZA DELLA SCUOLA DELLA STRETTA RELAZIONE TRA ASPETTI RELAZIONALI E ORGANIZZATIVI (IL RICONOSCERE GLI ASPETTI DI UNA RELAZIONALITÀ COMUNITARIA - VALORIZZAZIONE DELLA PERSONA E DELLA COLLEGIALITÀ - FAVORISCE UNA REALE PARTECIPAZIONE ATTIVA):**

**A. VALUTAZIONE COMUNITARIA (COLLETTIVA, APERTA, CRITICA, COSTRUTTIVA) TRA INSEGNANTI E COORDINAZIONE DEL PROPRIO OPERATO E DI QUELLO ALTRUI.**

- a. riunione dell'Équipe docente: la coordinatrice propone di far la valutazione rispondendo alle domande: “cosa tolleriamo degli altri; che cosa cambierei?”.

**B. IL VALORE DELLA SPIRITUALITÀ:** il ricorso in alcune riunioni a momenti di condivisione spirituale osservo divenga fonte di un clima relazionale intenso che può aiutare a superare conflitti e a ritrovare unità anche rispetto agli aspetti organizzativo-gestionali [VEDI PUNTO EQUIVALENTE NEL PARAGRAFO SULLE RELAZIONI]

**C. IMPORTANZA DI “ABITARE LA SCUOLA”, DI STARCI, DI FARCI COSE, ANCHE NELLA SEMPLICITÀ SI PUÒ FARE MOLTO CON POCO, ASSIEME.**

- b. Riunione dell'Équipe di Coordinamento (ottobre): La coordinatrice pedagogica: "mi piace quello che dici... noi della scuola già lo abbiamo sentito, con i professori abbiamo iniziato un'attività anche con i genitori, con la nuova sede”.

**6. (ANCHE CONSEGUENTE:) ATTEGGIAMENTO DIFFUSO DI COLLABORAZIONE NEGLI ASPETTI SOCIO-EDUCATIVI (SCUOLA E ASSOCIAZIONE COME COMUNITÀ EDUCANTE) E PER L’ORGANIZZAZIONE:**

- a. Festa del 19 compleanno della Fondazione: osservo che adulti e bambini lavorano assieme per il Compleanno della Fondazione: gli accompagnanti, i coordinatori, gli insegnanti e i vari bambini aiutanti sono al lavoro dal mattino, montando un piccolo palco, portando sedie, sistemando gli ambienti ancora “grezzi” e pieni di detriti della nuova costruzione.

7. **VALORE DELLA PARTECIPAZIONE DEI BAMBINI ALLA GESTIONE DEMOCRATICA INTERNA:** si attiva una partecipazione democratica (confronto positivo, ascolto, contribuzione reciproca) tra gli insegnanti quando si riflette sulla realtà, le idee, i bisogni e desideri dei bambini, colti nelle conversazioni quotidiane in classe, o nei momenti ufficiali di incontro dei rappresentanti dei bambini e gli insegnanti;
  - a. Riunione equipe docenti -rappresentati degli studenti: La coordinatrice pedagogica: "Sarebbe bene iniziare da voi, come sta andando nelle classi?".
8. **CONDIVISIONE DI MOMENTI DI (AUTO)FORMAZIONE COMUNE SOCIO-POLITICA (AD ES. SUI CONCETTI E LE MODALITÀ QUOTIDIANE DI VIVERE "PARTECIPAZIONE E DEMOCRAZIA", IN FAMIGLIA E A SCUOLA):** osservo come ciò crei **integrazione:**
  - a. NELLA SCUOLA: momenti di formazione proposti e gestiti dagli insegnanti
9. **CULTURE SIMILI CHE EMERGONO TRA C.P. E CORPO INSEGNANTE:**
  1. **CULTURA DEL "TEMPO":** tutti privilegiano il "TEMPO DELLA PERSONA" (godimento del presente: relazionalità) rispetto a QUELLO DELL'ORGANIZZAZIONE (attesa del Futuro: progetualità, produttività)
  2. **CULTURA DEL CAMBIAMENTO e DEL MIGLIORAMENTO CONTINUO:** [vedi RIFLESSIONI DI SINTESI FINALI]

## **B. DIMENSIONI CHE LA RENDONO DIFFICILE**

1. **DIFFICOLTÀ A VOLTE NEL RICONOSCERE LA RESPONSABILITÀ E AUTONOMIA DELL'ALTRO. TRA INSEGNANTI E BAMBINI:** anche durante l'assemblea l'adulto-insegnante non rinuncia a volte a fare interventi secondo un proprio "ruolo educativo", di guida, che indica delle norme di comportamento ritenute **ineludibili**, ma quasi sempre rispettando lo spazio di discussione assieme dell'assemblea.
  - a. Terza Assemblea dei bambini della scuola (Ottobre): Un'insegnante solleva la questione del modo di comportarsi tra bambini e bambine, in particolare del modo di vestirsi di alcune di loro: "tutti devono venire ben vestiti, grandi e piccoli. Questa è una istituzione educativa, e perciò voglio che si compiano alcune regole minime di pulizia e di rispetto. Come insegnante ho il dovere di dire questo, e non vi rinuncerò perché mai ve l'ho detto in malo modo". Due bambine parlano della stessa cosa, dando ragione all'insegnante.
2. **INFLUSSO DEL DIBATTITO POLITICO LOCALE E NAZIONALE IN ATTO SU ASPETTI DELLA POLITICA SOCIALE (SU: LAVORO MINORILE, SANITÀ, SOSTEGNO ALLE FAMIGLIE ECC.) E SCELTE DELLA FONDAZIONE: ATTEGGIAMENTI DELLA SCUOLA-FONDAZIONE CONSEGUENTI RISPETTO ALLE RELAZIONI TRA SCUOLA E FAMIGLIA: SOLIDARIETÀ TRA OPPRESSI**

- a. In varie occasioni osservo come la Coordinatrice o gli insegnanti, quando in un evento riprendano coscienza della dura comune situazione socio-economica del quartiere, si attivino per prendere le difese anche dei diritti delle famiglie dei bambini e adolescenti della Fondazione o del vicinato.

## **2 DENTRO L'ASSOCIAZIONE (TRA SCUOLA E ASSOCIAZIONE):**

### **A. DIMENSIONI CHE LA FACILITANO**

1. **STILE DELLA LEADERSHIP DISTRIBUENTE: DECENTRAMENTO DELLE DECISIONI IN APPOSITI SPAZI COLLETTIVI, E COINVOLGIMENTO DI TUTTI IN QUELLE IMPORTANTI E CONFLITTIVE:** in generale lo stile della C.P. e dei vari Coordinatori della Fondazione si dimostra disponibili ad ascoltare, a accogliere le proposte degli altri (accompagnanti, insegnanti, bambini ecc.), e a riflettere assieme rispetto alle modalità operative.

#### **A. ÉQUIPE DI COORDINAMENTO DELLA FONDAZIONE:**

- a. il coordinatore generale: "fissiamo una data per un incontro in cui chiarire la questione della coordinazione generale e dei progetti." Tutti: "ma si è già deciso, sulla coordinazione..." Lui: "no, non dev'essere una decisione tra me e lei, poniamola al centro per tutti". un coordinatore propone di riflettere sulle funzioni richieste alla coordinazione generale, prima di decidere.: "per me è importante pensare alle funzioni in modo concreto, con scadenze fisse, e capire chi si assume che cosa...". Il coordinatore: "bene, e quando lo facciamo? Perché mi sembra che qui si parla di definire le funzioni di tutti" Tutti: "sì".

**B. EQUIPE DI ANIMAZIONE:** si discute assieme, tra rappresentanti degli adulti e dei bambini, la struttura stessa della Equipe come organo organizzativo della Fondazione, allo scopo di ridistribuire il potere rispetto ad una struttura attuale più accentrata; e così ogni attività di interesse comune; una volta presa una decisione, si cerca che volontariamente ognuno, a turno, ne assuma la responsabilità.

- a. Riunione dell'Equipe di Animazione dei Gruppi del sabato: un accompagnante: "il rappresentante nel gruppo è un altro punto di appoggio per un accompagnante, perché si preoccupa del gruppo". Il coordinatore: "noi della Fondazione per fare una partecipazione più vera, da tempo abbiamo attivato la rappresentanza: i rappresentanti stanno vicini al gruppo, capiscono come stanno i bambini, come vanno le cose, sono al servizio del gruppo; la loro presenza e ruolo sono stati decisi dagli stessi bambini. Esiste poi una "Équipe di animazione" in cui si incontrano tanto gli accompagnanti che i rappresentanti dei vari gruppi per fare un momento di valutazione e programmazione condivisa".
- b. riunione equipe di animazione della Fondazione: Il conduttore, un coordinatore della Fondazione, propone una metodologia di progettazione partecipativa: "andiamo a fare 3 gruppi, in cui andiamo a fare l'esercizio di costruire: una Mappa relazionale condivisa che mostri come vediamo che siamo organizzati

ora; una Mappa con cerchi su come vorremmo organizzarci.” Seguono lavori in piccolo gruppo sulle 2 mappe. Ogni gruppo presenta il suo lavoro agli altri. Infine il conduttore invita a pensare sulle varie proposte e a tornare dopo 8 giorni con una proposta di sintesi.

- c. In Classe, laboratori di formazione sull'organizzazione della nuova struttura della Fondazione: un'insegnante: "questa nuova forma di organizzazione è quella che cerchiamo ora... per questo ci sono i rappresentanti della scuola. Nella nuova Équipe d'animazione c'è un ruolo fondamentale: sedici rappresentanti di tutti i progetti, che vanno ad essere il centro, come la mamma nella casa di Sergio, che vanno discutere di tutto e a prendere decisioni importanti per tutti"
- d. riunione equipe di animazione della Fondazione: si discute sull'organizzazione Festival degli Aquiloni: le due responsabili (una donna e una adolescente) presentano il lavoro finora fatto dalle varie "commissioni di lavoro" che si stanno occupando dei diversi aspetti del festival (cibo, formazione, preghiera, giochi, ricordino finale, ecc.). Assieme si prendono gli ultimi accordi, o ci si offre per svolgere compiti necessari. Una ragazzina: "Ci sono 4 gruppi che essendo incaricati potrebbero occuparsi di organizzare la formazione"

**2. IL RICONOSCERSI IN UN COMUNE IMPEGNO SOCIO-POLITICO SIA ALL'INTERNO DELLA SCUOLA CHE DELLA FONDAZIONE:** osservo in molte occasioni come ci sia una certa sintonia tra COORDINATORI E INSEGNANTI "VECCHI" : per loro la scuola-associazione sono praticamente la principale opzione di vita, professionale, relazionale, affettiva, familiare, spirituale.

**3. (ANCHE CONSEGUENTE) SECONDARIETÀ DELLE PREOCCUPAZIONI ECONOMICHE RISPETTO ALLE FINALITÀ POLITICO-PEDAGOGICHE:**

- a. Equipe di Animazione della Fondazione: si discute su come organizzare il Festival degli Aquiloni: si evidenzia il problema forte di non avere risorse economiche esterne, e la difficoltà di chiedere anche piccole somme ai bambini che già vivono in condizioni molto difficile. Si sta aspettando l'approvazione del progetto, presentato a una Ong, ma con alcune perplessità si decide di fare il festival comunque, riducendo al massimo le spese possibili.

**4. LA CONSAPEVOLEZZA DELLA FONDAZIONE DELLA STRETTA RELAZIONE TRA ASPETTI RELAZIONALI E ORGANIZZATIVI (IL RICONOSCERE GLI ASPETTI DI UNA RELAZIONALITÀ COMUNITARIA - VALORIZZAZIONE DELLA PERSONA E DELLA COLLEGIALITÀ - FAVORISCE UNA REALE PARTECIPAZIONE ATTIVA):**

**A. RELAZIONE COMUNITARIA COLLETTIVA, APERTA, CRITICA, COSTRUTTIVA TRA COORDINATORI: valutazione comunitaria del proprio operato e di quello altrui.**

- a. Seconda riunione dell'Équipe di Coordinamento della Fondazione: un coordinatore propone di far la valutazione rispondendo alle domande: "cosa tolleriamo degli altri; che cosa cambierei?".
- b. riunione dell'Équipe di Coordinamento (ottobre): Una coordinatrice: "come andiamo a valutarlo?" Un'altra coordinatrice : "per percezione?".



**B. IL VALORE DELLA SPIRITUALITÀ: fonte di un clima relazionale intenso che può aiutare a superare conflitti e a ritrovare unità anche rispetto agli aspetti organizzativo-gestionali [VEDI PUNTO EQUIVALENTE NEL PARAGRAFO SULLE RELAZIONI]**

**C. IMPORTANZA DI “ABITARE I PROGETTI”, DI STARCI, DI FARCI COSE, ANCHE NELLA SEMPLICITÀ, SI PUÒ FARE MOLTO CON POCO, ASSIEME.**

c. Riunione dell'Équipe di Coordinamento (ottobre): un coordinatore: "cominciamo ad usare la casa, ad andarci con i bambini, a fare qualcosa lì, anche dormirci, così com'è...". Un coordinatore: "ci sono molte cose che già si possono fare in questa casa... c'è un bagno, la luce... ricordiamoci di qui, quando con i bambini buttavamo giù muri, si dipingeva, si costruiva... ma dipende da noi! Perché loro non ci dicano: "ci stanno usando!" Alla festa c'era una signora che mi diceva: “ti ricordi di quando nella Fondazione c'era il pavimento di terra?!”.

**5. (ANCHE CONSEGUENTE:) ATTEGGIAMENTO DIFFUSO DI COLLABORAZIONE NEGLI ASPETTI SOCIO-EDUCATIVI (SCUOLA E ASSOCIAZIONE COME COMUNITÀ EDUCANTE) E PER L'ORGANIZZAZIONE:**

a. Festa del 19 compleanno della Fondazione: osservo che adulti e bambini lavorano assieme per il Compleanno della Fondazione: gli accompagnanti, i coordinatori, gli insegnanti e i vari bambini aiutanti sono al lavoro dal mattino, montando un piccolo palco, portando sedie, sistemando gli ambienti ancora “grezzi” e pieni di detriti della nuova costruzione.

**6. VALORE DELLA PARTECIPAZIONE DEI BAMBINI ALLA GESTIONE DEMOCRATICA INTERNA:**

**A. SI ATTIVA UNA PARTECIPAZIONE DEMOCRATICA (CONFRONTO POSITIVO, ASCOLTO, CONTRIBUZIONE RECIPROCA) TRA COORDINATORI E/O INSEGNANTI QUANDO SI RIFLETTE TUTTI SULLA REALTÀ, LE IDEE, I BISOGNI E I DESIDERI DEI BAMBINI colti nelle conversazioni quotidiane, nei gruppi di accompagnamento o nei momenti ufficiali di incontro dei rappresentanti dei bambini e degli adulti;**

a. Riunione dell'Équipe di Coordinamento (ottobre): grande attenzione dei coordinatori a ciò che piace o sognano i bambini, colto attraverso momenti comuni di valutazione Un coordinatore: "nei gruppi, ho ascoltato dai bambini che sognano molto con la nuova sede... "

**B. GLI ADULTI SI RICHIAMANO SPESSO A RISPETTARE NEI MOMENTI DECISIONALI ANCHE TRA DI LORO IL PROCESSO DEMOCRATICO DEI BAMBINI, LE LORO IDEE E PROPOSTE, che sempre loro stessi rischiano di saltare**

a. Riunione dell'Équipe di Animazione della Fondazione: una coordinatrice informa che a livello della Segreteria Nazionale del Movimento dei bambini e adolescenti lavoratori s'è deciso di ammettere 4 bambini rappresentanti per ogni istituzione che aderisce, tra cui la Fondazione. Chiede se si può scegliere un rappresentante per ognuno dei quattro settori sviluppati all'interno della Fondazione. Un altro coordinatore: "così si salta il processo, che prevede che ognuno dei bambini interessati si proponga, e tra di loro si scelgano ed eleggano".

- b. Riunione della Équipe di coordinamento della Fondazione: una coordinatrice: "mi sembra che in quello che stiamo parlando qui, non si tiene in conto di cosa sta pensando e proponendo l'équipe del sabato con i bambini". Un coordinatore: "questo è già stato fatto, tengo tutto scritto..."

7. **CONDIVISIONE DI MOMENTI DI (AUTO)FORMAZIONE COMUNE SOCIO-POLITICA (AD ES. SUI CONCETTI E LE MODALITÀ QUOTIDIANE DI VIVERE "PARTECIPAZIONE E DEMOCRAZIA", IN FAMIGLIA E A SCUOLA):** osservo come ciò crei **integrazione:**

- a. Riunione dell'Équipe di Animazione della Fondazione: in vista della nuova struttura dell'équipe di animazione, viene proposta una formazione sui concetti di "democrazia e partecipazione": **a. Il momento della riflessione personale e collettiva:** 1. si creano due gruppi misti adulti e bambini ai quali viene chiesto ad ognuno di preparare in un tempo limitato una breve "opera teatrale" rispettivamente su "democrazia nell'antica Grecia" e "democrazia nel cristianesimo"; 2. dopo le brevi rappresentazioni, si discute nel gruppo rispetto alle differenti caratteristiche della democrazia-partecipazione dei due contesti storici; 3. s'individuano poi assieme i principi-valori che fondano la democrazia e per ognuno individualmente si iscrivono degli acrostici. 4. Viene presentata una breve descrizione di partecipazione: "processo di generazione di coscienza critica e propositiva nel cittadino. La partecipazione non è realmente effettiva se non va ampliando le relazioni di potere." 5. Viene chiesto a tutti di leggerla a voce alta, e di sottolineare quelle parole che si ritengono più significative, commentandole brevemente a voce. 6. Ognuno scrive una propria descrizione di "partecipazione". 7. una insegnante brevemente ci illustra tre ambiti della partecipazione: come diritto; come dovere; come meccanismo. **b. Il momento del confronto con la propria esperienza di vita: viene chiesto ora ad ognuno di ragionare sulla partecipazione all'interno di differenti contesti della propria vita:** il contesto familiare, scolastico, della comunità locale, lo Stato, rispondendo alla domanda "**come vivi la partecipazione nella tua/nel tuo...?**". Alla fine dell'incontro, una coordinatrice: "questa settimana ogni singolo progetto farà la diffusione di questa formazione su partecipazione e democrazia al proprio interno, prima delle votazioni dei rappresentanti dei vari progetti".

## **B. DIMENSIONI CHE LA RENDONO DIFFICILE**

**1. STILE DELLA LEADERSHIP E GESTIONE DEMOCRATICA: AMBIVALENZE DI ALCUNI COORDINATORI (LEADERSHIP DECENTRATRICE/ACCENTRATRICE): SOPRATTUTTO SU QUESTIONI DI GESTIONE DI SISTEMA: DIFFICOLTÀ A VOLTE NEL RICONOSCERE LA RESPONSABILITÀ E AUTONOMIA DELL'ALTRO.**

- a. **TRA COORDINATORI** Riunione della Équipe di coordinamento della Fondazione: un coordinatore: "bene, è importante riprendere la relazione con il Banco Alimentare, in particolare con il padre che lo gestisce. Te la senti di farlo?" (insiste parecchio nello specificare cosa serve fare, per recuperare in forma utile tale relazione, e nel chiedere alla segretaria, come non si fidasse pienamente, se si senta in grado). Risponde un'altra coordinatrice al posto di della segretaria.

**2. POCHI INCONTRI COMUNI (SCUOLA+ASSOCIAZIONE) DI PROGETTAZIONE E VALUTAZIONE COLLETTIVA:**

- a. sia dalle mie osservazioni, che da vari colloqui personali con differenti operatori, mi rendo conto come sia ancora un traguardo comune quello di concretizzare una pratica di relazioni e scambi sistematici e organizzati tra la scuola e le altre attività della Fondazione, dato che manca uno spazio specifico, né una cultura ancora diffusa della necessità di un tale intercambio.

**3. RELAZIONE TRA COORDINATORI: DINAMICHE DI POTERE, RISPETTO ALLA COORDINAZIONE GENERALE:**

- a. Osservo un po' alla volta come emerge anche un sottofondo di tensioni interne alla coordinazione, tra chi desidera continuare ad assumere la coordinazione generale però nello stesso tempo per esigenze personali è stato a lungo assente, chi desidera sia assunta con impegni e responsabilità chiari e verificabili, chi in questi giochi di potere tenta di emergere. (Riunione della Équipe di coordinamento della Fondazione).

**4. (ANCHE CONSEGUENTE) ASPETTI COMUNICATIVI: PROBLEMI DI COMUNICAZIONE, CIRCOLARITÀ DELLE INFORMAZIONI INTERNE importanza di mantenere comunicazioni circolari, chiare, e su alcuni punti decisioni collettive, per non creare tensioni interne.**

- a. La segreteria, rispetto alla presentazione di un progetto in cui solo due della coordinazione sono coinvolti: "sento che è importante che fossimo informati su questo vostro progetto...". La coordinatrice pedagogica: "anch'io, ne sono venuta a conoscenza in modo informale, credo che per non creare incomprensioni tra noi ci debba essere più chiarezza, di dove si prendono certe decisioni, non più in modo così informale...". Una dei due coordinatori coinvolti si difende: "mi fa strano che tu l'abbia saputo...". (se la prende che siano già passate attraverso altri queste informazioni, quando sarebbe questo dell'équipe lo spazio di scambio delle informazioni e comunicazioni) La coordinatrice pedagogica: "ah beh...punto!". Un coordinatore: "**attraverso una nuova articolazione organizzativa elaborato assieme ai bambini**, si provvederà a sopperire a questa mancanza di circolarità dell'informazione".

**5. CULTURE DELLA ORGANIZZAZIONE DIVERSE TRA COORDINATORI (VEDI: CENTRALITÀ ASPETTI RELAZIONALI\ CENTRALITÀ STRUTTURA ORGANIZZATIVA). DIMENSIONI CORRELATI CHE EMERGONO:**

- EMERGE UNA NON CHIARA DISTRIBUZIONE DELLE DECISIONI E DELLE INFORMAZIONI (VEDI PUNTO PRECEDENTE)
- CONSEGUENZE PROVOCATE IN ALTRI AMBITI RELAZIONALI E PARTECIPATIVI:
  1. TENSIONI TRA I COORDINATORI PER LA PERCEZIONE DI ACCENTRAMENTO DEL POTERE DECISIONALE DA PARTE DI ALCUNI (PER ESEMPIO DECISIONI AUTORITARIE ELIMINANDO IL CONFRONTO E LA VOTAZIONE COLLEGIALE
  2. SOSPETTI SULLE INTENZIONI DEGLI ALTRI COORDINATORI.

**6. INFLUSSO DEL DIBATTITO POLITICO LOCALE E NAZIONALE IN ATTO SU ASPETTI DELLA POLITICA SOCIALE (SU: LAVORO MINORILE, SANITÀ, SOSTEGNO ALLE FAMIGLIE) E SCELTE DELLA FONDAZIONE: ATTEGGIAMENTI DELLA SCUOLA-FONDAZIONE CONSEGUENTI RISPETTO A:**

- 1. ALTRI ASPETTI DEL SISTEMA POLITICO NAZIONALE: (radicalizzazione de una postura critica) atteggiamento critico e di contrapposizione generalizzato.**
- 2. LE RELAZIONI INTERNE: ci sono aspetti contraddittori della politica che creano unione di visione critica: SENSO DI CORPO nella relazione tra i membri della fondazione**
- 3. LE RELAZIONI TRA SCUOLA E FAMIGLIA: SOLIDARIETÀ TRA OPPRESSI**
- 4. RELAZIONE SCUOLA-COMUNITÀ LOCALE: crea in molti un ATTEGGIAMENTO SOSPETTOSO VERSO LA MAGGIORANZA DELLE ORGANIZZAZIONI DELLA COMUNITÀ LOCALE percepite come “conniventi” se non pericolose (AGENTI DI CONTROLLO).**

## **B.1 PRINCIPALI DIMENSIONI CHE RISULTANO SIGNIFICATIVE RISPETTO ALLA RELAZIONE TRA SCUOLA-FONDAZIONE E FAMIGLIA**

### **1. FORME DELLA RELAZIONE-PARTECIPAZIONE SCUOLA-FAMIGLIE:**

- **INFORMALI: SCAMBI SUL PORTONE DELLA SCUOLA:** sono rari i genitori che accompagnano i figli a scuola, e pochi di essi si fermano a parlare con gli insegnanti.
  1. osservo uno scambio di comunicazioni sulla porta della scuola: un insegnante parla con 4 mamme.
- **GLI INCONTRI DELLA "SCUOLA DEI GENITORI" (CON UNA PARTECIPAZIONE ALTALENANTE MA MEDIAMENTE ALTA): SI CARATTERIZZANO POSITIVAMENTE PER:**
  - **ATTENZIONE AGLI ASPETTI CONVIVIALI:** scuola e genitori riconoscono l'importanza di momenti di festa tra di loro
    1. Riunione dell'Équipe di animazione della Scuola Dei Genitori con alcuni genitori per preparare il prossimo incontro: Le due referenti propongono di festeggiare i compleanni del mese dei genitori per elevare l'autostima dei genitori, per conoscersi tra di loro, per festeggiare non solo i figli. La mamma, rispetto all'idea di festeggiare il compleanno dei genitori: "beh, possiamo almeno raccogliere qualcosa, un cioccolato ecc. un piccolo presente, senza aspettare tutto dalla Fondazione". Le due referenti : "anche per il rinfresco finale, non ci sono soldi questo mese...".I due genitori: "non preoccupatevi di questo... facciamo una colletta tra chi c'è, o se riesco porto io qualcosa..."
    2. incontro della "scuola dei genitori": una referente della scuola: "vorremmo che tutti i genitori partecipassero a una gita tra genitori... siete d'accordo?" **Tutti rispondono con entusiasmo di sì.**
    3. Prima riunione della equipe di animazione della scuola dei genitori: l'Equipe mista della scuola si preoccupa della organizzazione del rinfresco finale. Inoltre si proporrà loro la "Festa dell'amicizia" che si fa al termine del mese "dell'amore dell'amicizia" (settembre); e di parlare di una possibile gita del gruppo dei genitori: quando farla, in che mese, e come raccogliere i soldi.
  - **USO DI UNA METODOLOGIA DI INCONTRO ATTIVA SU TEMATICHE SOCIO-EDUCATIVE PER LORO INTERESSANTI LEGATE ALLA REALTÀ**
    1. Referente: "rispetto alle attività con i genitori, facciamo quattro gruppi, uno per ognuno di voi..." Bambino: "ho una proposta..."Tutti: "belle le attività! Mi piacciono!"
    3. **efficacia di modalità di riunione come laboratorio su temi educativi** (autostima; messaggi e valori per i figli, ecc.) **e con metodologie attive** coinvolgenti e divertenti. incontro della "scuola dei genitori": suddivisi in tre gruppi, si dovranno rappresentare alcune scene relative alle situazioni della vita quotidiana molto frequenti nelle relazioni umane: l'arrivo in ritardo di un figlio; il dire di no all'invito ad una festa; fare un compleanno d'una persona. Poi, viene loro distribuito un foglio in cui vi è il disegno di una persona con due bambini: "andiamo a disegnarci e scrivere in questa figura cosa ci piace di noi, non solo

fisicamente...". "Poi, rispetto alla pancia dove stanno i due bambini, andiamo a scrivere cosa più vorremmo insegnare ai nostri figli". **In molti partecipano, raccontando di proprie scelte di vita.** "Ora andiamo a costruire con le nostre mani un regalo per noi: cosa ci regaleremo?" **Tutti si mettono con allegria e un po' di imbarazzo iniziale a lavorare**

- **LE RIUNIONI UFFICIALI: si svolgono due volte all'anno, alla fine di ogni semestre.**

**1. RIUNIONI ASSEMBLEARI COLLETTIVE (DI SOLITO LA PRIMA PARTE DELL'INCONTRO):** per informare sull'andamento della programmazione didattica, sul comportamento dei bambini, su bisogni o risultati della scuola, per condividere problematiche e chiedere idee e collaborazione alle famiglie, per ascoltare e rispondere alle inquietudini dei genitori. **Sono strutturate in modo abbastanza sequenziale, dove l'O.d.G. è deciso dagli insegnanti, e condotti principalmente dalla Coordinatrice Pedagogica che illustra i punti della riunione, e invita a volte un insegnante ad approfondire. Gli insegnanti si inseriscono liberamente nella discussione. Sono molti gli inviti ai genitori perché esprimano le loro idee.** [LIVELLO DI PARTECIPAZIONE OSSERVATO ALL'UNICA RIUNIONE A CUI HO ASSISTITO: quasi nessun genitore interviene] [VEDI ANCHE: **1.DISINTERESSE APPARENTE DELLE FAMIGLIE AL PERCORSO SCOLASTICO DEL FIGLIO**]

**2. RIUNIONI DI CLASSE CON I PROFESSORI (di solito seguono al momento assembleare):** la scuola invita i genitori a incontri specifici di classe su questioni differenti (es. iscrizioni al corso di studi successivo). [LIVELLO DI PARTECIPAZIONE OSSERVATO ALL'UNICA RIUNIONE A CUI HO ASSISTITO: alcuni genitori intervengono, soprattutto per chiedere del proprio figlio]

1. Riunione semestrale con i genitori per la consegna delle schede di valutazione (ottobre): In classe V restano circa 15 genitori che l'insegnante ha convocato personalmente per parlare della conclusione di questo ciclo di studi e delle iscrizioni a quello successivo. Nessuno dei genitori interviene, o chiede del proprio figlio: *possibile silenzio dovuto anche ai toni esortativi-poco accoglienti usati dalla scuola?!*

**SI CARATTERIZZANO PER:**

- **TONI A VOLTE GIUDICANTI, ESORTATIVI, PREOCCUPATI, NEGATIVI, DI RIMPROVERO VELATO E RICHIAMO ALLA PROPRIA RESPONSABILITÀ DA PARTE DELLA SCUOLA VERSO I GENITORI PRESENTI [VEDI PUNTO SUCCESSIVO: 5. IMPORTANZA ASPETTI COMUNICATIVI]**

- **COLLOQUI INDIVIDUALI CON I PROFESSORI SULLA SITUAZIONE ACCADEMICA DEI FIGLI.** Accanto alla modalità formali assembleari, la scuola offre la possibilità e la sua disponibilità per incontri individuali degli insegnanti con i genitori.

1. Riunione semestrale con i genitori per la consegna delle schede di valutazione (ottobre): La coordinatrice pedagogica: "bene, chi vuole può parlare personalmente con ogni professore rispetto la situazione di suo figlio...". Ogni insegnante chiama i genitori "regolari" per consegnare loro la scheda, e si offre di parlare comunque con ogni papà presente. Si distribuiscono in varie classi con i propri genitori. [Non posso osservare quanti genitori si fermano; c'è in generale un certo silenzio, pochi saluti alla fine della riunione].

## **2. DIMENSIONI CHE FACILITANO LA RELAZIONE**

### **1. SI TENTA DI MIGLIORARE LA RELAZIONE FONDAZIONE-FAMIGLIE ATTIVANDO UNA FORMAZIONE E RIFLESSIONE INTERNA SULLE FAMIGLIE**

1. Équipe Di Accompagnamento ai Gruppi: gli accompagnanti dei gruppi si interrogano sul concetto di famiglia, le sue relazioni con altri sistemi sociali, i conflitti che si creano ecc.

### **2. RUOLO DELLA SCUOLA NELLA RELAZIONE SCUOLA-FAMIGLIE:**

#### **A. PROMOZIONE:**

- la scuola si preoccupa di creare occasioni di formazione per i genitori, a partire dalle necessità espresse da loro stessi, volte a promuovere una coscientizzazione critica e partecipata della loro realtà
  1. Riunione dell'Equipe di Animazione della Scuola dei Genitori: la referente della scuola: "in questi sei mesi si lavorerà sulle necessità emerse nei sei mesi scorsi: molti genitori si sono detti molto tristi della situazione familiare, con i bambini, con il lavoro...; molti bambini si sono lamentati delle violenze dei genitori...[...] per questo, si è pensato di approfondire nel prossimo incontro cosa i genitori pensano del loro contesto, della violenza...[...] e lo faremo non per trovarci più tristi, ma per stimolare la speranza, e modificare criticamente tale contesto". La coordinatrice pedagogica: "perché stiamo vivendo la vita che viviamo? Noi come genitori come potremo affrontare questa situazione, perché almeno un po' la nostra vita cambi?"
- la scuola si preoccupa di favorire loro la possibilità di riflettere come genitori sulla propria realtà storico-sociale e politico- economica con metodologie attive, partecipate.
  1. Riunione genitori della "Scuola dei Genitori": le due referenti della scuola propongono la visione di un film video sulla realtà sociale della comunità locale e delle famiglie in Colombia. Clima: c'è grande silenzio, tutti ascoltano con attenzione il video-documentario. Poi, in assemblea, a caldo, si invita tutti a confrontarsi, a cominciare dalla differenza tra il video, di 18 anni fa, e la situazione di oggi. 5-6 genitori: "la situazione economica è molto peggiorata: manca lavoro, c'è più difficoltà per il costo della vita".

#### **(LEGATI A QUESTO:)**

- **3. LA SCUOLA SI PREOCCUPA DI INFORMARE I GENITORI SULLA PROPRIA PROPOSTA PEDAGOGICA.**
  1. Prima riunione della equipe di animazione della scuola dei genitori: si decide come tema da trattare nel prossimo incontro della Scuola dei genitori la proposta pedagogica della scuola e la situazione della costruzione della nuova sede.
- **4. LA SCUOLA COINVOLGE I GENITORI E LI INVITA AD ESPRIMERSI RISPETTO A COSA DESIDERINO CONOSCERE DELLA SCUOLA**
  2. Riunione dell'Equipe di Animazione della Scuola dei Genitori: la referente della scuola: "cosa volete sapere dell'Estudio Taller, che preoccupazioni avete?". Il papà: "cosa si va a fare della nuova scuola? A noi piacerebbe fosse una scuola media...". Un genitore: "quanti i posti per le nuove matricole?". Un'altra genitrice: "c'è un certificato per chi esce dall'ultimo anno della scuola?".

**B. LA SCUOLA SI PROPONE ANCHE COME PROMOTTRICE SOCIALE DI ORGANIZZAZIONE TRA I GENITORI per generare iniziative di economia solidale tra di loro.**

1. Riunione semestrale con i genitori per la consegna delle schede di valutazione (ottobre): La coordinatrice pedagogica: "nostro progetto futuro, anche con la Scuola Dei Genitori, è generare microimprese anche con i genitori, perché i bambini lo apprendono facilmente, e sappiamo che anche voi spesso vi lamentate che qui non si trova lavoro. Anche voi potete, se volete..." NESSUNO INTERVIENE.

**C. LA SCUOLA VALORIZZA LA PARTECIPAZIONE DEI BAMBINI PER STIMOLARE A PARTECIPARE I GENITORI. {10-2}**

1. **la scuola usa i bambini come esempio-stimolo a partecipare per i genitori.** Riunione semestrale con i genitori per la consegna delle schede di valutazione (ottobre): La coordinatrice pedagogica: "i bambini stanno facendo cose molto buone per la nuova costruzione: si preoccupano, raccolgono soldi ecc...se i bambini sono capaci di organizzarsi in microimprese per fare prodotti di ottima qualità, voi potete fare ugualmente, o molto meglio, ma c'è bisogno di volontà."
2. **la scuola chiede aiuto ai bambini per coinvolgere i genitori.** Assemblea mensile dei bambini a scuola: La coordinatrice pedagogica: "noi abbiamo parlato anche con i vostri genitori, ma abbiamo bisogno del vostro aiuto per smuovere i genitori, per fare delle lotterie, ecc."
3. **gli insegnanti invitano i bambini a sostenere la partecipazione dei genitori alla scuola dei genitori, sottolineandone l'importanza.** In classe terza: l'insegnante: "questi incontri non sono solo perché tua mamma ci vada, ma per il tuo bene, e il suo".
4. **RICHIESTA DI IMPEGNO, DISPONIBILITÀ, AIUTO PER LA SCUOLA DEI GENITORI: la scuola invita i bambini a collaborare e li coinvolge attivamente nell'organizzazione e nelle attività degli incontri della scuola dei genitori. I bambini scelgono di impegnarsi e si attivano assieme agli adulti per organizzare la scuola dei genitori, proponendosi volontariamente di svolgere compiti (ad esempio distribuire i fogli), e con entusiasmo**
  - Prima riunione della equipe di animazione della scuola dei genitori: sono presenti: due studentesse universitarie che hanno assunto la responsabilità tra le varie cose di collaborare con la scuola ad attività che riguardano le famiglie ( visite domiciliari e incontri della scuola dei genitori), e 4 bambini della scuola.
  - PROPOSTA DI UNA METODOLOGIA ATTIVA PER GLI INCONTRI CON I GENITORI: Prima riunione della equipe di animazione della scuola dei genitori: attraverso varie attività di gruppo, o individuali, le referenti della scuola e i rappresentanti dei bambini presenti decidono di invitare i genitori che verranno all'incontro a rappresentare situazioni tipiche della vita quotidiana, su cui poi riflettere, o a disegnare che cosa più si apprezza di se stessi (autostima), o ancora a pensare e poi condividere cosa vorrebbero per i propri figli. Ancora, con vari materiali, si chiederà loro di costruire un regalo che regalerebbero a se stessi.
  - Prima riunione della equipe di animazione della scuola dei genitori: Referenti:" siete stati scelti per far parte dell'équipe di animazione della scuola dei genitori: vi impegnate in questo compito?" 3 bambine, subito, e con entusiasmo: Sì!!! Il bambino: fa sì con la testa, dopo un po'. Due Bambine:"io e Angie abbiamo deciso di scrivere ai genitori" Referente: "è importante che all'inizio ci presentiamo, come parte dell'équipe della scuola dei genitori". Referente: "rispetto alle attività con i genitori, facciamo quattro gruppi, uno per ognuno di voi..." Bambino: "ho una proposta..." Tutti: "belle le attività! Mi piacciono! Un bambino: "ho, c'è un problema per le sedie!"
  - Prima riunione della equipe di animazione della scuola dei genitori: Referente (dopo



che se n'è discusso con i bambini che si sono accordati tra di loro): "allora Clara fa la lista dei presenti, prepara la carta sopra i tavoli, distribuisce i fogli e le penne per la valutazione finale. A. invece...".

- Riunione genitori della "Scuola dei Genitori": A. e C. stanno lavorando in cucina, C. si occupa della Tv; fanno un po' di confusione. La referente della scuola: "I bambini stanno distribuendo un cartellone, colla e giornali".
- 5. **promozione di un loro protagonismo collettivo:** riunione all'ospedale del Sud per il Progetto Corabasto: La coordinatrice pedagogica: "i bambini devono assumere un livello di protagonismo: loro stessi si osservano, osservano il contesto, la realtà, e cercano di affrontare il cambiamento ma in collettivo, per questo serve stimolare anche le famiglie."

## 6. RUOLO DELLA PARTECIPAZIONE AUTONOMA DEI BAMBINI PER LA PROMOZIONE DELLA PARTECIPAZIONE DELLE FAMIGLIE A SCUOLA

- I RAPPRESENTANTI DEI BAMBINI FANNO PRESENTE AI DOCENTI LA LORO PROSPETTIVA RISPETTO AI MODI ATTUATI DI PARTECIPAZIONE DEI GENITORI (le riunioni sono noiose, e non si parla di come vanno i bambini): l'effetto è un "cambio di prospettiva" sulla questione da parte degli insegnanti!
  1. Riunione dell'equipe della scuola docenti-rappresentanti dei bambini (ottobre): La rappresentante A., che prende la parola da sola: "ci sono molti **genitori che dicono che le riunioni sono noiose**, o che li mettono a fare cose che non gli piacciono...". Un altro bambino: "perché venire, se non ci dicono come vanno i figli?". La coordinatrice: "cosa pensate allora della poca partecipazione dei vostri genitori?" il rappresentante O.: "perché **non li piace, perché hanno già imparato e sentito certe cose**". La rappresentante A.: "credo che molti non vengono perché si annoiano, e dicono che **ci sono troppe riunioni**". G.: "per loro è penoso venire qui...". Un'insegnante: "**dobbiamo allora essere più attenti, più pratici...** E non fissare come questa settimana tre riunioni in quindici giorni...". Un'altra insegnante: "faccio una proposta: che la prossima volta la scuola dei genitori termini con la consegna delle schede...".
- I RAPPRESENTANTI DEI BAMBINI PROPONGONO DI COINVOLGERE I GENITORI IN INCONTRI DI RIFLESSIONE SUL COMPORTAMENTO DEI FIGLI, ALCUNI DICENDO DI INVITARE ANCHE I BAMBINI.
  1. Riunione dei rappresentanti degli alunni con la Coordinatrice pedagogica: un bambino: "facciamo un incontro con i loro genitori, ma prima con i bambini per ascoltare...". Una bambina: "no, direi assieme, per vedere che tra di loro trovino un accordo". O.: "sì, chiamiamo i loro genitori".
- ALCUNI BAMBINI INVITANO I COMPAGNI A SPINGERE I GENITORI A PARTECIPARE ALLE RIUNIONI IN CUI SI PARLA DELLA SCUOLA.
  1. Assemblea mensile dei bambini a scuola: Una bambina (che fa parte dell'equipe della scuola dei genitori): "è importante che i genitori partecipino alla riunione della scuola dei genitori, perché si è parlato proprio di questo!"
- I RAPPRESENTANTI DEI BAMBINI SI OFFRONO DI COINVOLGERE LA PROPRIA FAMIGLIA PER APOGGIARE LA FINE DEI LAVORI DELLA NUOVA SEDE DELLA SCUOLA
  2. Riunione dei rappresentanti degli alunni con la Coordinatrice pedagogica: I bambini si offrono, con l'aiuto della propria famiglia, di portare pezzi di nylon per fare un tetto di plastica provvisoria.
- ALTA MOTIVAZIONE E IMPEGNO DA PARTE DEI BAMBINI ALLA SCUOLA DEI GENITORI
  1. incontro della "scuola dei genitori": osservo che i 4 bambini dell'equipe d'animazione con impegno lavorano per preparare l'ambiente (pulire il pavimento, portare e

sistemare le sedie delle aule) e i materiali per la riunione; sono tutti in trepidante fermento. Alle 16, stanno emozionati ad aspettare i genitori che arrivano. Clara: "buon pomeriggio, mi regala i suoi dati?" Con cortesia raccoglie i suoi dati in un foglio preparato apposta. Durante la riunione: distribuiscono ora i fogli, ora le matite, ora pezzetti di creta, ora preparano i tavoli con della carta per non sporcarli.

2. Riunione genitori della "Scuola dei Genitori": A. e C. stanno lavorando in cucina, C. si occupa della Tv; fanno un po' di confusione. La referente della scuola: "I bambini stanno distribuendo un cartellone, colla e giornali".

- I BAMBINI PROPONGONO DI STARE VICINI AD UNA FAMIGLIA CHE SOFFRE PER LA PERDITA DEL FIGLIO.

1. Riunione dell'equipe della scuola docenti-rappresentanti dei bambini (ottobre): Un'insegnante: "in classe si è già riflettuto con i bambini... vorrebbero andare alla casa dei genitori del loro compagno, chiederli una foto, scrivere un messaggio, e andare assieme a loro un giorno in gruppo al cimitero a portare un fiore...". EFFETTO DEL CONFRONTO CON I BAMBINI: Un'insegnante si commuove, La coordinatrice dice che potrebbero partecipare anche alcuni di loro adulti.

**7. RICHIAMO AD UNA COMUNE RESPONSABILITÀ SCUOLA-FAMIGLIE: SECONDARIZZAZIONE DELLE QUESTIONI ECONOMICHE RISPETTO ALLA FINALITÀ DELLA FREQUENZA DEI BAMBINI A SCUOLA:** di fronte al fatto del mancato pagamento regolare della piccola retta mensile (4 regolari su 120 bambini): La scuola tenta di non giudicare-colpevolizzare, ma di porre al centro la comune responsabilità di far studiare il bambino, proponendo forme alternative di "saldo".

1. Riunione semestrale con i genitori per la consegna delle schede di valutazione (ottobre): La coordinatrice pedagogica: "noi non rifiutiamo mai un bambino perché sia in debito con qualcosa... non è colpa sua se non si riesce a pagare; e voi non tenete a casa i bambini perché non potete pagare, no! Ci sono varie forme di pagare, alcune mamme l'hanno fatto con del lavoro volontario...".

**8. ATTENZIONE AGLI ASPETTI COMUNICATIVI: VALORIZZAZIONE DELLA PERSONA:**

- ESPPLICITO APPREZZAMENTO FINALE DA PARTE DELLA SCUOLA PER I GENITORI PRESENTI ALLA RIUNIONE; RICHIAMO ANCORA A DARSÌ UNA MANO ASSIEME.
  - 1. Riunione semestrale con i genitori per la consegna delle schede di valutazione (ottobre): La coordinatrice pedagogica: "mi rallegra molto vedervi qui, a noi ci rallegra molto vedervi presenti e interessati, e anche per questo stiamo costruendo la nuova sede, e spero che se ci diamo una mano tutti...". Un'insegnante: "anch'io, come lei, non so se è un ringraziamento, ma mi colpisce vedere tanti papà così presenti e attenti...".
- LA SCUOLA NON ACCUSA I GENITORI PRESENTI PER LA POCA PARTECIPAZIONE DEGLI ALTRI, MA FA LEVA SULLA POSITIVITÀ DELL'INCONTRO PER CHI VI PARTECIPA
  - 1. incontro della "scuola dei genitori": la referente: "oggi non sono venuti molti genitori, ma va bene, perché per noi è stato un incontro positivo, sono loro che si sono persi questa occasione".

**9. ATTENZIONE AGLI ASPETTI CONVIVIALI: scuola e genitori riconoscono l'importanza di momenti di festa tra di loro** [VEDI PUNTO PRECEDENTE SULLA SCUOLA DEI GENITORI]

**10. USO DI UNA METODOLOGIA DI INCONTRO ATTIVA SU TEMATICHE SOCIO-EDUCATIVE INTERESSANTI PER I GENITORI, PERCHÉ LEGATE ALLA REALTÀ [VEDI PUNTO PRECEDENTE SULLA SCUOLA DEI GENITORI]**

**11. LA SCUOLA CREDE NEL VALORE DI PROMUOVERE E GENERARE UNA DINAMICA DI COLLABORAZIONE SCUOLA-FAMIGLIE (E COMUNITÀ LOCALE) (ASPETTI DELLA PARTECIPAZIONE)**

1. riunione all'ospedale del Sud per il Progetto Corabasto: La coordinatrice pedagogica: "Il cammino è quello di generare una dinamica per cui adulti, bambini, e associazioni vi partecipino."

**COLLEGATI:**

- **10.IMPORTANZA DELLA CONDIVISIONE COMUNITARIA: LA SCUOLA CHIEDE COLLABORAZIONE E APPOGGIO CONCRETO ALLE FAMIGLIE PER FINIRE LA COSTRUZIONE DELLA NUOVA SEDE** perchè insegnanti e famiglie vivono le stesse condizioni sociali.
  1. Riunione genitori della "Scuola dei Genitori": La referente della scuola: "Questo è un bisogno concreto che da vicino affronta la nostra comunità e i nostri figli, quella della educazione...cosa proponete?!"; la coordinatrice pedagogica: "Qualsiasi aiuto voi ci diate, anche collaborando concretamente, è prezioso...Molte volte i professori vengono in bici perchè non ricevono soldi. Io pure, come tutti i maestri, sono stata una bambina lavoratrice. **Andiamo avanti assieme!**"
- **11.IL VALORE DELLA STORIA DI COLLABORAZIONI-LOTTE PASSATE: la scuola fa "memoria" di eventi passati**, di difficoltà superate assieme, per stimolare i genitori ad esserci rispetto alla situazione attuale.
  1. Riunione semestrale con i genitori per la consegna delle schede di valutazione (ottobre): La coordinatrice pedagogica: "qualche genitore ricorda come era questa scuola all'inizio?" Un genitore: "sì, uguale a come è adesso la nuova costruzione". La coordinatrice pedagogica: "sì, c'erano plastica alle pareti, non c'era il pavimento..."

**ANCHE CONSEGUENTI:**

- **12. RUOLO ATTIVO DI ALCUNE FAMIGLIE (POCHE):** alcuni genitori riconoscono la necessità di un controllo maggiore da parte loro sui bambini e di maggiore comunicazione con gli insegnanti.
  1. Riunione dell'Equipe di Animazione della Scuola dei Genitori: Un papà: "dobbiamo essere più attenti come genitori ai bambini quando escano o entrano dalla scuola, e al linguaggio che usano anche con gli adulti; e a chiedere di più ai professori..."
- **RUOLO DELLA FAMIGLIA: di fronte al problema dell'indisciplina dei bambini con i vicini, un genitore richiama tutti ad essere più vigili, per l'interesse della scuola.**
  1. Riunione genitori della "Scuola dei Genitori": Un papà: "Dobbiamo stare più attenti, e curarci meglio dei nostri figli, perchè non ne risenta la scuola".

## C. DIMENSIONI CHE RENDONO DIFFICILE LA RELAZIONE

### **1.DISINTERESSE APPARENTE DELLE FAMIGLIE AL PERCORSO SCOLASTICO DEL FIGLIO [IMMAGINE DI BAMBINO]:**

la scuola mostra i buoni risultati ottenuti in campo artistico dai bambini, cosa che ritiene molto importante per il loro sviluppo, ma non sembra riscuotere interesse da parte dei genitori.

- a. Riunione semestrale con i genitori per la consegna delle schede di valutazione (ottobre): La coordinatrice pedagogica dà notizia dei buoni risultati ottenuti dei bambini nel progetto di "scuola artistica" promosso dal comune: "Vediamo i buoni risultati della nostra proposta pedagogica. Speriamo in futuro di poter offrire loro l'approfondimento di questi laboratori artistici. Avete domande a riguardo?" nessuno interviene.

**2.PESO DEGLI ASPETTI ECONOMICI:** la scuola chiede la collaborazione dei genitori per finanziare la scuola stessa: alcuni genitori si interessano per collaborare a far fronte alle spese della scuola; molti non sono d'accordo

- a. Incontro della "scuola dei genitori": Paola: "rispetto a quanto detto all'inizio delle lezioni, non bastano i fondi per pagare i materiali e il lavoro... speriamo che voi come genitori ci possiate aiutare a costruire le porte e finestre..." Il papà: "facciamo delle lotterie!" Una mamma: "quando si parlerà, in una riunione, di questo punto?" (anche un altro papà lo richiede). Paola: "l'abbiamo già fatto, e in quella riunione si era parlato di un piccolo apporto personale, ma molti genitori non erano d'accordo... sarà da fare allora un'altra riunione."

**3.BARRIERE CULTURALI:** la scuola riconosce la presenza di barriere culturali nella gente e nelle istituzioni.

- a. riunione all'ospedale del Sud per il Progetto Corabasto: La coordinatrice pedagogica: "È vero, ci sono molte barriere culturali, ma molte anche nelle istituzioni (scuola, chiesa, altre...)"

### **4.VALUTAZIONI DIVERGENTI TRA INSEGNANTI E COORDINATRICE PEDAGOGICA SULLA RELAZIONE CON LE FAMIGLIE [IMMAGINE DELLE FAMIGLIE DA PARTE DELLA SCUOLA]:**

gli insegnanti valutano l'importanza di parlare con i genitori più che la coordinatrice, che esprime per tante esperienze la sua convinzione che "le mamme capiscono meno dei bambini o si arrabbiano o spettegolano"

- a. Riunione equipe docenti -rappresentati degli studenti: La coordinatrice pedagogica: "Le mamme si arrabbiano e tra di loro parlano di pettegolezzi[...] Le mamme non intendono, è a volte peggio dei bambini! Io dico: **mai più mamme qui dentro**"[...]E' più facile ottenere risultati con i bambini da soli che con i genitori: non capiscono, e li importa poco che studino e perciò non ci mettono nulla a toglierli dalla scuola [...]Mi rendo conto, parlando con i bambini, che **si vede che non esiste la famiglia felice**"
- LA COORDINATRICE MANTIENE PIÙ DEGLI INSEGNANTI PROPRIE PERPLESSITÀ SUL COMPORTAMENTO DEI GENITORI.
    - a. Riunione dell'equipe della scuola docenti-rappresentanti dei bambini (ottobre): La coordinatrice, che è quella che prosegue maggiormente con un tono critico: "io voglio dire che credo che il lavoro delle due Referenti nell'organizzare la Scuola Dei Genitori sia ottimo... e non credo che ci siano davvero troppi impegni per il genitori..."
  - LA COORDINATRICE ESPRIME LA PROPRIA DIFFICOLTÀ A SOSTENERE INCONTRI CON I GENITORI SULLA DISCIPLINA DEI FIGLI.

- a. Riunione dei rappresentanti degli alunni con la Coordinatrice pedagogica: la coordinatrice pedagogica: "vi dico, sono stanca di vedere qui la fila di mamme che piangono, dicendo le tragedie di casa... uno si stanca!"
- REMORE DELLA COORDINAZIONE RISPETTO ALLA CAPACITÀ DELLE FAMIGLIE
  - a. Seconda riunione dell'Équipe di Coordinamento della Fondazione: **remore della Coordinazione rispetto alla capacità delle famiglie di organizzarsi e mobilitarsi per prendersi più cura dei bambini all'uscita da scuola.**
- (IN PARTE IN MODO CONTRADDICENTE) ALCUNI INSEGNANTI ESPRIMONO LA PROPRIA TRISTEZZA PER COME È STATA LA PARTECIPAZIONE DEI GENITORI E LI ACCUSANO; ALTRI FANNO UN'AUTOCRITICA DI ECCESSIVA CURA-ASSISTENZIALISMO VERSO I BAMBINI.
  - a. Riunione dell'équipe della scuola docenti-rappresentanti dei bambini (ottobre): Un'insegnante: "è stato molto triste, perché del mio gruppo non è venuto nessun genitore; **credo a un disinteresse totale da parte dei genitori per i figli**, e lo studio; molti verranno solo all'incontro finale. **Non c'è un vero impegno**, appena muovevano la testa, non dicevano nulla. Poi quando si è passato il foglio perché offrirono la loro disponibilità a lavorare nella nuova costruzione, su 26 solo due si sono offerti realmente di aiutare." Un'altra insegnante: "**credo noi abbiamo una colpa: noi diamo tutto ai figli, e i genitori sono abituati ad aspettare**, non hanno imparato a mettersi in gioco in prima persona..."

(POSSIBILE CAUSA:)

##### 5. IMPORTANZA ASPETTI COMUNICATIVI:

- NELLE RIUNIONI UFFICIALI, LA SCUOLA ASSUME TONI A VOLTE GIUDICANTI, ESORTATIVI, PREOCCUPATI, NEGATIVI, DI RIMPROVERO VELATO E RICHIAMO ALLA PROPRIA RESPONSABILITÀ CON I GENITORI PRESENTI
  - a. **i genitori nelle riunioni intervengono pochissimo.** Riunione semestrale con i genitori per la consegna delle schede di valutazione (ottobre): La coordinatrice pedagogica: "la scuola appartiene a chi la usa, e per quanto non lo vogliamo, lo ripeto, non possiamo farlo da soli; sarò ripetitiva, stancante su questa cosa, ma abbiamo bisogno di una mano, e vedo sempre pochi i papà presenti... e **ricordiamo che se diciamo sì, questo significa lavorare...**"[..]"per fare il balzar, vedo il **rischio, come l'ultima volta, che vengono solo pochi genitori**, e perciò si vada in perdita..."[...]"per le micro imprese, voi potete fare ugualmente ai bambini, o molto meglio, ma **c'è bisogno di volontà!**". Un'insegnante ai "suoi" genitori: "io capisco varie cose, la vostra situazione, ma pure **vi richiamo alla responsabilità dei genitori...** sono bambini molto capaci, ma lo stesso è importante che voi stiate attenti, esigendo da loro di più perché ne sono capaci.[...] **se come genitori ci compromettiamo, facciamo questo dovere** minimo, in novembre, di andare a iscriverli alla scuola media, di aiutarli a continuare". La coordinatrice pedagogica: "**sono sicura che per evitare visite della polizia, tutti i genitori andranno** almeno a iscrivere i figli, per evitare che qualcuno vi telefoni, venga a casa vostra... e per non costringerci a fare questa segnalazione, la facciamo solo nei casi in cui ci siano **genitori che davvero non sono attenti ai loro figli**".
- **SEGNALAZIONE PUBBLICA INADEMPIENTI:** LA SCUOLA DICE PUBBLICAMENTE DAVANTI AGLI ALTRI GENITORI CHI È REGOLARE CON I PAGAMENTI E CHI NO.
  - a. Riunione semestrale con i genitori per la consegna delle schede di valutazione (ottobre): La segretaria: "di 120 bambini iscritti, si possono consegnare solo quattro schede, perché agli altri mancano alcune rate da pagare o altre formalità". Legge a voce alta i nomi di chi può ricevere regolarmente la scheda. [**percepisco "a caldo" come particolarmente stigmatizzante questa pubblicizzazione di chi è regolare e chi no, fatta davanti a tutti: Quanto può influire nella reale partecipazione dei genitori alla scuola?!]**

## **B.2 PRINCIPALI DIMENSIONI CHE RISULTANO SIGNIFICATIVE RISPETTO ALLA PARTECIPAZIONE DEI GENITORI ALLA SCUOLA/FONDAZIONE**

### **1. DIMENSIONI CHE FACILITANO LA PARTECIPAZIONE:**

#### **1. L'ATTEGGIAMENTO DI COLLABORAZIONE DI ALCUNE FAMIGLIE: I GENITORI CHE PARTECIPANO A SCUOLA, POCHI, OFFRONO COLLABORAZIONE SU QUESTIONI PRATICHE**

- a. Prima riunione della equipe di animazione della scuola dei genitori: una mamma collabora a preparare il rinfresco per la scuola dei genitori.

#### **2. ATTENZIONE ALLE MODALITÀ ORGANIZZATIVE E COMUNICATIVE: PER AVVIARE UNA COMUNICAZIONE EFFICACE CON I GENITORI È IMPORTANTE:**

- SIA IL TEMA TRATTATO: DEVE ESSERE INTERESSANTE, AD ESEMPIO LA SALUTE, **PROBLEMI REALI E VICINI A LORO.**

- SIA L'USO DI UN LINGUAGGIO SEMPLICE E FAMILIARE:

**(CONSEQUENTE:) ALCUNI GENITORI SI ANIMANO E ATTIVANO RIFLETTENDO SU DI CIÒ.**

- a. incontro della "scuola dei genitori": l'infermiera dell'ospedale nel presentare loro i servizi sanitari offerti: "non dobbiamo usare i servizi sanitari e solo per le urgenze, ma anche volendoci bene per prevenire molte infermità, che sono silenziose, come il diabete; dobbiamo farlo per noi stessi, vero?". **I genitori ascoltano con attenzione e, rispetto a molte altre riunioni a cui ho assistito, chiedono molte cose, sulle questioni di salute che li interessano direttamente.**
- b. Riunione genitori della "Scuola dei Genitori": osservo che nella discussione in gruppi seguita alla visione del video, per rappresentare le problematiche vissute e pensare alle proprie risorse per affrontarle in azioni concrete, **la metà dei genitori (più gli uomini) intervengono in modo chiaro e di chi sente il problema.**

#### **3. ATTENZIONE AGLI ASPETTI CONVIVIALI: efficacia del proporre momenti di rinfresco/festa. [VEDI PUNTO EQUIVALENTE NEL LIVELLO DELLA RELAZIONE INTERPERSONALE]**

#### **4. RUOLO DELLA SCUOLA/FONDAZIONE: DI PROMOZIONE DELLA PARTECIPAZIONE DEI GENITORI: LA SCUOLA CREDE NEL VALORE DI PROMUOVERE E GENERARE UNA DINAMICA DI COLLABORAZIONE SCUOLA-FAMIGLIE (E COMUNITÀ LOCALE) [VEDI PUNTO 11. DEL PARAGRAFO "RELAZIONE SCUOLA/FONDAZIONE-FAMIGLIE]**

**•LA PARTECIPAZIONE DELLE FAMIGLIE È COSTANTEMENTE PROMOSSA E RICHIESTA CON FORME DEMOCRATICHE DALLA SCUOLA:**

- a. **la scuola invita alcuni rappresentanti dei genitori a proporre idee per stimolare la partecipazione degli altri agli incontri della scuola dei genitori.** Incontro della "scuola dei genitori": la referente per la scuola: "la volta scorsa, si è creato il Gruppo di animazione della Scuola dei Genitori; so che si iscrissero 4 genitori ma ne vennero solo due. C'è qualcun altro che si rende disponibile?". **Un papà si offre, e una mamma chiede quando sia l'incontro.**
- b. **La scuola attende di incontrarsi con i loro rappresentanti per organizzare l'incontro della scuola dei genitori, pur avendo definito la tematica emersa da una diagnosi dei loro bisogni-desideri.** Riunione della coordinazione pedagogica con le responsabili della equipe della Scuola dei Genitori: La coordinatrice pedagogica: "a che punto siamo?" Paola e Patrizia: "manca la scelta del film da vedere, aspettiamo una

riunione con i rappresentanti dei genitori lunedì prossimo per definire le attività; sappiamo però la tematica, emerge dal diagnostico fatto rispetto ai precedenti incontri con genitori: l'analisi del contesto sociale di vita, per uscire dallo stato di accomodamento in cui molti genitori si adagiano. L'analisi attraverso alcuni video documentari del loro contesto vuol far emergere la riflessione che la miseria in cui si trovano non è colpa di loro né di Dio o del destino, ma di pesanti dinamiche di ingiustizia, di determinate politiche...".

- c. **la scuola invita alcuni rappresentanti dei genitori a proporre idee per stimolare la partecipazione degli altri agli incontri della scuola dei genitori.** Riunione dell'Équipe di animazione della Scuola Dei Genitori con alcuni genitori per preparare il prossimo incontro: Le due referenti parlano con i rappresentanti dei genitori (1 papà e una mamma) per ritrovare proposte che stimolino la partecipazione dei genitori. il papà: "per tutto c'è da trovare un tempo, per ciò che vale. Propongo di prendere le firme e fare una lista di chi partecipa..." La referente: "sarebbe bello che tutti pensassero come voi... ma c'è chi non può, non è interessato..."
- d. **la scuola coinvolge i genitori e li invita ad esprimersi rispetto all'organizzazione della Scuola dei Genitori.** Riunione dell'Equipe di Animazione della Scuola dei Genitori: la referente della scuola: "vi piace l'idea, o come vorreste che elaborassimo questo tema?"; la referente della scuola: "trovate interessante la proposta?". Un papà: "sì, un breve video per poter avere tempo per discutere..."; una mamma: "certo, per conoscere la verità".

**•CONSEGUENZE: ALCUNI GENITORI, SOTTO LE PRESSIONI DELLA SCUOLA, DICONO DI IMPEGNARSI IN AIUTO ALLA COSTRUZIONE DELLA NUOVA SEDE.**

- a. Riunione semestrale con i genitori per la consegna delle schede di valutazione (ottobre): La coordinatrice pedagogica: "lo ripeto, non possiamo farlo da soli... abbiamo bisogno di una mano"...Un papà: "sì, la struttura è molto avanzata, cerchiamo anche noi di contribuire come ognuno può."Una mamma: "servono i bagni". La coordinatrice pedagogica: "nella riunione passata, si è parlato di fare: un bazar; delle lotterie, e si è pensato di impegnare i genitori a rendere i biglietti; del lavoro volontario: c'è chi sa fare un pavimento, costruire un tetto... e può rendersi disponibile. Ora, ci impegnamo? Siamo d'accordo?". La maggior parte dei genitori presenti: "sì, prof."
- b. Riunione genitori della "Scuola dei Genitori": osservo che vari genitori si attivano per la nuova scuola (ora sono 19 presenti), con un po' di confusa partecipazione per la prima volta veramente collaborativa, attiva. Si fanno proposte con voglia di trovarle: Un papà: "Sì, un bazar che siamo noi a organizzarlo, ognuno portando qualcosa".

**5. RUOLO DELLA PARTECIPAZIONE DEI BAMBINI PER LA PROMOZIONE DELLA PARTECIPAZIONE DELLE FAMIGLIE A SCUOLA [VEDI PUNTO EQUIVALENTE NEL PARAGRAFO "RELAZIONE SCUOLA-FAMIGLIE"]**

- a. (A TITOLO DI ESEMPIO:) **alcuni bambini invitano i compagni a spingere i genitori a partecipare alle riunioni in cui si parla della scuola.** Assemblea mensile dei bambini a scuola: Una bambina (che fa parte dell'équipe della scuola dei genitori): "è importante che i genitori partecipino alla riunione della scuola dei genitori, perché si è parlato proprio di questo!"

**2. DIMENSIONI CHE RENDONO DIFFICILE LA PARTECIPAZIONE:**

**1. ASPETTI RELAZIONALI E COMUNICATIVI: NELLE RIUNIONI UFFICIALI, LA SCUOLA ASSUME TONI A VOLTE GIUDICANTI, ESORTATIVI, PREOCCUPATI, NEGATIVI, DI RIMPROVERO VELATO E RICHIAMO ALLA PROPRIA RESPONSABILITÀ CON I GENITORI PRESENTI [VEDI PUNTO 5 NEL PARAGRAFO "RELAZIONE SCUOLA/FONDAZIONE-FAMIGLIE"]**

**2.DISINTERESSE APPARENTE DELLE FAMIGLIE AL PERCORSO SCOLASTICO DEL FIGLIO, E QUINDI ANCHE A PARTECIPARE A SCUOLA [VEDI PUNTO 1 NEL PARAGRAFO "RELAZIONE SCUOLA/FONDAZIONE-FAMIGLIE"]**

### **3. ASPETTI ORGANIZZATIVI: PROBLEMA DEI GENITORI DI GESTIRE I MOLTI FIGLI MENTRE SI PARTECIPA ALLE RIUNIONI A SCUOLA**

- a. Incontro della "scuola dei genitori": mia domanda ad una dei bambini che partecipano all'organizzazione della "scuola": " i genitori vengono sempre agli incontri con i figli?" , lei: "si; ma poi noi chiediamo loro che devono uscire...".

### **4. PESO DELLA SITUAZIONE SOCIO-ECONOMICA DELLE FAMIGLIE:**

- molte famiglie del quartiere vivono in un tale **stato di povertà e precarietà rispetto al lavoro**, alla casa ecc. che **si spostano spesso** in altri quartieri, alla ricerca di condizioni migliori, e comunque sono **costrette a impegnare moltissime ore della giornata a svolgere quei lavori provvisori** che trovano o si inventano, senza potersene assentare pena la perdita del posto (non c'è difesa dei diritti dei lavoratori), o la perdita di quel guadagno minimo ma indispensabile ai fabbisogni di quella giornata.
- inoltre, i molti afflitti dalla disoccupazione o dalle varie forme di disagio psico-sociale collegate ad altri fattori come l'alto tasso di violenza intrafamigliare, di delinquenza e insicurezza locale, lo sfaldamento forzato, ecc., cadono **spesso vittima di forme di devianza, depressione e alienazione dal mondo**, molte volte rifugiandosi nell'abuso di sostanze psicotrope soprattutto alcoliche, e **pertanto spesso disinteressandosi della vita scolastica dei figli**, se non anche in toto di loro.

#### **ESEMPI OSSERVATI DIRETTAMENTE COLLEGATI ALLA SCUOLA/FONDAZIONE:**

- **GROSSE DIFFICOLTÀ RISPETTO AL PAGAMENTO REGOLARE DELLA PICCOLA RETTA MENSILE DA PARTE DEI GENITORI (4 alunni regolari su 120). MOLTI GENITORI SECONDO VARIE FONTI VIVONO QUESTO CON UN SENSO DI COLPA, DI PENA, CHE LI FA PREFERIRE NON PARTECIPARE PER NON SENTIRSI MALE, nonostante la scuola tenti di non giudicare-colpevolizzare, ma di porre al centro la comune responsabilità di far studiare il bambino, proponendo forme alternative di "saldo".**
  - a. Riunione semestrale con i genitori per la consegna delle schede di valutazione (ottobre): La coordinatrice pedagogica:"noi non rifiutiamo mai un bambino perché sia in debito con qualcosa... non è colpa sua se non si riesce a pagare; e voi non tenete a casa i bambini perché non potete pagare, no! Ci sono varie forme di pagare, alcune mamme l'hanno fatto con del lavoro volontario...".

(ANCHE CONSEGUENTE:)

**5. L'ATTRAZIONE COSTITUITA DA ALTRE ORGANIZZAZIONI CHE OFFRONO MOLTI PIÙ SERVIZI DI CARATTERE ASSISTENZIALE, E MENO "PARTECIPATIVO-COMUNITARIO" (che richiede cioè l'assunzioni di responsabilità e di impegni personali e in gruppo) [VEDI PUNTO 4 NEL PARAGRAFO "PARTECIPAZIONE DEI GENITORI IN ORGANIZZAZIONI DELLA COMUNITÀ LOCALE"]**



## **C1.-C.2 PRINCIPALI DIMENSIONI CHE RISULTANO SIGNIFICATIVE RISPETTO ALLA RELAZIONE E ALLA PARTECIPAZIONE ALLA GESTIONE DEMOCRATICA TRA SCUOLA-FONDAZIONE E COMUNITÀ LOCALE<sup>42</sup>**

### **1. MODALITÀ DI RELAZIONE-PARTECIPAZIONE DELLA FONDAZIONE-SCUOLA NELLA COMUNITÀ LOCALE: AMBIVALENZE**

#### **1. PROCESSO IN FASE DI COSTRUZIONE, RECENTE ATTEGGIAMENTO DI APERTURA:**

- **Esempio: adesione alla Fiera Locale e al Progetto Corabastos: alcuni della coordinazione stimolano l'équipe coordinatrice a parteciparvi, a proporsi e mostrarsi, a interessarsi delle iniziative che si stanno facendo nella comunità locale.**
  - a. Riunione della Équipe di coordinamento della Fondazione: si parla di **due iniziative che stanno partendo localmente, la "Fiera sociale" del quartiere ed il "Progetto Corabasto"**, in cui si discute e si decide poi di aderire.
  - b. Riunione della Équipe di coordinamento della Fondazione: La Coordinatrice Pedagogica sul Progetto Corabastos: "è importante starci per apportare la nostra visione, e vedere che possibilità se ne possono ricavare, facendo un video, formazione ecc". A parte un generale silenzio-assenso, il coordinatore generale stimola tutti a partecipare, a proporsi e a mostrarsi in spazi così (per esempio, alla Fiera, con più di un banchetto!), e a stare attenti a cosa può nascere da attività future in cui proporsi attivamente, offrire cose... Importante anche creare occasioni di incontro, invitarli a conoscere la Fondazione.
- **presenza di personale dell'ospedale del SUD in alcuni incontri della Scuola dei Genitori, per spiegare alcune buone prassi di igiene e di cura della salute, ed i servizi gratuiti a cui è possibile accedere presso il locale ospedale.**

#### **2. PERDURARE DI UN ATTEGGIAMENTO DI PRUDENZA:**

- **esempio di un certo atteggiamento a volte guardingo di fronte all'offerta di una collaborazione (da parte di un'università)**
  - a. Equipe di Animazione della Fondazione: presentazione del lavoro proposto da una studentessa dell'Università di Comunicazione e Scienze del Cinema, di girare un documentario sulla Fondazione e la realtà dell'infanzia lavoratrice. Una coordinatrice: "come siete arrivati alla Fondazione? Quali altre istituzioni che lavorano con bambini lavoratori avete contattato?"; un'altra: "qual è l'obiettivo di questo documentario? A parte il lavoro per l'Università...".
- **Altro esempio: seria preoccupazione di continuare a partecipare al "Progetto Corabasto".**
  - a. Riunione dell'Équipe di Coordinamento (ottobre): non sono più presente, ma mi viene riferito che si è discusso con preoccupazione sul Progetto Corabasto, ci sono varie posizioni critiche rispetto alle sue vere finalità e ai possibili rischi di parteciparvi attivamente.
- **(ANCHE CONSEGUENTE:) poche le associazioni presenti al Compleanno della**

---

<sup>42</sup> Si ritiene di precisare come al livello della relazione tra la scuola e la sua comunità locale (organizzazioni varie del territorio) i due livelli della Relazione Interpersonale e della Partecipazione alla Gestione Democratica siano meno facilmente distinguibili, in quanto almeno negli incontri a cui ho potuto assistere ho osservato che prevale la dimensione della relazione inter-istituzionale su quella inter-personale, e quindi l'aspetto della partecipazione alla gestione democratica. Ho tentato comunque dove rinvenibili di estrapolare le dimensioni più strettamente relazionali da quelle organizzativo-istituzionali.

## **Fondazione.**

- a. Festa del 19 compleanno della Fondazione: osservo che sono presenti pochi rappresentanti di altre associazioni amiche.

### **3. SUL PIANO PEDAGOGICO-FORMATIVO, MAGGIORE APERTURA DELLA SCUOLA AD ASSOCIAZIONI DELLA COMUNITÀ LOCALE:**

- **PARTECIPAZIONE A SCUOLA DEGLI OPERATORI DELL'ASSOCIAZIONE TEATRO-PICAL ALL'INTERNO DEI LABORATORI DELLA SCUOLA ARTISTICA:** osservo la buona integrazione tra le loro attività e quelle degli insegnanti, facilitata anche da alcune riunioni di raccordo progettuale gestite dalla coordinazione pedagogica: in un colloquio informale con gli insegnanti, ne viene apprezzata in particolare la capacità di gestione d'aula e di lavorare con i bambini
- **PARTECIPAZIONE DEI BAMBINI A CORSI MUSICALI DI UN'ALTRA ORGANIZZAZIONE (BATUTA)[VEDI PUNTO SUCCESSIVO 3.A]**
- **PARTECIPAZIONE DEI BAMBINI ALLA BIBLIOTECA COMUNALE [VEDI PUNTO SUCCESSIVO 3.A ]**

**4. INVITO A FESTE ED EVENTI LUDICO-COMUNITARI:** osservo come la Fondazione e la Scuola in vari momenti dell'anno invitino le famiglie e la comunità locale a partecipare ad eventi comunitari come gli incontri della Novena in preparazione al Natale, la festa di Natale, quella del I Maggio, il Compleanno della Fondazione; il Festival degli Aquiloni... Ultimamente poi la stessa Scuola dei Genitori sta diventando spazio di incontro e di organizzazione di eventi festosi e ludici a favore delle famiglie della comunità, come gite, soggiorni ricreativi, cineforum, ecc.

## **2. DIMENSIONI CHE FACILITANO LA RELAZIONE SCUOLA-COMUNITÀ**

### **1. L'IMPORTANZA DI UN LAVORO DI RETE TRA LE ORGANIZZAZIONI DELLA DELLA COMUNITÀ LOCALE (PER FAVORIRE LA PARTECIPAZIONE DEI CITTADINI-GENITORI)**

- a. Colloquio informale con una psicoterapeuta del "giardino sociale" del Cafam (Banca): "è importante per noi fare un lavoro di rete aperto con le istituzioni (l'ospedale del sud; il Benestare Familiare, la Rete Del Buon Tratto )

### **2. RUOLO ATTIVO ASSUNTO DALLE FAMIGLIE (POCHE):**

- **alcuni genitori riconoscono la necessità di un controllo maggiore da parte loro sui bambini e di maggiore comunicazione con gli insegnanti.**
  - a. Riunione dell'Equipe di Animazione della Scuola dei Genitori: Un papà: "dobbiamo essere più attenti come genitori ai bambini quando escano o entrano dalla scuola, e al linguaggio che usano anche con gli adulti; e a chiedere di più ai professori...".
- **di fronte al problema dell'indisciplina dei bambini con i vicini, un genitore richiama tutti ad essere più vigili, per l'interesse della scuola.**
  - a. Riunione genitori della "Scuola dei Genitori": Un papà: "Dobbiamo stare più attenti, e curarci meglio dei nostri figli, perchè non ne risenta la scuola".

### **3. LA NECESSITÀ DI FAR CONOSCERE E APPREZZARE ALLA COMUNITÀ QUELLO CHE SI FA, per smorzare conflitti e creare appoggio.**

- a. Seconda riunione dell'Équipe di Coordinamento della Fondazione: un coordinatore: "**come ci avviciniamo ai vicini, di fronte a situazioni di cattivo comportamento dei bambini**, che hanno danneggiato finestre, automobili ecc.?...non so, mi viene l'idea di **fare una esposizione, per far conoscere pubblicamente il lavoro che facciamo e i nostri bambini...** perché sappiamo che questa voce che gira è quella che più può farci male". la coordinatrice pedagogica: "c'è tra poco un incontro della Giunta di Azione Comunale in cui si parlerà anche di questo... ci hanno convocato, per cui **pensavo di portare anche alcuni bambini perché parlino alla Giunta delle cose più negative, e invitino tutti alla "Fiera sociale" della LOCALITÀ, o a un altro evento.**"

- **ATTENZIONE AGLI ASPETTI COMUNICATIVO-CONVIVIALI: INVITO A FESTE ED EVENTI LUDICI.**

- a. incontro con la referente del DABS (Dip. Amministrativo di Benessere Sociale) responsabile per le "Case Vicinali" e i "Giardini Infantili": "ad esempio il Carnevale è il momento in cui mostrare attraverso sfilate, foto, pannelli ecc. ai genitori e ad altre persone della comunità le attività ludiche ed educative svolte da ogni casa-giardino."

### **4. RUOLO DELLA SCUOLA/FONDAZIONE: LA SCUOLA/FONDAZIONE CREDE NEL VALORE DI GENERARE UNA DINAMICA DI COLLABORAZIONE SCUOLA-COMUNITÀ LOCALE**

- a. riunione all'ospedale del Sud per il Progetto Corabasto: La coordinatrice pedagogica: "Il cammino è quello di generare una dinamica per cui adulti, bambini, e associazioni vi partecipino."

#### **A. LA FONDAZIONE PROMUOVE CHE I BAMBINI PARTECIPINO AD ALTRI SPAZI EDUCATIVI:**

- **USO DELLA BIBLIOTECA PUBBLICA:**

- a. Incontro del sabato di un gruppo di NATS: L'accompagnatrice del gruppo: "tutti per difendere il diritto all'educazione dobbiamo apprendere. Non tutto si apprende a scuola, dobbiamo trovare altri mezzi. Non sempre possiamo trovare persone esperte che ci insegnino, perché ciò è costoso, e siamo piccoli... possiamo però andare alla biblioteca, e apprendere dai molti libri!"

- b. **per svolgere attività didattica:** osservo un'attività svolta assieme dal docente e da tre studenti dell'Università Distrettuale, che prevedendo la visione di alcuni video, viene organizzata nella prima parte presso la sala multimediale della Biblioteca El Tintal.

- **I CORSI ARTISTICI DI UN'ALTRA ORGANIZZAZIONE (BATUTA)**

- a. incontro del sabato di un gruppo di NATS: una bambina mi racconta che oggi parteciperanno al corso di musica della Fondazione Batuta circa venti bambini della Fondazione, che vengono solitamente accompagnati fino a lì da un'insegnante che poi li attende.

### **5. (COLLEGATO: ) METTERE AL CENTRO I BISOGNI DELLE FAMIGLIE E DEI FIGLI:**

- **INTERVENTO DI PERSONALE DELL'OSPEDALE DEL SUD nella "Scuola dei genitori", con un comune intento di favorirne la partecipazione protagonica nella vita loro e della comunità**

- a. in un incontro della "Scuola dei genitori": l'infermiera si presenta, presenta il suo lavoro e i servizi che vengono offerti gratuitamente alle famiglie presso l'ospedale. Chiede la loro collaborazione attiva per la salute di persone del vicinato: "È buono che noi come mamme, vicine, amiche, parenti... diamo consiglio alle giovani mamme di farsi controllare, gratuitamente, perché il nostro è il quartiere con più alto numero di morte di ragazze incinte."

- **LA PARTECIPAZIONE AL BANCO ALIMENTARE**

- a. Riunione della Équipe di coordinamento della Fondazione: La coordinatrice pedagogica: "vorrei parlare rispetto al Banco Alimentare, di una lettera che ritengo sia da scrivere rispetto al periodo in cui non hanno mandato il mercato..." Un altro coordinatore: "c'è la necessità di qualcuno che si assume la responsabilità di curare il banco alimentare". La segretaria: "ci sono già io."

**6. (COLLEGATO: ) ADOTTARE UN ATTEGGIAMENTO CHE CREI UN PROCESSO DI "INNAMORAMENTO" CON LA COMUNITÀ LOCALE (CON I GENITORI), BASATO SULLA VALORIZZAZIONE E L'IMPORTANZA DI INCONTRARSI, E SUL NON GIUDIZIO.**

- a. Colloquio informale con una psicoterapeuta del "giardino sociale" del Cafam (Banca):" è importante **dar loro fiducia; dimostrare disponibilità, accettazione; far capire che "tutti abbiamo difficoltà, genitori e no"; non giudicarli o obbligarli a venire, loro infatti valutano i vari laboratori proposti, e dicono quali temi chiedono e preferiscono; felicitarli per i figli, trovando il valore vero dei bambini, e non sottolineando sempre gli aspetti negativi; cercare i tempi giusti, per incontrarsi con loro, invitarli a partecipare, e non desistere (innamorarli dell'istituzione).**
- b. Colloquio informale con una psicoterapeuta del "giardino sociale" del Cafam (Banca): " noi facciamo la **ripetizione dell'invito scritto**, fino a tre volte; poi, se non vengono: mi chiedo chi accompagna il bambino a scuola, e a che ora. Mi faccio **trovare lì, all'entrata**, e dico a questa persona che la aspettiamo, che la sua presenza è importante, che la consideriamo ricca. Un'altra occasione di incontro: l'iscrizione. Con i venti genitori che non partecipano mai agli incontri, abbiamo deciso di **non iscrivere i figli fino a che non vengano**. Anche in quell'occasione non li giudichiamo, ma **esprimiamo loro la gioia di riceverli, la loro importanza.**"

**7. ATTENZIONE AGLI ASPETTI CONVIVIALI: FESTE ED EVENTI LUDICI.**  
[VEDI PUNTO "MODALITÀ DI RELAZIONE-PARTECIPAZIONE NELLE ORGANIZZAZIONI DELLA COMUNITÀ LOCALE"]

### **3. DIMENSIONI CHE LA RENDONO DIFFICILE**

**1. PESO DELLA SITUAZIONE SOCIO-ECONOMICA DELLA COMUNITÀ (DELLE FAMIGLIE) [VEDI PUNTO NEL PARAGRAFO "RELAZIONE SCUOLA-FAMIGLIE]**

**2. (COLLEGATO: ) PESO DELLE DIMENSIONI SOCIO-ECONOMICI (SITUAZIONE DELLE ASSOCIAZIONI):** spesso varie organizzazioni prestano servizi assistenziali convenzionati gratuiti alle famiglie povere del quartiere o ai loro figli (mensa; controlli medici; materiale scolastico e alimenti per i bambini; ecc.) che le frequentano, per i quali ricevano dei risarcimenti dagli enti pubblici. Ciò diviene un forte motivo di competizione tra di esse per accaparrarsi la scelta delle famiglie a partecipare alle proprie attività.

- a. Osservo in varie occasioni come la Scuola sia preoccupata per il calo di iscrizioni. Alcuni insegnanti nei loro discorsi quotidiani lo attribuiscono al proliferare di nuove organizzazioni nel quartiere che piuttosto che puntare sulla qualità di un percorso formativo puntano sulla gratuità e quantità di servizi gratuiti che riescono a procurarsi "svendendosi" ai più diversi enti assistenziali, pubblici o privati.

### 3. LA PRESENZA DI BARRIERE CULTURALI NELLA GENTE E NELLE ISTITUZIONI.

- a. riunione all'ospedale del Sud per il Progetto Corabasto: La coordinatrice pedagogica: "È vero, ci sono molte barriere culturali, ma molte anche nelle istituzioni (scuola, chiesa, altre...)."
- **IL PESO DI DIFFERENZE POLITICO-IDEOLOGICHE SUL MODO DI INTENDERE I BAMBINI (LAVORATORI) [IMMAGINE DI BAMBINO] NELLE RELAZIONI TRA LA SCUOLA E ALTRE ORGANIZZAZIONI LOCALI**
  - a. riunione all'ospedale del Sud per il Progetto Corabasto: dal dialogo tra i presenti, emerge chiaro come nel "Progetto Corabasto" si parla di riscatto delle peggiori forme di lavoro minorile, di prevenzione; la Fondazione invece lavora d'anni per la valorizzazione del bambino lavoratore.
  - a. **(ANCHE COLLEGATO: ) PROBLEMI CAUSATI DAI BAMBINI CHE PER STRADA DISTURBANO e offendono a volte le persone.**Lo osservo un pomeriggio passeggiando assieme ai bambini per la strada.
- **IL PESO DI DIFFERENZE CULTURALI SUL MODO DI APPOGGIARE LA COMUNITÀ LOCALE (SOPRATTUTTO BAMBINI E FAMIGLIE POVERE): TRA STILE ASSISTENZIALE E STILE DI PROMOZIONE DELL'AUTOAIUTO:** spesso varie organizzazioni prestano servizi assistenziali gratuiti alle famiglie del quartiere o ai loro figli (mensa; controlli medici; materiale scolastico e alimenti per i bambini che le frequentano; ecc.), e ciò diviene un forte incentivo alla scelta delle famiglie di partecipare o meno, a discapito per esempio di associazioni come la Fondazione in cui invece si promuove un processo di coscientizzazione e di valorizzazione del protagonismo di ognuno nel farsi carico della situazione della propria vita, anche se con il sostegno di una collettività che accompagna, appoggia, incentiva, ecc.

### 4. (ANCHE CONSEGUENTE: ) DISORGANIZZAZIONE E DISCONNESSIONE TRA I SERVIZI OFFERTI E SOVRARICHIESTA DI PARTECIPAZIONE ALLA COMUNITÀ (ALLE FAMIGLIE):

problema di molti genitori che hanno più figli contemporaneamente iscritti in varie istituzioni, tutte che chiedono loro di partecipare. Si crea una sorta di competizione negativa, spesso a fin di bene, per accaparrarsi la partecipazione di un numero maggiore di persone ad eventi sociali, formativi ecc. che si progettano e attivano nella ricerca miope di avviare processi di miglioramento, senza però adottare uno sguardo complessivo.

- a. Colloquio informale con una psicoterapeuta del "giardino sociale" del Cafam (Banca): **“queste famiglie hanno solitamente cinque o sei figli, e tutte le scuole che frequentano chiedono di partecipare a molti incontri-seminari; lo stesso fanno altre organizzazioni che si occupano di altre problematiche come quelle della salute ecc.”**

## **IV PARAGRAFO - ANALISI TRASVERSALE DEI DATI**

### **A.1 IL LIVELLO DELLA RELAZIONE INTERPERSONALE INTERNA**

#### **1. NELLA RELAZIONE TRA INSEGNANTI (NELLA SCUOLA-PLESSO):**

C'è da evidenziare che nella scuola italiana nelle relazioni “di plesso” non è quasi mai coinvolta la figura del Dirigente, tranne che in qualche riunione apposita e rara, perché il suo ufficio si trova in altra sede, e il suo ruolo abbraccia più scuole (almeno 5 sedi e con livelli scolastici differenti), pertanto la relazione è più a livello “di istituzione”; tale fenomeno si ripresenta in parte anche in Colombia, anche se per il fatto che il ruolo di Coordinatore Pedagogico non è solo gestionale ma anche appunto pedagogico, e dato che vi è una sede unica della scuola, la sua presenza è maggiore (in tutti i sensi, di tempo ma anche di coordinamento e accompagnamento degli insegnanti). In Brasile invece la presenza quindi la relazione con il Coordinamento Pedagogico è costante, essendo il suo ufficio all'interno stesso della scuola, ed il suo modo di interpretare il proprio ruolo è diretto ad un “accompagnamento totale” degli insegnanti, dei bambini ecc.. Pertanto in questo caso è molto difficile se non fuorviante distinguere tra relazioni tra docenti “pure” e quelle condizionate dall'influenza della coordinazione. Detto ciò, ho deciso di analizzare le caratteristiche della relazione insegnanti-direzione in tutti i contesti dove fosse possibile nel successivo LIVELLO “DI ISTITUZIONE”, per poterne favorire un'analisi parallela ed un confronto trasversale.

#### **DIMENSIONI TRASVERSALI AI QUATTRO CONTESTI:**

**2. PRESENZA DI UN CERTO LIVELLO DI COLLEGIALITÀ TRA GLI INSEGNANTI: in tutti e quattro i contesti ho potuto osservare più volte l'emergere di un certo livello di “collegialità” tra i colleghi di lavoro, in particolare tra quelli che già collaborano da alcuni anni assieme.**

**1. CIÒ È STATO FRUTTO DI PERCORSI DIFFERENTI, NON È UN ELEMENTO SPONTANEO:**

a. NELL'ISTITUTO COMPRENSIVO IN ITALIA E NELLA SCUOLA COMUNITARIA BRASILIANA: per ammissione degli stessi attori, è stato l'emergere della consapevolezza di un **PROBLEMA CONCRETO (INTERNO E/O ESTERNO)** a mettere in moto strategie volte a comprendere

**e migliorare IL PROBLEMA SOTTOSTANTE (problema delle relazioni interpersonali nel senso dell'accoglienza dell'altro)**

1. **NELL'ISTITUTO COMPRENSIVO: calo nelle iscrizioni dei bambini**, per le tensioni percepite in passato tra alcuni insegnanti; tensioni che portavano ad un malessere diffuso e a un grande turn-over interno di insegnanti. Il calo drastico delle iscrizioni fu un fatto oggettivo, indiscutibile, che andava poi a toccare interessi diretti dell'istituzione ma poi anche degli stessi insegnanti (rischio di dover essere trasferiti per esubero). Questo ha portato ad un certo punto gli insegnanti a rendersi conto - anche su indicazione del dirigente-, ad autovalutarsi, rispetto a situazioni di difficoltà molte volte nelle relazioni interpersonali interne alla scuola, che di conseguenza si traducevano a volte in messaggi e stili relazionali rigidi anche verso i genitori, che chiaramente li coglievano con preoccupazione. Le insegnanti stesse mi hanno detto (colloquio informale collettivo, dopo un interclasse: ) che “i genitori ci osservavano, i bambini anche, e vedevano queste incomprensioni, queste ruggini tra di noi, questi scambi a volte violenti, e ne traevano una impressione negativa della scuola, di un ambiente negativo”, sentendo anche poca disponibilità nei loro confronti da parte degli insegnanti, reale o presunta. Tutto questo ha portato le insegnanti (grazie alla mediazione del Dirigente e **dell'insegnante di collegamento [VEDI SUO RUOLO]**), ad affrontare seriamente la questione delle relazioni interpersonali e a costruire un po' alla volta all'interno della scuola stili di comunicazione più “comunitari”, orizzontali, collaborativi, assumendo atteggiamenti di rispetto, di autenticità, nel parlarsi tra colleghi, nella confidenza che si è creata, nell'appoggio reale che ci si dà in certe situazioni, senza colpevolizzarsi l'un l'altro mentre si discute, con **l'uso dell'interclasse e dell'Interteam [VEDI SUO RUOLO]** come momenti collegiali anche di sfogo, diventati a volte momenti di “condivisione fraterna” (in un certo senso come il **Gruppo di Convivenza degli educatori della Scuola Comunitaria: VEDI PUNTO SUCCESSIVO**). Pur mancando come a Salvador la figura di un mediatore esterno super partes (la professoressa universitaria), è stata importante una **figura interna mediatrice come la insegnante di collegamento [VEDI PUNTO]**, abbastanza capace e consapevole delle dinamiche interpersonali.
2. **NELLA SCUOLA COMUNITARIA: l'emergere di tensioni tra la scuola e i genitori**, da tempo era avvertito dentro alla scuola come l'aspetto più problematico. C'è stato quindi ad un certo punto dentro tutta l'associazione un attivarsi per risolverlo, ricorrendo anche ad un aiuto esperto esterno stabilendo una sorta di convenzione con Università Cattolica di Servizi Sociali che ha proposto loro di avviare il PAFE (Progetto di Attenzione Famiglia–Scuola). Nel corso del primo anno (1997), grazie all'intervento di alcuni docenti di tale Università in appositi incontri di gruppo, è emerso anche un altro problema più profondo, quello delle **relazioni interne alla scuola e alla associazione**, e ci si è sempre più resi conto di quanto fosse fondamentale affrontarlo:
  - da un lato **COSTRUIENDO UN SENSO DI "COMUNITÀ" DA UN PUNTO DI VISTA SPIRITUALE [VEDI PUNTO]**,
  - dall'altro attivando **UNA VERA E PROPRIA ATTENZIONE PSICOLOGICA ALLE DIMENSIONI E AI MODI CON CUI SI RENDONO CONCRETE LE RELAZIONI INTERPERSONALI** (lo stile della

personalità, l'accoglienza di altre sfere della persona oltre quella sociale - come quelle della famiglia, della storia personale, ecc.): **tutta una serie di questioni, cioè, che in passato rendevano molto più difficile il rapporto interno alla scuola (coordinatore-insegnanti) , e anche tra la scuola e le famiglie stesse**, se non anche con i vicini del quartiere. **Vengono da alcuni anni affrontate all'interno di un "gruppo dedicato", un GRUPPO DI CONVIVENZA cui partecipano tanto personale della coordinazione che operatori della scuola e dell'associazione**, gestito da una professoressa della Università Cattolica di Servizi Sociali – a cui la coordinazione della scuola ha chiesto, appunto, un aiuto in tal senso, stabilendo una sorta di convenzione -, che lavora sulle dinamiche di gruppo, sulla condivisione dei vissuti, delle storie personali, delle diverse aspettative, necessità, ansie, dei valori e dei desideri ecc.. Lo scopo è quello di creare un clima di reciproca accoglienza, dove riconoscersi come persone differenti, ognuna con i suoi limiti e le sue risorse, e così attivare nuove forme di relazione interpersonale, e i risultati, a detta di molti, si sono visti, anche se è questa una questione molto delicata, legata anche alla personalità e allo **stile comunicativo e di leadership della coordinazione pedagogica [VEDI PUNTO]**

- b. **NEL CIRCOLO DIDATTICO**: anche qui la scuola negli ultimi anni ha visto **un calo costante delle iscrizioni, attribuito via via a fattori differenti. Solo nell'ultimo anno si sta affrontando la questione, a partire dalla pressione della Dirigenza a riconoscere che ci sono effettivamente dei problemi. Si sta ancora avviando un percorso "pragmatico" (meno "psicologico" di quello fatto nell'Istituto Comprensivo), per capire assieme dove stanno i problemi concreti, e cercare di risolverli in forme concrete**, per esempio impegnandosi tutti assieme in nuovi progetti di plesso che potranno essere più valorizzanti e quindi apprezzati dalle famiglie. Una scuola che sta tentando di uscire da una autoreferenzialità per aprirsi ad una autovalutazione e a un'idea di cambiamento; anche se vissuto ancora come imposto e stressante.
- c. **NELLA SCUOLA-LABORATORIO**: **spesso i docenti provengono dallo stesso contesto socio-culturale della scuola** (alcuni sono a loro volta ex bambini lavoratori che hanno fatto parte della Fondazione; altri comunque vivono nel quartiere e già erano impegnati in attività sociali), **pertanto il loro contatto con la scuola è stato frutto di una conoscenza diretta (spesso di amicizia, di complicità)**, o indiretta, tramite la presentazione di alcuni amici comuni. Questo, unito poi ad una **"selezione naturale"** [VEDI PUNTO] dovuta a vari fattori (difficoltà a comprendere la proposta politico-pedagogica della scuola-fondazione, soprattutto per quel che riguarda la valorizzazione del protagonismo degli alunni; oppure difficoltà economiche per lo scarso salario che la Fondazione può assicurare loro), ha fatto sì che storicamente si sia avuto un'equipe docente con una buona "base culturale comune" (valori, atteggiamenti, opzioni di vita, aspettative ecc.), ha **facilitato lo svilupparsi di una collegialità costruttiva ed efficace**.

## 2. TALE COLLEGIALITÀ SI MANIFESTA IN TUTTI I CONTESTI COME:

- **DISPONIBILITÀ DA PARTE DI ALCUNI INSEGNANTI PER APPOGGIARSI E COLLABORARE IN PROGETTI EDUCATIVI-DIDATTICI** (Nell'Istituto Comprensivo e nelle due scuole latino-americane ciò si manifesta anche come **DISPONIBILITÀ A FERMARSI FUORI ORARIO SE NECESSARIO**)



- **CONFRONTO PROFESSIONALE APERTO e CONDIVISIONE (DI VALORI, CULTURE, ECC.) TRA ALCUNI INSEGNANTI, SIA IN INCONTRI INFORMALI CHE UFFICIALI (INTERCLASSE E ASSIMILABILI) [VEDI PUNTO: IL RUOLO SVOLTO DALLE RIUNIONI DEL GRUPPO DOCENTE]** (per es. osservo a Bogotà come un'insegnante di lunga esperienza nella scuola, in forma molto discreta, attraverso domande sulla metodologia utilizzata in classe fatte ai colleghi, approfitta per dare loro suggerimenti rispetto alla propria esperienza didattica.)
- **SOLIDARIETÀ “DI CLASSE” RISPETTO A “ATTACCHI” INTERNI (NEL CIRCOLO DIDATTICO E nella SCUOLA COMUNITARIA: DA PARTE DELLA DIRIGENZA) O ESTERNI (IN TUTTI I CONTESTI: I CONTRASTI CON I GENITORI; LA POLITICA NAZIONALE A LIVELLO SOCIALE E SCOLASTICO)**

**3. LA VALORIZZAZIONE DELLA CONDIVISIONE TRA INSEGNANTI E CON I BAMBINI, ANCHE ATTRAVERSO MOMENTI CONVIVALI (CREA UN VISSUTO DELLA “SCUOLA COME COMUNITÀ EDUCANTE”) [VEDI ANCHE SUCCESSIVO PUNTO: IMPORTANZA DELLA COLLEGIALITÀ-INTEGRAZIONE (COMUNITÀ EDUCANTE) ALL'INTERNO DELL'ISTITUZIONE ]: in tutti i contesti, osservo l'attivarsi di forme di PARTECIPAZIONE E CONDIVISIONE TRA INSEGNANTI E CON I BAMBINI.**

1. **NELL'ISTITUTO COMPRENSIVO**: gli insegnanti “storici” mi raccontano in vari momenti come hanno lavorato negli ultimi dieci anni **nel riconoscersi in una visione comune della scuola, in un certo stile e atteggiamento verso i bambini e verso le famiglie**, creando occasioni di apertura della scuola attraverso feste e manifestazioni (es. festa di Natale, la festa dell'accoglienza, Festa a fine anno di invio ai bambini di V che “partono”), **perché la scuola fosse percepita come comunità**: “facciamo un grande lavoro di plesso, le feste di plesso, le assemblee di plesso con i bambini, con un tema... ci troviamo, parliamo, discutiamo, tutti insieme, cioè facciamo sentire i bambini membri di una comunità!”. Per esempio osservo **alcuni momenti assembleari, in prossimità di alcune occasioni particolari** (l'accoglienza a inizio anno dei nuovi bambini; le festività di Natale, Carnevale ecc.; i lavori per le attività educative comuni progettate a livello di plesso, come l'orto, la festa finale; il saluto a fine anno ai bambini di classe V che andranno alla scuola media; ecc.), **in cui viene data attenzione a messaggi, gesti e simboli** (come certe canzoni fatte assieme; piccoli doni fabbricati dai bambini stessi per altri bambini; una cerimonia con tanto di pergamena-diploma e cappello stile laurea per i bambini di V in uscita; ecc.) **che creano un clima intenso di condivisione e di comunità tra gli adulti-insegnanti e i bambini-alunno, rompendo con certi schemi di ruolo solitamente più rigidi.**
2. **NEL CIRCOLO DIDATTICO**: è da sottolineare come forma particolare di relazione comunitaria tra adulti e bambini che ho osservato in questa scuola **quali forme nella scuola l' ASSEMBLEA DEI BAMBINI DEL LUNEDÌ MATTINA [VEDI PUNTO], accanto ad attività didattiche e ludiche** (feste con gli anziani; festa di fine anno; ecc.), **fatte come nel caso dell'Istituto Comprensivo per rompere in alcune situazioni gli schemi relazionali classici, rigidi, “verticali”,** che rafforzano un senso di “scuola come comunità educante”, coinvolgendo anche genitori e persone della comunità locale. (Per es. in un interclasse docenti: per la festa di carnevale, alcuni insegnanti affermano che vogliono rompere gli schemi classici delle relazioni per classi, e fare laboratori vari, come il laboratorio di cucina).
3. **NELLE DUE SCUOLE DI BRASILE e COLOMBIA**: **sono molti i momenti/eventi di COINVOLGIMENTO E PARTECIPAZIONE AFFETTIVA che ho visto si**

**creano tra insegnanti e bambini: visite alle famiglie, ricerche fatte su problemi o temi proposti dai bambini, laboratori di arte-educazione (danza, canto, teatro, ecc.), Feste fatte a scuola, ecc.:**

1. **NELLA SCUOLA COMUNITARIA:**

- a. **FESTA DI SAN GIOVANNI:** osservo come le insegnanti e le coordinatrici, tutte molto ben vestite, parlano tra loro soprattutto del prossimo matrimonio di un'insegnante, l'indomani, e con i bambini che se ne sono resi conto e hanno detto che la trovano bella!
- b. **CAMMINATA ECOLOGICA:** osservo come la Coordinatrice Pedagogica abbandoni un ruolo istituzionale, "verticale", e dia evidenza di una sua grande carica energetica positiva, dato che si mette in gioco personalmente con i bambini (canta, danza con loro e più di loro, con uno splendido sorriso).
- c. **GRUPPO CORALE: anche qui si valorizza il momento di condivisione e progettazione tra insegnanti e bambini**
  - riunione presso la Fondazione Culturale sul progetto di "Popolazione Culturale": Edoardo: "noi della corale ci troviamo 30 minuti prima dell'attività, e i bambini parlano con il Maestro di come va, di cosa è successo, cosa si può fare..."

2. **IN COLOMBIA: accanto anche qui all'organizzazione e condivisione di vari momenti di festa** (Festa dei lavoratori del I Maggio; Festa e Novena di Natale; Festa del Compleanno della Scuola-Fondazione; ecc.), **vi è un costante invito, nelle attività didattiche quotidiane, a confrontarsi anche rispetto ai propri vissuti**, a condividere con i compagni e gli insegnanti le proprie esperienze di vita. In particolare, si è creata una forte condivisione in occasione dell'allestimento della nuova scuola, da anni desiderata da bambini e docenti e famiglie:

a. **L' "ABITARE" LA NUOVA SEDE DELLA SCUOLA, NELLA CONDIVISIONE E NELLA SEMPLICITÀ, lo starci dentro:**

- A. Riunione dell'Équipe di Coordinamento (ottobre): Un coordinatore: "cominciamo ad usare la casa, ad andarci con i bambini, fare qualcosa lì, anche dormirci, così com'è...". Un coordinatore: "ci sono molte cose che già si possono fare in questa casa... c'è un bagno, la luce... ricordiamoci di questa prima sede, quando con i bambini buttavamo giù muri, si dipingeva, si costruiva... ma dipende da noi! Perché loro non ci dicano: "ci stanno usando!". Alla festa c'era una signora che mi diceva: "ti ricordi di quando nella Fondazione c'era il pavimento di terra?!". La coordinatrice pedagogica: "mi piace quello che dici... **noi della scuola già lo abbiamo sentito, con i professori abbiamo iniziato un'attività anche con i genitori, con la nuova casa**"

4. **L'ATTENZIONE ALLA CONDIVISIONE E MEDIAZIONE-GESTIONE DEI CONFLITTI INTERPERSONALI:** in tutti i contesti, ma particolarmente in quello dell'Istituto Comprensivo in Italia e nelle due realtà latino-americane, osservo l'attivarsi di forme di **GESTIONE POSITIVA DEI DISACCORDI-CONFLITTI TRA COLLEGHI, attraverso:**

- **IL RUOLO ASSUNTO DA UNA FIGURA INTERNA ALLA SCUOLA (un insegnante stesso o il coordinatore pedagogico) OPPURE ATTRIBUITO AD UNA FIGURA ESTERNA (un esperto delle dinamiche di gruppo) di mediatore dei conflitti;**
- **IL RUOLO SVOLTO DALLE RIUNIONI DEL GRUPPO DOCENTE (riunione formale tra insegnanti di plesso, tipo interclasse, o assimilabili in altri contesti; oppure gruppo di convivenza, nella scuola comunitaria di Salvador):** in tutti e quattro i contesti ho visto che alcune riunioni tra i docenti di plesso (istituzionali o meno) hanno quasi sempre assunto anche un altro ruolo rispetto a quello istituzionale di incontri preposti a dare informazioni di varia natura (su aspetti dell'organizzazione

della scuola; su proposte o messaggi provenienti dall'esterno, come dalle famiglie, da organizzazioni locali o da istituzioni locali e nazionali; ecc.) e a prendere decisioni su questioni comuni (ordinamento interno verso gli studenti e le famiglie; progetti e attività che coinvolgano più classi; ecc.), un ruolo di **gruppo di autoaiuto e di confronto professionale** più attinente la sfera delle relazioni interpersonali tra colleghi.

1. NELL'ISTITUTO COMPRENSIVO:

a. **IL RUOLO DELL'INSEGNANTE DI COLLEGAMENTO: COORDINAMENTO, MEDIAZIONE DEI CONFLITTI, MARKETING.**

Fin dai primi giorni, mi sorprende l'atteggiamento dell'insegnante di collegamento, che svolge un ruolo di collegamento-coordinamento interno del plesso: da parole di incoraggiamento, messaggi per superare conflitti e trovare accordo, dimostra buona capacità empatica con tutti, che pure usa in forma strategica. Ha compreso molto bene il valore del comunicare e pubblicizzare all'esterno quanto si fa a scuola, e "ciò che siamo!". Comunque, il fatto che il suo **RUOLO DI COORDINAMENTO NON sia Né UFFICIALE Né SEMPRE CHIARO** (ASSUME A VOLTE UN RUOLO GERARCHICO SUPERIORE), ciò qualche insegnante a volte la contesta (interclasse: "Non sei tu che comandi!")

b. **INTERCLASSE COME LUOGO DI TERAPIA DI GRUPPO:** spazio in cui è possibile "tirar fuori qui tutto" per risolvere problemi e conflitti in modo chiaro, senza strascichi o chiacchiere indirette. [IL PESO DELLA CHIACCHERA INDIRETTA TRA INSEGNANTI]

c. **INTERCLASSE COME LUOGO DI CONFRONTO PROFESSIONALE SU QUESTIONI PEDAGOGICO-EDUCATIVE, TENTANDO SE POSSIBILE DI GIUNGERE A UNA VISIONE CONDIVISA:** In vari interclasse solo docenti: osservo discussioni anche accese e prolungate su questioni importanti dal punto di vista pedagogico-didattico, in cui emergono anche i propri valori di riferimento, le proprie visioni del mondo e del bambino [IMMAGINE D'INFANZIA], così come del ruolo della scuola. Consapevoli dell'importanza di dare ai bambini e all'esterno un'immagine unitaria, si cerca se possibile di giungere ad una visione negoziata e condivisa della proposta formativa della scuola.

2. NEL CIRCOLO DIDATTICO: anche qui, ma in forma meno intenzionale, **L'INSEGNANTE DI COLLEGAMENTO-COORDINAMENTO spesso assolve il ruolo di mediatrice tra i colleghi, o tra loro e la Dirigenza. Inoltre, anche in questo contesto osservo che l'INTERCLASSE DIVIENE LUOGO DI CONFRONTO PROFESSIONALE SU QUESTIONI PEDAGOGICO-EDUCATIVE, senza grosse difficoltà a giungere ad UNA VISIONE CONDIVISA** (rileva come a volte la percezione di una relazione conflittuale con la dirigenza, molto meno marcata nella realtà dell'istituto comprensivo, faciliti e riconoscersi in posizioni e le logiche e organizzative comuni, che assumono per alcuni aspetti i tratti di "posizioni di resistenza") [V. STILE DELLA LEADERSHIP]

3. NELLA SCUOLA COMUNITARIA: come già descritto in precedenza, qui la Coordinazione Pedagogica ha **attivato un apposito "GRUPPO DI CONVIVENZA"** preposto proprio a far emergere, comprendere, gestire i conflitti interpersonali, in cui ha assunto **IL RUOLO DI MEDIAZIONE DEI CONFLITTI** (tra insegnanti, tra questi e la coordinazione, ed in generale tra la scuola e i genitori) **UNA PROFESSORESSA DELL'UNIVERSITÀ CATTOLICA DI SALVADOR. Almeno alcuni fattori rilevati a riguardo di questa esperienza mi paiono problematici:** la compresenza di figure con ruoli e potere disomogenei, con il rischio di ripercussioni sul singolo docente, e quindi una maggiore selettività nelle cose condivise; il fatto che la scelta di attivare questo gruppo non sia stata frutto di una

decisione condivisa ma sia giunta "dall'alto" dalla coordinazione della scuola, quindi sia vissuta da alcuni come "esterna"; il fatto che in alcuni momenti alcune delle figure della coordinazione presenti spingano verso forme di condivisione dei propri vissuti personali (con l'intenzione catartica di "buttar fuori tutto" per potersi liberare e "curare" ognuno dalle proprie forme di egoismo, pigrizia, ecc.) che vanno a toccare sfere di intimità che alcune persone non sono disposte ad aprire.

4. **NELLA SCUOLA-LABORATORIO:** qui sono attivi tanto una forma di **CONDIVISIONE E MEDIAZIONE ALL'INTERNO DEL GRUPPO DOCENTE, che IL RUOLO DI MEDIATRICE SVOLTO DALLA COORDINATRICE PEDAGOGICA, con il proprio stile comunicativo e di leadership [VEDI PUNTO].**
  - a. Riunione equipe docenti -rappresentati degli studenti(ottobre): La segretaria: "il disaccordo c'è nel momento, e si condivide poi, e si risolve, nel momento di valutazione in gruppo." Un'insegnante: "sì, ci sono momenti di disaccordo con gli altri; a volte non riesco a dirlo, per timore. Mi da paura indisporli con una persona che rispetto, con un compagno, per non generare altri conflitti." Un'insegnante: "io pure sempre ho paura delle reazioni degli altri, ma siccome vado con una intenzione sana, mi prendo forza, e commento certe cose, certe comodità, un certo non assumersi le stesse cose che ci siamo proposti... non lo dico subito, nel momento, ma devo dirlo poi".

## DIMENSIONI SPECIFICHE:

### 2. L'IMMAGINE DIFFERENTE ATTRIBUITA A TALE COLLEGIALITÀ DOCENTE:

1. **NELLE DUE REALTÀ ITALIANE:** è emersa sia come **sostegno professionale reciproco** all'interno dell'attività didattica (nel team come nel plesso), sia come **"fare corpo unito"**, ora in alcune occasioni verso l'autorità interna (Il Dirigente) o esterna (Provvedimenti Scolastici Ministeriali: vedi Sistema di Qualità; Verifiche Nazionali INVALSI ecc.), ora verso i genitori "invadenti".
2. **NELLE DUE REALTÀ LATINOAMERICANE:** è emersa principalmente come **"spirito di comunità di base"** (permette di uscire da logiche individuali- egoistiche, di decentrarsi e riconoscere analizzare e affrontare i veri problemi, di sentirsi parte di un gruppo in cui poter ritrovare energia positiva e così scoprire cosa si possa fare assieme per migliorare e migliorarsi; per uscire dal proprio isolamento). **VEDI PER UN APPROFONDIMENTO PARTE V DEL PRESENTE CAPITOLO**

### 3. (COLLEGATO:) INFLUSSO DIFFERENTE DELLA PRESENZA DELLA DIRIGENTE NELLE RELAZIONI TRA DOCENTI, A SECONDA DEL SUO STILE COMUNICATIVO E DI LEADERSHIP [VEDI LIVELLO D'ISTITUTO: STILE DELLA COORDINAZIONE E RELAZIONE DI POTERE]:

- osservo come la presenza del dirigente possa influire sul livello delle relazioni interpersonali anche tra gli insegnanti (creando momentanee tensioni, chiusure, ecc.) soprattutto laddove al suo ruolo istituzionale - che comunque crea almeno negli incontri ufficiali una certa distanza rispetto agli insegnanti - si unisca una personalità ed uno stile comunicativo e di leadership accentratori, "verticali":
1. **NELL'ISTITUTO COMPRENSIVO:** nell'unico interclasse con i genitori in cui ha partecipato anche il dirigente, ho osservato con sorpresa come si è cambiato il livello di comunicatività e di partecipazione delle insegnanti: di solito la maggior parte

interveniva spesso, accendendo anche dialoghi e discussioni tra di loro; in questa occasione invece i loro interventi sono tutti misurati, predisposti in modo che a turno parli uno di solo di loro, e praticamente senza alcun contraddittorio (programmazione strategica più che reale timore o contrapposizione). In un successivo colloquio informale, alcune delle stesse rappresentanti dei genitori mi diranno di essersi sorprese di ciò.

2. **NELLA SCUOLA COMUNITARIA:** osservo come in alcuni incontri, quando sia assente la coordinatrice pedagogica, il clima sia molto più allegro, rilassato, molte persone intervengono. La sua presenza e il suo stile comunicativo e organizzativo, molto forte e a volte volutamente provocatorio, invece, inibiscono alcuni insegnanti, che reagiscono con malessere, chiusura, timore...vissuti che a volte ricadono anche in nervosismi tra di loro. (In una riunione di programmazione collettiva mensile, coordinata da una insegnante in sostituzione della Coordinatrice Pedagogica, momentaneamente assente: osservo un clima molto più disteso, sereno, allegro, in cui tutte le insegnanti hanno partecipato, condividendo i propri reali vissuti oltre che le proprie idee rispetto al tema oggetto di lavoro; dalla riunione esce un progetto didattico già abbastanza dettagliato, ma che tutti sanno dover poi passare sotto il vaglio dell'analisi e del giudizio della coordinazione; la Coordinazione, al suo ritorno, con un certo stile di "controllo" si è voluta informare su come si fosse svolta la riunione, ma senza valorizzare né soffermarsi a riflettere sul modo così differente di partecipare di quegli stessi insegnanti così spesso da lei giudicati "privi di impegno".)
  3. **NEL CIRCOLO DIDATTICO:** non ho mai occasione di osservare in incontri ufficiali (a parte alcuni momenti di festa) la presenza della dirigente assieme agli insegnanti; ma in varie riunioni di interclasse ho notato come fosse sufficiente che apparisse una sua "presenza evocata" da qualche insegnante, perché subito si accendesse il clima relazionale e il tono della discussione, evidenziandosene così il carattere "perturbativo".
  4. **NELLA SCUOLA-LABORATORIO INVECE:** come già detto, predomina un rapporto di amicizia e di "compagnerismo" anche con la coordinatrice pedagogica, e la sua presenza spesso facilita le relazioni interpersonali anche tra i colleghi, proprio grazie al suo stile comunicativo, relazionale e di leadership **[VEDI PUNTO]**. Infatti, in alcune occasioni di riunione ufficiale in assenza della coordinatrice, ho potuto osservare che gli insegnanti hanno potuto interagire, confrontarsi e decidere con la piena fiducia da parte sua, che successivamente ha apprezzato il lavoro da loro svolto e si è sentita rassicurata dall'averli visti attivarsi e accordarsi tra di loro, pur riconoscendo una certa diversità di visione dovuta anche alla differente esperienza; non si è sentita in dovere di provvedere a modificare direttamente, con l'autorità che il suo ruolo le darebbe, parte del lavoro svolto dagli insegnanti, quanto piuttosto di creare un'ulteriore occasione di riunione collettiva in cui poter comprendere le loro decisioni, ed eventualmente trovare assieme percorsi alternativi.
4. **IN LATINOAMERICA, IL VALORE DELLA FORMAZIONE RECIPROCA TRA DOCENTI:** favorisce la condivisione sia delle problematiche vissute in classe che delle proprie risorse e qualità (ognuno mette a turno a disposizione degli altri i propri studi, i materiali e le metodologie utilizzate, ecc.). Ciò migliora in generale le relazioni interpersonali e l'effettiva collaborazione all'interno della scuola.
1. **IN BRASILE:** ogni settimana, vi è un'ora dedicata all'autoformazione su aspetti didattici nelle varie discipline, tenuta a turno da un insegnante, sotto la supervisione della coordinatrice pedagogica.

2. **IN COLOMBIA:** almeno mensilmente, osservo come la coordinatrice pedagogica proponga **all'interno della riunione dell'equipe docente** (tipo nostro collegio dei docenti) **una parte apposita di formazione**, in cui **a turno** lei e gli altri professori propongono degli approfondimenti teorici appositamente elaborati su di uno tra gli argomenti da loro stessi proposti come maggiormente interessanti o sconosciuti, per migliorare la propria proposta didattica e quella della scuola. **Inoltre, all'inizio dell'anno scolastico (gennaio), ho assistito ad una intera settimana di formazione pedagogica, sempre gestita dai docenti** stessi, che a coppie hanno approfondito una delle tematiche che sono a fondamento dell'agire pedagogico della scuola: lo sviluppo umano integrale; il protagonismo infantile; il movimento mondiale dei NATs; l'educazione popolare freiriana (contributo che ho offerto io a loro); la situazione dell'infanzia e la condizione di genere in Colombia; ecc. .

**5. LE DIVERSE “CULTURE DELLA SCUOLA” PRESENTI TRA GLI INSEGNANTI [IMMAGINE DEL RUOLO DELLA STESSA] (AD ES.: CHI ACCOGLIE L'IMPORTANZA DI “FARE EDUCAZIONE” [RUOLO ANCHE SOCIALE], E CHI È ASSILLATO DAL “COMPIERE IL PROGRAMMA CURRICOLARE” [RUOLO PRETTAMENTE DIDATTICO]) E IL NON CONFRONTARSI SU DI CIÒ IN MODO ADEGUATO CON I COLLEGHI: FONTE DI MALINTESI E A VOLTE CONFLITTI.**

- **NELL'ISTITUTO COMPRENSIVO: in varie occasioni osservo che quando emergono questi diversi atteggiamenti, un certo numero di insegnanti si attiva per la RICERCA DI UNA MEDIAZIONE:**
  - a. interclasse solo docenti: **Si susseguono interventi positivi, di accoglienza delle idee degli altri "sì... siete d'accordo?" e propositivi:** "faccio una proposta: vediamo se riusciamo a fare tutte assieme, dividendo primo e secondo ciclo". **Alcuni insegnanti paiono titubanti** di fronte alla vastità di ciò che si sta progettando: "mi riserbo di conoscere meglio...". L'insegnante di collegamento, e un'insegnante di classe prima, cercano di mettere d'accordo, chi è più possibilista e entusiasta, e chi è preoccupato.
- **NEL CIRCOLO DIDATTICO: nonostante abbia potuto rilevare una certa “CULTURA DELLA SCUOLA” COMUNE alla maggioranza degli insegnanti , costruitasi in anni di confronto, collaborazione e anche di “resistenza attiva” verso alcune decisioni gestionali della Dirigenza, osservo a volte scoppiare tensioni e a volte scontri tra insegnanti, soprattutto per la difficoltà di creare occasioni adeguate (tempo) per comunicarsi le proprie diversità culturali (rispetto alle proprie scelte educative-didattiche, di gestione della relazione educativa con i bambini, di visione complessiva del processo di insegnamento-apprendimento):**
  - A. **INCOMUNICABILITÀ TRA UN'INSEGNANTE E ALTRE INSEGNANTI SU QUESTIONI DI SCELTE EDUCATIVE.**
    1. Consiglio di interclasse soli docenti: sulle ricreazioni separate della 3°, un insegnante: “A me dispiace, ti dico la verità, non li vivo come bambini del plesso!” Altri insegnanti dicono sull'insegnante: “Ha la sua parrocchia”, “Ha un linguaggio tutto suo...”. **L'insegnante è vista come colei che si estranea e non pensa a livello collettivo:** la interrompono in molti interpretando e aggiungendo altre critiche
  - B. **DIVERSITÀ DI COMPORTAMENTO SI MANIFESTANO ANCHE NELL'ATTENZIONE AI BAMBINI, E CONSEGUENTI DIFFICOLTÀ DI RELAZIONE, soprattutto tra i docenti della stessa classe.**
- **NELLA SCUOLA-LABORATORIO: anche qui a volte gli insegnanti esprimono LA propria PERCEZIONE DELLA INSUFFICIENZA DI TEMPO PER CONDIVIDERE MAGGIORMENTE CON I COLLEGHI ASPETTI DEL LAVORO FATTO A SCUOLA: ciò rende più debole lo scambio di informazioni e comunicazioni, e a volte provoca incomprensioni e tensioni momentanee.**

- NELLA SCUOLA COMUNITARIA INVECE: è l'istituzione in cui sono più frequenti gli incontri dell'equipe docente: settimanalmente ve n'è uno preposto alla condivisione e discussione delle attività didattiche di classe e di istituto, in cui ci si confronta anche rispetto a certe scelte ed atteggiamenti da tenere verso i bambini, o con i genitori; ed un altro, come ricordato, specifico di condivisione-formazione autogestita. Si aggiungono inoltre i momenti della mensa comunitaria. Si capisce per tanto quanto sia frequente la possibilità di mettere a confronto le proprie "culture della scuola", anche perché come ricordato la coordinazione insiste costantemente perché loro esprimano la propria immagine del ruolo della stessa, e la pongano a confronto con quella sociale-politica propria della scuola comunitaria.

## 6. LA TIPOLOGIA CONTRATTUALE DIFFERENTE E LE CONSEGUENZE SULLE RELAZIONI INTERNE: IN ITALIA CONTRATTI PUBBLICI A TEMPO INDETERMINATO, IN LATINO-AMERICA CONTRATTI PRIVATI:

- DIRETTAMENTE DIPENDENTI da una valutazione E APPROVAZIONE COSTANTI, DA PARTE DELLA COORDINAZIONE PEDAGOGICA E GENERALE della scuola stessa, e non da norme più ampie
- DIRETTAMENTE DIPENDENTI DA RISORSE ECONOMICHE PROCURATE DALLA SCUOLA-ASSOCIAZIONE STESSA.

Tale condizione contrattuale determina anche maggiori **aspetti strutturali “di potere” nella relazione coordinazione-insegnanti**: la coordinazione di questo tipo di scuole ha la necessità (per la loro stessa sopravvivenza in termini sia di rispetto del progetto pedagogico specifico, che finanziario) e la possibilità (rispetto alle scuole pubbliche) di far pressione, valutare, selezionare gli insegnanti:

- a. Nella scuola comunitaria di Salvador: Il fatto che alle insegnanti venga ricordato in alcune circostanze ciò, spiega in parte un loro atteggiamento a volte “passivo”, guardingo, attento a ciò che si può dire, condividere, ufficialmente, e ciò che si può dire solo ai colleghi che diventano “compagni”: se da una lato questa condizione determina a volte una certa sensazione di “passività guardinga” delle insegnanti nei riguardi appunto della Coordinazione, dall'altra rafforza il “compagnerismo” e il senso di “corpo docente” tra le insegnanti.
- b. Nella scuola-laboratorio di Bogotà: dato il rapporto, come descritto, di Amicizia che lega docenti e dirigenza, osservo molto meno presente questa preoccupazione tra di loro, se non piuttosto per la difficile situazione economica in cui versa la scuola.

## 7. (COLLEGATO:) COMUNQUE IN QUASI TUTTE QUESTE REALTÀ SCOLASTICHE, AL MANIFESTARSI DI UNA “IDENTITÀ COMUNITARIA” INTERNA, SI REGISTRA UNA SORTA DI “SELEZIONE” DEL PERSONALE (NATURALE O IMPOSTA DALLA DIREZIONE LOCALE, dove ciò possibile)

1. NELL'ISTITUTO COMPRENSIVO: il percorso descritto, non facile, di messa in discussione di sé verso relazioni più “comunitarie”, ha determinato, lo riconoscono le stesse insegnanti, **una selezione naturale**: ci sono stati vari insegnanti che se ne sono andati, in seguito a momenti di scontro acceso, di critica interna.
2. ALLA SCUOLA COMUNITARIA DI SALVADOR: avviene un controllo-selezione da parte della coordinazione, rispetto a delle aspettative di corrispondenza alla “mission” della scuola-associazione (in particolare rispetto all'assunzione di una

postura di impegno socio-politico anche al di fuori dello spazio dell'aula), ma osservo che sono a volte dei dissapori, e i disagi relazionali vissuti, che fanno scattare questo allontanarsi degli insegnanti, anche se probabilmente resta il ricordo e l'esperienza di una scuola davvero speciale, di partecipazione, di lotta sociale e di impegno collettivo.

3. ALLA SCUOLA-LABORATORIO: piuttosto sono le condizioni reali di lavoro, le difficoltà di vita ed economiche, l'iperattività dei bambini, il salario molto basso, che determinano a volte l'andarsene di qualcuno, ma sempre con le lacrime agli occhi di chi ha la sensazione di aver trovato un vero tesoro.

## **NELLA RELAZIONE ISTITUZIONALE (NELL'ISTITUTO COMPRENSIVO, CIRCOLO DIDATTICO, ASSOCIAZIONE, FONDAZIONE): TRA INSEGNANTI E DIRIGENZA, E TRA LA SCUOLA E ALTRO PERSONALE DELL'ISTITUZIONE DI RIFERIMENTO.**

### DIMENSIONI TRASVERSALI AI QUATTRO CONTESTI:

#### **2. INFLUSSO DELLO STILE DELLA LEADERSHIP DEL DIRIGENTE:**

1. **SIA SUL LIVELLO DI RELAZIONALITÀ INTERNA ALLA SCUOLA**: ho osservato che se il Dirigente adotta uno stile prevalentemente accentratore-verticista, ciò facilita l'emergere tra gli insegnanti di un atteggiamento diffidente e sospettoso, un "FAR CORPO"; se invece adotta uno stile principalmente distributore-di servizio, ciò facilita il costituirsi di una modalità relazionale interna alla scuola vissuta come "COMUNITÀ".
  1. NELL'ISTITUTO COMPRENSIVO: VEDI\_ALCUNI ASPETTI DELLO STILE DELLA LEADERSHIP (vedi punto della "gestione democratica")
  2. NEL CIRCOLO DIDATTICO: VEDI ALCUNI ASPETTI DELLO STILE DELLA LEADERSHIP (vedi punto della "gestione democratica")
  3. NELLA SCUOLA COMUNITARIA: **lo stile-ruolo assunto dalla coordinazione risulta ambivalente: [VEDI PUNTO DELLO SCHEMA "PARTECIPAZIONE ALLA GESTIONE DEMOCRATICA"]**
- **da una lato la coordinatrice assume atteggiamenti positivi quali:**
  - a. IL DESIDERIO SINCERO DI PRENDERSI CURA DELLE PERSONE (TRA CUI GLI INSEGNANTI) E IL TENTATIVO DI RISPETTARE IL RITMO-PRIVACY DI OGNUNO
  - b. L'OFFRIRE UN SERIO E ATTENTO ACCOMPAGNAMENTO PEDAGOGICO: la Coordinatrice Pedagogica chiama periodicamente le professoresse individualmente per chiedere che problemi incontrano nel loro lavoro, con i bambini in classe, e in generale.
  - c. RISPETTO E APPREZZAMENTO PER IL LAVORO SVOLTO IN CLASSE DAGLI INSEGNANTI
- **dall'altro atteggiamenti che rendono difficili le relazioni:**
  - a. **PESO DELLA MODALITÀ COMUNICATIVA "DOMINANTE" DELLA COORDINATRICE SUL CLIMA RELAZIONALE**: la coordinatrice assume a volte con gli insegnanti o altro personale dell'associazione un tono forte che pare autoritario, di chi sa come devono essere fatte le cose, e si indispetta quando gli altri fanno diversamente.
  - a. **(COLLEGATO: ) IL RUOLO ASSUNTO DALLA COORDINAZIONE DI "GUIDA TOTALE" (PROFESSIONALE, UMANO, SPIRITUALE) VERSO LE INSEGNANTI**: ho osservato come la Coordinatrice assuma un ruolo di "guida totale" non solo rispetto alla vita professionale a scuola, ma anche a quella personale e privata, sempre richiamando tutti all'impegno massimo per la scuola e la comunità. Ha assunto un ruolo anche di guida-sostegno psicologico-spirituale. In più occasioni,



capisco quanto lei si preoccupi per gli insegnanti, per il loro benessere (“equilibrio energetico”) e tenti nel modo che ritiene più efficace di aiutarli (parlando con loro, offrendo il suo aiuto, facendo loro notare quegli aspetti negativi che lei osserva di loro, ecc.), preoccupandosi anche dei risvolti che altrimenti il loro disagio-malessere potrebbe provocare con i bambini in classe. Con il rischio, per quanto da me osservato o percepito in alcuni discorsi degli insegnanti stessi, di risultare troppo invadente, o troppo esigente, ottenendo così con alcuni di loro un risultato opposto.

2. NELLA SCUOLA-LABORATORIO: STILE-RUOLO DELLA COORDINAZIONE PEDAGOGICA: uno stile molto accogliente dell'altro, molto disponibile al confronto, molto meno forte e strutturato rispetto alle proprie idee, i propri giudizi, che non porta come modello assoluto e unico di riferimento per tutti, la sua reale capacità di mettersi in discussione, di riconoscere i propri errori, di sentirsi in alcuni campi in una fase continua di apprendimento e di approfondimento...Le sue modalità comunicative e di leadership pertanto risultano molto positive rispetto alle relazioni interpersonali in quanto osservo che sono incentrate su:

- a. **DELEGARE SULLA FIDUCIA:** motivare gli insegnanti ad assumere la coordinazione, anche in forma diversa dalla sua.
- b. **ACCOGLIERE LE INQUIETUDINI E FAVORIRE MOMENTI DI CONFRONTO:** non decidere, imporre, ma accogliere inquietudini dei professori e costruire spazi di approfondimento per trovare sintonia di azione
- c. **RISPETTO E APPREZZAMENTO PER IL LAVORO SVOLTO IN CLASSE DAGLI INSEGNANTI**
- d. **ANCHE UN RUOLO ISTITUZIONALE POTENZIALMENTE “SCOMODO”, di MONITORAGGIO E VERIFICA DEL PROCESSO DI INSEGNAMENTO-APPRENDIMENTO (verificare la situazione dell’abbandono scolastico e le capacità sviluppate dai bambini, richiamando dove necessario gli insegnanti al rispetto della metodologia didattica),** osservo come non generi comunque ansie particolari in nessuno degli insegnanti. (Probabilmente perché veicolato dallo stile di leadership e di comunicazione positivo della coordinatrice).

2. **SIA SU QUELLO DELLA PARTECIPAZIONE ALLA GESTIONE DEMOCRATICA: [VEDI IL PUNTO RELATIVO AL LIVELLO “PARTECIPAZIONE E GESTIONE DEMOCRATICA”]**

3. **(COLLEGATO: ) EMERGONO DIVERSE “CULTURE DELLA SCUOLA” TRA DIRIGENZA E INSEGNANTI [VEDI “PARTECIPAZIONE ALLA GESTIONE DEMOCRATICA”]:** tali diversità sono comuni in tutte le scuole osservate, anche se assumendo graduazioni ben diverse, che in alcuni casi restano punti di vista differenti ma conciliabili e complementari (come nell’Istituto Comprensivo e nella Scuola-laboratorio), altre di vera e propria contrapposizione che mina le stesse relazioni interpersonali (come nella Scuola-Comunitaria). In parte tale differenza è connaturata ai ruoli degli attori coinvolti **[VEDI: MAPPA DEGLI ATTORI]**, certamente differenti a livello istituzionale, ma anche per il grado di attribuzione di altre competenze di ruolo da parte degli insegnanti (per es. un ruolo anche gestionale e politico da parte degli insegnanti del Circolo Didattico); inoltre, tale differenza è legata ad aspetti della personalità degli attori coinvolti, ed in particolare allo stile comunicativo e di leadership adottato dalla Dirigenza. Fa parte di questa “cultura della scuola” anche ciò che ho osservato emergere come **diversa cultura del “tempo” tra dirigenza e corpo insegnante: il tempo della persona (IL PRESENTE: godimento delle relazioni, possibilità di riflettere, vivere ecc.) sottolineato dagli insegnanti contro il tempo dell’organizzazione a cui si richiama la Dirigenza (IL FUTURO: in un PROCESSO COSTANTE ED “ETERNO” DI MIGLIORAMENTO CONTINUO, o di lotta per sopravvivere economicamente, lotta per i diritti della comunità, ecc.).**

1. **NELLE DUE SCUOLE ITALIANE:** emerge una differenza connaturata soprattutto ai ruoli istituzionali (e alle responsabilità connaturate) differenti, che portano l'attenzione su aspetti più pedagogico-didattici (gli insegnanti) o più manageriali (i dirigenti scolastici). Quando però su ciò si innestano stili di dirigenza più "verticistici", accentratori, da parte della Dirigenza, e specifiche scelte di politica interna non sempre chiare ai docenti, come nel caso del Circolo Didattico, si manifestano anche problemi di relazione interni. [VEDI PUNTO "PARTECIPAZIONE"]
2. **NELLA SCUOLA COMUNITARIA:** osservo come tale diversità culturale tra insegnanti e personale della direzione della scuola-associazione si manifesti rispetto al modo di intendere il "RUOLO DELLA SCUOLA-INSEGNANTE" NELL' "OPZIONE POLITICO-COMUNITARIA": anche da alcuni cenni a fatti e dinamiche passate, riconosco un **PROBLEMA ANTICO DI INCOMUNICABILITÀ ED INCOMPRESIONE** tra le **ASPETTATIVE** della Direzione della scuola-associazione ("che tutti si lotti collettivamente sacrificandosi per gli interessi della comunità locale"), e quelle legate anche a bisogni personali-privati espressi dagli insegnanti (in quanto anche genitori, studenti, famigliari ecc.).
  - 1.4 **Ciò osservo ha comportato anche una diversa valutazione dell'impegno-ruolo richiesto agli insegnanti:**
    - b. **LA COORDINAZIONE manifesta una difficoltà a tener in conto le differenti condizioni e opzioni di vita dell'altro:** la coordinatrice a volte sembra dimenticarsi della **STORIA DI VITA PRIVATA** degli insegnanti, che considera spesso "poco impegnati".
    - c. **LE INSEGNANTI, ALL'OPPOSTO, HANNO LA SENSAZIONE DE:**
      - a. **il grande e costoso impegno richiesto dal lavoro alla Scuola Comunitaria**
      - b. **la mancanza di comprensione dei loro problemi e necessità di vita personale, familiare, ecc. da parte di alcuni dei coordinatori e responsabili della scuola-associazione**
  - 1.5 **inoltre, da tale diversa concezione culturale sembra derivare anche la poca disponibilità e attenzione - o volontà (prevenzione) - a comprendere i messaggi critici delle insegnanti rispetto alle relazioni tra loro e la coordinazione** (per esempio, che sottolineano una **SCARSA E DISUGUALE CONSIDERAZIONE DA PARTE DELLA COORDINAZIONE**) che ho potuto osservare nella Dirigenza, che scarica soprattutto su di loro "le colpe" di tali problemi relazionali, o indica verticalmente quelli che ritiene siano "i veri problemi" (il loro scarso impegno a partecipare attivamente, per esempio). [VEDI ANCHE STILE DELLA LEADERSHIP]
  3. **NELLA SCUOLA-LABORATORIO: anche qui ho rilevato l'emergere di una diversa cultura rispetto alla proposta politico-pedagogica della scuola-fondazione per Nats, che si esprime anche come "grado di conoscenza e/o adesione personale", tra alcuni insegnanti** (soprattutto i professori entrati recentemente nella scuola) **e la coordinazione**, rispetto ad alcuni dei principi fondanti la metodologia politico-pedagogica della scuola. A riguardo si avvia un confronto a volte acceso, ma sempre aperto, con la coordinatrice che rappresenta la garante della continuità di tali opzioni fondamentali. **A livello di relazioni tra la scuola e gli altri settori della fondazione, ho osservato emergere differenze culturali simili tra i coordinatori, su "il cuore della fondazione":** risulta difficile trovare un equilibrio tra **LA VISIONE RELAZIONALE COMUNITARIA** (che pone al centro la relazione e la considerazione dell'altro come persona- compagno) e **LA VISIONE GESTIONALE-PRAGMATICA** (che pone al centro l'organizzazione, le sue esigenze e l'agire; l'altro è visto soprattutto nelle sue funzioni, nel suo "ruolo").

- a. La coordinatrice della scuola arriva in una riunione della Coordinazione Generale a proporre una riflessione su una possibile incompatibilità tra il "comunitario, partecipato" (RELAZIONE) e il "ben organizzato" (GESTIONE)]. Come già più volte sottolineato, si cerca al lato pratico di arrivare ad una mediazione.

**4. (COLLEGATO: ) EMERGONO DIVERSE "CULTURE DELLA SCUOLA" TRA PERSONALE DELLA SCUOLA E PERSONALE DELL'ISTITUZIONE [VEDI "PARTECIPAZIONE ALLA GESTIONE DEMOCRATICA"]:** tali diversità sono comuni in tutte le scuole osservate, anche se assumono graduazioni diverse, e causano vari problemi di comunicazione:

1. **NEI DUE CONTESTI ITALIANI:** ho osservato per esempio l'emergere di **DIFFICOLTÀ DI RELAZIONE TRA LA SCUOLA E SEGRETERIA AMMINISTRATIVA**, rappresentanti rispettivamente di una CULTURA PEDAGOGICO-DIDATTICA E una CULTURA AMMINISTRATIVA, che ho osservato prender le forme di **SOSPETTI TRA LA PARTE SCOLASTICA (D.S. e INSEGNANTI) E AMMINISTRATIVA (D.S.G.A.)** rispetto ad "interessi contrastanti", soprattutto in occasione della stesura dei Progetti Educativo-Didattici in cui la segreteria è implicata per l'amministrazione economica.
2. **NELLA SCUOLA COMUNITARIA:** ho potuto rilevare come si manifestassero almeno due **DIVERGENZE CULTURALI:**

**A. TRA GLI INSEGNANTI E ALTRI OPERATORI DEI SERVIZI DELL'ASSOCIAZIONE (COME IL POSTO DI SALUTE, ECC.):** da una parte registro anch'io, oltre che gli insegnanti, le **FREQUENTI INTERRUZIONI DELL'ATTIVITÀ DIDATTICA** ad opera di questi operatori: Mi sorprende il numero di persone adulte che entrano in classe in vari momenti della lezione: chi per portare avvisi, chi per riparare la porta, chi per osservare le bocche dei bambini per prevenire la carie... Sarà una cosa percepita come problematica dalle insegnanti ma non compresa dalla coordinazione. Dall'altra gli operatori di questi servizi criticano le insegnanti di non conoscere né valorizzare il proprio servizio prestato ai bambini, che ha a che vedere con aspetti del loro sviluppo umano integrale altrettanto importanti come quello cognitivo!!

**B. TRA LA SCUOLA E GLI OPERATORI ESTERNI DEL SERVIZIO DI ATTENZIONE ALLA RELAZIONE SCUOLA-FAMIGLIA** (personale della Università Cattolica): **DIFFERENZE CULTURALI RISPETTO ALLA NATURA DEI "PROBLEMI" DEI BAMBINI E DEL CONSEGUENTE PROCESSO SOCIO-EDUCATIVO DA ATTIVARE TRA SCUOLA E ALTRI SERVIZI DELL'ASSOCIAZIONE:** la coordinazione pedagogica solleva come vi sia a suo parere una divergenza tra una prospettiva "individuale" che par cercare di spiegare e risolvere i problemi soprattutto da un punto di vista del singolo (tipica degli operatori del servizio che fanno soprattutto uno screening della situazione familiare e psicologica del bambino), e quella tipica della educazione popolare, che tien conto della natura sociale e collettiva dei problemi, a cui la coordinazione si richiama: "il processo è dalla pratica alla teoria, e dalla teoria ritorna alla pratica, perché è questa che ha relazione con la vita". Pertanto, insiste sulla **NECESSITÀ CHE LA SCUOLA MANTENGA SEMPRE ATTENTA LA RELAZIONE, IL LEGAME CON IL PERSONALE DEI SERVIZI: DIPENDE DALL'ATTENZIONE DELLA SCUOLA LA QUALITÀ DEL SERVIZIO CHE SI PUÒ RICEVERE.**

**NELLA SCUOLA-LABORATORIO, INVECE:** non noto difficoltà o differenze tali da far risaltare diversità culturali rispetto al modo di intendere il ruolo della scuola – che per tutti è fondamentale, e lo sostengono anche nei propri settori – o quello degli altri

“progetti” della Fondazione, con i quali la scuola intesse collaborazioni davvero strette (si pensi ai laboratori di economia solidale svolti a scuola da cui prendono avvio poi alcune delle iniziative economiche più autonome che costituiscono un proprio settore della Fondazione; o il fatto che gran parte degli alunni partecipano anche ai Gruppi del sabato, e che alcuni docenti sono pure accompagnanti di questi; ecc.)

5. (CONSEQUENTE AI PUNTI 1, 2, 3: ) **LA PERCEZIONE PERSISTENTE DI UN GRADO DI INFORMAZIONE-COMUNICAZIONE INTERNO INADEGUATO:**

1. NELLE DUE RELATÀ ITALIANE: questo problema riguarda soprattutto:
  - A. **le RELAZIONI TRA LE SCUOLE DELL'ISTITUTO: C'È UN PROBLEMA DI NON CONOSCENZA DELLA SITUAZIONE GLOBALE, PER CUI SI GENERANO SENSI DI INGIUSTIZIA E INVIDIA TRA LE SCUOLE**
  - B. **Le relazioni con la segreteria amministrativa [VEDI PUNTO PRECEDENTE]**
2. NELLA SCUOLA COMUNITARIA, per quanto detto finora, non sorprende che sia emersa in alcune occasioni in modo anche esplicito – sia da parte di alcuni insegnanti che di alcuni coordinatori - una **DIFFICOLTÀ** (come tempi e modalità adeguate):
  - **RISPETTO ALLA INFORMAZIONE-COMUNICAZIONE SUI VARI EVENTI-IMPEGNI** (interni o sociali-politici nel territorio), sia dentro la scuola che tra questa e l'associazione,
  - **DI COMUNICAZIONE E CONDIVISIONE AUTENTICA DELLE INSEGNANTI**: le insegnanti, di fronte alla esperienza già più volte vissuta della incomprendimento-rifiuto ad accogliere le loro questioni su aspetti relazionali-organizzativi, da parte in particolare di una coordinatrice, rinunciano a parlarne pubblicamente.
  - **DI COMUNICAZIONE, CIRCOLARITÀ DELLE INFORMAZIONI INTERNE ALL'ASSOCIAZIONE**: sia la scuola conosce poco il ruolo degli altri servizi, sia questi conoscono poco certe esigenze della scuola
3. NELLA SCUOLA-LABORATORIO: sorprende di più che qui, dove le relazioni sono molto più facili e positive anche con, e grazie, alla Coordinazione:
  - A. gli insegnanti esprimano comunque la **PERCEZIONE DELLA INSUFFICIENZA DI TEMPO PER CONDIVIDERE MAGGIORMENTE CON I COLLEGHI ASPETTI DEL LAVORO FATTO A SCUOLA: osservo che ciò a volte rende più debole lo scambio di informazioni e comunicazioni, e ciò può provocare incomprensioni e tensioni momentanee.**
    - a. Da colloqui informali vari con i docenti: un po' tutti mi confidano la sensazione faticosa di non poter avere tempi personali più distesi per fermarsi a parlare quotidianamente di quanto si stia facendo in classe, delle situazioni di alcuni bambini, ecc.; tutti loro infatti sono impegnati in varie altre attività oltre la scuola, spesso doverosamente per arrotondare un salario davvero minimo (qualcuno insegnando il mattino in altre scuole pubbliche; altri frequentando l'Università e studiando per preparare gli esami; alcuni poi impegnandosi in altri progetti della Fondazione, come l'accompagnamento ad alcuni gruppi di economia solidale composti da bambini e adolescenti; altri impegnati con la famiglia...)

**Ciò si spiega, come si evince, soprattutto per le PREOCCUPAZIONI ECONOMICHE [VEDI PUNTO] che obbligano le persone a svolgere più lavori contemporaneamente, e quindi alcuni professori arrivano giusto in**

tempo per svolgere la lezione o devono fuggire via al suo termine senza potersi fermare nemmeno a volte con i colleghi.

- B.** Inoltre, però, si registra **anche un altro PROBLEMA: LA MANCANZA A VOLTE DI CIRCOLARITÀ DELLE INFORMAZIONI TRA I COORDINATORI:** emerge l'importanza di mantenere comunicazioni circolari, chiare, e spazi di decisione collettiva su alcune questioni, per non creare tensioni interne. Ciò si spiega soprattutto con quanto in alcune occasioni alcuni degli adulti (coordinatori e accompagnanti) riconoscono sia progressivamente avvenuto: **una PERDITA DI TEMPI E SPAZI DEDICATI AL "CONDIVIDERE COMUNITÀ",TRA GLI ADULTI E DI CONSEGUENZA CON I BAMBINI-ADOLESCENTI,** e si interrogano sulle sue cause e sul peso che può aver avuto rispetto alla diminuita partecipazione dei bambini e degli adolescenti [**VEDI PUNTO: DELLA "PARTECIPAZIONE"**].

**6. IL PORRE AL CENTRO LE REALI NECESSITÀ DELL'ISTITUZIONE E NON TANTO L'INTERESSE DEI SINGOLI, cosa che ho rilevato essere la tendenza nella maggior parte degli scambi comunicativi interni alle varie istituzioni, ho osservato aiuta a superare in alcune situazioni empasse conflittuali bloccate su posizioni contrapposte, quasi ideologizzate: facilita un'IDENTIFICAZIONE COLLETTIVA che rafforza il senso di appartenenza e quindi l'interazione tra i soggetti coinvolti al suo interno.**

1. NELL'ISTITUTO COMPRENSIVO: gruppo POF: D.S: "l'insegnante è andata direttamente dal Comune, saltando tutti passaggi "; un **insegnante delle medie: "ah bello! Allora, se è aperta la caccia..."**
2. NEL CIRCOLO DIDATTICO: collegio docenti: sulle funzioni strumentali si discute serenamente cercando di valutare le reali necessità dell'istituto.

**7. IMPORTANZA DELLA COLLEGIALITÀ-INTEGRAZIONE ALL'INTERNO DELL'ISTITUZIONE (SCUOLA E ISTITUZIONE COME COMUNITÀ EDUCANTI) [si veda anche quanto già riportato rispetto al punto: " LA VALORIZZAZIONE DELLA PARTECIPAZIONE E DELLA CONDIVISIONE, TRA INSEGNANTI E CON I BAMBINI, ANCHE ATTRAVERSO MOMENTI CONVIVIALI."]:** in tutti e quattro i contesti osservo come si tenti in modo più o meno esplicito di favorire il crescere di una relazione collegiale-comunitaria anche a livelli più ampi di quelli interni alla scuola stessa, che coinvolga cioè il maggior numero possibile di persone attive con vario ruolo - dirigenza della scuola e di altri settori dell'istituzione; segreteria; collaboratori ai servizi; ecc. - nell'istituzione di riferimento (istituto comprensivo; circolo didattico; associazione abitanti; fondazione).

**1. IN TUTTI E 4 I CONTESTI RISULTA IN TAL SENSO IMPORTANTE LA BUONA ATTENZIONE AL BAMBINO (METTERE AL CENTRO I SUOI BISOGNI E DESIDERI) manifestata da parte di tutti gli attori dell'istituzione [VEDI ANCHE PUNTO: IMMAGINE DI INFANZIA]:**

1. NELLE DUE SCUOLE ITALIANE: in più occasioni mi viene raccontata da vari attori, o osservo direttamente, come anche il dirigente scolastico si preoccupi della situazione scolastica e familiare degli alunni, sia chiedendone ripetutamente informazioni agli insegnanti, sia interessandosi direttamente di ciò parlando con gli alunni o con i loro familiari: anche in alcune riunioni ufficiali (collegi dei docenti) osservo come vari suoi interventi partono proprio nel mettere al primo posto l'interesse degli alunni, a cui richiama in varie occasioni di discussione o di

presa di decisione gli stesse insegnanti. Ancor più significativo in tal senso risulta il ruolo e l'impegno profuso dalla psicopedagogista (in special modo quella dell'istituto comprensivo), quotidianamente impegnata interessarsi alle situazioni degli alunni, in particolare di quelli svantaggiati (a livello familiare o per disabilità psico-fisiche), e ad incontrarsi con i genitori e gli insegnanti per stimolarli direttamente ad assumere un atteggiamento di attenzione e di impegno nei loro confronti. Altrettanto osservo, e mi testimoniano gli insegnanti stessi, anche la maggior parte del personale ausiliario (i bidelli) ha assunto un atteggiamento di attenzione verso i bambini, sfruttando anche il proprio ruolo privilegiato di "interfaccia informale" tra la scuola e i genitori.

a. nel circolo didattico, nella commissione autonomia: vari insegnanti e anche del dirigente concordano sull'**importanza di riflettere spesso e assieme sulla propria immagine bambino e cittadino futuro**: "è una riflessione che varie volte abbiamo iniziato, su che tipo di bambino abbiamo e dove vogliamo condurlo".

2. NELLA SCUOLA COMUNITARIA: osservo come quotidianamente tutte le persone impegnate nella scuola e nella associazione manifestino di attivare una propria **CORRESPONSABILITÀ EDUCATIVO-DIDATTICA VERSO I BAMBINI (COMUNITÀ EDUCANTE)**:

1. **SIA ATTRAVERSO UN RICHIAMO FORTE ALLA LORO (DI INS. E COORD.) RESPONSABILITÀ VERSO L'APPRENDIMENTO DEI BAMBINI**;

a. laboratorio di formazione gestito dagli insegnanti: la coordinatrice della logica **con forza richiama le insegnanti al loro DOVERE di facilitare forme e percorsi di insegnamento individualizzato**: "Cosa facciamo perché non stiano a stancarsi, e perché gli altri non capendo non seguano più? È il professore che deve avere chiari gli obiettivi, e sapere che ognuno è differente. **Per i problemi di apprendimento di bambini, cosa facciamo**, li mandiamo ai servizi del Mafe o dalla psicologa?! No, **spetta a voi, e a me assieme**. Dobbiamo stare attenti con le parole che usiamo, tipo "ho già tentato di tutto!": ma è proprio vero?!").

b. conversazione con una coordinatrice pedagogica: "i coordinatori strigliano gli insegnanti per stimolare a fare sempre di più; ma allo stesso tempo intervengono personalmente in loro aiuto favorendo materiali di formazione-apprendimento, suggerendo strategie e alternative, **lavorando assieme per il bene assolutamente centrale del bambino**."

2. **SIA ATTRAVERSO LA COLLABORAZIONE NEGLI ASPETTI EDUCATIVI DELLO SVILUPPO DEI BAMBINI**: riunione valutazione scuola dopo riunione serale genitori: rispetto alle problematiche inerenti lo sviluppo dei bambini (nello specifico la sessualità), la coordinatrice pedagogica dice al insegnanti: "non vado a chiedere a tutti voi di parlarne. Ma riflettete su questi problemi, e se vedete che si presentano, **usufruite dell'opportunità di un laboratorio che ho chiesto a un'insegnante di fare per parlare di ciò con i bambini**, per stare loro vicini e fare un dialogo aperto con loro. Osservate quali bambini possono essere interessati, e mandateli in questo nuovo gruppo".

3. NELLA SCUOLA-LABORATORIO: oltre quanto già detto per le altre scuole, emerge come specifico della scuola-laboratorio **la costante relazione diretta tra adulti e bambini, che facilita agli adulti il riconoscere i "bisogni e desideri dei bambini". IL riferirsi ad essi** permette di far convergere l'attenzione e gli sforzi degli adulti superando spesso anche divergenze. Osservo in molte situazioni la grande attenzione, anche dei coordinatori, a ciò che piace o sognano i bambini, colto attraverso momenti comuni di valutazione.

2. **INVECE, COME GIÀ RILEVATO, CAMBIA IL MODO DI INTENDERE IL SIGNIFICATO DI TALE DIMENSIONE COLLEGIALE-COMUNITARIA**:

• NELLE DUE ISTITUZIONI ITALIANE: **NELL'AFFRONTARE PROBLEMI COMUNI (VEDI PUNTO DELLA "PARTECIPAZIONE")**

a. NEL CIRCOLO DIDATTICO: (collegato:) **RIFLESSIONE CONDIVISA SULL'IMPORTANZA PER UN INSEGNANTE DI "SENTIRSI VALORIZZATO" PER SENTIRSI PARTE DI UNA COMUNITÀ**:

- NELLE DUE ISTITUZIONI LATINOAMERICANE: così come si è visto nel più stretto gruppo delle insegnanti e della coordinatrice pedagogica, l'importanza della "collegialità" emerge anche al livello delle relazioni tra la scuola e tutte le persone che operano a vario titolo all'interno dell'istituzione più ampia di riferimento (l'associazione di abitanti a Salvador e la fondazione a Bogotà) come **VALORE ATTRIBUITO ALLA DIMENSIONE "COMUNITARIA DI BASE"**, che oltre a quegli aspetti interpersonali rilevati nelle relazioni tra docenti [VEDI ANCHE PUNTO SU L'IMMAGINE ATTRIBUITA A TALE COLLEGIALITÀ DOCENTE], **rispettivamente assume le forme:**

1. NELLA SCUOLA COMUNITARIA: **osservo in molte occasioni come ci sia davvero un bel legame, di vita, di impegno, d'affetto, tra tutti**. Ad esempio, nei preparativi per la Festa di S.Giovanni: "osservo i bambini che scherzano e aspettano seduti su un cantuccio le loro mamme; le maestre e il personale della segreteria che chiacchierano, sorridono, tra loro; il personale di appoggio, che finite le pulizie, si tira le cose dal piano terra al primo piano, in modo allegro e sorridendosi; i ragazzini del gruppo Danc'art che giocano tra loro, scherzano, ridono, s'impegnano... assieme alla giovane insegnante che li accompagna nelle prove, con allegria e entusiasmo".

A. **SPAZI RICORRENTI DI INCONTRO**: ho potuto osservare come ciò si manifesti concretamente in alcune forme di interazione continuative quali:

1. **I DIFFERENTI "GRUPPI DI INCONTRO", che si riuniscono per una condivisione spirituale e umana**, e per la gestione dei conflitti (IL GRUPPO DI PREGHIERA; IL GRUPPO DI RIFLESSIONE)

- **IL GRUPPO DI PREGHIERA (settimanale)** a cui partecipano sette o otto tra membri dell'associazione e insegnanti;
- **IL GRUPPO DI CONVIVENZA (bisettimanale)** che è aperto, ci partecipano circa 14 persone tra insegnanti e personale dell'associazione. Ci si incontra ogni quindici giorni, ed è coordinato da una professoressa dell'Università Cattolica. È un'occasione di sfogo rispetto a varie incomprensioni, tensioni che succedono all'interno della scuola e con i genitori. "

2. **IL PRANZO COMUNITARIO (quotidiano)**: osservo che il clima durante il pranzo è spesso cordiale, sereno; è **un momento importante, sia per scherzare, per ironizzare su accadimenti e persone, in modo da allentare stanchezza e tensioni, sia per comunicarsi notizie** circa i bambini, le famiglie, iniziative e ricordarsi e accordarsi per le attività legate ai progetti della scuola o dell'associazione. Si ripetono alcune dinamiche relazionali "verticali" tra le insegnanti e la coordinazione (le volte che la Coordinatrice Pedagogica si mette anche lei a scherzare di buonumore, si arriva a veri e propri scoppi di ilarità, in cui tutti contribuiscono; quando invece è preoccupata o innervosita, e ne parla con il suo tono forte e deciso, spesso cala un silenzio teso a cui tentano di ribattere solo alcune "compagne" di vecchia data ).

B. **FORME DI COMUNICAZIONE-INFORMAZIONE COMUNITARIA NELLA SCUOLA-ASSOCIAZIONE**: **la radio comunitaria** [VEDI PUNTO] e **Pannelli informativi-comunicativi**: osservo come all'entrata dei locali della scuola-associazione, nei luoghi cioè più accessibili da tutti compresi genitori e visitanti della comunità locale, siano esposti vari pannelli, alcuni con un prevalente intento informativo (per esempio riportando ritagli di giornali e riviste riguardanti notizie di interesse comune come dossier su tematiche sanitarie, sull'uso delle sostanze psicotrope, sul mercato del lavoro ecc.; oppure note informative sul mondo politico locale e nazionale, per poter tenere d'occhio i propri rappresentanti eletti rispetto alle problematiche ritenute importanti della comunità locale), altri con l'intento anche comunicativo-interattivo (per esempio in un Pannello affisso sono presenti, per ognuna delle

aree tematiche individuate, specifiche buste di plastica in cui ognuno può inserire proprie comunicazioni: una busta riguarda la voce "lettere ai nostri rappresentanti", e il suo interno ho potuto osservare alcune letterine scritte dai bambini stessi riportando il loro punto di vista su alcuni problemi concreti che vive la loro comunità, ed indirizzati ad alcuni amministratori locali).

**C. (COLLEGATO: ) COLLABORAZIONE NEGLI ASPETTI SOCIO-EDUCATIVI TRA SCUOLA E ASSOCIAZIONE (COMUNITÀ EDUCANTE):**

**1. GRANDE COORDINAMENTO TRA SCUOLA E BIBLIOTECA NELLE ATTIVITÀ E NELLA METODOLOGIA DIDATTICA:**

- a. **FINALITÀ COMUNI: APPRENDERE A LEGGERE I TESTI MA ANCHE IL MONDO** (colloquio con la bibliotecaria: “Noi lavoriamo in stretta connessione, io non posso lavorare lontano dall’aula: io vado nelle aule, in modo concordato ma pure con una mia autonomia, prendo il progetto che stanno svolgendo, e trovo libri che sono attinenti e che possono stimolare il lavoro in classe. Per esempio, la professoressa lavora per lo sviluppo della lettura e scrittura, e pure io lavoro per lo sviluppo delle capacità di lettura ma per imparare a leggere il mondo, non solo i libri di storie”).
- b. **INTEGRAZIONE NEL PROGETTO POLITICO PEDAGOGICO:** colloquio con l’insegnante-bibliotecaria: “Questo è il progetto annuale, e questi sono i progetti che ogni mese stendo per la biblioteca in collaborazione con la scuola. Il tutto sta nel Progetto PoliticoPedagogico: tutto quello che facciamo, tutte le nostre mete, tutto ciò che vogliamo. A partire da questo stendiamo il progetto annuale, e dentro di questo andiamo facendo il progetto di ogni mese”.

2. **COLLABORAZIONE CON IL “POSTO DI SALUTE”:** conversazione con le due operatrici del Posto di salute: “Interveniamo per offrire un primo soccorso nel caso che un bambino si faccia male; oppure con un controllo periodico della salute all’interno della scuola stessa (i denti, la vista, il peso).”

3. **APPOGGIO RECIPROCO TRA I VARI SETTORI DELL'ASSOCIAZIONE (ACCOMPAGNAMENTO, SCUOLA, SALUTE ECC.), con momenti di incontro comune:**

4. **CORRESPONSABILITÀ EDUCATIVA TRA SCUOLA E PERSONALE DELLA MENSA:** dialogando in varie occasioni con le cuoche, mi colpisce quanto loro siano informate e si sentano partecipi della vita della scuola, dei progetti, della cura dei bambini, delle preoccupazioni di insegnanti e genitori. Segno chiaro di quanto sia comunitaria l’organizzazione e comunicazione interna.

2. **NELLA SCUOLA-LABORATORIO:** osservo in molte occasioni come emerga un vissuto di “COMUNITÀ” A VARIO LIVELLO (spirituale, amicale, professionale, di resistenza e trasformazione politica, ecc.), tra l’altro sancita anche nel dallo statuto ufficiale della fondazione: “siamo una comunità di adulti, bambini e adolescenti lavoratori che si fonda sui principi della fede, la fraternità, la valorizzazione critica del lavoro infantile”. La particolarità di questa scuola e della Fondazione emerge infatti nel fatto che tale aspetto della integrazione e “collegialità” nel significato di “comunità di base” coinvolge non solo gli ADULTI ma anche i RAPPRESENTANTI DEI BAMBINI E DEGLI ADOLESCENTI DEI DIVERSI SETTORI, attraverso:

1. **SPAZI RICORRENTI DI INCONTRO:** ho potuto osservare come ciò si manifesti concretamente in alcune forme di interazione continuative quali:

- a. **EQUIPE DI COORDINAMENTO;**
- b. **EQUIPE DI ANIMAZIONE DELLA FONDAZIONE (cui partecipano anche rappresentanti degli adolescenti e dei bambini dei 4 Settori della Fondazione)**

2. **(COLLEGATO: ) COLLABORAZIONE NEGLI ASPETTI SOCIO-EDUCATIVI (SCUOLA E FONDAZIONE COME COMUNITÀ EDUCANTE):**



1. **GRANDE COORDINAMENTO TRA SCUOLA E BIBLIOTECA NELLE ATTIVITÀ E NELLA METODOLOGIA DIDATTICA:**  
 Riunione equipe docenti -rappresentati degli studenti: La coordinatrice pedagogica: “Propongo ai rappresentanti che si rendano responsabili di sviluppare la lettura: di passare cinque minuti prima della lezione in biblioteca per raccogliere i racconti, e ricordare a noi adulti, perchè capita che ci dimentichiamo, dei dieci minuti iniziali liberi di lettura e di scrittura del diario”; Riunione equipe docenti -rappresentati degli studenti: **anche la biblioteca utilizza l'Assemblea per promuovere alcune proprie attività** (ad esempio un concorso di pittura).
2. **APPOGGIO RECIPROCO TRA I QUATTRO SETTORI DELLA FONDAZIONE (ACCOMPAGNAMENTO AI GRUPPI, SCUOLA, ECONOMIA SOLIDARIA, MOVIMENTO NATs), con momenti di incontro assieme, per risolvere problemi o realizzare eventi comuni.**
  1. **NELLE VARIE “COMMISSIONI DI LAVORO” composte da adulti e bambini dei 4 Settori, che si creano all’occorrenza per organizzare un evento comune** (Ad. esempio la festa del Compleanno della fondazione; il festival degli aquiloni; ecc.): **permettono anche di far integrare meglio adulti e bambini di diverse aree della fondazione.**
    - a. riunione equipe di animazione della Fondazione: si discute sull’organizzazione Festival degli Aquiloni: le due responsabili (una donna e una adolescente) presentano il lavoro finora fatto dalle varie **“commissioni di lavoro”** che si stanno occupando dei diversi aspetti del festival (cibo, formazione, preghiera, giochi, ricordino finale, ecc.). Assieme si prendono gli ultimi accordi, o ci si offre per svolgere compiti necessari. Una ragazzina: “Ci sono 4 gruppi che essendo incaricati potrebbero occuparsi di organizzare la formazione”
    - b. **il giorno della Festa del 19 compleanno della Fondazione:** osservo che adulti e bambini lavorano assieme per il Compleanno della Fondazione: gli accompagnanti, i coordinatori, gli insegnanti e i vari bambini aiutanti sono al lavoro dal mattino, montando un piccolo palco, portando sedie, sistemando gli ambienti ancora “grezzi” e pieni di detriti della nuova costruzione.
  2. **CIÒ EMERGE ANCHE DALLA PERCEZIONE DEI BAMBINI STESSI:**
    - a. In Classe, laboratorio di formazione sull’organizzazione della nuova struttura della Fondazione: La coordinatrice pedagogica: “abbiamo la capacità di decidere, dare la nostra opinione, partecipare... come?” Un bambino: “nella scuola”. Un bambino: “nei gruppi”. Un bambino: “esprimendo idee”. Un bambino: “nelle iniziative di economia solidale”. La coordinatrice pedagogica: “bene! In tutti i campi, si!”.
3. **TRA GLI ADULTI: si evidenziano comunque atteggiamenti che vanno verso la costruzione positiva di una “collegialità” e corresponsabilità educativa più ampia:**
  1. **IL RICONOSCERE RECIPROCAMENTE CHE ANCHE GLI ALTRI SONO IN CAMMINO CON IMPEGNO VERSO UNA META COMUNE.**
    - a. Riunione equipe docenti -rappresentati degli studenti (ottobre): Un’insegnante: “sì, la direzione è comune, ma ci sono diversi livelli di cammino, è su questo che stiamo lavorando”. La coordinatrice: “io vedo che ognuno persegue un suo obiettivo, e nello stesso tempo si impegna con il tutto”.
  2. **IL MANTENERE UNA STRETTA CORRELAZIONE TRA LA DIMENSIONE RELAZIONALE E QUELLA ORGANIZZATIVA: attraverso LA REVISIONE COMUNITARIA:** osservo come tra le figure di coordinamento dei diversi settori della Fondazione vi sia periodicamente la pratica a svolgere una “valutazione comunitaria”, molto aperta e sincera, del proprio operato e di quello altrui, che aiuta a non perdere la centralità della dimensione interpersonale anche nei momenti e compiti più specificatamente organizzativi. Per esempio, pensando a come viene gestita la Fondazione, proprio in alcuni momenti di “revisione comunitaria” sono emersi nell’ultimo anno dei chiari segnali di disagio, di difficoltà, sia tra alcuni degli adulti, che con i bambini e adolescenti. Pertanto si

sono create due strade per il miglioramento, corrispondenti a due visioni stesse dello "stare assieme":

- **IL RECUPERO DI VERITÀ, PROSSIMITÀ NELLE RELAZIONI INTERPERSONALI**, facendo leva anche su momenti di condivisione profonda, dei propri vissuti, a partire da una comune base spirituale cristiana ("COMUNITÀ DI BASE")
- **LA RIORGANIZZAZIONE DELLA STRUTTURA DELLA FONDAZIONE**, migliorando la rappresentanza dei 4 settori della Fondazione, e le forme della partecipazione alle decisioni, in modo che siano più democratiche e più fluide le comunicazioni, tra adulti e bambini, coordinatori accompagnanti e figure di appoggio.
  - a. riunione dell'Équipe di Coordinamento (ottobre): Un coordinatore: "mi interrogo molto su come oggi, una A., un A., e tanti altri rappresentanti dei bambini, non ci sono stati, nel lavoro, solo un momento...". Una coordinatrice: "è mancato tra di noi adulti il tempo e lo spazio per raccontarci come va il Progetto, come stiamo, cosa è cambiato...". Un'altra coordinatrice: "sono mancati molto tra di noi organizzazione e condivisione di alcuni punti...". Un'altra coordinatrice: "ritengo sia importante **fare una revisione profonda assieme**, a partire da me, pensando alla mancanza di presenza di alcune persone... è sintomo di qualcosa".
  - b. riunione dell'Équipe di Coordinamento della Fondazione: un coordinatore propone di far la **valutazione dell'attuale momento all'interno della coordinazione stessa** rispondendo in gruppo alle domande: "cosa tollero degli altri; che cosa cambierei?".

**8. DELICATEZZA DELLE QUESTIONI ECONOMICHE PER LE RELAZIONI DIRIGENTE SCOLASTICO-DOCENTI:** la "questione economica" assume livelli molto differenti nei diversi contesti osservanti, come è facile immaginare (dalla ripartizione dei fondi necessari a attivare alcuni progetti specifici alla erogazione degli stessi stipendi in tutto il personale della scuola-istituzione, o dei servizi basici ad essa annessi, come la mensa, ecc.), pur tuttavia si manifesta problematica in tutte e quattro le istituzioni osservate, per le ripercussioni che ha soprattutto nelle relazioni tra la dirigenza e gli insegnanti.

1. NELLE DUE REALTÀ ITALIANE: **HO OSSERVATO COME INFLUISSE SUL LIVELLO DELLE RELAZIONI INTERNE** la gestione del fondo d'istituto, tenendo conto come anche progressivamente ogni anno questo per scelte esterne (politiche pubbliche) si vada assottigliando, creano tensioni interne rispetto alla suddivisione delle risorse sempre più esigue.
2. NELLA SCUOLA COMUNITARIA: **IL PESO DELLE PREOCCUPAZIONI ECONOMICHE**, che come detto riguardano la stessa sopravvivenza dell'istituzione e dei suoi operatori, spiega in parte UN CERTO STILE "PRESSANTE", "a partecipare e a far di più", **DELLA COORDINAZIONE verso gli insegnanti**
3. NELLA SCUOLA-LABORATORIO: a volte le precarie condizioni economiche della stessa e **LE CONSEGUENTI PREOCCUPAZIONI ECONOMICHE** per il proprio stipendio creano preoccupazioni rispetto alla propria vita, che in alcuni casi hanno portato in passato alla sofferta scelta di alcuni insegnanti di trovare un altro lavoro.

**9. INFLUSSO DEL MACROSISTEMA POLITICO DI RIFERIMENTO (SISTEMA SCOLASTICO NAZIONALE)**

1. NELLE DUE REALTÀ ITALIANE: ho osservato come influissero sul livello delle relazioni interne (in particolare nel circolo didattico, tra insegnanti e la dirigenza) alcune questioni sollevate dalla riforma Moratti in via di applicazione **[VEDI PUNTO: DELLA "PARTECIPAZIONE"]**
2. NELLE DUE REALTÀ LATINOAMERICANE: **[VEDI PUNTO: DELLA "PARTECIPAZIONE"]**

## **10. INFLUSSO DELLA PARTECIPAZIONE ATTIVA DEI BAMBINI SULLE RELAZIONI INTERPERSONALI E SULLA PARTECIPAZIONE ALLA GESTIONE DEMOCRATICA TRA ADULTI:**

La partecipazione dei bambini è strettamente legata alle forme della relazione interpersonale che si stabiliscono con gli adulti (soprattutto gli insegnanti) e con i compagni; quando si instaura un clima relazionale positivo, di ascolto, di possibilità di espressione di pensieri e emozioni, fiducia e valorizzazione della persona (oltre che delle proprie risorse e degli errori) accogliendola in tutti i suoi aspetti e bisogni di vita (non solo quelli cognitivi), si osserva l'assunzione da parte dei bambini – chiaramente riflettendo differenze caratteriali – di atteggiamenti attivi, propositivi, creativi, nell'apporto ai percorsi di apprendimento e insegnamento, oltre che nell'assunzione di un comportamento sociale più responsabile (rispettoso di alcune norme condivise) e che comporta un proprio impegno personale rispetto a problematiche che riguardano tanto la gestione del lavoro in classe, che le relazioni con altri bambini e adulti, che la vita sociale quotidiana nei loro contesti (scuola, famiglia, quartiere).

Un esempio particolare di questa stretta mescolanza tra aspetti relazionali "comunitari" e la creazione di spazi seppur gestiti dagli adulti in cui i bambini abbiano la possibilità di esprimersi e partecipare, è l'Assemblea dei bambini.

## DIMENSIONI SPECIFICHE:

### **3. NELLE DUE SCUOLE ITALIANE LA DIRIGENZA INTERPRETA UN RUOLO DI RISPETTO DELLA LEGALITÀ E ASSIEME DELLA PERSONA E DELLA CHIAREZZA COMUNICATIVA (COLLEGATO ALLO STILE DELLA LEADERSHIP):**

- STRATEGIA DEL D.S. PER SEDARE ATTEGGIAMENTI DI PROTESTA-CONFLITTO DA PARTE DI ALCUNI INSEGNANTI (VALORE NELLE RELAZIONI)
- STRATEGIA PER SALVAGUARDARE UNA MAGGIORE GIUSTIZIA NELLE DECISIONI PRESE (VALORE NELLA GESTIONE DEMOCRATICA)

#### **a. NELL'ISTITUTO COMPRENSIVO:**

##### **1. RISPETTO e RECUPERO DELLA PERSONA, OLTRE CHE DEL RUOLO:**

- In vari riunioni del Collegio Docenti assisto ad un **confronto anche acceso tra D.S. e tra insegnanti sulle posizioni, ma grande correttezza e rispetto per la persona**, e disponibilità professionale alla collaborazione.
- gruppo POF: Il dirigente scolastico alla Dirigente dei servizi amministrativi: "La ringraziamo, e ci scusiamo per qualche vena polemica, io per primo, ma non riesco a capire..."; la Dirigente dei servizi amministrativi: "mi scuso io, perché non sempre tengono conto della difficoltà di farmi comprendere...".

##### **2. RICERCA COMUNE DI "MEDIAZIONE CULTURALE" TRA SERVIZI DIVERSI DELL'ISTITUTO: : gruppo POF::il D.S., grazie anche alla mediazione della Vicepreside, comprende la strada indicata dalla Dirigente dei servizi amministrativi e dalla vicaria, sostenendola rispetto agli insegnanti ancora perplessi (D.S."siccome non abbiamo una grande storia alle spalle, capisco le perplessità dei professori. È la prima volta che si fa per progetti finanziari. Si tratta di inventarsi...")**

b. NEL CIRCOLO DIDATTICO: la Dirigente mi confida, in un colloquio informale, **il grosso lavoro svolto l'anno scorso a settembre sul rispetto della legalità di fronte a espliciti atteggiamenti di protesta** provocati dalla Riforma Moratti.

1. commissione autonomia: la **dirigente adotta il richiamo alla organizzazione e la chiarezza comunicativa per mediare situazioni di conflitto**. Esemplifica le situazioni generali. (Dir: “Io ho dei criteri di affidamento delle risorse ai singoli plessi ...L’ho detto chiaramente anche ai genitori...”).

NELLE DUE SCUOLE LATINOAMERICANE INVECE: è meno forte il “vincolo di garante delle norme ministeriali”, anzi, al di là dell’assicurare il rispetto di ciò che consente il riconoscimento della scuola e del titolo da lei rilasciato, spesso le due scuole ed in particolare la dirigenza assumono posizioni alternative, se non di vera e propria critica alle politiche scolastiche pubbliche.

4. NELLE DUE REALTÀ LATINOAMERICANE: IL COMUNE IMPEGNO SOCIO-POLITICO EMERGE COME FATTORE INTEGRANTE E CHE FACILITA TRA LA SCUOLA E L'ASSOCIAZIONE-FONDAZIONE UN RECIPROCO RICONOSCERSI COME “COMUNITÀ EDUCANTE”: ciò per far riflettere i bambini e gli adulti sulla propria realtà sociale, per uscire da certe visioni fataliste, rassegnate, e per progettare e realizzare assieme azioni concrete di cambiamento.

NELLA SCUOLA COMUNITARIA:

**1. LA FORMAZIONE SOCIO-POLITICA DI TUTTO IL PERSONALE MIRA A CREARE INTEGRAZIONE:**

- a conversazione a casa della Coordinatrice Pedagogica: “noi dell’associazione facciamo un **ACCOMPAGNAMENTO DEL LAVORO DEGLI INSEGNANTI IN CLASSE**: per far riflettere i bambini e i professori sopra la propria realtà sociale, per uscire da certe visioni abitudinarie, rassegnate”;
- b conversazione a casa della Coordinatrice Pedagogica: “**nella scuola, nel Posto Di Salute...** con il personale di appoggio, ci si incontra per discutere la questione di qual è il loro ruolo rispetto alla comunità, perché non rimangano tutto il tempo preoccupandosi solo delle pulizie; con il personale del posto di salute, si lavora **perché ci sia più integrazione con la scuola**”.

**2. L'ARTE-EDUCAZIONE COME LABORATORIO DI FORMAZIONE**

**SOCIALE**: osservo come alcuni Laboratori d'arte-educazione (come quello di biodanza) fanno sperimentare forme diverse di relazione tra i bambini, opposte a quelle usuali che s'incontrano per la strada, a volte in famiglia, basate sulla violenza, sulla forza; il laboratorio di teatro, invece, ho osservato che ha portato i bambini a rappresentare situazioni reali, del proprio contesto (come il caso di una ragazzina rimasta incinta), con un coinvolgimento diretto e momenti di riflessione in gruppo che rendono possibile una presa di coscienza consapevole di queste problematiche sociali.

- NELLA SCUOLA-LABORATORIO: osservo in molte occasioni come ci sia una grande sintonia di **IMPEGNO SOCIO-POLITICO** tra COORDINATORI E INSEGNANTI “della vecchia guardia” : per loro la scuola-associazione sono praticamente la principale opzione di vita, professionale, relazionale, affettiva, familiare, spirituale. Il primo è comune obiettivo socio-politico canto della scuola che della fondazione è quello di favorire la partecipazione attiva e critica di tutti, a cominciare dal valorizzare quella dei bambini degli adolescenti.
- NELLE DUE SCUOLE ITALIANE INVECE: questo ruolo e impegno emerge in forma molto ridotta, è **soprattutto patrimonio di un numero ristretto di docenti [v.: mappa degli attori: insegnanti "ribelli, critici"]**, e di alcune delle figure di **direzione** (accanto al dirigente, la psicopedagogica e la docente vicaria). E per di più assume soprattutto i toni di confronti verbali, tra opposte visioni politiche sia rispetto a

decisioni interne all'istituto che esterne a livello di riforma ministeriale, che a volte rischiano di diventare diatribe ideologiche tra i docenti o tra questi la dirigenza. **Molto raramente ho visto questa dimensione politica concretizzarsi in azioni reali**, quali per esempio la partecipazione attiva alle manifestazioni del 25 aprile.

**5. (COLLEGATO: ) NELLE DUE REALTÀ LATINOAMERICANE: IL VALORE DELLA FORMAZIONE COLLETTIVA TRA SCUOLA E ISTITUZIONE PER CREARE INTEGRAZIONE E MAGGIORE CONDIVISIONE INTERPERSONALE.**

1. NELLA SCUOLA-LABORATORIO: osservo in alcune occasioni come vengano organizzati momenti di formazione collettiva che coinvolgano tanto la scuola che gli altri settori della Fondazione: per esempio rispetto alla ristrutturazione dell'organizzazione interna dell'intera Fondazione, alcuni referenti delle diverse aree (Cultura; Gruppi; Economia Solidale; Movimento NATs) hanno organizzato specifici incontri per formare bambini e adulti sui principi e le attività che caratterizzano i propri settori; altre volte, all'interno dello spazio comune per eccellenza (l'Equipe di Animazione), ho osservato come venisse steso un "calendario formativo" su alcuni punti di interesse comune, e come venisse attribuita la responsabilità di curarne la strutturazione a piccoli gruppi volontari composti da un adulto-accompagnante e da alcuni rappresentanti dei bambini e degli adolescenti (ad es. sui concetti di "Democrazia e Partecipazione"). Tali incontri poi si svolgevano in alcune ore del sabato mattina, durante le riunioni dell'Equipe stessa.
2. NELLA SCUOLA COMUNITARIA: ho osservato soprattutto momenti di formazione politica comune [VEDI PUNTO PRECEDENTE] [COLLEGATO: VALORIZZAZIONE E APPOGGIO ALLA CARRIERA FORMATIVA DEGLI INSEGNANTI (RUOLO SOCIALE DELLA SCUOLA) ].

**6. (COLLEGATO: ) IN LATINOAMERICA INFLUSSO DELLA DIMENSIONE SPIRITUALE, CONDIVISA ALL'INTERNO DELLA SCUOLA ("COMUNITÀ DI BASE")**: va sottolineato che nella cultura soprattutto popolare in Brasile come in Colombia la spiritualità è una dimensione forte, che fa parte integrante della vita personale e collettiva della gente, con una valenza molto più forte che da noi. NELLE 2 REALTÀ SUDAMERICANE: osservo continuamente l'importanza che per la Coordinatrice Pedagogica e alcune altre persone ha la dimensione spirituale per il benessere personale e collettivo, e la crescita di ogni persona, bambino e adulto, e del "senso di comunità". **INFONDE ENERGIA VITALE E FACILITA LA "RICONCILIAZIONE" DEI CONFLITTI INTERNI, e UN SENSO PIÙ PROFONDO DI COMUNITÀ;**

- a. NELLA SCUOLA COMUNITARIA: centralità della dimensione spirituale autentica (non legata a nessuna religione o chiesa specifica) , come fonte della spinta all'agire sociale e alla relazione autentica.(VALENZA DI FACILITAZIONE NELLE COMUNICAZIONI). I momenti di preghiera vengono proposti per recuperare forza e coraggio per continuare a credere in ciò che si fa, e a disporsi in un clima propizio a condividere, a partecipare con un atteggiamento positivo. Ciò si vive dentro la scuola-associazione in modo concreto fin dal momento della preghiera della mattina trasmessa dalla "radio" in filodiffusione dentro le classi (gestita da un gruppetto di bambini per classe al giorno: trovano spazio anche canzoni, poesie, scritti, saluti e ringraziamenti dei bambini o di qualche adulto).
  1. Una mattina alle 8: conduce la preghiera "per radio" una professoressa, che coordina il gruppetto di bambini; fa un ringraziamento, da parte di qualsiasi religione si faccia parte, a Dio, per il riposo, per questo nuovo giorno, per la natura, per tutta la bellezza, per la nostra

scuola, per le persone che incontriamo e amiamo. Viene letto un brano dal titolo "La maniera d'amare", il cui messaggio è quello di non smettere mai di amare, anche quando questo non sembri dar frutto. Viene letto poi un salmo e fatto un canto: molti cantano nelle aule.

Mi sorprende la **interreligiosità che si pratica a scuola in un clima di profondo rispetto**, è preghiera ecumenica in cui si riconosce e rispetta il diritto di ognuno al proprio credo. Altrettanto si riconosce l'importanza:

- che ognuno condivida un valore forte come quello del credere e rendere parola viva i messaggi che la propria religione dà, soprattutto da un punto di vista di impegno sociale in difesa dei diritti, contro l'ingiustizia, la miseria e la violenza;
  - della carica energetica che la spiritualità dà come ricarica umana che permette di accogliere l'altro, e di incontrarlo con nuova disponibilità, con il sorriso fraterno, e di affrontare con grinta i problemi che succedono, ponendosi con speranza di fronte alla vita (per questo punto di vista questa dimensione spirituale-religiosa è molto forte anche nei bambini, che vivono con grande partecipazione emotiva il momento della preghiera). incontro dell'équipe docente per la progettazione mensile: momento di preghiera: **preghiera in cerchio tenendosi per mano**: si crea un clima di raccoglimento e nello stesso tempo di energia positiva.
  - (COLLEGATO: ) VALORIZZAZIONE E APPOGGIO ALLA CARRIERA FORMATIVA DEGLI INSEGNANTI (RUOLO SOCIALE DELLA SCUOLA)
- b. NELLA SCUOLA LABORATORIO: in molte occasioni osservo la **centralità che assume il richiamo ad una dimensione spirituale autentica (secondo la prospettiva del Vangelo, ma senza un vincolo con alcuna istituzione o chiesa locale specifica)**, quale fonte della spinta all'agire sociale e alla relazione autentica. I momenti di preghiera vengono proposti per recuperare forza e coraggio per continuare a credere in ciò che si fa, di fronte alle difficoltà o agli eventi più duri, e a disporsi in un clima propizio a lavorare assieme, a partecipare con un atteggiamento positivo e costruttivo. (VALENZA DI RIMOTIVAZIONE PERSONALE E DI FACILITAZIONE NELLE COMUNICAZIONI INTERPERSONALI)

Osservo in varie occasioni come prima di procedere all'avvio della riunione ufficiale, una persona della Fondazione (la coordinatrice pedagogica se nella scuola; il coordinatore generale o un altro, se nella Fondazione) proponga o la lettura di un brano del Vangelo, o un gesto simbolico (come la condivisione di un sorso di vino), dopo di cui viene lasciato un tempo libero in cui ognuno può condividere alcune idee o vissuti richiamati da ciò. Osservo inoltre come in conseguenza di ciò migliori in tutti la disponibilità all'ascolto, al mettersi in discussione, a riconoscere e assumersi responsabilità (senso di Comunità Educante di Base).

## **A.2 IL LIVELLO DELLA PARTECIPAZIONE ALLA GESTIONE DEMOCRATICA INTERNA ALLA SCUOLA**

### **DIMENSIONI GENERALI CHE INFLUISCONO:**

2. **INFLUSSO DEL RUOLO ASSUNTO DAI VARI ATTORI INTERNI:** il ruolo assunto, non solo quello istituzionale ma piuttosto quello “culturale” [ vedi punto: mappa culturale degli attori] influisce in tutti i quattro contesti sia sul livello delle relazioni interpersonali (come visto), ma anche e soprattutto sul livello della partecipazione dei vari attori alla gestione democratica della scuola.
  
3. **INFLUSSO DELLO STILE DELLA LEADERSHIP SULLA GESTIONE DEMOCRATICA:** le diversità di stile comunicativo e di leadership, riscontrate nei quattro contesti, favoriscono, nel caso di uno stile prevalentemente accentratore-verticista, l'assunzione in almeno un gruppo di insegnanti di un atteggiamento di “RESISTENZA” e nella maggior parte di essi di “PASSIVITÀ SFIDUCIATA”, rispetto al modo in cui il Dirigente si stia occupando delle questioni organizzative e di gestione; nel caso di uno stile principalmente distributore-di servizio, accanto al persistere di atteggiamenti di “PASSIVITÀ MA FIDUCIOSA”, nel fatto che il Dirigente si stia preoccupando per il meglio delle questioni organizzative e di gestione, si registra in un buon numero di insegnanti un atteggiamento di “COOPERAZIONE”.
  - **NELL'ISTITUTO COMPRENSIVO:** osservo come lo stile adottato possa esprimersi in quello di un **DIRIGENTE "PADRE" E "DI SERVIZIO", COMUNQUE "ORGANIZZATIVO DECENTRATORE":** spesso esprime con forza il proprio “messaggio valoriale” di idea di scuola, di cosa che sarebbe bene fare, con momenti di contrapposizione politico-ideologica più verso aspetti provocati dalla Riforma Moratti, che da dinamiche interne, come differenze politiche, di idee, di obiettivi con e tra i docenti. Però con uno stile di distribuzione del potere, di creare spazi di gestione autonoma e decentrata anche dal punto di vista organizzativo, delegando molto alle figure della staff di direzione, con un atteggiamento di vera e propria fiducia, facendo percepire come valore le proposte delle persone. Risulta forte la sua attenzione costante a preservare la democrazia e la legalità del processo organizzativo, favorendo una decisionalità trasparente e democratica.
  - **NEL CIRCOLO DIDATTICO:** osservo come la Dirigente esprima uno **STILE DELLA LEADERSHIP con alcune AMBIVALENZE:**
    - A. **LEADERSHIP ACCENTRATRICE-LEGALISTA,** soprattutto su questioni di gestione di sistema: attua ritenendo di avere la **COMPETENZA** assoluta in materia, condividendola solo con lo staff di direzione.
    - B. **LEADERSHIP DISTRIBUENTE:** in generale lo stile della D.S. su tutte le altre questioni (considerate di competenza comune tra Dirigenza e Collegio) si dimostra disponibile ad ascoltare, riflettere assieme e spesso accogliere le proposte degli insegnanti
    - C. **CONSEGUENZE:AMBIVALENZE:** alcuni insegnanti esprimono la loro sensazione di essere controllati dal dirigente (: tale atteggiamento, assieme a passate scelte gestionali fatte dal D.S. e percepite come autoritarie o con finalità contrapposte alle proprie, contribuisce a spiegare un certo atteggiamento

**negli insegnanti di sospetto di secondi fini, di “complotto” ( e quindi la chiamata a “fare corpo”) da parte di alcuni insegnanti (i ribelli) verso la politica attuata dalla d.s.; , qui si innestano poi le posizioni critiche e preoccupate rispetto alle politiche nazionali (critiche per altro condivise a livello di fondo dalla D.S.), dando vita in alcuni insegnanti a vere e proprie resistenze e contrapposizioni al cambiamento che assumono toni a volte ideologici (cioè vanno al di là del merito specifico di un certo fatto o decisione, perdendo come criteri di valutazione quello della utilità pragmatica per l’organizzazione, il lavoro didattico, i bambini ecc.); altri invece esprimono varie attestazioni di rispetto e apprezzamento per la D.S..**

• **NELLA SCUOLA COMUNITARIA: STILE DELLA LEADERSHIP E GESTIONE DEMOCRATICA: AMBIVALENZE:**

**A. STILE “I CARE” TOTALE:** interessamento appassionato alla vita degli altri, sul piano umano-psicologico-spirituale oltre che professionale, che si traduce in almeno due modalità differenti

- **UNO STILE “MATERNO”: COMPRENSIVO – ACCUDENTE – ENERGIZZANTE:** toni "saggi- convincenti", un tono caldo, profondo, che trasmette comunque la sua energia ma senza tono aspri, e la rende estremamente comunicativa, efficace, ti arriva proprio dentro il cuore, con verità, amore, passione per la giustizia e la vita.
- **UNO STILE ESORTATIVO-ESCLUDENTE – GIUDICANTE:** Toni ora "forti-intimidatori", con cui spesso intimidisce, critica, giudica e "seleziona", quasi colpevolizzando il comportamento e le intenzioni degli altri (soprattutto delle insegnanti), vedendovi spesso "scarso impegno e responsabilità sociale e politica".

**B. STILE ORGANIZZATIVO OMNICOMPRESIVO:** svolge contemporaneamente almeno due o tre attività: coordina le attività didattiche, intanto coordina l'attività di vario personale dell'associazione che viene da lei a chiedere consiglio (insegnanti, adolescenti, ecc.), risponde al telefono, si preoccupa di aspetti organizzativi., riceve i genitori. ANCH’ESSO SI MANIFESTA IN DUE ATTEGGIAMENTI DIFFERENTI:

**A. STILE ACCENTRATORE:** toni ora forti con cui monopolizza lei le riunioni, sia rispetto al tempo che si prende per parlare con cui demotiva-toglie spazio agli altri per partecipare, sia perchè spesso indirizza le discussioni su temi e decisioni che vuole lei. volto alla migliore gestione e qualità dei vari servizi offerti dalla scuola

**B. STILE “DI SERVIZIO”, STRUMENTALE:**

- **ALL’ACCOMPAGNAMENTO PEDAGOGICO:** si mette in gioco assieme agli insegnanti per trovare soluzioni didattiche nuove e più adeguate, senza arrendersi
- **ALLA PARTECIPAZIONE DEMOCRATICA:** leadership strumentale nel proporre metodologie di lavoro partecipative, stimolanti, accompagnate da messaggi rassicuranti

**CONSEGUENZE: DIFFERENZA DI CLIMA E DI PARTECIPAZIONE OSSERVATE, CON O SENZA LA PRESENZA DELLA COORDINAZIONE**

- NEI GRUPPI DI LAVORO: maggiore partecipazione, efficacia e collaborazione con maggiore autonomia?

vi è un approccio collaborativo da parte di tutti che le altre volte non emergeva

-NELLE RIUNIONI DI PROGETTAZIONE-VALUTAZIONE: DIVERSITA DI CLIMA E PARTECIPAZIONE PERCEPITE: Il clima resta sempre scherzoso, allegro, a volte un po' dispersivo a causa di quattro-cinque insegnanti che per lo più non partecipano.

LIVELLO DI PARTECIPAZIONE: MOLTO PIÙ ALTO, MOTIVATO, DELL'INCONTRO PRECEDENTE . All'incontro precedente, la mia sensazione era stata



di un clima molto più teso, silenzioso, in cui al contrario solo quattro-cinque partecipassero ed esprimessero le proprie opinioni, proposte, critiche

- SPAZIO DEL LABORATORIO DI FORMAZIONE GESTITO DAGLI INSEGNANTI: il clima e il livello di partecipazione degli insegnanti dipende molto dalla presenza (per il suo STILE COMUNICATIVO) o meno della Coordinatrice Pedagogica

- **NELLA SCUOLA LABORATORIO:** lo stile adottato dalla Coordinatrice Pedagogica risulta molto positivo rispetto tanto alle relazioni che al livello di partecipazione alla gestione democratica degli insegnanti, e dei bambini:
  - a. **AMICO-FRATELLO:** sia nella disponibilità-attenzione all'ascolto delle situazioni personali degli altri, e ad attivarsi in tutte le sue possibilità per aiutarli; sia nel promuovere momenti informali conviviali, come feste, gite, ecc. in cui condividere in un clima allegro e sereno, che rafforza il gruppo e facilita il superamento di eventuali conflitti con i "compagni". Promuove anche la condivisione di vissuti e di momenti di spiritualità collettivi
  - b. **DI "SERVIZIO":** non impone le proprie decisioni rispetto alle attività educative e didattiche, ma chiede agli insegnanti loro opinioni, valutazioni, accoglie le inquietudini dei professori e favorisce sempre l'interscambio e il sostegno reciproco tra i docenti, e la presa di decisioni collettive, costruendo spazi di confronto-approfondimento per trovare soluzioni concordate e sintonia di azione
  - c. **ORGANIZZATIVO-DECENTRATORE:** DECENTRAMENTO DELLE DECISIONI IN APPOSITI SPAZI COLLETTIVI, E COINVOLGIMENTO DI TUTTI IN QUELLE IMPORTANTI E CONFLITTIVE: in generale la Coordinatrice Pedagogica mantiene uno stile comunicativo che favorisce e valorizza la partecipazione e l'apporto di tutti, mediando tra posizioni a volte differenti: si dimostra disponibile ad ascoltare, a accogliere le proposte degli altri (accompagnanti, insegnanti, bambini ecc.), e a riflettere assieme rispetto alle modalità operative. **Da FIDUCIA agli insegnanti** rispetto al fatto che anche loro possono assumere bene la coordinazione, anche in forma diversa dalla sua.

**PIUTTOSTO, SI REGISTRA UN DIFFERTE STILE DELLA LEADERSHIP TRA ALCUNI DEI COORDINATORI STESSI: AMBIVALENZE DI ALCUNI COORDINATORI (LEADERSHIP DECENTRATRICE/ACCENTRATRICE): SOPRATTUTTO SU QUESTIONI DI GESTIONE DI SISTEMA: DIFFICOLTÀ A VOLTE NEL RICONOSCERE LA RESPONSABILITÀ E AUTONOMIA DELL'ALTRO**

- **ANCHE COLLEGATO: NELLA SCUOLA-LABORATORIO: DIFFICOLTÀ A VOLTE NEL RICONOSCERE LA RESPONSABILITÀ E AUTONOMIA DELL'ALTRO. TRA INSEGNANTI E BAMBINI:** anche durante l'assemblea l'adulto-insegnante non rinuncia a volte a fare interventi secondo un proprio "ruolo educativo", di guida, che indica delle norme di comportamento ritenute ineludibili, ma quasi sempre rispettando lo spazio di discussione assieme dell'assemblea
- **CONSEGUENZE:**
  1. **POCHI INCONTRI COMUNI (SCUOLA+ASSOCIAZIONE) DI PROGETTAZIONE E VALUTAZIONE COLLETTIVA**
  2. **RELAZIONE TRA COORDINATORI: DINAMICHE DI POTERE, RISPETTO ALLA COORDINAZIONE GENERALE**

**4. INFLUSSO DELL'ADOZIONE DI STRATEGIE DA PARTE DELLA DIRIGENZA PER RIDURRE O PREVENIRE I CONFLITTI CON ALCUNI INSEGNANTI (COLLEGATO ALLO STILE DELLA LEADERSHIP):** rafforzano tanto il senso di relazioni maggiormente orizzontali all'interno della scuola, sia facilitano una partecipazione più attiva e costruttiva negli insegnanti.

- **NELL'ISTITUTO COMPRENSIVO:** il D.S. dimostra spesso una **grande attenzione agli aspetti della relazione umana**, dagli atteggiamenti di disponibilità ai toni della voce, **con tutti gli attori coinvolti, dai docenti, ai collaboratori più stretti, ai genitori**, ricorrendo anche a precise azioni volte a favorire un incontro e una relazione anche al di fuori della veste formale, per esempio il suo passare varie volte al giorno nella sala docenti, rendendosi disponibile ad ascoltare in modo confidenziale quegli insegnanti che volessero parlargli anche gli aspetti non strettamente legati alla professione.
- **NEL CIRCOLO DIDATTICO:** ho osservato come la D.S. sia ricorsa al **richiamo al rispetto della legalità e all'esigenza di una maggiore organizzazione e chiarezza comunicativa, e all'istituzione e promozione di uno spazio interno di confronto e decisione rappresentativo di tutte le realtà scolastiche (commissione autonomia), per salvaguardare una maggiore giustizia nelle decisioni prese.**
- **NELLA SCUOLA COMUNITARIA:** la coordinatrice spinge per creare occasioni di condivisione di vissuti e momenti di spiritualità, all'interno dell'equipe docente o nel Gruppo di convivenza [VEDI PUNTO].
- **NELLA SCUOLA-LABORATORIO:** anche qui la Coordinatrice promuove la condivisione di vissuti e di momenti di spiritualità (vedi punto relativo) all'interno del gruppo docente, e la condivisione di momenti di festa e convivialità.

**5. L'ASSUNZIONE DI CARATTERISTICHE DI "SCUOLA COME COMUNITÀ" (NEL PLESSO E/O NELL'ISTITUTO) E L'INFLUSSO SULLA PARTECIPAZIONE ALLA GESTIONE DEMOCRATICA:** come già rilevato nella parte relativa alle **RELAZIONI INTERPERSONALI** [VEDI PUNTI: UN CERTO LIVELLO DI COLLEGIALITÀ TRA GLI INSEGNANTI; LA VALORIZZAZIONE DELLA PARTECIPAZIONE E DELLA CONDIVISIONE, TRA INSEGNANTI E CON I BAMBINI, ANCHE ATTRAVERSO MOMENTI CONVIVIALI IMPORTANZA DELLA COLLEGIALITÀ-INTEGRAZIONE ALL'INTERNO DELL'ISTITUZIONE (SCUOLA E ISTITUZIONE COME COMUNITÀ EDUCANTI)] **in tutti e quattro contesti si manifestano messaggi, atteggiamenti, azioni che rivelano una DIMENSIONE COMUNITARIA, pur come visto con i diversi significati attribuiti ad essa [VEDI PUNTO: L'IMMAGINE DIFFERENTE ATTRIBUITA A TALE COLLEGIALITÀ DOCENTE].**

**1. NELLE SCUOLE ITALIANE:** come già detto, l'assunzione di caratteristiche di "scuola come comunità" all'interno del plesso si manifesta attraverso:

- **LA VALORIZZAZIONE DEL RUOLO DELL'INTERCLASSE DOCENTI:** osservo come spesso si configura come spazio democratico di presa di decisioni collettive su aspetti legati alla cura e all'efficienza della scuola;
- **LA BUONA DISPONIBILITÀ PERSONALE ALL'ASSUNZIONE DI RESPONSABILITÀ E D'INCARICHI, DISTRIBUITI TRA TUTTI;**
- **LA CONDIVISIONE DI VALORI E SCELTE POLITICHE PRESENTE IN MOLTI INSEGNANTI** (ad es. rispetto al tema dei bambini stranieri);
- **IL RUOLO DELL'INSEGNANTE COORDINATRICE: FACILITARE, CONDURRE, E MEDIARE**
- **CAPACITÀ DI "FARE CORPO" E RITROVARE UNITÀ DI FRONTE A "PERICOLI" INTERNI O ESTERNI ALLA SCUOLA**

**DI CONSEGUENZA: TALI CARATTERISTICHE AIUTANO LA PARTECIPAZIONE ALLA GESTIONE DEMOCRATICA DATO CHE FAVORISCONO: la presa di decisioni collettive condivise, l'assunzione e distribuzione di ruoli e responsabilità, ecc.**

2. NELLE DUE REALTÀ LATINOAMERICANE: la loro stessa “**realtà storica**” di scuole popolari, nate nella e assieme alla comunità, fa sì come già detto che si sperimentino diversi livelli di “**comunità**” al loro interno (spirituale, amicale – almeno tra le persone più radicate in un'opzione di vita “**totale**” -, professionale, di resistenza politica, ecc.).

**Appare alto soprattutto tra coloro che più si identificano in tale “comunità interna” per aspettative, opzioni di vita, storia ecc.:**

- **IL VALORE E LA PRATICA DI RELAZIONI COMUNITARIE:** osservo che c'è davvero un bel legame, di vita, di impegno, d'affetto, tra di loro (adulti e bambini);
- **IL SENSO DI GRUPPO, DI COLLETTIVO, CHE DIVIENE ANCHE RECIPROCA DIFESA** rispetto alle minacce del sistema socio-politico circostante, percepito come avverso (**COMUNITÀ DI RESISTENZA**);
- **LA PARTECIPAZIONE COLLEGIALE ALLA GESTIONE DEMOCRATICA, NEI VARI SPAZI ORGANIZZATIVI.**

**DI CONSEGUENZA: TALI CARATTERISTICHE AIUTANO LA PARTECIPAZIONE ALLA GESTIONE DEMOCRATICA DATO CHE FAVORISCONO: la presa di decisioni collettive, la buona assunzione e distribuzione di ruoli e responsabilità; la condivisione di valori e scelte politiche.**

6. **(COLLEGATO:) IN TUTTI I CONTESTI EMERGE UNA QUALCHE CONSAPEVOLEZZA CONDIVISA DEL VALORE DEGLI ASPETTI RELAZIONALI INTERPERSONALI-COMUNITARI (VALORIZZAZIONE DELLA PERSONA E DELLA COLLEGIALITÀ) ALL'INTERNO DELLA SCUOLA-ISTITUZIONE, pur con i differenti significati attribuitivi già ricordati, PER FAVORIRE UNA REALE PARTECIPAZIONE ATTIVA DI TUTTI: [NEL DETTAGLIO VEDI LE DIMENSIONI CHE FACILITANO LA RELAZIONALITÀ INTERNA]:**

1. NELL'ISTITUTO COMPRENSIVO: ho osservato come sia significativa in tal senso IN PARTICOLARE [**VEDI:**] “**LA REALTÀ DEL PLESSO: SCUOLA COME COMUNITÀ**”, E “**IL RUOLO DELL'INTERCLASSE**”; e nell'ISTITUTO: “**IMPORTANZA DELLA COLLEGIALITÀ (COMUNITÀ) NELL'AFFRONTARE PROBLEMI COMUNI**”): emerge una **COMUNE VALORIZZAZIONE TANTO DA PARTE DEL D.S. CHE DEGLI INSEGNANTI DELLA COLLEGIALITÀ NEI VARI ORGANI PER LA PARTECIPAZIONE DEMOCRATICA PER:**

- SCEGLIERE ASSIEME
  - CREARE UNA “**CULTURA D'ISTITUTO**” LARGAMENTE CONDIVISA CHE SALVAGUARDI LA DIMENSIONE (E I VALORI) UMANISTICO-PEDAGOGICA
  - SUPERARE ASSIEME DIFFICOLTÀ O RICHIESTE ESTERNE ATTRAVERSO LA **COLLABORAZIONE, DANDO ANCHE UN'IMMAGINE EFFICACE DI UNITÀ.**
2. NEL CIRCOLO DIDATTICO: ho osservato come in alcune occasioni, anche di incontro formale tra Dirigente e insegnanti (commissione autonomia), uscisse dagli insegnanti stessi o dallo staff di Direzione **RIFLESSIONE CONDIVISA SULL'IMPORTANZA DI “SENTIRSI VALORIZZATO” PER SENTIRSI PARTE DI UNA COMUNITÀ e PARTECIPARE.** Come far sentire questa valorizzazione? importanza di dar spazio all'ascolto e all'espressione delle proprie opinioni. Anche qui osservo una **comune VALORIZZAZIONE DA PARTE DEGLI INSEGNANTI DELLA COLLEGIALITÀ COME FORMA PRIVILEGIATA PER LA PARTECIPAZIONE ALLA GESTIONE DEMOCRATICA (NEI VARI ORGANI SCOLASTICI), INTESA COME:**
- “**BISOGNO DI SENTIRE PROPRIO**” (=SENDO DI APPARTENENZA) PRIMA DI SCEGLIERE E ATTUARE UN PROVVEDIMENTO
  - **NECESSITÀ DI SCEGLIERE ASSIEME LE PRIORITÀ PEDAGOGICHE ED ORGANIZZATIVE, NEL RISPETTO DEI TEMPI DELLA PERSONA (PRIMA DI**

**QUELLI DELLA ORGANIZZAZIONE**), in modo da non “sclerale” individualmente e nella relazione con i bambini

o **DIFESA DI UN MODELLO “MODULARE” DI SCUOLA (TEAM DOCENTE)**

**3. NELLA SCUOLA-LABORATORIO:** in questo contesto ho osservato la maggior consapevolezza, ed impegno concreto, tanto **DELLA SCUOLA che DELLA FONDAZIONE**, rispetto alla **STRETTA RELAZIONE** esistente **TRA ASPETTI RELAZIONALI E ORGANIZZATIVI**, cioè in altre parole che **IL RICONOSCERE GLI ASPETTI DI UNA RELAZIONALITÀ COMUNITARIA - VALORIZZAZIONE DELLA PERSONA E DELLA COLLEGIALITÀ, FAVORISCE UNA REALE PARTECIPAZIONE ATTIVA**. Tale consapevolezza si manifesta nello specifico nei seguenti aspetti che ho potuto rilevare **[NEL DETTAGLIO VEDI PUNTI RELATIVI NELL’ANALISI DEL LIVELLO DELLE RELAZIONI INTERPERSONALI:]**

o **LA PRATICA DI UNA “VALUTAZIONE COMUNITARIA” (COLLETTIVA, APERTA, CRITICA, COSTRUTTIVA) TRA INSEGNANTI E COORDINAZIONE RISPETTO AL PROPRIO OPERATO E A QUELLO ALTRUI.**

o **IL VALORE DI UNA SPIRITUALITÀ CONDIVISA: fonte di un clima relazionale intenso che può aiutare a superare conflitti e a ritrovare unità anche rispetto agli aspetti organizzativo-gestionali.**

o **L’IMPORTANZA DI “ABITARE LA SCUOLA”, I VARI SETTORI DELLA FONDAZIONE, DI STARCI, DI FARCI COSE, perché anche nella semplicità si può fare molto con poco, assieme.**

**4. NELLA SCUOLA COMUNITARIA:** invece, questa consapevolezza come dimostrato si manifesta ancora in modo ambivalente, da una parte forzando le richieste alle insegnanti di “far comunità” – con rischi di “COMUNITARISMO” -, dall’altro mostrando nella coordinazione una consapevolezza dei limiti e dei rischi di questo proprio modo “eccessivo” di porsi nei loro confronti, cercando proprio con la preoccupazione di salvaguardare un livello positivo di effettiva partecipazione di loro alla gestione della scuola – magari accettando che fosse solo di coloro davvero interessate a ciò – di prendere tutta una serie di iniziative quali l’attivazione del Gruppo di convivenza **[VEDI PUNTO]**, o **VALORIZZANDO I MOMENTI COMUNI DI PREGHIERA E DI CONDIVISIONE:** vengono proposti per recuperare forza e coraggio per continuare a credere in ciò che si fa, e a disporsi in un clima propizio a condividere, a partecipare con un atteggiamento positivo. **[VEDI LE DIMENSIONI CHE FACILITANO LA RELAZIONALITÀ INTERNA]**

**7. (ANCHE CONSEGUENTE:) ATTEGGIAMENTO DIFFUSO DI COLLABORAZIONE PER L’ORGANIZZAZIONE:**

**1. NELL’ISTITUTO COMPRENSIVO:** ho osservato in varie situazioni:

a. **UN POSITIVO COINVOLGIMENTO E IMPEGNO RECIPROCO tra INSEGNANTI E D.S.** DAL PUNTO DI VISTA PROFESSIONALE (in Collegio: osservo vari insegnanti offrirsi o non sottrarsi all’assunzione di compiti e responsabilità)

b. **LA DISPONIBILITÀ A COLLABORARE DEGLI INSEGNANTI:** distribuzione di compiti e partecipazione di molti insegnanti a vari gruppi di lavoro, autogestiti e con compiti specifici. (presentazione dei vari gruppi di lavoro durante una riunione del Gruppo POF: Rispetto ai GRUPPI DI LAVORO DELL’ISTITUTO, il D.S. in un colloquio informale con me: si trovano già autonomamente, "sono persone così preparate e responsabili che si gestiscono tra loro... io vado solo una volta ogni tanto a dare la mia "benedizione"...".)

c. **ANCHE NEL PLESSO:** grande collaborazione-coordinamento progettuale, di lavoro tra le insegnanti rispetto alla programmazione didattica e a quella educativa; c’è uno scambio positivo e abbastanza partecipato sulla programmazione educativa (il progetto di plesso) **(RIUNIONE DI TEAM:** discussione approfondita tra insegnante di Storia e di religione su come concordare la programmazione sulla spiegazione della nascita del mondo e della religione, su come porsi con i bambini)

**2. NEL CIRCOLO DIDATTICO: COLLABORAZIONE TRA COLLEGHI E CON LA DIRIGENZA, PER SUPERARE ASSIEME DIFFICOLTÀ O RICHIESTE ESTERNE:**

**(COLLEGATO:) LAVORO COLLEGIALE PER COSTRUIRE E VALUTARE STRUMENTI RITENUTI DI UTILITÀ COMUNE (DI PROGRAMMAZIONE, DI VALUTAZIONE, DI RILEVAZIONE DELLA PERCEZIONE)**

- commissione autonomia: **rispetto alla mancanza di competenze informatiche sottolineata dalla D.S** (D.S.:“Basta che alla fine dell’anno ci siano le competenze informatiche....sono previste dal vostro profilo professionale”) **alcune insegnanti propongono come soluzione la collaborazione nei team**. (Insegnante materne:"Inoltre nel team ci si supporta l’un l’altra e ci si impegna tutti”).
  - **SCELTA COLLETTIVA DI DISTRIBUIRE LA DELICATA FUNZIONE POF TRA PIÙ COORDINATORI D’AMBITO**, anche per la mole del lavoro (commissione autonomia).
- 3. NELLE DUE SCUOLE LATINOAMERICANE: ATTEGGIAMENTO DIFFUSO DI COLLABORAZIONE NEGLI ASPETTI SOCIO-EDUCATIVI (SCUOLA E ASSOCIAZIONE COME COMUNITÀ EDUCANTE) E PER L’ORGANIZZAZIONE**
- **ATTEGGIAMENTO COLLABORATIVO-DI SOSTEGNO VOLONTARIO DA PARTE DELLE INS.**
    - **NELLA SCUOLA-COMUNITARIA:** Incontro di progettazione mensile, senza la presenza della Coordinatrice: emerge un atteggiamento altre volte non osservato: chi è più esperto (perché insegna da tempo nella scuola, per il livello di studio, per le conoscenze e competenze personalmente acquisite ecc.) aiuta spontaneamente chi appare più inesperto e intorpidito, in questo caso rispetto alla stesura di un progetto pedagogico-didattico.
    - **NELLA SCUOLA LABORATORIO:** Festa del 19 compleanno della Fondazione: osservo che adulti e bambini lavorano assieme per il Compleanno della Fondazione: gli accompagnanti, i coordinatori, gli insegnanti e i vari bambini aiutanti sono al lavoro dal mattino, montando un piccolo palco, portando sedie, sistemando gli ambienti ancora “grezzi” e pieni di detriti della nuova costruzione.
- 8. INFLUSSO NELLA PARTECIPAZIONE ALLA GESTIONE DEMOCRATICA DEGLI AMBITI DECISIONALI DELLA VITA SCOLASTICA (AMBITO POLITICO-GESTIONALE / AMBITO ORGANIZZATIVO- AMMINISTRATIVO/ AMBITO DIDATTICO-PEDAGOGICO)**
- Osservo come per spiegare ciò risultino significative:
- A. LA (NON) ATTRIBUZIONE DI COMPETENZE DECISIONALI DA PARTE DEL D.S. AGLI INSEGNANTI (VEDI: CULTURA DELLA PARTECIPAZIONE),**
  - B. L’OPZIONE PERSONALE E COLLETTIVA MATURATA DA PARTE DI ALCUNI INSEGNATI RISPETTO AL PROPRIO RUOLO e a quello della scuola** (riconoscersi in ruolo politico-sociale oltre che didattico)
    - **NEL CIRCOLO DIDATTICO: EMERGONO DIFFERENTI RELAZIONI DI POTERE (ORA CONFLITTUALI, ORA POSITIVE) RISPETTO AI DIFFERENTI AMBITI DECISIONALI DELLA VITA SCOLASTICA:** Mentre rispetto agli ambiti della decisionalità pedagogico-didattica non vi è alcuna divergenza tra dirigenza e insegnanti (come se non vi si percepisse alcuna frizione di potere), rispetto al livello di partecipazione alle decisioni su contenuti più gestionali-politici: osservo in un certo gruppo di insegnanti (i “critici, ribelli”: VEDI MAPPA ATTORI] la DIFESA DI UN PROPRIO RUOLO ANCHE SOCIO-POLITICO (DI POTERE-DECISIONE, VEDI), CHE SENTONO PROFONDAMENTE LEGATO A QUELLO PEDAGOGICO: APRE LA POSSIBILITÀ DI UNA LORO PARTECIPAZIONE ANCHE NELL’AMBITO DECISIONALE, ALTRIMENTI RITENUTO DI PROPRIA PERTINENZA DA PARTE DELLA D.S.(in questi casi, la d.s. non impedisce il confronto, pur tentando di portarlo su binari non ideologici e luoghi consoni come i vari organi collegiali)

- **CONTENUTI AFFRONTATI: DIDATTICA-EDUCAZIONE:**
  - a. commissione autonomia: **Quando si inizia a parlare di valutazione di sistema osservo un po' di tensioni con la D.S.; quando si entra nel merito di aspetti cognitivi specifici, tutte le insegnanti si interessano e partecipano**, così come quando rispetto a questioni "burocratiche" si toccano aspetti legati più ai valori e alla persona.
- **CONTENUTI AFFRONTATI: GESTIONE DI SISTEMA CON RISVOLTI POLITICI:**
  - a. COLLEGIO DOCENTI: **Alcuni contenuti proposti per la decisione collettiva nel collegio risultano significativi nel creare tensioni e contrapposizioni tra D.S. e alcuni insegnanti ("ribelli"), mentre negli altri osservo poca partecipazione:** (in genere non molto ascolto, forse poco interesse, soprattutto nelle ultime file). **Le insegnanti del Plesso sono spesso sedute in prima fila dove ascoltano, commentano e intervengono più di tutte le altre (OPZIONE PERSONALE E COLLETTIVA).**
  - b. commissione autonomia: osservo pochissima partecipazione da parte degli insegnanti su argomenti di gestione. Ciò dovuto anche al fatto che, quando ci sono stati loro interventi (6 insegnanti su 15) anche polemici (soprattutto per lo scarso coinvolgimento degli insegnanti nel PERCORSO QUALITÀ), la D.S. in più occasioni ha ribadito con forza davanti a loro che vi è **netta distinzione tra aspetti organizzativi e didattici** (D. S. "attenzione, questi sono discorsi organizzativi che non riguardano il Collegio Docenti"); mentre **i pochi insegnanti che continuano ad intervenire ritengono che gli aspetti organizzativi influiscano sulla didattica, quindi anche su di essi vanno prese decisioni condivise (OPZIONE).**(Insegnante: "non è vero che è solo un discorso organizzativo. E' anche un fattore importante dal punto di vista didattico!")
- **CONTENUTI AFFRONTATI: ORGANIZZAZIONE E AMMINISTRAZIONE DELLA SCUOLA:** In varie situazioni osservo l'emergere di incomprensioni e tensioni tra la PARTE SCOLASTICA E la PARTE AMMINISTRATIVA della scuola, per richieste e linguaggi differenti.
  - a. interclasse insegnanti: osservo **TENSIONI RIGUARDO ALLA GESTIONE DELLE SPESE PER MATERIALI DIDATTICI.** Tutte le insegnanti paiono ipertese per tutte le questioni che riguardano cancelleria, fotocopie, dischetti. Un'insegnante: "O la segretaria mi fornisce il materiale o io non spendo un soldo!".
- **NELL'ISTITUTO COMPRENSIVO:** rispetto al Circolo Didattico, **non ho rilevato particolari "frizioni di potere" tra D.S. e insegnanti in nessuno degli ambiti decisionali in cui ci si trovasse a discutere, quanto piuttosto divergenze di pensiero tra gruppi di insegnanti stessi** sollevate rispetto all'adempimento di norme della Riforma Moratti (VEDI). Per spiegare una simile situazione, risulta significativa l'attribuzione (alta, **VEDI STILE DELLA LEADERSHIP DISTRIBUENTE**) di competenze decisionali agli insegnanti da parte del D.S. , oltre che l'opzione personale e collettiva maturata da parte di alcuni insegnanti rispetto al proprio ruolo e a quello della scuola, che si riconoscono in ruolo politico-sociale oltre che didattico: **ATTRIBUZIONE DEMOCRATICA DEGLI AMBITI-RUOLO DI POTERE-DECISIONALE TRA D.S E INSEGNANTI.**
- **NELLA SCUOLA COMUNITARIA:** **emergono differenti relazioni di potere (ora conflittuali, ora positive) rispetto a differenti ambiti di partecipazione della vita scolastica** (ambito della discussione e dell'approfondimento pedagogico-didattico: non vi sono difficoltà tra dirigenza e insegnanti; ambito della partecipazione alle decisioni (in particolare su contenuti più gestionali-politici), **che generano conflitti:** solo i pochi insegnanti "comunitario-attivi" in campo anche sociale e politico (VALORE DELL'OPZIONE PERSONALE) si permettono di ribattere, contraddire, esprimere idee differenti e sostenerle di fronte alla coordinazione. Per spiegare ciò bisogna considerare la **DIMENSIONE CULTURALE DEL CONDIVIDERE UN'OPZIONE PERSONALE E DELLE**

**ASPETTATIVE TRA QUESTI DOCENTI E I COORDINATORI: per tutti loro la scuola-associazione sono praticamente l'unica vera opzione di vita, professionale, relazionale, affettiva, familiare, spirituale. Per costoro, ho osservato valere inoltre anche una conseguente SECONDARITÀ DELLE PREOCCUPAZIONI ECONOMICHE RISPETTO ALLE FINALITÀ POLITICO-PEDAGOGICHE.**

- **NELLA SCUOLA LABORATORIO:** Mentre rispetto agli ambiti della decisionalità pedagogico-didattica non vi è alcuna divergenza tra coordinazione pedagogica e insegnanti (come se non vi si percepisse alcuna frizione di potere), **rispetto al livello della partecipazione alle decisioni su contenuti più gestionali-politici, risulta più ristretta l'attribuzione di competenze decisionali da parte della Coordinazione Generale ad altri membri della scuola o della Fondazione, sia adulti che bambini. [VEDI DESCRIZIONE DELL'EQUIPE DI COORDINAMENTO DELLA FONDAZIONE].** Per quel che io ho potuto rilevare, piuttosto che per una deliberata volontà di esclusione, **viene valutato IL GRADO DI OPZIONE PERSONALE E COLLETTIVA maturata da parte degli insegnanti e di altri operatori o rappresentanti dei bambini, rispetto al proprio ruolo e a quello della scuola-fondazione (IMPORTANZA DI RICONOSCERSI IN UN COMUNE IMPEGNO SOCIO-POLITICO SIA ALL'INTERNO DELLA SCUOLA CHE DELLA FONDAZIONE:** osservo in molte occasioni come ci sia una certa sintonia tra COORDINATORI E INSEGNANTI "VECCHI" : per loro la scuola-associazione sono praticamente la principale opzione di vita, professionale, relazionale, affettiva, familiare, spirituale). Non è facile però comprendere questa differenziazione di ruoli che a volte si crea da parte delle persone coinvolte. Per costoro, ho osservato valere inoltre anche una conseguente SECONDARITÀ DELLE PREOCCUPAZIONI ECONOMICHE RISPETTO ALLE FINALITÀ POLITICO-PEDAGOGICHE.
  - a. Equipe di Animazione della Fondazione: si discute su come organizzare il Festival degli Aquiloni: si evidenzia il problema forte di non avere risorse economiche esterne, e la difficoltà di chiedere anche piccole somme ai bambini che già vivono in condizioni molto difficile. Si sta aspettando l'approvazione del progetto, presentato a una Ong, ma con alcune perplessità si decide di fare il festival comunque, riducendo al massimo le spese possibili.

## DIMENSIONI SPECIFICHE:

1. **NELLE SCUOLE ITALIANE: GLI INSEGNANTI VALORIZZANO LA DIMENSIONE DELL'AUTONOMIA SCOLASTICA E DELL'INSEGNANTE, COME BASE PER LA PARTECIPAZIONE – PROPRIA E DEGLI ALTRI ATTORI LOCALI - ALLA GESTIONE DEMOCRATICA (NEI VARI ORGANI SCOLASTICI):**
  - d. **NEI RAPPORTI CON IL MINISTERO: IMPORTANZA DELL'AUTONOMIA NELL'AFFRONTARE PROBLEMI COMUNI ALL'ISTITUTO** (come gli aspetti controversi previsti dalla riforma Moratti)
  - e. **NEI RAPPORTI INTERNI ALL'ISTITUTO: CERTA AUTONOMIA ESPRESSA DAGLI INSEGNANTI RISPETTO ALLA D.S.**
  - f. **NEI RAPPORTI CON I GENITORI E LA COMUNITÀ LOCALE: TENSIONI TRA ADOZIONE DI STRUMENTI COMUNI E TRASPARENTI (REGISTRI, PROGRAMMAZIONI E LE VERIFICHE) E AUTONOMIA-LIBERTÀ DELL'INSEGNANTE.**

2. NELLE DUE REALTÀ LATINOAMERICANE: OSSERVO COME LA CONDIVISIONE DI MOMENTI DI (AUTO)FORMAZIONE COMUNE SOCIO-POLITICA (AD ES. SUI CONCETTI E LE MODALITÀ QUOTIDIANE DI VIVERE “PARTECIPAZIONE E DEMOCRAZIA”, IN FAMIGLIA E A SCUOLA), crei integrazione: permette di approfondire e condividere quale sia il proprio ruolo rispetto alla comunità interna (o soprattutto esterna nel caso della Scuola Comunitaria), cioè la propria MISSION, i propri VALORI di riferimento, e ciò facilita in molti una maggiore identificazione comune e partecipazione alla vita e alla gestione della scuola-istituzione.
3. NELLE DUE REALTÀ LATINAMERICANE: OSSERVO COME VENGA ADOTTATA SOPRATTUTTO DALLA COORDINAZIONE PEDAGOGICA UN’ATTENZIONE PARTICOLARE A MIGLIORARE CONTINUAMENTE LE MODALITÀ DI RIUNIONE (ASPETTI DELLA COMUNICAZIONE, LAVORI DI GRUPPO, ECC.) PER RENDERE SEMPRE Più EFFETTIVA LA PARTECIPAZIONE DI TUTTI ANCHE ALLA GESTIONE DEMOCRATICA:
- a. ATTENZIONE A MIGLIORARE LA COMUNICAZIONE INTERNA, definendo meglio gli strumenti e gli spazi per scambiarsi informazioni su eventi interni od esterni, e per condividere quanto emerso, trovando anche una linea comune rispetto alle organizzazioni esterne
  - b. L’USO DI METODOLOGIE ATTIVE E PARTECIPATIVE FOCALIZZATE AL COMPITO DURANTE GLI INCONTRI DI PROGETTAZIONE PARTECIPATA E VALUTAZIONE (LAVORO DI DIAGNOSI IN PICCOLI GRUPPI (AUTOVALUTAZIONE); DIAGNOSTICO CON L’ALBERO DEI PROBLEMI; LE COMMISSIONI INTERNE SUI PROGETTI)
- **NELLA SCUOLA COMUNITARIA: osservo inoltre che in modo molto più sistematico che nella Scuola-Laboratorio, viene dato spazio a VARI INCONTRI COMUNI (SCUOLA+ASSOCIAZIONE) DI PROGETTAZIONE E VALUTAZIONE COLLETTIVA O IN COMMISSIONI TEMATICHE, E DI FORMAZIONE POLITICA (LA COMMISSIONE PER LA FESTA DELLA FAMIGLIA: esistono vari gruppi di lavoro “misti” che hanno per compito specifico la cura di un evento o di una tematica ritenuta importante per la scuola-comunità. Vi è da subito un buon spirito collaborativo, una buona intesa, in cui tutti partecipano)**
4. **INFLUSSO DELL’ATTENZIONE AL BAMBINO E ALLA SUA REALTÀ: OSSERVO COME CIÒ ATTIVI IN TUTTI I CONTESTI UNA PARTECIPAZIONE DEMOCRATICA (CONFRONTO POSITIVO, ASCOLTO, CONTRIBUZIONE RECIPROCA) TRA GLI INSEGNANTI E CON IL DIRIGENTE SCOLASTICO, ANCHE SE CON UN SIGNIFICATO MOLTO DIFFERENTE NELL’ESPERIENZA DELLA SCUOLA-LABORATORIO:**
- NELL’ISTITUTO COMPRENSIVO: emerge per esempio come CONSAPEVOLEZZA DELLA NECESSITÀ DELL’UTILIZZO DEI COLLEGI ANCHE COME LUOGHI DI DISCUSSIONE PEDAGOGICO-DIDATTICA, E DI CONDIVISIONE DI QUANTO ELABORATO DAI GRUPPI-COMMISSIONI
  - NEL CIRCOLO DIDATTICO: anche qui osservo che IL RIFLETTERE TUTTI SULLA REALTÀ ED I BISOGNI DEI BAMBINI E DELLA SCUOLA: ATTIVA UNA PARTECIPAZIONE DEMOCRATICA (CONFRONTO POSITIVO, ASCOLTO, CONTRIBUZIONE RECIPROCA) TRA DIRIGENTE SCOLASTICO-INSEGNANTI
  - NELLA SCUOLA COMUNITARIA: VIENE RICONOSCIUTO COME IL COLLANTE



**COSTITUTIVO DI OGNI AZIONE, PORGETTO, SERVIZIO OFFERTO DALLA SCUOLA-COMUNITÀ:** riunione valutazione scuola dopo riunione serale genitori: la Coordinatrice Pedagogica: "io rispetto chi manda il figlio nelle scuole private, perché vuole che suo figlio diventi feroce nella vita, perché questo è il ruolo di quelle scuole; ma io credo nella **scuola comunitaria perché qui tutti si devono avvicinare ai bambini, con corresponsabilità**". OSSERVO PERTANTO COME IN VARIE RIUNIONI DI PROGETTAZIONE E VALUTAZIONE, SIA A LIVELLO DI SCUOLA CHE DI ASSOCIAZIONE, AUMENTI LA PARTECIPAZIONE DI TUTTI, E MIGLIORI IL CLIMA RELAZIONALE QUANDO SI CENTRI L'ATTENZIONE SU SPECIFICI PROBLEMI CHE COLPISCONO I BAMBINI (problemi di denutrizione; violenze famigliari, ecc.), PER CUI SI ATTIVA UNA SINTONIZZAZIONE VERSO FORME CONCRETE DI COLLABORAZIONE.

- **NELLA SCUOLA-LABORATORIO:** qui l'attenzione al bambino assume l'aspetto del **VALORE DELLA PARTECIPAZIONE DEI BAMBINI ALLA GESTIONE DEMOCRATICA INTERNA:**

**A. SI ATTIVA UNA PARTECIPAZIONE DEMOCRATICA (CONFRONTO POSITIVO, ASCOLTO, CONTRIBUZIONE RECIPROCA) TRA COORDINATORI E/O INSEGNANTI QUANDO SI RIFLETTE TUTTI SULLA REALTÀ, LE IDEE, I BISOGNI E I DESIDERI DEI BAMBINI colti nelle conversazioni quotidiane, nei gruppi di accompagnamento o nei momenti ufficiali di incontro dei rappresentanti dei bambini e degli adulti;**

- b. Riunione dell'Équipe di Coordinamento (ottobre): grande attenzione dei coordinatori a ciò che piace o sognano i bambini, colto attraverso momenti comuni di valutazione Un coordinatore: "nei gruppi, ho ascoltato dai bambini che sognano molto con la nuova sede... "

**B. GLI ADULTI SI RICHIAMANO SPESSO A RISPETTARE NEI MOMENTI DECISIONALI ANCHE TRA DI LORO IL PROCESSO DEMOCRATICO DEI BAMBINI, LE LORO IDEE E PROPOSTE, che sempre loro stessi rischiano di saltare**

- c. Riunione dell'Équipe di Animazione della Fondazione: una coordinatrice informa che a livello della Segreteria Nazionale del Movimento dei bambini e adolescenti lavoratori s'è deciso di ammettere 4 bambini rappresentanti per ogni istituzione che aderisce, tra cui la Fondazione. Chiede se si può scegliere un rappresentante per ognuno dei quattro settori sviluppati all'interno della Fondazione. Un altro coordinatore: "**così si salta il processo, che prevede che ognuno dei bambini interessati si proponga, e tra di loro si scelgano ed eleggano**".
- d. Riunione della Équipe di coordinamento della Fondazione: una coordinatrice: "mi sembra che in quello che stiamo parlando qui, non si tiene in conto di cosa sta pensando e proponendo l'équipe del sabato con i bambini". Un coordinatore: "questo è già stato fatto, tengo tutto scritto...".

**5. INFLUSSO DI RECIPROCHE CULTURE TRA DIRIGENZA E CORPO INSEGNANTE: mentre in quasi tutte le scuole, come già sottolineato, si evidenziano DIFFERENZE CULTURALI SIGNIFICATIVE (se non a volte contrapposte) tra D.S. e Insegnanti, nella realtà della Scuola-Laboratorio per i vari fattori ricordati – RELAZIONI DI AMICIZIA, AUTOSELEZIONE DEL PERSONALE, STILE DELLA DIRIGENZA, ECC. – si registra più una convergenza.**

- DIVERSA CULTURA DELLA PARTECIPAZIONE
- DIVERSA CULTURA DEL TEMPO
- DIVERSA CULTURA DEL CAMBIAMENTO

**AD. ES: PERCEZIONE DEL TEMPO COME VARIABILE DEL CAMBIAMENTO, O VARIABILE DELLA COMUNITÀ:**

- il tempo come **variabile della comunità** è sentire la **possibilità di dedicare tempo per la comunicazione interpersonale, o pedagogico didattica**, tra insegnanti e tra insegnanti ed alunni;
- mentre dalla visione dirigenziale deriva negli insegnanti una **percezione che la dimensione organizzativo-gestionale richiede sempre più di stringere questi tempi della persona, e richiede sempre più tempo su quegli aspetti organizzativi.**

**Questa è stata una percezione degli insegnanti italiani, ma che è per alcuni versi simile a quella che hanno avuto insegnanti di Salvador**, rispetto alla propria resistenza al cambiamento, rispetto all'imposizione di ritmi di riunione, di cambiamento, di scambio di strumenti, materiali eccetera vissuti con ansia e angoscia, quindi non cogliendone più il significato; altre volte percependoli **come tentativi di manipolazione anche politica dall'alto.**

Ma soprattutto **tale percezione crea quei vissuti negativi dal punto di vista delle relazioni e dello scambio tra gli attori interni**, dirigenza-insegnanti e con i bambini, **e di conseguenza con le famiglie**, riducendo gli incontri a incontri informali, ufficiali, e cadenzati e ridotti nel tempo, rendendo proprio difficile la disponibilità di tempo ma anche psicologica a momenti di incontro informale, più aperti all'accoglienza dell'altro come persona, e quindi capaci di portare ad una partecipazione reale migliore, delle famiglie dentro la scuola.

1. NELLA SCUOLA LABORATORIO: riconosco **CULTURE SIMILI CHE EMERGONO TRA C.P. E CORPO INSEGNANTE**:

1. **CULTURA DEL “TEMPO”**: tutti privilegiano il **“TEMPO DELLA PERSONA”** (godimento del presente: relazionalità) rispetto a **QUELLO DELL’ORGANIZZAZIONE** (attesa del Futuro: progetualità, produttività)
2. **CULTURA DEL CAMBIAMENTO e DEL MIGLIORAMENTO CONTINUO**: [vedi RIFLESSIONI DI SINTESI FINALI

2. NELL’ISTITUTO COMPRENSIVO:

- **DIVERSA CULTURA DEL “TEMPO”**: **FATTORE PROBLEMatico MA SPESSO SUPERATO: PERCEZIONE DEL “TEMPO DISPONIBILE”**, rispetto al quale si è sempre in debito, rispetto alla mole di attività didattiche e collegiali richieste; questo si avverte in alcuni insegnanti, ma **poi al momento di agire e decidere prevalgono la disponibilità e l’impegno personale** anche per progetti di plesso. **A volte anche il divertimento che ciò comporta!**
- **DIVERSA CULTURA DEL CAMBIAMENTO: FAUTORI E RESISTENZE, LO STRESS DA IPERCAMBIAMENTO**:
  - **RICHIESTA DI COMPETENZE NUOVE DA PARTE DELL’ISTITUZIONE**
  - **RESISTENZA ALLA MANCANZA DI COMPETENZE, PAURE DEL CAMBIAMENTO, RISPETTO DEI TEMPI**

3. NEL CIRCOLO DIDATTICO:

- (COLLEGATO:) DIVERSA “CULTURA DELLA PARTECIPAZIONE” TRA D.S. E ALCUNI INSEGNANTI (I “RIBELLI”): **DIVERGENZE NEL RICONOSCERE IL RUOLO DELLA PARTECIPAZIONE DEGLI INSEGNANTI (DEL COLLEGIO DOCENTI) RISPETTO AGLI AMBITI DELLE DECISIONI POLITICO-GESTIONALI**: la D.S. richiama al dovere del rispetto della legalità– applicazione neutra della norma vigente (**VERTICALITÀ GERARCHICA ANCORA FORTE NEL SISTEMA SCOLASTICO**), gli insegnanti rivendicano l’affermazione del diritto a partecipare in modo attivo rispetto a decisioni che riguardano il proprio lavoro
  1. (COLLEGATO:) **PERCEZIONE IN ALCUNI DOCENTI DI UNA NON CHIARA E SCARSA DISTRIBUZIONE DELLE DECISIONI E INFORMAZIONI SU QUESTIONI POLITICO-GESTIONALI DA PARTE DELLO STAFF DI DIRIGENZA**
- (ANCHE CONSEGUENTE:) DIVERSA CULTURA DELLA QUALITÀ (E DEGLI STRUMENTI UTILIZZATI) TRA LO STAFF DI DIRIGENZA (**VISIONE PRAGMATICA:MIGLIORAMENTO CONTINUO GRAZIE AL MONITORAGGIO**

SISTEMATICO E AL CONTROLLO ANCHE ESTERNO) E LA MAGGIORANZA DEGLI INSEGNANTI (VISIONE POLITICO-IDEOLOGICA:“QUALITÀ” COME CONTROLLO VERTICALE, MANIPOLAZIONE E SVALUTAZIONE DELLA DIMENSIONE PIÙ PROFONDAMENTE PEDAGOGICA RISPETTO A QUELLA IMPRESARIALE)

- **DIVERSA CULTURA DEL “TEMPO”** TRA DIRIGENZA E CORPO INSEGNANTE: TEMPO DELLA PERSONA (IL PRESENTE: godimento delle relazioni, possibilità di riflettere, vivere ecc.) CONTRO TEMPO DELL’ORGANIZZAZIONE (IL FUTURO: miglioramento continuo, PROCESSO COSTANTE ED “ETERNO” di monitoraggio, scelta, intervento). **PROBLEMA E OBIETTIVO COMUNE: TROVARE SOLUZIONI PER UN EQUILIBRIO TRA LE DUE DIMENSIONI (D.S.: SOCIALIZZAZIONE DELLE BUONE PRATICHE; INSEGNANTI: USO DEL FONDO D’ISTITUTO PER GESTIRE PIÙ INCONTRI DI CONFRONTO TRA INSEGNANTI E CON IL D.S.).**
- (COLLEGATO: ) **DIVERSA CULTURA DEL CAMBIAMENTO:**
  - RICHIESTA DI COMPETENZE NUOVE DA PARTE DELL’ISTITUZIONE
  - RESISTENZA ALLA MANCANZA DI COMPETENZE, PAURE DEL CAMBIAMENTO, RISPETTO DEI TEMPI DELLA PERSONA
- 2. (COLLEGATO: ) **CULTURA DELLA SCUOLA DUFFUSA TRA GLI INSEGNANTI: DIFFICILE EQUILIBRIO TRA IL CONDIVIDERE L’IMPORTANZA DI “FARE EDUCAZIONE”, E POI L’ASSILLO PROVOCATO DAL “COMPIERE IL PROGRAMMA CURRICOLARE”**

#### 4. NELLA SCUOLA COMUNITARIA:

1. **“CULTURA DELLA PARTECIPAZIONE” DELLA COORDINAZIONE AMBIGUA RISPETTO AL RICONOSCIMENTO DEL RUOLO-POTERE DELLA PARTECIPAZIONE DEGLI INSEGNANTI ALLA GESTIONE DEMOCRATICA, A SECONDA DELL’AMBITO** (differenza tra la partecipazione democratica degli insegnanti spesso incentivata nei momenti di riflessione-discussione, e quella nei momenti di presa di decisione, invece non sempre richiesta): da un lato spesso promuove e incita gli insegnanti a proporre idee, a partecipare, però al momento di trarre decisioni sceglie solitamente lei la strada da intraprendere, distribuendo a volte lei compiti ed impegni.
2. **DIVERSITÀ CULTURALI SUL RUOLO-AMBITO DI RESPONSABILITÀ DELL’INSEGNANTE TRA COORDINAZIONE** (impegnarsi con i bambini, i genitori, la comunità) **E INSEGNANTI “IN SENSO STRETTO”** (richieste eccessive!)

**ANCHE CONSEGUENTE: (A TUTTI GLI ASPETTI DIFFICILI DELLA RELAZIONALITÀ: VEDI) DIFFICOLTÀ DI COMUNICAZIONE E PARTECIPAZIONE AUTENTICA:DELLE INSEGNANTI:** le insegnanti, di fronte alla esperienza già più volte vissuta della incomprendimento-rifiuto ad accogliere le loro questioni su aspetti relazionali-organizzativi, da parte in particolare di una coordinatrice, rinunciano a parlarne pubblicamente. Solo quelle poche “comunitarie-attive” in campo anche sociale e politico si permettono di ribattere, contraddire, esprimere idee differenti e sostenerle di fronte alla coordinazione.

:

6. **INFLUSSO DI RECIPROCHE CULTURE TRA COORDINAZIONE DELLA SCUOLA E COORDINAZIONE GENERALE:** mentre in quasi tutte le scuole, come già sottolineato, si evidenziano SOMIGLIANZE CULTURALI SIGNIFICATIVE,

#### A. NELLA REALTÀ DELLA SCUOLA-LABORATORIO tra i Coordinatori appaiono

- **CULTURE DELLA ORGANIZZAZIONE DIVERSE TRA COORDINATORI (VEDI: CENTRALITÀ ASPETTI RELAZIONALI\ CENTRALITÀ STRUTTURA ORGANIZZATIVA). ( CULTURA DEL “TEMPO DELLA PERSONA/DELLA ORGANIZZAZIONE”):** difficile equilibrio tra LA DIMENSIONE RELAZIONALE COMUNITARIA (al centro la relazione PRESENTE e la considerazione dell’altro come persona- compagno) e LA DIMENSIONE GESTIONALE-PRAGMATICA (al centro l’organizzazione, le sue esigenze e l’agire FUTURI, dietro cui verranno le persone

interessate; l'altro visto nelle sue funzioni, come "ruolo"). [riflessione su una possibile incompatibilità tra "comunitario, partecipato"(RELAZIONE) e "ben organizzato" (GESTIONE)] Si cerca una mediazione.

- **DIMENSIONI CORRELATE CHE EMERGONO:EMERGE UNA NON CHIARA DISTRIBUZIONE DELLE DECISIONI E DELLE INFORMAZIONI (VEDI PUNTO PRECEDENTE)**
  - **CONSEGUENZE PROVOCATE IN ALTRI AMBITI RELAZIONALI E PARTECIPATIVI:**
    1. **TENSIONI TRA I COORDINATORI PER LA PERCEZIONE DI ACCENTRAMENTO DEL POTERE DECISIONALE DA PARTE DI ALCUNI (per esempio decisioni autoritarie ELIMINANDO il CONFRONTO e la votazione COLLEGALE**
    2. **SOSPETTI SULLE INTENZIONI DEGLI ALTRI COORDINATORI. [VEDI ANCHE CULTURA DEL "TEMPO DELLA PERSONA/DELLA ORGANIZZAZIONE"]**
  - **NELLA SCUOLA-LABORATORIO: (ANCHE CONSEGUENTE) ASPETTI COMUNICATIVI: PROBLEMI DI COMUNICAZIONE, CIRCOLARITÀ DELLE INFORMAZIONI INTERNE importanza di mantenere comunicazioni circolari, chiare, e su alcuni punti decisioni collettive, per non creare tensioni interne.**

**B. NELLE DUE SCUOLE ITALIANE PIUTTOSTO TALE DIFFICOLTÀ PER DIFFERENZE CULTURALI EMERGE PIÙ TRA LA DIRIGENZE SCOLASTICA E QUELLA AMMINISTRATIVA:**

**I. NELL'ISTITUTO COMPRENSIVO: DIVERSA CULTURA DELLA SCUOLA TRA PERSONALE SCOLASTICO E AMMINISTRATIVO: ESIGENZE DIFFERENTI**

| <b>RIGIDITÀ PER LA RENDICONTAZIONE CONTABILE</b>   | <b>PRATICITÀ PER L'AZIONE DIDATTICA</b>   |
|--|---|
| emerge una certa difficoltà degli insegnanti a garantire e ragionare in termini di richieste degli strumenti di bilancio | Gli strumenti di bilancio che vengono loro richiesti di adottare a loro volta risultano poco flessibili e comprensibili |

**II. NEL CIRCOLO DIDATTICO:DIVERSA CULTURA DELLA SCUOLA TRA PERSONALE SCOLASTICO E AMMINISTRATIVO: ESIGENZE DIFFERENTI**

| <b>RIGIDITÀ PER LA RENDICONTAZIONE CONTABILE</b>   | <b>PRATICITÀ PER L'AZIONE DIDATTICA</b>   |
|--|---|
| emerge una certa difficoltà degli insegnanti a garantire e ragionare in termini di richieste degli strumenti di bilancio | Gli strumenti di bilancio che vengono loro richiesti di adottare a loro volta risultano poco flessibili e comprensibili |

## **B. IL LIVELLO DELLA RELAZIONE TRA SCUOLA E FAMIGLIA**

### **PREMESSA:**

- 1. OGNI ISTITUZIONE SCOLASTICA VIVE COME PROBLEMATICA (o SCARSA) LA RELAZIONE CON LE PROPRIE FAMIGLIE [IMMAGINE NEGATIVA DELLA STESSA]**

#### **A. NELL'ISTITUTO COMPRENSIVO:**

- 1. PER IL DIRIGENTE: CRITICA E DELUSIONE DEL DIRIGENTE PER LA POCA PARTECIPAZIONE DEI GENITORI DOPO TANTI E DIFFERENTI TENTATIVI:**
  - a. Da un colloquio informale: il D.S. racconta quanto lui ci abbia sempre creduto e si sia attivato in tal senso, ma "qui è un territorio strano", mi dice, nel senso che anche lui non si sa bene spiegare il perché di quella che lui ritiene una forte assenza di coinvolgimento da parte dei genitori.
- 2. PER GLI INSEGNANTI: POCA PARTECIPAZIONE ATTIVA DEI GENITORI, E "SINDROME DA GENITORI FETENTI" (quelli impiccioni e sempre lì per controllare per poi parlare e criticare)**
  - a. da un interclasse di preparazione degli incontri di presentazione ai genitori della programmazione: osservo negli insegnanti l'esprimersi di SINTOMI DIFFERENZIATI rispetto ai genitori: disagio, paura, nervosismo, rabbia di alcuni insegnanti.

#### **B. NEL CIRCOLO DIDATTICO:**

- 1. PER IL DIRIGENTE: LA D.S LA VALUTA IN CRISI per via del basso livello di iscrizioni in classe prima**
- 2. PER GLI INSEGNANTI: recepiscono con una certa sorpresa la preoccupazione e si confrontano per comprendere meglio la realtà di tale relazione coinvolgendo le scuole materne e i rappresentanti dei genitori nell'interclasse comune: "DIFFICILE PER LA FORTE MOBILITÀ DEI GENITORI" (NON EMERGONO INFATTI ALTRI EVIDENTI MOTIVI DI CONFLITTO CON I GENITORI, CHE ANZI – QUEI POCHI INTERVENUTI – MI DICONO DI VALUTARE POSITIVAMENTE LA RELAZIONE PRESENTE TRA LORO E LA SCUOLA)**

#### **C. NELLA SCUOLA COMUNITARIA:**

- 1. PER LA COORDINATRICE PEDAGOGICA: una relazione comunque difficile, che sempre va monitorata**
  - a. riunione valutazione scuola dopo riunione serale genitori: La coordinatrice pedagogica: "la relazione nostra con le famiglie è una relazione comunque difficile, che sempre va tenuta d'occhio, perché i genitori vanno portati a scuola, altrimenti i bambini soffrono... ho detto ad un bambino, del quale alla riunione non è venuto nessuno perché sua mamma gli ha detto che era stanca, che dica alla mamma che lui può entrare a scuola solo se sarà accompagnato da lei."
- 2. PER GLI INSEGNANTI: GIÀ ALL'INIZIO DELLA SCUOLA PRIMARIA SI REGISTRA L'ASSENZA DEI GENITORI NELLA CURA DEI FIGLI)**
  - a. prima riunione di valutazione trimestrale:(Insegnante: "Mentre al pomeriggio c'è grande partecipazione e presenza dei genitori, che li accompagnano e si prendono cura di loro, già a 7 anni vengono molti lasciati di colpo soli"
  - b. colloquio con La Coordinatrice del SRC (e insegnante): "Quando i bambini sono alla scuola materna, di solito c'è tanta attenzione da parte dei genitori; quando entrano nella prima classe elementare, o peggio poi alle superiori, è come se non esistessero più."

#### D. NELLA SCUOLA-LABORATORIO:

##### **1. PER LA COORDINATRICE PEDAGOGICA E PER GLI INSEGNANTI: POCA**

- **POCA SECONDO LA SCUOLA LA PARTECIPAZIONE RISPETTO ALL'ORGANIZZAZIONE DEGLI INCONTRI DELLA SCUOLA PER I GENITORI:**
  - a. prima riunione della equipe di animazione della scuola dei genitori: i referenti propongono di chiedere ai genitori di partecipare in numero maggiore all'equipe di animazione della scuola dei genitori (sono venuti solo due genitori)
  - **ESPRIMONO LA PROPRIA TRISTEZZA PER COME È STATA LA PARTECIPAZIONE DEI GENITORI AD UN INCONTRO UFFICIALE: ALCUNI LI ACCUSANO, ALTRI FANNO UN'AUTOCRITICA DI ECCESSIVA CURA-ASSISTENZIALISMO VERSO I BAMBINI.**
- b. Riunione dell'equipe della scuola docenti-rappresentanti dei bambini (ottobre):  
Un'insegnante: "è stato molto triste, perché del mio gruppo non è venuto nessun genitore; **credo a un disinteresse totale da parte dei genitori per i figli**, e lo studio; molti verranno solo all'incontro finale. **Non c'è un vero impegno**, appena muovevano la testa, non dicevano nulla. Poi quando si è passato il foglio perché offrirono la loro disponibilità a lavorare nella nuova costruzione, su 26 solo due si sono offerti realmente di aiutare." Un'altra insegnante: "**credo noi abbiamo una colpa: noi diamo tutto ai figli, e i genitori sono abituati ad aspettare**, non hanno imparato a mettersi in gioco in prima persona..."

**NONOSTANTE IO POSSA AVER OSSERVATO GRADI DIVERSI DI PARTECIPAZIONE DEI GENITORI IN VARIE OCCASIONI, ED IN ALCUNI CASI ANCHE POSITIVI:**

**ES. LORO PARTECIPAZIONE ALLA MIA CONVOCAZIONE PER GLI INCONTRI-INTERVISTA:**

| <u>A. NELL'ISTITUTO<br/>COMPENSIVO:</u>   | <u>B. NEL CIRCOLO<br/>DIDATTICO:</u>  | <u>C. NELLA SCUOLA<br/>COMUNITARIA:</u>   | <u>D. NELLA<br/>SCUOLA-<br/>LABORATORIO:</u>  |
|---|---|---|---|
| <b>BUONA</b> (ci sono stati 23-25 genitori che si sono messi in campo e resi disponibili in prima persona!). Segnale di come rispetto alla scuola del Circolo Didattico <b>ci sia un tessuto genitoriale sicuramente più attento, capace di mettersi in moto se stimolato</b> , rispetto all'altra scuola dove c'è stata una enorme fatica di svolgere gli incontri, alla fine ritrovandosi pochi genitori di varie classi e basta. | <b>POCA.</b> c'è stata una enorme fatica di svolgere gli incontri, alla fine ritrovandosi pochi genitori di varie classi e basta. | <b>MOLTO ALTA!</b> rispetto alla necessità mia di contattare i genitori per intervistarli, insegnanti e coordinatori mi dicono che non c'è necessità di una comunicazione ufficiale scritta, ma che ci parleranno loro (in segreteria o all'entrata o all'uscita dalla scuola): <b>a riscontro la risposta dei genitori è stata molto alta.</b> | <b>SCARSA!</b> rispetto alla necessità mia di contattare i genitori per intervistarli, insegnanti e coordinatori mi dicono che non c'è necessità di una comunicazione ufficiale scritta, ma che ci parleranno loro (in segreteria o all'entrata o all'uscita dalla scuola), oppure io stesso a voce negli incontri: <b>a riscontro la risposta dei genitori è stata SCARSA.</b> |

**E SI REGISTRINO FORME DIFFERENTI DI PARTECIPAZIONE DEI GENITORI NELLE ATTIVITÀ SCOLASTICHE:**

| <u>A. NELL'ISTITUTO<br/>COMPRENSIVO:</u>   | <u>B. NEL CIRCOLO<br/>DIDATTICO:</u>  | <u>C. NELLA SCUOLA<br/>COMUNITARIA:</u>   | <u>D. NELLA<br/>SCUOLA-<br/>LABORATORIO:</u> |
|--|---|---|--|
| <p><b>PARTECIPAZIONE AD ATTIVITÀ DIDATTICHE DEI GENITORI (LABORATORI COGESTITI).</b></p> | <p><b>LE FAMIGLIE SI OFFRONO DI COLLABORARE IN ALCUNE ATTIVITÀ:</b><br/>(consiglio di interclasse soli docenti: insegnante: "C'è un nonno disponibile che verrebbe a sistemare l'angolo del Compost...".)</p> | <p><b>PARTECIPAZIONE AD ATTIVITÀ DIDATTICHE DEI GENITORI (I LABORATORI DI ARTE-EDUCAZIONE: sono aperti anche alle famiglie</b> (colloquio a casa della Coordinatrice Pedagogica: vengono pochi genitori, soprattutto per i problemi legati al lavoro; "noi lasciamo che partecipi chiunque voglia della famiglia, fratelli, cugini, zii..."; "sono molto presi dal lavoro, ma alcuni ci hanno detto che prima di venire non capivano perché i bambini proprio il venerdì non volevano mai perdere scuola... ma che quando sono venuti ad alcuni laboratori, hanno capito subito: era magico! E stavano apprendendo, e nello stesso tempo creando, divertendosi")</p> <p><b>1. I GENITORI SONO INVITATI COME ESPERTI IN CLASSE:</b><br/>(Un'insegnante, riceve per la seconda volta nella sua classe dei genitori, perché raccontino ai bambini della propria famiglia; osservo anche che rispetto ad alcuni Progetti Didattici vengono invitati i genitori: rispetto al PROGETTO "Il mio quartiere", sono stati invitati alcuni genitori esperti di riciclaggio e gestione dei rifiuti; l'insegnante racconta che quest'esperienza le ha fatto conoscere più direttamente la realtà delle famiglie dei bambini)</p> |  |

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
| <p><b>PARTECIPAZIONE DEI GENITORI PER RISOLVERE PROBLEMI DELLA SCUOLA:</b> avvertita come importante per gli insegnanti per risolvere problemi della scuola (esterni o interni) su cui sentono di non avere autorità per farlo, ma senza proporre strategie di soluzione concordate;</p> <p><b>SCARICO DI RESPONSABILITÀ:</b><br/>Non si tenta di proporre una collaborazione rispetto alla gestione del problema “è meglio che lo facciate presente voi come genitori, come cittadini. Avete più autorità come gruppo di genitori che noi come insegnanti.”.</p> <p><b>PARTECIPAZIONE STRUMENTALE ALLE RICHIESTE DELLA SCUOLA:</b></p> <p>a. <b>AD ATTIVITÀ COMUNI TRA SCUOLA E ALTRE ORGANIZZAZIONI LOCALI:</b> la scuola richiede la partecipazione dei genitori come volontari durante la “Mostra del libro” promossa dalla Biblioteca</p> | <p><b>I GENITORI PARTECIPANO PONENDO VARIE DOMANDE SULL’ANDAMENTO DELLE ATTIVITÀ DIDATTICHE</b> (incontro sulle programmazioni classe 1: i genitori paiono molto concentrati sul cognitivo, sull’uso del materiale, sugli apprendimenti.)</p> <p><b>ALCUNE FAMIGLIE OFFRONO COLLABORAZIONE A LIVELLO STRUMENTALE IN SEGUITO A RICHIESTE DEGLI INSEGNANTI:</b></p> <p>1. <b>PER LA REALIZZAZIONE DELLA FESTA DI SAN NICOLÒ:</b> (incontro sulle programmazioni classe 1: una mamma alle altre: “Si chiede</p> | <p><b>ALCUNE FAMIGLIE OFFRONO COLLABORAZIONE A LIVELLO STRUMENTALE IN SEGUITO A RICHIESTE DEGLI INSEGNANTI:</b> per es. per la realizzazione del cibo e delle bevande per la <b>FESTA DI S.GIOVANNI.</b></p> | <p><b>PARTECIPAZIONE DEI GENITORI PER RISOLVERE PROBLEMI DELLA SCUOLA:</b> avvertita come importante per gli insegnanti per risolvere problemi della scuola (esterni o interni) su cui sentono di non avere abbastanza risorse per farlo, ma assumendosi per primi l’onere e la responsabilità.(<b>LA COSTRUZIONE DELLA NUOVA SEDE</b>)</p> <p><b>PARTECIPAZIONE STRUMENTALE ALLE RICHIESTE DELLA SCUOLA SU ASPETTI ORGANIZZATIVI DI MOMENTI LUDICI (PREPARARE QUALCOSA DI CIBO, O PULIRE LE SALE, ma molto pochi lo fanno)</b></p> |
|--|--|--|---|



|  |   |  |  |
|--|---|--|--|
| <p>(interclasse insegnanti-genitori: un'insegnante: <b>"abbiamo bisogno della vostra collaborazione!"</b>)<br/>(Da confrontare con quanto riferitomi dal responsabile del settore "politiche sociali" del comune e dalla bibliotecaria rispetto a una buona partecipazione dei genitori come volontari durante le manifestazioni legate al libro e alla lettura)</p> <p><b>b. PER REALIZZARE COSTUMI, ADDOBBI, ECC.</b><br/>(interclasse: le insegnanti decidono di parlare con le mamme perché preparino i cappellini per i bambini di classe quinta in occasione della festa finale;</p> <p><b>c. SU ASPETTI ORGANIZZATIVI DI MOMENTI LUDICI</b><br/>(coordinatrice: per la festa di carnevale"si è deciso in interclasse insegnanti che ogni classe si accorda con i suoi genitori rispetto a come festeggiare"; i genitori intervengono attivamente, chiedendo rispetto all'organizzazione, alla preparazione dei cibi, ai costumi...)</p> | <p>l'aiuto dei genitori per i biscotti"; l'insegnante:"è un po' una collaborazione con la scuola e i genitori")</p> <p><b>2. PER REALIZZARE COSTUMI, ADDOBBI, ECC.:</b></p> <p><b>3. PER REALIZZARE PROGETTI CON SCOPO ANCHE DI RACCOGLIERE FONDI PER LA SCUOLA.</b> Fine anno scorso: idea di una bancarella di prodotti riciclati</p> | <p><b>PARTECIPAZIONE AGLI INCONTRI FORMATIVI E DI CONDIVISIONE-AUTOAPPOGGIO DEL "GRUPPO DI CONVIVENZA DEL MAFE" [VEDI]</b></p> | <p><b>PARTECIPAZIONE AGLI INCONTRI FORMATIVI E DI CONDIVISIONE-AUTOAPPOGGIO DELLA "SCUOLA DEI GENITORI" [VEDI]</b></p> |
|--|---|--|--|

**B. SPESSO LA SCUOLA SPOSTA IL PROBLEMA, FORMULANDO UN GIUDIZIO NEGATIVO SULLE FAMIGLIE:**

- i. IL LORO ATTEGGIAMENTO VERSO LA SCUOLA: critiche; pretenziose/ oppure mute, troppo timorose o accondiscendenti, o troppo fiduciose;
- ii. LA LORO (IN-)CAPACITÀ EDUCATIVA: tradizionaliste, lassiste, deleganti;
- iii. IL LORO GRADO DI (DIS-) INTERESSE RISPETTO ALLA FORMAZIONE SCOLASTICA DI BASE

**O SULLE CONDIZIONI DI VITA D'OGGI:**

- i. I RITMI DEL LAVORO e LA MANCANZA DI TEMPO (per la sopravvivenza o per la carriera);
- ii. LA DISAFFEZIONE PER CIÒ CHE È PUBBLICO E COMUNE
- iii. LA DIPENDENZA DA SOSTANZE PSICOTROPE (ALCOOL, DROGHE, ECC.)

**[SITUAZIONE DELLE FAMIGLIE NELLE DUE REALTÀ LATINOAMERICANE:** molte famiglie del quartiere vivono in un tale **stato di povertà e precarietà rispetto al lavoro**, alla casa ecc. che **si spostano spesso** in altri quartieri, alla ricerca di condizioni migliori, e comunque sono **costrette a impegnare moltissime ore della giornata a svolgere quei lavori provvisori** che trovano o si inventano, senza potersene assentare pena la perdita del posto (non c'è difesa dei diritti dei lavoratori), o la perdita di quel guadagno minimo ma indispensabile ai fabbisogni di quella giornata. Inoltre, i molti afflitti dalla disoccupazione o dalle varie forme di disagio psico-sociale collegate ad altri fattori come l'alto tasso di violenza intrafamigliare, di delinquenza e insicurezza locale, ecc., cadono **spesso vittima di forme di devianza, depressione e alienazione dal mondo**, molte volte rifugiandosi nell'abuso di sostanze psicotrope soprattutto alcoliche, e **pertanto spesso disinteressandosi della vita scolastica dei figli.**]

**PIUTTOSTO CHE INTERROGARSI SULLE MODALITÀ DI TALE RELAZIONE-PARTECIPAZIONE**

- A. SCARSA O CRITICA, SCOMODA, E PERCIÒ TEMUTA?
- B. SCARSA O DIFFICILE DA GESTIRE, IMPEGNATIVA?
- C. SCARSA O INTERESSATA, MANIPOLATA?
- D. SCARSA O NON INFORMATI DEGLI ELEMENTI BASE PER PARTECIPARE?
- E. SCARSA O NON RICHIESTA?

**Si analizzerà ora più in profondità la questione delle dimensioni che influiscono sulla relazione tra scuola e le famiglie, sia al livello della relazione interpersonale, che della partecipazione alla gestione democratica dei genitori all'interno della scuola (come scuola e famiglie si relazionano nelle occasioni di incontro, e come è possibile interpretare tali forme?)**

**PRECISAZIONE:** nei vari contesti, ho potuto notare come per molti degli attori da me interpellati la categoria "PARTECIPAZIONE DEI GENITORI" venisse spesso intesa in un "senso generico" riferendosi alla mera PRESENZA QUANTITATIVA degli stessi ad un evento, piuttosto che nel significato qui attribuito, di ATTIVAZIONE DIRETTA dei genitori all'interno della scuola nelle varie forme con cui ciò si può declinare (ascolto attivo; espressione di proprie idee e proposte; discussione e negoziazione di significati e di priorità; scelta condivisa e negoziata; collaborazione in attività concrete; valutazione migliorativa comune, ecc.)

## **B.1 IL LIVELLO DELLA RELAZIONE INTERPERSONALE TRA SCUOLA E FAMIGLIE**

### **1. NELLA RELAZIONE CON GLI INSEGNANTI (NELLA SCUOLA-PLESSO) E NELLA RELAZIONE ISTITUZIONALE TRA GENITORI E DIRIGENZA, E ALTRO PERSONALE DELL'ISTITUZIONE DI RIFERIMENTO (NELL'ISTITUTO COMPRENSIVO, CIRCOLO DIDATTICO, ASSOCIAZIONE, FONDAZIONE)**

#### DIMENSIONI TRASVERSALI AI QUATTRO CONTESTI:

**1. NEGLI INCONTRI FORMALI – ORGANI COLLEGIALI, NEI QUATTRO CONTESTI, EMERGE UNO SQUILIBRIO TRA IL GRADO – E TEMPO – DI PARTECIPAZIONE (POTERE PROPOSITIVO E DECISIONALE) DELLA SCUOLA A SFAVORE DELLE FAMIGLIE, CHE IN GENERALE INIBISCE ULTERIORMENTE IL CONFRONTO, LA CONDIVISIONE E DISCUSSIONE, RIDUCENDO IL PROCESSO AD UN LIVELLO PURAMENTE ISTITUZIONALE-BUROCRATICO MECCANICO (LA SCUOLA INFORMA SU COSA HA DECISO, CHIEDE IN CASO AIUTO STRUMENTALE, SI APPROVA; E VIA COSÌ). Inoltre, la poca partecipazione attiva dei genitori in queste occasioni si spiega anche per:**

1. IL CARATTERE DI UFFICIALITÀ E LA FINALITÀ DECISIONALE, NON RELAZIONALE
2. UN CERTO GRADO DI FIDUCIA CHE IN ALCUNE SCUOLE I GENITORI MANIFESTANO VERSO GLI INSEGNANTI (= DELEGA)

**A. NELL'ISTITUTO COMPRENSIVO: NEGLI INCONTRI FORMALI – ORGANI COLLEGIALI (INTERCLASSE): OSSERVO IL “SILENZIO” DEI RAPPRESENTANTI, E DEI GENITORI IN GENERE NEGLI INCONTRI COLLETTIVI**

#### **VARIE MOTIVAZIONI:**

1. **RICONOSCO UN "BISOGNO DELLA SCUOLA DI DIRE",** che corrisponde:
  1. ad UN'ANSIA DI DIRE, DI COMUNICARE-INSEGNARE
  2. ad una NECESSITÀ IN QUANTO QUESTE SONO LE UNICHE OCCASIONI DI RIUNIONE:
    - a. **(come riconosciuto anche dal D.S. in un colloquio informale:**"La comunicazione interpersonale se c'è viene attuata in altre occasioni". Stessa cosa rispetto a ciò che succede nel collegio insegnanti. **Per di più ricorda che sono situazioni di incontro con finalità decisionale, non relazionale.**)
2. **OSSERVO IL POCO COINVOLGIMENTO ATTIVO DEI GENITORI DA PARTE DEGLI INSEGNANTI IN DISCUSSIONI COMUNI SU QUESTIONI EDUCATIVE CHE INTERESSINO ENTRAMBI**
3. **INOLTRE, VI È UNA STRUTTURA E COMUNICAZIONE RIGIDA NEGLI INTERCLASSE:** ultimo interclasse docenti: osservo come venga fatta una strutturazione rigida da parte degli insegnanti del prossimo interclasse docenti-genitori. Viene steso l'o.d.g insieme per organizzare l'incontro. (Si decide già chi parlerà, e cosa dire e cosa "censurare":)

**B. NEL CIRCOLO DIDATTICO: NEGLI ORGANI COLLEGIALI (INTERCLASSE): QUI OSSERVO INVECE UNA PARTECIPAZIONE ABBASTANZA ATTIVA**

## **DEI RAPPRESENTANTI DEI GENITORI PER MIGLIORARE ASSIEME IL SERVIZIO SCOLASTICO.**

### **VARIE MOTIVAZIONI:**

#### **1. UN ATTEGGIAMENTO APERTO, DISPONIBILE E INTERESSATO A CONFRONTARSI E A CONTARE CON I GENITORI DA PARTE DEGLI INSEGNANTI:**

- a. **RICHIESTA DA PARTE DEGLI INSEGNANTI DELLE LORO IMPRESSIONI SUL SERVIZIO OFFERTO:** interclasse docenti genitori: per la scuola è importante fare assieme una verifica della programmazione e di altri aspetti della vita del bambino; per la famiglia del prolungamento del tempo scolastico ( 5 ore di scuola). Osservo il Clima: buono scambio, intervengono attivamente 2 mamme su cinque.
- b. **RICHIESTA DI COMPLICITÀ DA PARTE DELLA SCUOLA SU QUESTIONI DI POLITICA SCOLASTICA NAZIONALE:** interclasse docenti genitori: osservo come gli insegnanti condividano con i genitori dell'esigenza che si mantengano le 30 ore curricolari settimanali (rispetto all'opzione di 27 introdotta dalla Riforma Moratti), spiegandone il valore didattico-educativo. Osservo il Clima: buono scambio, ed intesa.

#### **RISPETTO AL CERTO LIVELLO DI ASSENZA E DI “SILENZIO” DELLA MAGGIOR PARTE DEI GENITORI AD ALTRE RIUNIONI COLLEGIALI ASSEMBLEARI (AD ES. SULLA PRESENTAZIONE DELLE PROGRAMMAZIONI):**

#### **1. QUEI POCHI INTERVENUTI ALLE MIE RICHIESTE DI CONFRONTO, MI DICONO DI VALUTARE POSITIVAMENTE LA RELAZIONE PRESENTE TRA LORO E LA SCUOLA, E COME L'ASSENZA DI TANTI SI SPIEGHI ANCHE PROPRIO PER UNA GENERALE SENSAZIONE POSITIVA DEL LAVORO DELLA SCUOLA, E QUINDI DELEGANO CON FIDUCIA ALLA STESSA L'INTERO RESPONSABILITÀ DIDATTICO-EDUCATIVA**

- a. (Da una intervista alle rappresentanti dei genitori di classe V: una mamma: “Perché a livello di classe quando ci troviamo noi dobbiamo solo ascoltare la programmazione, per cui stare a chiedere cose particolari alle riunioni dove magari tutti vorrebbero chiederlo, e si andrebbe a finire che non si finisce più... e poi invece con i colloqui individuali che fanno le insegnanti, con quello riesci un po' di più a allungarti un po' di più su quella che è la tua realtà, magari ci limitiamo a chiedere qualcosa di particolare sui nostri figli nei momenti in cui abbiamo questi colloqui individuali, che *quest'anno sono stati messi giù con più criterio* secondo me, un po' alla volta, **in modo che tu potevi stare dentro più tranquillamente a farti una chiacchierata con la maestra, senza avere il fiato sul collo dell'altro genitore, perché c'erano i tempi contati, per cui quest'anno sono stati una cosa un po' più serena, più tranquilla anche di valutazione complessiva del bambino, invece gli altri anni era solo inerente a come andava, cinque minuti e via di corsa**, almeno per quanto mi riguarda (l'altra mamma comunque annuisce e sorride). Per quanto riguarda gli interclasse, anche là... **grossi problemi non ne abbiamo mai avuti alla scuola primaria almeno nei cinque anni in cui ci sono anch'io, a livello di dover proporre qualcosa alle insegnanti di particolare... per cui...**”. Altra mamma: “sì, non abbiamo mai dovuto condurre battaglie particolari, o momenti di scontro con le insegnanti... c'è sempre stato uno scambio: nelle riunioni veniva proposto, noi poi raccoglievamo fuori delle idee o al limite i pareri dei genitori che non erano presenti in quel momento, noi come rappresentanti, e poi il tutto è sempre andato con molta tranquillità, sì! “

#### **C. NELLA SCUOLA COMUNITARIA: NEGLI INCONTRI FORMALI – ORGANI COLLEGIALI (RIUNIONI QUADRIMESTRALI): EMERGE UN GENERALE “SILENZIO” DEI GENITORI IN GENERE NEGLI INCONTRI COLLETTIVI**

**VARIE MOTIVAZIONI:** seppure da quanto mi dicono vari testimoni informati (soprattutto il personale dell'UCSAL attivo nel MAFE) ci siano stati notevoli miglioramenti nello STILE COMUNICATIVO ADOTTATO DALLA SCUOLA VERSO I GENITORI, nell'incontro a cui ho potuto partecipare osservo che si mantiene da parte della scuola un ATTEGGIAMENTO E STILE AMBIVALENTE:

1. **parlano solo le insegnanti, la coordinatrice e la nutrizionista del posto di salute, con toni abbastanza tranquilli,**

2. **ma rispetto a qualche problema la scuola assume un tono abbastanza forte, richiamando e “insegnando” ai genitori come fare meglio** (i casi di violenza intrafamigliare, di malnutrizione, ecc.)

**OSSERVO IN VARIE OCCASIONI COME LA SCUOLA TENTA D’ATTIVARE UNA CORRESPONSABILITÀ DELLA FAMIGLIA E UNA COOPERAZIONE RECIPROCA E RESPONSABILE (NELLO SVILUPPO E NELL’APPRENDIMENTO DEL BAMBINO), CON ATTEGGIAMENTI E TONI A VOLTE CONTRADDITTORI [vedi Dimensioni che rendono difficile la relazione]:**

- A. **VALORIZZAZIONE DELLA RESPONSABILITÀ DEI GENITORI E DELL’ATTIVAZIONE DEI BAMBINI, E ATTENZIONE A NON SOSTITUIRSI A LORO DI FRONTE ALLE LORO RICHIESTE, PERCHÉ DIEVENTINO MAGGIORMENTE RESPONSABILI ENTRAMBI**
- B. **LA SCUOLA, IN PARTICOLARE NELLA FIGURA DELLA COORDINATRICE PEDAGOGICA, SI PRENDE VERAMENTE A CUORE IL BENESSERE DEI BAMBINI, ED IN QUESTO SI RIVOLGE ALLE FAMIGLIE (spesso donne sole) A VOLTE DANDO CONSIGLI FORTI, INCITAZIONI A ASSUMERSI RESPONSABILITÀ, ANCHE SE METTENDO A LORO DISPOSIZIONE TUTTO quello che la scuola può offrire a lei e a suo figlio (gruppi artistici; MAFE; ecc.) [ACCOMPAGNAMENTO TOTALE]**
- C. **LA COORDINATRICE PEDAGOGICA INCITA GLI INSEGNANTI A SENTIRSI RESPONSABILI IN PRIMA PERSONA, SENZA ACCUSARE DI MANCANZA DI VOLONTÀ LE FAMIGLIE, anche nell’aiutare le famiglie a trovare nuove alternative di vita.**

**D. NELLA SCUOLA-LABORATORIO: NEGLI INCONTRI FORMALI – ORGANI COLLEGIALI (RIUNIONE QUADRIMESTRALI): OSSERVO IL “SILENZIO” DEI GENITORI IN GENERE NEGLI INCONTRI COLLETTIVI**

**VARIE MOTIVAZIONI: seppure da quanto mi dicono vari testimoni informati (sia genitori che insegnanti) ci sia stato da parte della scuola un’attenzione ad uno STILE COMUNICATIVO POSITIVO VERSO I GENITORI, nell’incontro a cui ho potuto partecipare osservo che:**

- A. **LE RIUNIONI SONO STRUTTURATE IN MODO ABBASTANZA SEQUENZIALE, dove l’O.d.G. è deciso dagli insegnanti, parlano solo le insegnanti, la coordinatrice e la segretaria, che illustra i punti della riunione, e invita a volte un insegnante ad approfondire. Gli insegnanti si inseriscono liberamente nella discussione. Sono molti gli inviti ai genitori perché esprimano le loro idee, ma nessuno interviene.**
- B. **RISPETTO A QUALCHE PROBLEMA LA SCUOLA ASSUME UN TONO ABBASTANZA FORTE, RICHIAMANDO E “INSEGNANDO” AI GENITORI COME FARE MEGLIO** (la scarsa partecipazione ed attenzione ai figli; la necessità di saldare la piccola quota d’iscrizione; di iscriverli al grado successivo, ecc.)

**2. OSSERVO IN VARIE OCCASIONI NEI QUATTRO CONTESTI, AL DI FUORI DEGLI SPAZI FORMALI DI INCONTRO UFFICIALE, L’EMERGERE DI UNA RELAZIONE APERTA, DI DISPONIBILITÀ RECIPROCA ED IN MOLTE CLASSI, ANCHE IN ALTRE FORME RISPETTO A QUELLE UFFICIALI DI COMUNICAZIONE INTERPERSONALE**

**A. NELLE DUE SCUOLE ITALIANE:**

**IN VARIE OCCASIONI, OSSERVO L’EMERGERE DI UNA RELAZIONE APERTA, DI DISPONIBILITÀ RECIPROCA, IN ALCUNE CLASSI RISPETTO AD ALTRE (ad es., NELL’ISTITUTO COMPRENSIVO: alla fine degli interclasse scuola-famiglia, osservo spesso i genitori e gli insegnanti fermarsi anche mezz’ora a parlare in modo più informale: “il clima in questi colloqui mi pare disteso, di confronto, tranne che per la classe quarta, dove i genitori questa volta rispetto ai compiti bersagliano la solita "povera" insegnante di lingua”), IN ALTRE FORME PRIVILEGIATE DI COMUNICAZIONE INTERPERSONALE (VEDI TABELLA: “interclasse informale”): RELAZIONE**

SCUOLA-FAMIGLIA: **LA FORZA DELL'INFORMALE SUL FORMALE** (interclasse insegnanti-genitori: osservo prima della riunione ufficiale, almeno **una mezz'ora in cui le insegnanti si incontrano direttamente con i genitori**)

- i. **INOLTRE: OSSERVO VARIE FESTE E MOMENTI CULTURALI E CONVIVIALI** (ad es. NELL'ISTITUTO COMPRENSIVO: LA FESTA DI FINE ANNO, realizzata dagli insegnanti con la collaborazione dei genitori); NEL CIRCOLO DIDATTICO: LA FESTA DI S.NICOLÒ E QUELLA DI FINE ANNO, realizzate dai rappresentanti dei genitori)
- ii. **SENSO DI SOLIDARIETÀ (COMUNITÀ) DI ALCUNI GENITORI CON ALCUNI INSEGNANTI, IN CERTE OCCASIONI** (ad es. NELL'ISTITUTO COMPRENSIVO: verso una insegnante che si lamenta di essere stata criticata alle spalle da altri genitori)

**B. NELLA SCUOLA COMUNITARIA: RELAZIONE APERTA, DI DISPONIBILITÀ RECIPROCA, IN VARIE OCCASIONI:**

1. **FACILITÀ E INFORMALITÀ DELLE COMUNICAZIONI QUOTIDIANE:**

- rispetto alla necessità mia di contattare i genitori per intervistarli, insegnanti e coordinatori mi dicono che non c'è necessità di una comunicazione ufficiale scritta, ma che ci parleranno loro (in segreteria o all'entrata o all'uscita dalla scuola): **a riscontro la risposta dei genitori è stata molto alta.**
- **PREPARATIVI FESTA DI SAN GIOVANNI A SCUOLA:** osservo le maestre e il personale della segreteria che chiacchierano, sorridono, tra loro e con le mamme che arrivano a prendere i bambini.
- **SCAMBI SUL PORTONE DELLA SCUOLA:**
  - a. **MOMENTO DELL'ARRIVO A SCUOLA: ACCOGLIENZA E DIALOGO:** è una festa. I bambini che incontro arrivano accompagnati da un adulto, sorridenti ed eccitati. Gli adulti si fermano con piacere a conversare tra loro e con alcuni educatori che si fermano sul portone.
  - b. **SUL PORTONE ALL'USCITA DI SCUOLA:** osservo le maestre e il personale della segreteria che chiacchierano, sorridono, tra loro e con le mamme che arrivano a prendere i bambini.

2. **VISITA DELLE CLASSI DELLA SCUOLA ALLE CASE DELLE LORO FAMIGLIE [RUOLO DELLA SCUOLA: SOCIALE: MONITORARE LA SITUAZIONE FAMILIARE DEI BAMBINI PER SEGNALARE PROBLEMI]**  
L'obiettivo delle visite è quello di osservare le condizioni di vita di ognuno, perché poi i bambini ne discutano in classe; nello stesso tempo, invitare a voce le famiglie per la festa della famiglia della scuola. Per le insegnanti, inoltre, è l'occasione di osservare la situazione di alcuni bambini, per poi parlarne con più cognizione agli operatori del MAFE.

3. **VARIE FESTE E MOMENTI CULTURALI E CONVIVIALI** (ad es. LA FESTA DELLA FAMIGLIA che coinvolge bambini e adulti (concorsi sugli inviti, lavori collettivi da presentare alla festa, ecc.) di tutta l'associazione (gazebo con vari servizi per le famiglie, medici, di ristoro, ecc.): SCOPO: LA VALORIZZAZIONE DELLA PARTECIPAZIONE DELLA FAMIGLIA (commissione per la festa della famiglia: "la nostra prospettiva della valorizzazione è RENDERE PARTECIPANTI I GENITORI E FAMILIARI, chiedere loro che ognuno offra qualcosa di cibo...")

4. **SENSO RECIPROCO DI SOLIDARIETÀ TRA ALCUNI GENITORI E INSEGNANTI O OPERATORI DELL'ASSOCIAZIONE**

**D. NELLA SCUOLA-LABORATORIO: RELAZIONE APERTA, DI DISPONIBILITÀ, IN VARIE OCCASIONI ANCHE IN ALTRE FORME RISPETTO A QUELLE UFFICIALI DI COMUNICAZIONE INTERPERSONALE:**

1. **COLLOQUI INDIVIDUALI CON I PROFESSORI SULLA SITUAZIONE ACCADEMICA DEI FIGLI.** Accanto alla modalità formali assembleari, la scuola offre la possibilità e la sua disponibilità per incontri individuali degli insegnanti con i genitori

2. **SCAMBI SUL PORTONE DELLA SCUOLA:** sono rari i genitori che accompagnano i figli a scuola, e pochi di essi si fermano a parlare con gli insegnanti. (osservo uno scambio di comunicazioni sulla porta della scuola: un insegnante parla con 4 mamme.
3. **VISITA DELLA SCUOLA ALLE CASE DELLE FAMIGLIE** [RUOLO DELLA SCUOLA: SOCIALE: MONITORARE LA SITUAZIONE FAMILIARE DEI BAMBINI PER SEGNALARE PROBLEMI] L'obiettivo delle visite, svolte da due operatrici preposte della Scuola, è quello di osservare le condizioni di vita di ognuno, e poi riferirle alla Coordinazione per valutare che interventi attivare (anche denunce alle autorità come estrema ratio di fronte a certe situazioni di ripetuta violenza familiare)
4. **VARIE FESTE E MOMENTI CULTURALI E CONVIVIALI:** per esempio le Novene di Natale, organizzate nella Fondazione e aperte alle Famiglie, o la Festa del Compleanno della Fondazione
5. **SENSO RECIPROCO DI SOLIDARIETÀ TRA ALCUNI GENITORI E INSEGNANTI O OPERATORI DELL'ASSOCIAZIONE: IMPORTANZA DELLA CONDIVISIONE COMUNITARIA: LA SCUOLA CHIEDE COLLABORAZIONE E APPOGGIO CONCRETO ALLE FAMIGLIE PER FINIRE LA COSTRUZIONE DELLA NUOVA SEDE** perchè insegnanti e famiglie vivono le stesse condizioni sociali. (Riunione genitori della "Scuola dei Genitori": La referente della scuola: "Questo è un bisogno concreto che da vicino affronta la nostra comunità e i nostri figli, quella della educazione...cosa proponete?!"; la coordinatrice pedagogica: "Qualsiasi aiuto voi ci diate, anche collaborando concretamente, è prezioso...Molte volte i professori vengono in bici perchè non ricevono soldi. Io pure, come tutti i maestri, sono stata una bambina lavoratrice. **Andiamo avanti assieme!**")

**3. COLLEGATO: HO OSSERVATO IN TUTTI E QUATTRO I CONTESTI COME LA SCUOLA NEGLI ANNI ABBIA VOLUTO ATTIVARSI, O SI STA ATTIVANDO, PER COMPRENDERE MEGLIO LE PROBLEMATICHE-ESIGENZE DELLE FAMIGLIE E MIGLIORARE TALE RELAZIONE-PARTECIPAZIONE DEI GENITORI. EMERGE IN QUESTO PERCORSO IN ALCUNI CONTESTI FONDAMENTALE LO STIMOLO AL MIGLIORAMENTO PORTATO DAL DIRIGENTE SCOLASTICO.**

A. NELL'ISTITUTO COMPRENSIVO:

- **LA SCUOLA SI È ATTIVATA PER CAMBIARE STILE DI RELAZIONE CON I GENITORI (IN SENSO COMUNITARIO): IMPORTANZA DI ESSERE DISPONIBILI ALL'INCONTRO, E DI TRASMETTERE ACCOGLIENZA, ATTENZIONE E CURA DEL BAMBINO [VEDI PUNTO SUCCESSIVO],** anche per superare forme di malarelazione soprattutto con le famiglie (e conseguente calo iscrizioni: colloquio informale con l'insegnante di collegamento:" perchè qui c'erano 70 alunni, ora sono 180" )
  - a. da un colloquio informale tra insegnanti: l'insegnante di collegamento: **"abbiamo dovuto far diventare la scuola un punto di aggregamento e di apertura, DARE FIDUCIA AI GENITORI, DI APRIRE LA SCUOLA AI GENITORI.** E così c'è stato un passaparola. Concretamente, **abbiamo iniziato 15 anni fa a lavorare sull'accoglienza, con i genitori...fagli capire che partecipi,** comunque sia; **"facciamo un grande lavoro di plesso, le feste di plesso, le assemblee di plesso di con i bambini, con un tema"...**"e poi i laboratori con i genitori... se mi ricordo bene, **siamo state le prime della provincia di Treviso a far laboratori con i genitori, che venivano a lavorare con noi,** e ci dicevano: "mamma mia, non pensavo fosse così difficile e bello..." e così poi è cominciato il passa parola, abbiamo cominciato a rompere questo muro, e a vincere i loro pregiudizi!".
- **(CONSEQUENTE: ) SENSO DI SOLIDARIETÀ (COMUNITÀ) DI ALCUNI GENITORI CON ALCUNI INSEGNANTI, IN CERTE**

**OCCASIONI** (per es. verso una insegnante che si lamenta di essere stata criticata alle spalle da altri genitori)

**B. NEL CIRCOLO DIDATTICO:**

- **LA SCUOLA SI STA ATTIVANDO PER COMPRENDERE MEGLIO LE PROBLEMATICHE-ESIGENZE DELLE FAMIGLIE E SI STA INTERROGANDO – ASSIEME AI GENITORI STESSI - SU COME MIGLIORARE TALE RELAZIONE-PARTECIPAZIONE DEI GENITORI, E TROVARVI SOLUZIONI ASSIEME:**
  - LE INSEGNANTI DELLA SCUOLA, RISPETTO AL BASSO LIVELLO DI ISCRIZIONI IN CLASSE PRIMA, SI CONFRONTANO PER PROGETTARE STRATEGIE DI MIGLIORAMENTO COINVOLGENDO LE SCUOLE MATERNE E I RAPPRESENTANTI DEI GENITORI, nell'interclasse comune .
  - D.S. E INSEGNANTI SI CONFRONTANO SU COME RENDERE MIGLIORE LA COMUNICAZIONE NEGLI INCONTRI CON I RAPPRESENTANTI DEI GENITORI;
  - NECESSITÀ CONDIVISA DAGLI INSEGNANTI DI ATTIVARE STRATEGIE DI “MARKETING” PER UNA MIGLIORE DIRETTA CONOSCENZA DI CIÒ CHE LA SCUOLA FA.
  - IMPORTANZA PER LA SCUOLA DI STIMOLI ANCHE ESTERNI A VALORIZZARE LA PARTECIPAZIONE DELLE FAMIGLIE: sotto invito dell'amministrazione comunale, gli insegnanti si interrogano su come coinvolgere i genitori nel “Progetto Lettura” comunale.
- **(CONSEQUENTE: ) SENSO DI SODDISFAZIONE DEI GENITORI DA ME INTERPELLATI PER IL LIVELLO DI RELAZIONE INTERPERSONALE CON LA MAGGIORANZA DEGLI INSEGNANTI (COMUNITÀ)**

**C. NELLA SCUOLA COMUNITARIA:**

- A. LA SCUOLA PERIODICAMENTE SI FORMA E PROGETTA ATTIVITÀ RISPETTO AD UNA DIFFERENTE RELAZIONE, POLITICA, RECIPROCA, TRA SCUOLA E FAMIGLIA:** si interroga in prima persona e in un'ottica di miglioramento continuo, rispetto agli interessi dei bambini e della comunità, tenta di acquisire nuove prospettive culturali e nuove strategie per cambiare in forma più collaborativa la propria relazione con le famiglie.  
**VI È STATA UN'EVOLEZIONE DELL'ATTEGGIAMENTO-STILE COMUNICATIVO:** Racconto della coordinatrice pedagogica alle insegnanti, riunione programmazione Progetto Famiglia: “La relazione della famiglia è molto forte nella vita dei bambini. Ma per noi non è stata sempre chiara l'importanza di lavorare con la famiglia, è stato un percorso complicato, fin al 1998-1999: abbiamo riconosciuto le nostre difficoltà a riguardo e richiesta di aiuto all'Università Cattolica: si capì che c'era bisogno di un lavoro psicologico, personale e di gruppo, perché "non posso lavorare con i bambini e con le famiglie su ciò che non ho elaborato in me"; sono quattro anni che stiamo in questo percorso, riuscire meglio anche a relazionarci con le famiglie (nasce il MAFE)”
- B. (collegato: ) NOTO LA GRANDE CONSAPEVOLEZZA DA PARTE DELLA SCUOLA-ASSOCIAZIONE DELLA CENTRALITÀ DEL TEMA DELLA FAMIGLIA e LA CONSEQUENTE ATTIVAZIONE DI TUTTI** (es. viene deciso per la prima volta di dedicare tutta una giornata ad una “Festa Della Famiglia”, con lo scopo della valorizzazione della famiglia, del suo significato in senso ampio (famiglia referenziale). (riunione di tutto il personale dell'associazione-scuola per organizzare il Progetto Famiglia: un'insegnante: “quest'attività è cominciata con un normale progetto didattico, ma poi parlando è emerso che la famiglia è il nucleo attorno cui tutti noi lavoriamo e viviamo”). )  
**(CONSEQUENTE: ) OSSERVO EMERGERE UN SENSO RECIPROCO DI SOLIDARIETÀ TRA ALCUNI GENITORI E INSEGNANTI O OPERATORI DELL'ASSOCIAZIONE**



#### D. NELLA SCUOLA-LABORATORIO:

- **SI TENTA DI MIGLIORARE LA RELAZIONE FONDAZIONE-FAMIGLIE ATTIVANDO UNA FORMAZIONE E RIFLESSIONE INTERNA SULLE FAMIGLIE.**

1. Équipe di Accompagnamento ai Gruppi: gli accompagnanti dei gruppi si interrogano sul concetto di famiglia, le sue relazioni con altri sistemi sociali, i conflitti che si creano ecc.

**(CONSEQUENTE: ) OSSERVO EMERGERE UN SENSO RECIPROCO DI SOLIDARIETÀ TRA ALCUNI GENITORI E INSEGNANTI O OPERATORI DELLA FONDAZIONE: LA SCUOLA CHIEDE COLLABORAZIONE E OTTIENE UN APPOGGIO CONCRETO DA ALCUNE FAMIGLIE PER FINIRE LA COSTRUZIONE DELLA NUOVA SEDE**

### **3.1 E CIÒ DA UNA PARTE ASSUMENDO UN ATTEGGIAMENTO DI EMPATIA VERSO I VISSUTI DELLE FAMIGLIE; CIÒ ANCHE PER IL FATTO CHE ALCUNI INSEGNANTI NE CONDIVIDONO LE CONDIZIONI DI VITA (PREOCCUPAZIONI FAMILIARI, PROBLEMI SOCIO-ECONOMICI, ECC.)**

#### **A. NELL'ISTITUTO COMPRENSIVO: ATTENZIONE A COMPRENDERE L'ATTACCAMENTO DI OGNI GENITORE AL PROPRIO FIGLIO:**

- colloquio informale tra insegnanti: “**se di un figlio cominci a dire prima le cose positive**, tipo è simpatico, carino, però non legge ancora bene... **la mamma si fa in quattro! “Se fai prima di tutto capire che tu sei disponibile a capire**, e ami i loro figli, **i genitori cambiano atteggiamento”**;
- primo giorno in classe prima: LE INSEGNANTI LASCIANO STARE I GENITORI IN CLASSE LE PRIME ORE, E FANNO ATTENZIONE AL DISTACCO ANCHE PER I GENITORI (“**Se avete qualcosa da chiedere, se avete bisogno di qualcosa... vedete voi chi è più preoccupato, potete fermarvi [...]'i vostri genitori, come stavano questa mattina? mi è sembrato che qualche mamma questa mattina fosse un po' agitata, emozionata...**”)

#### **B. NEL CIRCOLO DIDATTICO:**

- A. **INTERESSAMENTO DELLA SCUOLA PER LA SITUAZIONE DELLA FAMIGLIA** di un alunno (commissione autonomia)
- B. **PERCEZIONE DA PARTE DI ALCUNI INSEGNANTI DELLE TROPPE RICHIESTE DI LAVORO FATTE DALLA SCUOLA ALLE “FAMIGLIE DISPONIBILI”, IN CERTE OCCASIONI**
- C. **GLI INSEGNANTI ESPRIMONO AI GENITORI LA VOLONTÀ DI COINVOLGERLI NEL PERCORSO DI AVVICINAMENTO ALLA SCUOLA-ELEMENTARE PER SUPERARE LE LORO ANSIE**
- D. **IL VALORE DI ESSERE INSEGNANTE-GENITORE:** Incontro sulle programmazioni classe 1) **la maestra, in quanto genitore, accoglie e comprende il loro punto di vista.** (Insegnante matematica-motoria: “Purtroppo sono mamma anch'io e so cosa sia l'ansia che non si ammalino, restando sudati...”. Fa proposte di soluzione: “ Se voi gli date una maglietta di ricambio io gliela faccio anche cambiare!!!”.**Buona intesa, i genitori-mamme ringraziano e approvano.**

#### **C. NELLA SCUOLA COMUNITARIA:**

- A. **SINCERA COMPASSIONE E COMPARTICIPAZIONE DI FRONTE ALLE DURE CONDIZIONI FAMILIARI CHE SI VIVONO NEL QUARTIERE:** spesso nei loro discorsi osservo quanto insegnanti e coordinazione siano empatici nel riconoscere assieme ai genitori (quasi sempre donne capofamiglia o sottomesse a mariti violenti) la situazione socio-economica e intrafamiliare in cui si trovano.
- B. **CONDIVISIONE DELLE CONDIZIONI DI VITA TRA INSEGNANTI E GENITORI:** gli insegnanti e le famiglie condividono situazioni di vita molto simili (povertà e precarietà). **IL VALORE DI ESSERE TUTTI MEMBRI DELLA STESSA COMUNITÀ LOCALE, DI CONDIVIDERNE LE CONDIZIONI DI VITA, I PROBLEMI, LE FESTE ECC.:** osservo come ciò crei senso di “fraternità” tra i membri storici della scuola-associazione e almeno quei “vicini” che si integrano nella Associazione e si impegnano in qualche modo per i bambini e la comunità
  - a. visita alla casa di una professoressa giovane: mi colpisce il caos della povertà

grande che è in ogni cosa. Vive nelle stesse condizioni di molte delle famiglie dei bambini della scuola. Ma quanta giovialità e accoglienza vi trovo!

b. prima riunione di valutazione trimestrale: un'insegnante: "tutti qui stiamo vivendo gli stessi problemi della gente, siamo gente noi stessi!"

#### D. NELLA SCUOLA-LABORATORIO:

**A. SINCERA COMPASSIONE E COMPARTICIPAZIONE DI FRONTE ALLE DURE CONDIZIONI FAMILIARI CHE SI VIVONO NEL QUARTIERE:** spesso nei loro discorsi osservo quanto insegnanti e coordinazione siano empatici nel riconoscere assieme ai genitori (quasi sempre donne capofamiglia o sottomesse a mariti violenti) la situazione socio-economica e intrafamiliare in cui si trovano.

**B. CONDIVISIONE DELLE CONDIZIONI DI VITA TRA INSEGNANTI E GENITORI:** gli insegnanti e le famiglie condividono situazioni di vita molto simili (povertà e precarietà). IL VALORE DI ESSERE TUTTI MEMBRI DELLA STESSA COMUNITÀ LOCALE, DI CONDIVIDERNE LE CONDIZIONI DI VITA, I PROBLEMI, LE FESTE ECC.: osservo come ciò crei senso di "fraternità" tra i membri storici della scuola-fondazione e almeno quei "vicini" che si integrano nella Associazione e si impegnano in qualche modo per i bambini e la comunità

**1. IMPORTANZA DELLA CONDIVISIONE COMUNITARIA: LA SCUOLA CHIEDE COLLABORAZIONE E APPOGGIO CONCRETO ALLE FAMIGLIE PER FINIRE LA COSTRUZIONE DELLA NUOVA SEDE** (Riunione genitori della "Scuola dei Genitori": La referente della scuola: "Questo è un bisogno concreto che da vicino affronta la nostra comunità e i nostri figli, quella della educazione...cosa proponete?!"; la coordinatrice pedagogica: "Qualsiasi aiuto voi ci diate, anche collaborando concretamente, è prezioso...Molte volte i professori vengono in bici perchè non ricevono soldi. Io pure, come tutti i maestri, sono stata una bambina lavoratrice. **Andiamo avanti assieme!**")

### **3.2. DALL'ALTRA UN ATTEGGIAMENTO (ED UN SISTEMA) DI ESPLICITA ATTENZIONE A RILEVARE E SODDISFARE LE NECESSITÀ DELLE FAMIGLIE (D'ORARIO SCOLASTICO, ECC.)**

#### A. NEL CIRCOLO DIDATTICO:

**1. OSSERVO IL RUOLO DELLA DIRIGENTE CHE RICHIAMA A CIÒ SPESSO GLI INSEGNANTI, CHE A VOLTE NON LO TENGONO ABBASTANZA IN CONTO:**

1. INTERESSANTE CONFRONTO APERTO DA PARTE DELLA D.S. E DEGLI INSEGNANTI NEL **PRENDERE IN CONSIDERAZIONE E RIFLETTERE SUL LAMENTI DEI GENITORI:** commissione autonomia: (su pesantezza orario).
2. **INTERESSE ABBASTANZA CONDIVISO TRA D.S. E INSEGNANTI NEL COSTRUIRE STRUMENTI DI RILEVAMENTO DELLA PERCEZIONE DEI GENITORI (QUESTIONARIO):**
3. **LA D.S. SPINGE PERCHÉ DISCUTANO ASSIEME SULLA PERCEZIONE DEI GENITORI RISPETTO ALLA SCUOLA-PLESSO**

**2. OSSERVO LA PRESA IN CONSIDERAZIONE DELLE ESIGENZE DELLE FAMIGLIE**

1. **SULL'ORARIO rispetto alla programmazione di attività opzionali:** commissione autonomia: (come feste, gite, laboratori, per esempio considerando problemi di costi aggiuntivi)
2. **PER UN'ATTIVITÀ COMUNE** (il mercatino di fine anno)
3. **DIFFICOLTÀ DI RISPETTARE L'ORARIO DI INIZIO** DA PARTE DI ALCUNI GENITORI E **COMPRESIONE DELLE DIVERSE ABITUDINI APPRESE DAI GENITORI DURANTE LE SCUOLE MATERNE**

#### B. NELLA SCUOLA COMUNITARIA:

**1. OSSERVO L'ATTENZIONE AI BISOGNI DELLE FAMIGLIE ANCHE IN ASPETTI ORGANIZZATIVI (ORARI DI LAVORO INCOMPATIBILI CON ORARI DELLA SCUOLA).** In molte riunioni della scuola, di programmazione o valutazione, osservo come soprattutto la Coordinazione Pedagogica richiami spesso le insegnanti a prender in considerazione le condizioni di sfruttamento, di esclusione sociale ecc. delle famiglie dei bambini, per rimotivarsi nell'impegno quotidiano.

- a. Valutazione trimestrale delle attività della scuola-associazione: tutti i presenti, insegnanti e non, riconoscono il **problema che i genitori non possono rispettare gli orari della**

scuola nel portare e prendere i figli, per motivi di lavoro. Vengono pensate e prese decisioni che permettano di venire loro incontro, ma considerando caso per caso, per promuovere comunque un atteggiamento responsabile dei genitori anche su questo (attivazione della rete familiare, ecc.)

2. **VI È STATA L'ATTIVAZIONE DEL SERVIZIO DEL MAFE (MOMENTO DI ATTENZIONE SCUOLA-FAMIGLIA) PER MEDIARE TRA LE ESIGENZE DELLE FAMIGLIE E QUELLE DELLA SCUOLA** (gruppo di famiglie del MAFE: una stagista della UCSAL che gestisce il servizio: "solitamente chiamiamo noi i genitori per parlare insieme, però potete venire liberamente voi, per comunicare dei problemi che state vivendo a casa, e che magari non riuscite a dire a la Coordinatrice Pedagogica o a qualcun altro della scuola, ma che ritenete importante la scuola sappia, per migliorare l'attenzione al bambino")
3. **VIENE VALORIZZATO IL VALORE ORIENTATIVO DEL CONFRONTO CON I GENITORI:** riunione valutazione scuola dopo riunione serale genitori: la Coordinatrice usa vari temi emersi nelle conversazioni con alcuni genitori, per aprire discussioni con gli insegnanti (sul ruolo della televisione, della religione, nei comportamenti di genitori e figli e nella cultura familiare: un bambino per il fatto di essere gentile, educato, è stato preso in giro da altri come omosessuale).

### C. NELLA SCUOLA-LABORATORIO:

1. **OSSERVO L'ATTENZIONE AI BISOGNI DELLE FAMIGLIE.** In molte riunioni della scuola, di programmazione o valutazione, osservo come ci si richiami spesso a prender in considerazione le condizioni di sfruttamento, di esclusione sociale ecc. delle famiglie dei bambini, per rimotivarsi nell'impegno quotidiano. La scuola ha svolto una diagnosi dei loro bisogni-desideri, che tiene in considerazione, per esempio, per organizzare le tematiche della Scuola dei Genitori. (Riunione della coordinazione pedagogica con le responsabili della equipe della Scuola dei Genitori: La coordinatrice pedagogica: "a che punto siamo?" Le due referenti: "manca la scelta del film da vedere, aspettiamo una riunione con i rappresentanti dei genitori lunedì prossimo per definire le attività; sappiamo però la tematica, emerge dal diagnostico fatto rispetto ai precedenti incontri con genitori: l'analisi del contesto sociale di vita, per uscire dallo stato di accomodamento in cui molti genitori si adagiano. L'analisi attraverso alcuni video documentari del loro contesto vuol far emergere la riflessione che la miseria in cui si trovano non è colpa di loro né di Dio o del destino, ma di pesanti dinamiche di ingiustizia, di determinate politiche...".)
2. **VI È STATA L'ATTIVAZIONE DELLA "SCUOLA DEI GENITORI":**
  - **la scuola si preoccupa di creare occasioni di formazione per i genitori, a partire dalle necessità espresse da loro stessi, volte a promuovere una coscientizzazione critica e partecipata della loro realtà {1-1}**
    - a. Riunione dell'Equipe di Animazione della Scuola dei Genitori: la referente della scuola: "in questi sei mesi si lavorerà sulle necessità emerse nei sei mesi scorsi: molti genitori si sono detti molto tristi della situazione familiare, con i bambini, con il lavoro...; molti bambini si sono lamentati delle violenze dei genitori...[...] per questo, si è pensato di approfondire nel prossimo incontro cosa i genitori pensano del loro contesto, della violenza...[...] e lo faremo non per trovarci più tristi, ma per stimolare la speranza, e modificare criticamente tale contesto". La coordinatrice pedagogica: "perché stiamo vivendo la vita che viviamo? Noi come genitori come potremo affrontare questa situazione, perché almeno un po' la nostra vita cambi?"
  - **la scuola si preoccupa di favorire loro la possibilità di riflettere come genitori sulla propria realtà storico-sociale e politico- economica con metodologie attive, partecipate. {1-3}**
    - a. Riunione genitori della "Scuola dei Genitori": le due referenti della scuola propongono la visione di un film video sulla realtà sociale della comunità locale e delle famiglie in Colombia. Clima: c'è grande silenzio, tutti ascoltano con attenzione il video-documentario

**4. COLLEGATO: HO OSSERVATO IN TUTTI E QUATTRO I CONTESTI COME UNA COMUNE ATTENZIONE A METTERE AL CENTRO L'ATTENZIONE AL BAMBINO: AIUTA LA RELAZIONE INTERPERSONALE TRA SCUOLA E FAMIGLIA. Ciò avviene a volte, come già notato nel caso delle scuole latinoamericane, con un atteggiamento ambivalente da parte della scuola, che assume**

**toni forti, pressanti, di richiamo dei genitori ad assumere in modo più adeguato la loro responsabilità educativa verso i figli (evidenziando a volte un tono giudicante)**

**A. NEL CIRCOLO DIDATTICO:**

**HO OSSERVATO COME IN ALCUNI CASI SIA AL RIGUARDO MOLTO IMPORTANTE IL RUOLO DI STIMOLO SVOLTO DAL DIRIGENTE IN TAL SENSO, E UN ATTEGGIAMENTO DI CURA ESPRESSO DAGLI INSEGNANTI:**

- a. **LA DIRIGENTE, i vari incontri collegiali, INVITA GLI INSEGNANTI AD ACCORDARSI CON I GENITORI SU QUESTIONI DI ATTENZIONE AL BAMBINO:**
- b. **DISPONIBILITÀ DELL'INSEGNANTE E COLLABORAZIONE RISPETTO ALLA GESTIONE DEI BAMBINI** (lezione in classe 5° a: arriva un bambino accompagnato dalla mamma perché stava male: insegnante alla mamma: "bene, ha fatto bene ad accompagnarlo a scuola!"; La mamma: "serve firmare qualcosa?" Insegnante: "non si preoccupi!")
- c. **GLI INSEGNANTI STESSI RILEVANO COME PER I GENITORI Ciò CHE PIÙ IMPORTANTE È IL LIVELLO DI RELAZIONE INTERPERSONALE CHE GLI INSEGNANTI INSTAURANO CON I BAMBINI:** dall'intervista agli insegnanti di classe III: "cioè per me loro sono contenti perché i loro figli hanno una buona relazione con gli insegnanti, e questo li basta: i genitori valutano se i figli hanno una buona relazione con l'insegnante, quindi vanno a scuola volentieri, e manifestano rispetto stima, comunque convivenza con le insegnanti e ne parlano bene, allora questo li basta, poi i contenuti che la scuola può offrire ai figli diventano secondari, non valutano la scuola per gli aspetti puramente cognitivi e degli apprendimenti... se il loro figlio sta bene, e ha una percezione serena della scuola, allora loro di conseguenza..."

**C. NELLA SCUOLA COMUNITARIA:**

**A. OSSERVO IN MOLTE OCCASIONI COME LA SCUOLA TENDI D'ATTIVARE UNA CORRESPONSABILITÀ DELLA FAMIGLIA e una COOPERAZIONE RECIPROCA E RESPONSABILE METTENDO AL CENTRO LO SVILUPPO E L'APPRENDIMENTO DEL BAMBINO, CON ATTEGGIAMENTI E TONI A VOLTE CONTRADDITTORI [VEDI DIMENSIONI CHE RENDONO DIFFICILE LA RELAZIONE]:**

- **LA SCUOLA, IN PARTICOLARE NELLA FIGURA DELLA COORDINATRICE PEDAGOGICA, SI PRENDE VERAMENTE A CUORE IL BENESSERE DEI BAMBINI, ED IN QUESTO SI RIVOLGE ALLE FAMIGLIE (spesso donne sole) A VOLTE DANDO CONSIGLI FORTI, INCITAZIONI A ASSUMERSI RESPONSABILITÀ, anche se mettendo a loro disposizione tutto quello che la scuola può offrire a lei e a suo figlio (gruppi artistici; MAFE; ecc.) [ACCOMPAGNAMENTO TOTALE]** (colloquio con una mamma nell'ufficio della coordinazione: la coordinatrice: "non è lui che è cattivo, anzi, sta chiedendo alla sua mamma di prendersi cura di lui e che "io non ce la faccio, il mio corpo è fragile...". Perciò signora, veda che cosa potete fare per lui, altrimenti può avere problemi da grande...ma spetta a voi... noi non possiamo invadere la sua privacy, la vita e la famiglia è sua...". La invita a rivolgersi a tutto quello che la scuola può offrire a lei e a suo figlio (gruppi artistici; MAFE; ecc..))
- **LA COORDINATRICE PEDAGOGICA INCITA GLI INSEGNANTI A SENTIRSI RESPONSABILI IN PRIMA PERSONA, SENZA ACCUSARE DI MANCANZA DI VOLONTÀ LE FAMIGLIE, ANCHE NELL'AIUTARE LE FAMIGLIE A TROVARE NUOVE ALTERNATIVE DI VITA.** (prima riunione di valutazione trimestrale: La coordinatrice pedagogica: "Lunedì i due bambini di cui si è parlato tornano a scuola: cosa facciamo per loro?! Di chi è responsabilità attivarsi?! È facile cadere nell'errore di accusare chi non ha diritti, di non volere lui, quella cosa. I nostri bambini, i loro genitori, non vedono altre opzioni rispetto a quello che fanno, e vivono. Dobbiamo trovare delle alternative! Come l'arte-educazione, aperta ai genitori. A volte riesce a diminuire la bassa autostima. E potenziare la Banca Comunitaria, e l'artigianato, per dare sostentamento economico alle famiglie.")

**B. METTERE AL CENTRO IL BAMBINO FAVORISCE UNA RELAZIONE COMUNITARIA:** osservo come tra la Coordinazione ed i genitori, nonostante le difficoltà quotidiane, e le tante incomprensioni, quando mettono al centro l'interesse per i bambini, si riconoscono e scambiano un AFFETTO sincero tra di loro (fine colloquio con una mamma nell'ufficio della coordinazione: la coordinatrice

pedagogica e la mamma si salutano in un abbraccio: la mamma: “apprezzo molto che ci siano persone come voi che si preoccupano tanto per mio figlio”; la coordinatrice: “Ti voglio bene, mamma!”.)

#### **D. NELLA SCUOLA-LABORATORIO:**

**A. OSSERVO ANCHE QUI IN MOLTE OCCASIONI COME LA SCUOLA TENTA D’ATTIVARE UNA CORRESPONSABILITÀ DELLA FAMIGLIA e una COOPERAZIONE RECIPROCA E RESPONSABILE METTENDO AL CENTRO LO SVILUPPO E L’APPRENDIMENTO DEL BAMBINO: RICHIAMO AD UNA COMUNE RESPONSABILITÀ SCUOLA-FAMIGLIE:**

- **LA SCUOLA CREDE NEL VALORE DI PROMUOVERE E GENERARE UNA DINAMICA DI COLLABORAZIONE SCUOLA-FAMIGLIE (E COMUNITÀ LOCALE) (ASPETTI DELLA PARTECIPAZIONE)** (riunione all’ospedale del Sud per il Progetto Corabasto: La coordinatrice pedagogica: "Il cammino è quello di generare una dinamica per cui adulti, bambini, e associazioni vi partecipino.")
- **SECONDARIZZAZIONE DELLE QUESTIONI ECONOMICHE RISPETTO ALLA FINALITÀ DELLA FREQUENZA DEI BAMBINI A SCUOLA: di fronte al fatto del mancato pagamento regolare della piccola retta mensile (4 regolari su 120 bambini): La scuola tenta di non giudicare-colpevolizzare, ma di porre al centro la comune responsabilità di far studiare il bambino, proponendo forme alternative di "saldo".** (Riunione semestrale con i genitori per la consegna delle schede di valutazione (ottobre): La coordinatrice pedagogica: "noi non rifiutiamo mai un bambino perché sia in debito con qualcosa... non è colpa sua se non si riesce a pagare; e voi non tenete a casa i bambini perché non potete pagare, no! Ci sono varie forme di pagare, alcune mamme l'hanno fatto con del lavoro volontario...".)
- **IMPORTANZA DELLA CONDIVISIONE COMUNITARIA: LA SCUOLA CHIEDE COLLABORAZIONE E APPOGGIO CONCRETO ALLE FAMIGLIE perchè insegnanti e famiglie vivono le stesse condizioni sociali.** (Riunione genitori della “Scuola dei Genitori”: La referente della scuola: “Questo è un bisogno concreto che da vicino affronta la nostra comunità e i nostri figli, quella della educazione...cosa proponete?!”; Andiamo avanti assieme!”)

**B. METTERE AL CENTRO IL BAMBINO FAVORISCE UNA RELAZIONE COMUNITARIA:** nonostante le difficoltà quotidiane, e le tante incomprensioni, quando viene messo al centro l’interesse per i bambini, **ALCUNI GENITORI RICONOSCONO LA NECESSITÀ DI ATTIVARE UN RUOLO MAGGIORE DELLA FAMIGLIA: UN CONTROLLO MAGGIORE DA PARTE LORO SUI BAMBINI E UNA MAGGIORE COMUNICAZIONE CON GLI INSEGNANTI, per es. di fronte al problema dell’indisciplina dei bambini con i vicini.** (Riunione dell’Equipe di Animazione della Scuola dei Genitori: Un papà: “Dobbiamo stare più attenti, e curarci meglio dei nostri figli, perchè non ne risenta la scuola”. Un papà: "dobbiamo essere più attenti come genitori ai bambini quando escano o entrano dalla scuola, e al linguaggio che usano anche con gli adulti; e a chiedere di più ai professori...".

**5. COLLEGATO: HO OSSERVATO IN TUTTI E QUATTRO I CONTESTI INFLUSSO DELLA PROMOZIONE DA PARTE DELLA SCUOLA DELLA PARTECIPAZIONE DEI GENITORI AD ATTIVITÀ CHE INTERESSANO LE FAMIGLIE, ANCHE DIDATTICHE: rompe con certi schemi rigidi e verticali, rispetto a chi “detiene il sapere” e chi no, e favorisce la conoscenza dei vissuti familiari da parte della scuola, e della metodologia della stessa da parte dei genitori.**

#### **A. NELL’ISTITUTO COMPRENSIVO: VARI ATTORI MI TESTIMONIANO DELLA:**

- **PARTECIPAZIONE DEI GENITORI AD ATTIVITÀ DIDATTICHE (LABORATORI COGESTITI).** l’insegnante di collegamento: "**e poi i laboratori con i genitori...** se mi ricordo bene, siamo state le prime della provincia di Treviso a far laboratori con i genitori, che venivano a lavorare con noi, e ci dicevano: "mamma mia, non pensavo fosse così difficile e bello..." e così poi è cominciato il passa parola, abbiamo cominciato a rompere questo muro, e a vincere i loro pregiudizi!"

- **LA PROMOZIONE DI ATTIVITÀ CHE INTERESSANO LE FAMIGLIE DELLA COMUNITÀ DA PARTE DELLA SCUOLA: ad es. I CORSI SERALI PRESSO LA SCUOLA MEDIA DI ALFABETIZZAZIONE PER ADULTI E LABORATORI ARTISTICI**

#### B. NEL CIRCOLO DIDATTICO:

- **OSSERVO IN ALCUNE OCCASIONI LA PARTECIPAZIONE DEI GENITORI AD ATTIVITÀ DIDATTICHE (Le Feste, per esempio quella di S.Nicolò quasi interamente organizzata dai genitori) Colloquio con alcuni genitori:** “noi rappresentanti,, abbiamo quelle due-tre occasioni, la festa di fine anno, che siamo l'unica scuola che lo fa perché quella spetterebbe alle maestre, vero? Qui si è cominciato che la fanno le rappresentanti, e così avanti, che non ce la scolliamo più di dosso! Ogni fine anno si fa una festa, qui a scuola, che coinvolge proprio tutti, possono venire a vedere anche i genitori... ma per preparare tutto, sta a noi rappresentanti. È stata fatta la caccia al tesoro, allora li devono programmare tutto le rappresentanti, di solito sono loro che lo fanno, che preparano il cartellone, tutte le domande... noi abbiamo fatto i giochi qui al campo, chiesto la partecipazione dei responsabili del calcio Lourdes, ci hanno dato... anzi erano anche loro a fare certi giochi con la palla, con i birilli, con la corda, anzi è stato fatto un grosso rinfresco, preparati di panini...”
- **VARI ATTORI MI TESTIMONIANO DELLA PROMOZIONE DI ATTIVITÀ CHE INTERESSANO LE FAMIGLIE DELLA COMUNITÀ DA PARTE DELLA SCUOLA: ad es. I CORSI SERALI SUI TEMI DELL'EDUCAZIONE SESSUALE DEI FIGLI, richiesti da alcuni genitori, e tenuti dalla D.S., mentre gli insegnanti svolgono attività specifiche con i bambini in classe.**

#### C. NELLA SCUOLA COMUNITARIA: OSSERVO IN MOLTE OCCASIONI COME LA SCUOLA SI PREOCCUPI DELLA:

- **PROMOZIONE DELLA PARTECIPAZIONE DEI GENITORI AD ATTIVITÀ LUDICO-EDUCATIVE (LABORATORI ARTE-EDUCAZIONE) ASSIEME CON I FIGLI. (riunione settimanale della coordinazione con gli insegnanti della scuola primaria: rispetto all'arte-educazione, la coordinazione afferma che è importante convincere anche le famiglie a partecipare: “dobbiamo imparare a vendere a loro il nostro prodotto!”.)**
- **PROMOZIONE DI ATTIVITÀ CHE INTERESSANO LE FAMIGLIE DELLA COMUNITÀ DA PARTE DELLA SCUOLA: ad es. I CORSI SERALI PRESSO LA SCUOLA DI ALFABETIZZAZIONE PER ADULTI E LABORATORI DI INFORMATICA.**

#### D. NELLA SCUOLA-LABORATORIO: OSSERVO IN MOLTE OCCASIONI COME LA SCUOLA SI PREOCCUPI DELLA:

- **PROMOZIONE DELLA PARTECIPAZIONE DEI GENITORI AD ATTIVITÀ LUDICO-EDUCATIVE, ED IN PARTICOLARE:**
  - A. ATTENZIONE AGLI ASPETTI CONVIVIALI: scuola e genitori riconoscono l'importanza di momenti di festa tra di loro {3-1}**
    1. Riunione dell'Équipe di animazione della Scuola Dei Genitori con alcuni genitori per preparare il prossimo incontro: Le due referenti propongono di festeggiare i compleanni del mese dei genitori per elevare l'autostima dei genitori, per conoscersi tra di loro, per festeggiare non solo i figli. Due genitori: “non preoccupatevi di questo... facciamo una colletta tra chi c'è, o se riesco porto io qualcosa...”
    2. incontro della "scuola dei genitori": una referente della scuola: "vorremmo che tutti i genitori partecipassero a una gita tra genitori... siete d'accordo?" **Tutti rispondono con entusiasmo di sì.**
  - B. USO DI UNA METODOLOGIA DI INCONTRO ATTIVA SU TEMATICHE SOCIO-EDUCATIVE INTERESSANTI PER I GENITORI, PERCHÉ LEGATE ALLA REALTÀ [VEDI PUNTO PRECEDENTE SULLA SCUOLA DEI GENITORI]**

- **PROMOZIONE DI ATTIVITÀ CHE INTERESSANO LE FAMIGLIE DELLA COMUNITÀ DA PARTE DELLA SCUOLA:** ad es. I CORSI SERALI PRESSO LA SCUOLA DI ALFABETIZZAZIONE PER ADULTI.
- **LA SCUOLA SI PROPONE ANCHE COME PROMOTRICE SOCIALE DI ORGANIZZAZIONE TRA I GENITORI PER GENERARE INIZIATIVE DI ECONOMIA SOLIDALE TRA DI LORO.** (Riunione semestrale con i genitori per la consegna delle schede di valutazione (ottobre): La coordinatrice pedagogica: "nostro progetto futuro, anche con la Scuola Dei Genitori, è generare microimprese anche con i genitori, perché i bambini lo apprendono facilmente, e sappiamo che anche voi spesso vi lamentate che qui non si trova lavoro. Anche voi potete, se volete...")

**6. OSSERVO NEI QUATTRO CONTESTI L'EMERGERE DI ATTEGGIAMENTI PER LO PIÙ AMBIVALENTI DA PARTE DEGLI INSEGNANTI RISPETTO AI GENITORI, DI FRONTE ALLE PROBLEMATICHE SOCIO-EDUCATIVE CHE AVVERTE COINVOLGERE I PROPRI ALUNNI NELLA LORO VITA, CHE LI DISORIENTANO E A LORO VOLTA INDISPONGONO:**

- a. **SI DIMOSTRANO DISPONIBILI, APERTI, E INVOCANO UNA LORO PARTECIPAZIONE PIÙ ATTIVA, CORRESPONSABILE**
- b. **LA FAMIGLIA È SPESSO CERCATA DA PARTE DELLA SCUOLA SOLO PER NECESSITÀ STRUMENTALI** (ad es. preparare una festa) [VEDI SCHEMA MODALITÀ DELLA PARTECIPAZIONE DELLE FAMIGLIE A SCUOLA]
- c. **NE TEMONO L'INTERFERENZA, SOSPETTANO SECONDI FINI, E PERTANTO LA LIMITANO NEI FATTI (ORA IRRIGIDENDO GLI SPAZI DI INCONTRO, ORA CHIUDENDOSI IN UN "CORPORATIVISMO" DIFENSIVO)**

**L'ATTEGGIAMENTO RELAZIONALE ASSUNTO DALLA SCUOLA RISPETTO ALLE FAMIGLIE VARIA A SECONDA DEI VARI CONTESTI:**

1. **NELLE DUE REALTÀ ITALIANE E IN QUELLA BRASILIANA:** la scuola, si assume il ruolo di **"formare-insegnare ai genitori"**, proponendo loro unilateralmente esperienze di informazione, formazione, seminari, corsi, ecc.
  - A. ciò provoca **una partecipazione che via via scema o si fa passiva**, con grande rammarico e insoddisfazione da parte della scuola, e delle famiglie stesse.
2. **NELLA REALTÀ COLOMBIANA:** la scuola **invita alcuni rappresentanti dei genitori all'equipe che organizza gli incontri della "scuola dei genitori"**.
  - A. **la partecipazione nel tempo è andata crescendo e divenendo più attiva, reciproca.**

**A. NELL'ISTITUTO COMPRENSIVO:**

**DA UN LATO OSSERVO:**

**1. MANIFESTARSI DI UN "CORPORATIVISMO" TRA I DOCENTI SU CERTE QUESTIONI E DI FRONTE AGLI ATTEGGIAMENTI DI CERTI GENITORI:** senso di "corpo", richiami all'"unità", atteggiamento di sospetto e strategia di reciproca difesa e chiusura di fronte a "certi genitori" (bisogno di essere riconosciuti, di salvaguardia della propria identità).

**- SINDROME DA GENITORI "FETENTI":** (quelli impiccioni e sempre lì per controllare per poi parlare e criticare)

- a. **SINTOMI DIFFERENZIATI:** disagio, paura, nervosismo, rabbia di alcuni insegnanti.
- b. **STRATEGIE DIFFERENTI:**
  - o L'insegnante di collegamento: Non dar loro appigli; cercare complici negli altri genitori informandoli con chiarezza su ciò che si fa;

- ALTRI: limitare le informazioni che si danno loro;
- TUTTI: fare CORPO: scelte unitarie di plesso, concordate bene, parandosi l'un l'altro.

**2. POSIZIONE CORPORATIVA DI DIFESA DI ALCUNI INSEGNANTI DI FRONTE ALLE INDICAZIONI DEI GENITORI:** in effetti non accettano una comunicazione chiara e schietta e una condivisione su come gestire tematiche che riguardano a livello educativo anche le famiglie (ad es. su problemi di comportamento di alcuni bambini); **le famiglie vengono quasi considerate come intrusi o semplicemente da informare ma non troppo perché non destino poi ulteriori problemi**

**3. PRESUNZIONE DI INSEGNARE, FARE FORMAZIONE DEI GENITORI, E NON PROMOZIONE DELLA LORO PARTECIPAZIONE “ORIZZONTALE”:**

VARI INSUCCESSI SOPRATTUTTO NELLA CONTINUITÀ DELLA PRESENZA DEI GENITORI ( che sembrano non volere questo): *STORIA DEI TENTATIVI DI CREARE PARTECIPAZIONE (FORMAZIONE) DEI GENITORI SULLE PROBLEMATICHE EDUCATIVE (colloquio informale con il D.S.)* "in passato sono stati fatti molti incontri su vari aspetti educativi, che hanno comportato la spesa di energie mostruose da parte della psicopedagoga e dei molti relatori, spesso poi per trovare sette persone presenti... ci ho rinunciato. Mi dicevo che la modalità del relatore non fosse quella giusta, ma non ho ancora individuato bene la causa di ciò." Mi racconta delle due serate per i genitori sul tema dell'orientamento dei ragazzi della scuola media, e che nella seconda serata si sia stata una grande diserzione. O anche alle recenti serate sulla riforma della scuola, due assemblee a cui potenzialmente vi erano circa mille iscritti: alla prima hanno partecipato in cento e alla seconda 60 persone: ne sembra parlare come appunto di 6-7! MI RACCONTA ANCHE DELLA "SCUOLA PER GENITORI": trenta genitori che in passato si sono ritrovati alcune volte con entusiasmo, ma man mano sono rimasti quattro-cinque affezionati... "ma ne vale la pena!?" Mi esprime il suo giudizio pessimistico, per cui nella realtà di oggi "essere cittadini sembra significare farsi d'affari propri e preoccuparsi poco del sociale". Torniamo a interrogarci se una delle cause possa essere la modalità espositiva dei relatori? In effetti, agli incontri promossi dalla "FAGLIA DEI BURCI", hanno assistito tra i mille e mille cinquecento presenti! In questi incontri, c'era partecipazione e attivazione delle persone partecipanti. Invece, spesso "la scuola parte dal presupposto-presunzione di insegnare. Invece la gente non sembra voler più questo".

**4. LA SCUOLA LASCIA FISICAMENTE FUORI I GENITORI: SECONDO LA NORMATIVA, GLI INSEGNANTI RICORDANO AI GENITORI CHE NON SI PUÒ ENTRARE A SCUOLA:** questo richiamo è un messaggio percepito da alcuni genitori come chiusura della scuola (vedi interviste genitori Circolo Didattico)

**ATTEGGIAMENTO DOVUTO A VARI DIMENSIONI:**

1. **LO SPETTEGOLARE DI ALCUNI (VEDI VOCE: IL FASTIDIO DELLA CHIACCHERA INDIRETTA)**
2. **LE QUESTIONI POLITICO-ORGANIZZATIVE (VEDI VOCE: IL PESO DELLA POLITICA SCOLASTICA NAZIONALE E DELL'INFORMAZIONE SU TEMI POLITICI)**
3. **LA PERCEZIONE DEL MODO DI INTERESSARSI DI ALCUNI GENITORI SU ALCUNE QUESTIONI DELLA SCUOLA, RITENUTO GIUDICANTE-INTRUSIVO (VEDI VOCE: IL SENTIRSI SOTTO GIUDIZIO (ANCHE SE NON FATTO DIRETTAMENTE PESARE) DA PARTE DEI GENITORI)**
4. **RISPETTO ANCHE AL PUNTO PRECEDENTE, EMERGE COME PROBLEMA E SENSO DI FRAGILITÀ IL NON AVERE UN SISTEMA DI PROGRAMMAZIONE-VALUTAZIONE COMUNE E CONDIVISO, a livello di plesso o meglio ancora di Istituto (VEDI CIRCOLO DIDATTICO)**

DALL'ALTRO:

**2. RELAZIONE APERTA, DI DISPONIBILITÀ RECIPROCA, IN VARIE OCCASIONI ED IN ALCUNE CLASSI RISPETTO AD ALTRE, IN ALTRE FORME PRIVILEGIATE DI COMUNICAZIONE INTERPERSONALE (VEDI PUNTO PRECEDENTE)**

**B. NEL CIRCOLO DIDATTICO:**

DA UN LATO OSSERVO:

**1. ASSUNZIONE IN SENSO MONODIREZIONALE DA PARTE DELLA SCUOLA DEL RUOLO DI “INSEGNARE” ANCHE ALLE FAMIGLIE (senza una reale riflessione, confronto collettivo per costruire assieme una prospettiva educativa negoziata e condivisa pur nella distinzione di ruoli e aspettative):**



- a. consiglio di interclasse soli docenti: **rammarico rispetto ai bambini in difficoltà che i suggerimenti dati come scuola non siano stati ascoltati dai genitori.**
- b. incontro sulle programmazioni classe terza: **richiesta di collaborazione ai genitori in richieste di comportamenti e scelte educative che sono più presentate come scelte di fondo della scuola**

**2. LA SCUOLA LASCIA FISICAMENTE FUORI I GENITORI:** collegio docenti: (la D.S.: "non è possibile che genitori stiano dentro il cortile della scuola tra il turno mattutino e quello pomeridiano: i cancelli resteranno chiusi")

### **3. PERCEZIONE DELLA SCUOLA DI UN ECCESSO DI RICHIESTE:**

- **QUALCHE INSEGNANTE SI LAMENTA DELLA "PRETESA" DA PARTE DELL'UTENZA (COMUNE E GENITORI) DI ATTIVITÀ ANCHE FATICOSE E COSTOSE, RITENUTE DOVUTE DA PARTE DELLA SCUOLA (LE COSIDDETTE EDUCAZIONI, SEMPRE Più NUMEROSE)**
- **INSOFFERENZA DI ALCUNI INSEGNANTI PER IL "CONTINUO" IMPEGNO IN ORGANIZZARE EVENTI** (interclasse docenti: Festa di Natale).

DALL'ALTRO:

- **NON EMERGE UN ATTEGGIAMENTO CORPORATIVO, AL CONTRARIO COLLABORATIVO, ANCHE SU QUESTIONI INTERNE FORTI COME IL CALO DI ISCRIZIONI DEI FIGLI:** le insegnanti si confrontano per comprendere meglio la realtà di tale relazione coinvolgendo le scuole materne confinanti e i rappresentanti dei genitori nell'interclasse comune (incontro insegnanti "scuola primaria" con insegnanti scuola materna confinante: insegnante elementari: "come ci vedete voi? Cosa potete suggerirci?")
- **RELAZIONE APERTA, DI DISPONIBILITÀ RECIPROCA, IN VARIE OCCASIONI ED IN MOLTE CLASSI, ANCHE IN ALTRE FORME RISPETTO A QUELLE UFFICIALI DI COMUNICAZIONE INTERPERSONALE (VEDI TABELLA: "interclasse informale"):** **ATTENZIONE DELLA SCUOLA A TROVARE "SINTONIA DI LAVORO" TRA SCUOLA E FAMIGLIA SUGLI ASPETTI DIDATTICI ED EDUCATIVI: ACCOLTO DALLA FAMIGLIA (atteggiamento per lo più di attenzione e disponibilità (riconosciuto dagli stessi genitori): si noti la differenza invece rispetto a quando si debba comunicare su questioni di tipo più ideologico-politico (vedi riforma Moratti)**
  - **MESSAGGI DI CORRESPONSABILITÀ TRA SCUOLA E FAMIGLIA per gestire i materiali scolastici e non (la bottiglia per l'acqua, le feste di compleanno...) e nell'apprendimento, per esempio nei compiti a casa**

### C. NELLA SCUOLA COMUNITARIA: EMERGONO ATTEGGIAMENTI AMBIGUI:

DA UN LATO OSSERVO:

- 1. MANIFESTARSI DI "CORPORATIVISMO" TRA I DOCENTI SU CERTE QUESTIONI E DI FRONTE AGLI ATTEGGIAMENTI DI CERTI GENITORI:** senso di "corpo", richiami all'"unità", atteggiamento di sospetto e strategia di reciproca difesa e chiusura di fronte a "certi genitori" (bisogno di essere riconosciuti, di salvaguardia della propria identità).
- 2. ASSUNZIONE IN SENSO MONODIREZIONALE DA PARTE DELLA SCUOLA DEL RUOLO DI "INSEGNARE" ANCHE ALLE FAMIGLIE: ACCOMPAGNAMENTO TOTALE DELLE FAMIGLIE**
  - 1. La scuola, in particolare nella figura della coordinatrice pedagogica, per amorevole preoccupazione per i bambini, si assume il compito di dare un indirizzo psicologico-spirituale alle famiglie rispetto alla cura dei figli; alcune famiglie apprezzano sinceramente questa CURA, altri non lo capiscono e lo vivono come ECCESSO DI ZELO o USURPAZIONE DI RUOLO.**
    - a. colloquio coordinatrice pedagogica-mamma: "Sono molte cose mescolate. Ora sua figlia non ce la fa più, e sta per esplodere, non si sente amata, si sente sola, non protetta. Reagisce in modo violento... ha bisogno di un intervento psicologico..."Mamma: "ho un'altra visione, ma sono felice che mia figlia

abbia incontrato qualcuno come voi che la ama, come una seconda mamma”.

**2. LA SCUOLA SENTE DI DOVER FAR CAMBIARE I GENITORI IN CERTI LORO ATTEGGIAMENTI VERSO I bambini (ma probabilmente ricorrendo a modi a volte troppo di “chi giudica e insegna perché sa cosa è giusto”).**

a. laboratorio di formazione gestito dagli insegnanti: la coordinatrice pedagogica: “è importante **parlare con i genitori** e dirli che se i bambini passano dalla scuola infantile alla classe prima, non vuol dire che siano già capaci ed autonomi. **devono seguirli e accompagnarli!**”.

DALL’ALTRO:

**1. LA SCUOLA GIÀ NON LASCIA PIÙ FISICAMENTE FUORI I GENITORI:**

(Racconto della coordinatrice pedagogica alle insegnanti, riunione programmazione progetto famiglia: prima del 1997: **non si permetteva alle famiglie di entrare nella scuola**; l’atteggiamento della scuola era quello di non far entrare le famiglie **per non “contaminare” i bambini** e la scuola stessa) ORA: VEDI PUNTO SULLE ATTUALI FORME DI RELAZIONE.

**2. LA RICERCA COSTANTE DI UN CONFRONTO CON LE FAMIGLIE per comprendere meglio la natura di certi problemi, e avere una loro collaborazione, nella consapevolezza del ruolo importante rispetto allo sviluppo integrale dei bambini**

D. NELLA SCUOLA-LABORATORIO: EMERGONO ATTEGGIAMENTI AMBIGUI:

DA UN LATO OSSERVO:

**1. MANIFESTARSI DI “CORPORATIVISMO” TRA I DOCENTI SU CERTE QUESTIONI E DI FRONTE AGLI ATTEGGIAMENTI DI CERTI GENITORI:** senso di “corpo”, richiami all’”unità”, atteggiamento di sospetto e strategia di reciproca difesa e chiusura di fronte a “certi genitori” (bisogno di essere riconosciuti, di salvaguardia della propria identità).

DALL’ALTRO:

**1. RICERCA COSTANTE DI UN CONFRONTO CON LE FAMIGLIE per comprendere meglio la natura di certi problemi, e avere una loro collaborazione, nella consapevolezza del ruolo importante rispetto allo sviluppo integrale dei bambini**

**2. LA SCUOLA NON LASCIA FISICAMENTE FUORI I GENITORI**

**7. OSSERVO NEI QUATTRO CONTESTI L’IMPORTANZA DEL RUOLO SVOLTO DA VARIO PERSONALE DELLA SCUOLA, PER LA RELAZIONE CHE SI SVILUPPA CON LE FAMIGLIE:**

a. **IL RUOLO DI UN MEDIATORE COMUNICATIVO DIRETTO TRA INSEGNANTI E GENITORI**

b. **IL RUOLO DEL PERSONALE DI APPOGGIO (BIDELLI, ADETTI ALLA MENSA, PULIZIE, ECC.)**

A. NELL’ISTITUTO COMPRENSIVO: OSSERVO:

- **IL RUOLO DELL’INSEGNANTE DI COLLEGAMENTO CHE COMUNICA E ATTIVA I GENITORI: AD ES. PER DEI DISSERVIZI DI ALTRE ORGANIZZAZIONI** (interclasse: ad es. sulla mensa)
- **IL RUOLO DEI COLLABORATORI, FIGURE PIÙ “AMICHE” PER LE FAMIGLIE DI QUELLA DELL’INSEGNANTE: VANNO COINVOLTI DI PIÙ:** interclasse solo insegnanti: **la psico.** “coinvolgere i bidelli è importante perché loro parlano molto con le famiglie [insegnante: anche troppo!], e anche per i genitori la figura del bidello risulta

spesso più "amica" di quella dell'insegnante... raccontano loro, chiedono consigli, rispetto a come il bambino si trovi a scuola, come stia, se resta dentro o fuori della classe."

#### **B. NEL CIRCOLO DIDATTICO: OSSERVO:**

- **IL RUOLO DEI COLLABORATORI, FIGURE PIÙ "AMICHE" PER LE FAMIGLIE DI QUELLA DELL'INSEGNANTE: VANNO COINVOLTI DI PIÙ: osservo in molte occasioni come gli insegnanti rispettino e valorizzino il lavoro dei collaboratori, dimostrando sintonia e collaborazione educativa.**

#### **C. NELLA SCUOLA COMUNITARIA: OSSERVO:**

- **IL RUOLO DELLA COORDINATRICE: ATTENZIONE ALL'ALTRO:**
  1. **VALUTA QUANDO CI SIA LA NECESSITÀ DI CHIAMARE I GENITORI** ( incontro settimanale di equipe pedagogica: la Coordinatrice Pedagogica: "Il mio ruolo di coordinatrice quello di osservare quali casi, quali bambini hanno bisogno di chiamare i genitori...")
  2. **NEI COLLOQUI CON I GENITORI SI SPOSTA DAL PIANO PIÙ PERSONALE A QUELLO INVECE STRETTAMENTE DIDATTICO A SECONDA DELLA RELAZIONE DI VICINANZA CON LA FAMIGLIA.**
    - incontro settimanale di equipe pedagogica: la coordinatrice: "con i genitori mi comporto così: se li conosco, "apro il libro"; se invece sono nuovi, meno vicini, parlo e resto sul livello didattico...".
    - vedi anche punto: **RELAZIONE COMUNITARIA METTENDO AL CENTRO IL BAMBINO]**
- **IL RUOLO DEI COLLABORATORI (personale della portineria, delle pulizie, cuoche, della segreteria), FIGURE PIÙ "AMICHE" PER LE FAMIGLIE DI QUELLA DELL'INSEGNANTE: osservo in molte occasioni come gli insegnanti rispettino e valorizzino il lavoro dei collaboratori, dimostrando sintonia e collaborazione.**

#### **D. NELLA SCUOLA-LABORATORIO: OSSERVO:**

- **IL RUOLO DEI REFERENTI: ATTENZIONE ALL'ALTRO: sono due giovani le responsabili dei contatti con i genitori, che fanno riferimento poi nelle decisioni più importanti alla coordinazione (per es. per valutare quando ci sia la necessità di chiamare i genitori)**

**8. COLLEGATO: INFLUSSO DELLE RELAZIONI INTERNE ALLA SCUOLA: UNA LORO POSITIVITÀ CONTRIBUISCE A FAVORIRE UN ATTEGGIAMENTO PIÙ SERENO E DISPOONIBILE DEGLI INSEGNANTI VERSO I GENITORI, E A DARE ANCHE ALL'ESTERNO UN'IMMAGINE DI UNITÀ E ACCORDO CHE SOLITAMENTE FACILITA UN ATTEGGIAMENTO POSITIVO ANCHE DA PARTE DEI GENITORI; VICEVERA, I CONFLITTI INTERNI POSSONO INFLUIRE NEGATIVAMENTE.**

#### **A. NELL'ISTITUTO COMPRENSIVO:**

##### **1. TRA GLI INSEGNANTI STESSI:**

- **RUOLO DELLA COLLEGIALITÀ IN CASO DI CONFLITTI TRA UN INSEGNANTE E UN GENITORE** (interclasse solo insegnanti: in buona parte, i colleghi si pongono in un atteggiamento costruttivo e positivo nei confronti della mamma, e si propongono per risolvere la questione assieme, "in team".)
- **NEGLI ANNI, CON VARIE DIFFICOLTÀ, GLI INSEGNANTI "STORICI" HANNO CERCATO DI CREARE UNA RELAZIONALITÀ TRA LORO POSITIVA CHE ORA LI FA SENTIRSI MEMBRI DI UNA COMUNITÀ (PERCEPITA POSITIVAMENTE ANCHE DAI GENITORI)** (colloqui informali tra insegnanti: "Allora i genitori capiscono che si va d'accordo, e quindi le mamme non cercano più di dividere, perché venivano a parlare male a meno di lei, e a lei di me")
- **VEDI VOCE "CORPORATIVISMO"**

## **2. TRA INSEGNANTI E BIDEELLI: CONFLITTUALI:**

- **DIFFICOLTÀ DELLE INSEGNANTI DI INTENDERE IL LORO RUOLO E TROVARE COLLABORAZIONE SUL PIANO EDUCATIVO COINVOLGENDO I COLLABORATORI**
- **(UNA DELLE CAUSE: ) GLI INSEGNANTI HANNO LA PERCEZIONE CHE I BIDEELLI SPARLINO AI LORO DANNI O APPOGGINO LE CHIACCHIERE DEI GENITORI**

### **B. NEL CIRCOLO DIDATTICO:**

1. **TRA GLI INSEGNANTI STESSI:** non noto atteggiamenti di reciproca difesa verso i genitori, perché prima di tutto vengono percepiti nella maggior parte come collaborativi e fiduciosi, cosa che i loro rappresentanti stessi mi hanno confermato. Piuttosto, a volte emergono tensioni tra qualche insegnante che non fanno emergere quel senso di collegialità-corporativismo di fronte a eventuali critiche dei genitori
2. **TRA INSEGNANTI E BIDEELLI: COLLABORAZIONE E RECIPROCA VALORIZZAZIONE**

### **C. NELLA SCUOLA COMUNITARIA:**

1. **TRA INSEGNANTI E COORDINAZIONE: TENSIONE:** sembra a volte appesantire l'atteggiamento degli insegnanti verso una relazione più serena, orizzontale, con i genitori, che a loro volta sembrano intimiditi da certi toni della coordinazione.

### **D. NELLA SCUOLA-LABORATORIO:**

1. **IL PESO DELLE RECIPROCHE ASPETTATIVE-CULTURE RISPETTO AL RUOLO DELLA FAMIGLIA TRA INSEGNANTI E COORDINAZIONE: VALUTAZIONI DIVERGENTI TRA INSEGNANTI E COORDINATRICE PEDAGOGICA SULLA RELAZIONE CON LE FAMIGLIE [IMMAGINE DELLE FAMIGLIE DA PARTE DELLA SCUOLA]:** gli insegnanti valutano l'importanza di parlare con i genitori più che la coordinatrice, che esprime per tante esperienze la sua convinzione che "le mamme capiscono meno dei bambini o si arrabbiano o spettegolano":
  - LA COORDINATRICE MANTIENE PIÙ DEGLI INSEGNANTI PROPRIE PERPLESSITÀ SUL COMPORTAMENTO DEI GENITORI
  - LA COORDINATRICE ESPRIME LA PROPRIA DIFFICOLTÀ A SOSTENERE INCONTRI CON I GENITORI SULLA DISCIPLINA DEI FIGLI.
  - REMORE DELLA COORDINAZIONE RISPETTO ALLA CAPACITÀ DELLE FAMIGLIE di organizzarsi e mobilitarsi per prendersi più cura dei bambini all'uscita da scuola.
  - **(IN PARTE IN MODO CONTRADDICENTE)** ALCUNI INSEGNANTI ESPRIMONO LA PROPRIA TRISTEZZA PER COME È STATA LA PARTECIPAZIONE DEI GENITORI E LI ACCUSANO; ALTRI FANNO UN'AUTOCRITICA DI ECCESSIVA CURA-ASSISTENZIALISMO VERSO I BAMBINI (Un'altra insegnante: "credo noi abbiamo una colpa: noi diamo tutto ai figli, e i genitori sono abituati ad aspettare, non hanno imparato a mettersi in gioco in prima persona...")

## **9. IMPORTANZA DEGLI ASPETTI COMUNICATIVI NEL DEFINIRE UNA RELAZIONALITÀ POSITIVA:**

- I. **ATTENZIONE AD UNA COMUNICAZIONE-INFORMAZIONE CHIARA AI GENITORI: IMPORTANZA DI COMUNICARE E SPIEGARE IN MODO CHIARO ALLA FAMIGLIA IL SIGNIFICATO E VALORE DI CERTE SCELTE, DIDATTICHE O ORGANIZZATIVE:** rassicura rispetto alla difficoltà dei genitori di comprendere le modalità del lavoro scolastico (metodologie didattiche; regole di comportamento adottate; stili relazionali attivati ecc.) e rende comprensibili strumenti e linguaggi che possono risultare troppo "di settore"; aiuta a chiarirsi i rispettivi compiti e ruoli educativi, prevenendo sensi di invasione di campo ecc. (ad es. in tutti i contesti osservo una COMUNICAZIONE PROBLEMÁTICA NEGLI ASPETTI PEDAGOGICI-DIDATTICI ADOTTATI DALLA SCUOLA, soprattutto sui compiti per casa). Osservo anche il rischio che siano però più occasioni per la scuola per affermare il suo modo di fare che per confrontarsi realmente con quelli differenti delle diverse famiglie) (colloquio con un insegnante

del Circolo Didattico: “probabilmente dipende da come l'insegnante riesce a trasmettere ai genitori il lavoro che fa...”)

- a. **LA SCUOLA AVVERTE LA DIFFICOLTÀ IN VARIE FAMIGLIE A COMPRENDERE** (CAPIRE, COMPRENDERE, ACCETTARE SENZA NEGOZIAZIONE?) **LA PROPRIA PROPOSTA FORMATIVA**, che spesso attribuisce alle famiglie (vedi punti precedenti) e non si interroga molto sulle modalità di comunicazione adottate (informazione unidirezionale o dialogo per una negoziazione? proprio linguaggio tecnico; organizzazione rigida incontri che lascia poco spazio a discutere su queste tematiche, piuttosto che solo informare, ecc.)
- b. **DIFFICOLTÀ DEI RAPPRESENTANTI DEI GENITORI A SVOLGERE ADEGUATAMENTE IL PROPRIO RUOLO DI “MEDIATORI” TRA SCUOLA E FAMIGLIE** (mancanza di reale riconoscimento del ruolo; di appoggio da parte degli altri; di formazione specifica ecc.)

**SOPRATTUTTO IN LATINOAMERICA:** Questioni aperte: *quale il peso del livello socio-culturale dei genitori, molto basso, che li rende difficile esprimersi (e ancor di più davanti a molta gente, per vergogna; un bambino: “da loro pena venire...” e comprendere il linguaggio usato dagli insegnanti, per quanto tentino di semplificarlo, oltre che il senso di colpa come “cattivi genitori” sapendo molti di non offrire molte attenzioni ai figli e alla scuola (nello studio a casa, nel vestirsi, nel pagare la quota, ecc. per incapacità culturali, o mancanza di tempo, o dipendenza da vizi come alcool ecc.), di fronte anche ai toni utilizzati a volte dagli insegnanti in queste occasioni?*

**A. NELL'ISTITUTO COMPRENSIVO: NOTO CHE:**

1. **GLI INSEGNANTI DANNO SPAZIO E IMPORTANZA AL COMUNICARE E SPIEGARE SCELTE E MODALITÀ DIDATTICHE ADOTTATE, E LE FORME DI GESTIONE COMUNICAZIONE SCUOLA FAMIGLIA** (IL QUADERNETTO; LE RIUNIONI; IL CANCELLETTO)
2. **CONSAPEVOLEZZA DI ALCUNI INSEGNANTI DEL VALORE STRATEGICO DEL FAR CONOSCERE COSA E QUANTO SI LAVORA A SCUOLA PER ESSERE VALUTATI MEGLIO, E ACCREDITATI:** L'INSEGNANTE DI COLLEGAMENTO LO SOSTIENE CON LE COLLEGHE, PER ESSERE PIÙ CREDIBILI E TROVAR DISPONIBILITÀ (colloqui informali tra insegnanti: un ins. “**lei sa vendere bene quello che ha!** A livello di team, personale”; L'INSEGNANTE DI COLLEGAMENTO: “Perché alle volte non si sa quanto si fa...che siamo qui tutti i pomeriggi e lavoriamo, perché non dirlo, loro non lo vedono! ...**perché non devo dire il lavoro che facciamo!**E poi ti apprezzano di più, e se gli dici: “**guarda che non posso, domani...**”, ti dicono:”**benissimo!**”, sono più disponibili anche loro a capirci. Ti guardano sotto un altro aspetto, non ci vedono come “insegnanti ad orario”...**Non è per vantarsene, ma per valorizzare il proprio lavoro, e risultare più credibili e accreditati con i genitori .?**)
3. **ATTENZIONE ALL'INFORMAZIONE ALLE FAMIGLIE DA PARTE DELLA DIRIGENZA:** (collegio: La programmazione degli insegnanti: “**importante presentarla in coppia personale ai genitori, per loro è importante, l'aspettano, ci tengono. Agli interclasse, quando viene consegnata in modo individuale la programmazione, e assieme letta e commentata, aumenta il grado di gradimento dei genitori.**)

**B. NEL CIRCOLO DIDATTICO: NOTO**

1. **LA STIPULA DI UN PATTO FORMATIVO TRA SCUOLA E FAMIGLIE: L'IMPORTANZA DI CONFRONTARSI E CHIARIRE I PROPRI RISPETTIVI VALORI, RUOLI E RESPONSABILITÀ EDUCATIVE:**
2. **GLI INSEGNANTI SPIEGANO IL VALORE E IL SIGNIFICATO CHE LORO ATTRIBUISCONO AGLI STRUMENTI DI VALUTAZIONE-COMUNICAZIONE CHE UTILIZZANO (LE NOVITÀ SULLA SCHEDA DI VALUTAZIONE)**
3. **L'INSEGNANTE PRESENTA AI GENITORI LA SUA IMMAGINE DI BAMBINO E DI CONSEGUENZA DICE COME LEI INTENDE L'INSEGNAMENTO, L'apprendimento (sviluppo del pensiero critico, creatività):** incontro sulle programmazioni classe terza. (colloquio con l'insegnante: io ho sempre parlato chiaro, per esempio in geografia ho detto loro il lavoro si fa prevalentemente attraverso l'oralità; una cosa che ho fatto all'inizio, e di cui non mi sono pentita, quel foglio fatto in modo informale “**istruzioni per l'uso della scuola**”, tra cui i compiti: è necessario una buona consuetudine... le prime cose, i genitori si devono un po', forse è presunzione, educare: cioè se tu dai dei paletti, dici da qui fin qui, noi

vi chiediamo questo, che quindi vigilino sui compiti, per cui se i compiti di non li fanno, noi ve lo comunichiamo, perché ho bisogno della vostra collaborazione, perché questo bambino è in mezzo a due fuochi...poi a volte la trovi, a volte no, la collaborazione... se tu dai e dici queste cose, allora loro colgono che c'è un metodo, che c'è un sistema...

- 4. RASSICURAZIONE DI AVERE PROGRAMMAZIONI E STRUMENTI DI VALUTAZIONE COMUNI DENTRO IL CIRCOLO DIDATTICO:** interclasse docenti-genitori: le insegnanti comunicano ai genitori dei molti incontri tra gli insegnanti del Circolo per stendere programmazioni comuni e valutarle, costruendo strumenti comuni. I genitori sembrano molto tranquilli e rassicurati, dato che nessuno interviene con critiche o domande in merito.

#### C. NELLA SCUOLA COMUNITARIA:

- 1. IMPORTANZA DI DARE COMUNICAZIONI CHIARE ALLE FAMIGLIE SU ASPETTI DELLA METODOLOGIA DIDATTICA (ad es. sui compiti per casa).**
  - a. riunione serale per la consegna delle schede di valutazione ai genitori: gli insegnanti fanno emergere il problema di come seguire i bambini nei compiti per casa
- 2. (collegato:) USO DI UNO STRUMENTO EFFICACE DI COMUNICAZIONE SCUOLA-FAMIGLIA SULL'ANDAMENTO DEI BAMBINI (IL PORTFOLIO).**
  - a. conversazione a casa della coordinatrice pedagogica: mi spiega che i risultati di varie valutazioni collettive ed individuali, svolte in classe dagli insegnanti oppure da lei stessa, vengono raccolte in un determinato strumento: "c'è un portfolio..
- 3. STILE-RUOLO DELLA COORDINATRICE: ATTENZIONE ALL'ALTRO**
- 4. CONSAPEVOLEZZA DELL'IMPORTANZA DI SAPER COMUNICARE IN MODO EFFICACE, STRATEGICO (MARKETING PROMOZIONALE SOCIO-POLITICO a favore di ciò che si ritiene utile per le famiglie)**
  - b. riunione settimanale della coordinazione con gli insegnanti della scuola primaria: rispetto all'arte-educazione, la coordinazione afferma che è importante convincere anche le famiglie a partecipare: "dobbiamo imparare a vendere a loro il nostro prodotto!".

#### D. NELLA SCUOLA-LABORATORIO:

- 1. LA SCUOLA SI PREOCCUPA DI INFORMARE I GENITORI SULLA PROPRIA PROPOSTA PEDAGOGICA.** (Prima riunione della equipe di animazione della scuola dei genitori: si decide come tema da trattare nel prossimo incontro della Scuola dei genitori la proposta pedagogica della scuola e la situazione della costruzione della nuova sede)
- 2. LA SCUOLA COINVOLGE I GENITORI E LI INVITA AD ESPRIMERSI RISPETTO A COSA DESIDERINO CONOSCERE DELLA SCUOLA** (Riunione dell'Equipe di Animazione della Scuola dei Genitori: la referente della scuola: "cosa volete sapere dell'Estudio Taller, che preoccupazioni avete?". Il papà: "cosa si va a fare della nuova scuola? A noi piacerebbe fosse una scuola media...". Un genitore: "quanti i posti per le nuove matricole?". Un'altra genitrice: "c'è un certificato per chi esce dall'ultimo anno della scuola?".)
- 3. VALORIZZAZIONE DELLA PERSONA:**
  - **ESPLICITO APPREZZAMENTO FINALE DA PARTE DELLA SCUOLA PER I GENITORI PRESENTI ALLA RIUNIONE; RICHIAMO ANCORA A DARSÌ UNA MANO ASSIEME.** (Riunione semestrale con i genitori per la consegna delle schede di valutazione (ottobre): La coordinatrice pedagogica: "mi rallegra molto vedervi qui, a noi ci rallegra molto vedervi presenti e interessati, e anche per questo stiamo costruendo la nuova sede, e spero che se ci diamo una mano tutti...". )
  - **LA SCUOLA NON ACCUSA I GENITORI PRESENTI PER LA POCA PARTECIPAZIONE DEGLI ALTRI, MA FA LEVA SULLA POSITIVITÀ**

DELL'INCONTRO PER CHI VI PARTECIPA (Incontro della "scuola dei genitori": la referente: "oggi non sono venuti molti genitori, ma va bene, perché per noi è stato un incontro positivo, sono loro che si sono persi questa occasione".)

## II. INFLUSSO DELL'ATTEGGIAMENTO E DELLE FORME DELLA COMUNICAZIONE ATTIVATI: AMBIVALENZE [VEDI ANCHE PUNTO PRECEDENTE SU AMBIVALENZA DELL'ATTEGGIAMENTO DELLA SCUOLA].

### A. NELL'ISTITUTO COMPRENSIVO:

#### DA UN LATO OSSERVO:

- **GRANDE DISPONIBILITÀ AD INCONTRARSI CON I GENITORI DA PARTE DELLE INSEGNANTI (prima e dopo lezione; nel pomeriggio nella riunione di team): LA FORZA DELL'INFORMALE SUL FORMALE:** interclasse insegnanti-genitori: osservo prima della riunione ufficiale, almeno **una mezz'ora in cui le insegnanti si incontrano direttamente con i genitori**

#### DALL'ALTRO:

- **A. IL FASTIDIO DELLA CHIACCHIERA INDIRECTA VISSUTO DA PARTE DEGLI INSEGNANTI:** uno dei comportamenti che più indispongono le insegnanti è quello del **pettegolezze o della critica mossa a loro ma non direttamente, bensì attraverso altre persone** (bidelli, colleghi, genitori, dirigenza..), che li fa assumere una forte identità di "corpo insegnante" ed atteggiamenti a volte di sospetto e difesa: scambio informale tra le insegnanti dopo gli incontri con i genitori sulle programmazioni: una insegnante: "è tipico dei genitori di questo plesso fare capannello fuori, e parlare delle maestre...Guardali, osservali, e se passi vicino ascolta: a volte sono così spudorati che continuano a parlar male delle maestre anche se passa una collega!"
- **B. LA MANCATA DEDIZIONE DI UN TEMPO, UNA MODALITÀ ( VEDI STRUTTURA E COMUNICAZIONE RIGIDA NEGLI INTERCLASSE) ED UNA ATTENZIONE ADEGUATI AD ESPRIMERE LE DIFFERENTI ASPETTATIVE-ANSIE E A NEGOZIARE SOLUZIONI CONDIVISE E ADEGUATE SU ALCUNE QUESTIONI (COME QUELLA "SPINOSA" DEI "COMPITI PER CASA"):** questa è storicamente una delle questioni che maggiormente genera preoccupazione tanto negli insegnanti che nei genitori, e reciproche incomprensioni e tensioni tra gli stessi genitori ed insegnanti oltre che tra i due gruppi, **dato che non sempre viene dedicato un tempo ed una attenzione adeguati ad esprimere le differenti aspettative-ansie e a negoziare soluzioni condivise e adeguate** (per esempio l'aspettativa di alcuni genitori ed insegnanti che non si debbano dare compiti per casa dato che lo spazio per lo studio è la scuola o il tempo integrato, chi volendo salvaguardare i bisogni dei bambini di avere un "tempo altro" in cui potersi dedicare liberamente ad altre attività, strutturate o non, chi più semplicemente perché si scontra con la difficoltà di gestire un ruolo genitoriale che preveda anche momenti di attenzione allo studio individuale (o per incapacità culturale dovuta ad un basso livello di istruzione; o per il desiderio di preservare la relazione genitore-figlio, nei tempi spesso ristretti in cui al giorno d'oggi si vive, da qualsiasi tipo di conflittualità, come spesso lo svolgimento dei compiti a casa comporta); oppure l'aspettativa-preoccupazione di altri genitori e insegnanti di educare il bambino via via allo studio individuale, soprattutto in vista di successivi percorsi di studio in cui questa abilità viene ritenuta fondamentale, preoccupazione che porta alcuni a considerare sempre pochi i compiti assegnati, e a richiederne di ulteriori o provvedendovi personalmente (seguendo i figli nello studio a casa, o facendoli seguire da persone esterne)

## B. NEL CIRCOLO DIDATTICO:

### DA UN LATO OSSERVO:

1. **GRANDE DISPONIBILITÀ DEGLI INSEGNANTI CHE SI FERMANO A PARLARE INDIVIDUALMENTE CON I GENITORI** con attenzione ed interesse rispetto a varie loro richieste e osservazioni. (**LA FORZA DELL'INFORMALE SUL FORMALE**):
  - a. incontro sulle programmazioni classe 1: COMUNICAZIONE INFORMALE; **disponibilità degli insegnanti a parlare dopo la riunione singolarmente con i genitori** e con interesse a capire meglio i bambini rispetto a certi comportamenti osservati
2. **ATTENZIONE AGLI ASPETTI COMUNICATIVO-RELAZIONALI CON I GENITORI** (viene preferito chiedere ai genitori in interclasse come valutano gli orari piuttosto che nel questionario)
3. **IMPORTANZA DEI TONI CON CUI CI SI PARLA E DEL RICONOSCERSI IL LAVORO FATTO**

### DALL'ALTRO:

1. **IL FASTIDIO DELLA CHIACCHERA INDIRETTA VISSUTO DA PARTE DEGLI INSEGNANTI:** uno dei comportamenti che più indispongono le insegnanti è quello del pettegolezzo o della critica mossa a loro ma non direttamente, bensì attraverso altre persone (bidelli, colleghi, genitori, dirigenza..), che li fa assumere atteggiamenti a volte di sospetto e difesa: **colloquio con due insegnanti:** ins.1: “la direttrice, cosa che mi ha dato molto fastidio, diceva che dopo i colloqui lei ha la fila di genitori che vanno a dirle ma qui ma là... e lei li sentirà, non so...io li tacito. E no, io voglio sapere perché? Per me è una pecca, le stesse dirigenze favoriscono un'apertura per cui, anche l'immagine dell'insegnante, viene svalutato...”; insegnante2: “... ci sono sempre dei genitori che in qualche maniera ascoltano gli insegnanti, ma poi voglio sapere cosa ne pensa il dirigente di quell'insegnante, e allora vanno a chiedere, così, per sapere... insegnante1: e questo genere disagio negli insegnanti...”.
2. **DIFFICOLTÀ NEI TEMPI DEGLI INCONTRI UFFICIALI (PER IL GRAN NUMERO DI PUNTI DA AFFRONTARE, E I RITMI DI VITA SEMPRE PIÙ ACCELERATI SOPRATTUTTO DEI GENITORI)**
  - c. RELAZIONE SCUOLA-FAMIGLIA: incontro sulle programmazioni classe 1: **NON VIENE LETTO IL PATTO FORMATIVO PER PROBLEMI DI TEMPO** e forse scarso interesse dei genitori. (Mamma: “L'abbiamo quasi sentito tutti qui, tranne i genitori alla prima esperienza scolastica...” Altra mamma: “Dobbiamo stringere perché siamo in seggio con le seconde per eleggere i rappresentanti di classe!”)
3. **C. USO DI UN LINGUAGGIO TECNICO DA PARTE DI ALCUNI INSEGNANTI. Quanto questa diversità linguistica viene tenuta in considerazione, o porta a creare incomprensioni e quindi sensazioni degli insegnanti di “scarso impegno” dei genitori rispetto all'educazione dei figli?**

## C. NELLA SCUOLA COMUNITARIA:

### DA UN LATO OSSERVO:

1. **GRANDE DISPONIBILITÀ AD INCONTRARSI CON I GENITORI DA PARTE DELLE INSEGNANTI.**
2. riunione serale per la consegna delle schede di valutazione ai genitori: partecipazione dei bambini a **MOMENTI ARTISITICI PER I GENITORI**, che vengono molto apprezzati e creano un clima più accogliente, informale, disponibile.
3. **FACILITÀ E INFORMALITÀ DELLE COMUNICAZIONI QUOTIDIANE:**
  - rispetto alla necessità mia di contattare i genitori per intervistarli, insegnanti e coordinatori mi dicono che non c'è necessità di una comunicazione ufficiale scritta, ma che ci parleranno loro (in segreteria o all'entrata o all'uscita dalla scuola): **a riscontro la risposta dei genitori è stata molto alta.**
  - **PREPARATIVI FESTA DI SAN GIOVANNI A SCUOLA:** osservo le



maestre e il personale della segreteria che chiacchierano, sorridono, tra loro e con le mamme che arrivano a prendere i bambini.

- **SCAMBI SUL PORTONE DELLA SCUOLA:**

1. **MOMENTO DELL'ARRIVO A SCUOLA: ACCOGLIENZA E DIALOGO:** è una festa. I bambini che incontro arrivano accompagnati da un adulto, sorridenti ed eccitati. Gli adulti si fermano con piacere a conversare tra loro e con alcuni educatori che si fermano sul portone.
2. **SUL PORTONE ALL'USCITA DI SCUOLA:** osservo le maestre e il personale della segreteria che chiacchierano, sorridono, tra loro e con le mamme che arrivano a prendere i bambini.

DALL'ALTRO: STILI COMUNICATIVI ADOTTATI DALLA SCUOLA:

- **STILE ACCUSATORIO-MORALIZZANTE CON LE FAMIGLIE, di non co-partecipazione a problemi sentiti comuni.**

- valutazione trimestrale: rispetto al problema dei bambini lasciati fuori della scuola soli, e della cattiva nutrizione, la scuola-associazione accusa di negligenza le famiglie e si propone di fare riunioni con i genitori per spiegare meglio la questione (i rischi e pericoli) e per formarli sull'educazione alimentare: "é un problema dei genitori, che devono trovar il modo di risolvere, attraverso incontri che noi possiamo contribuire a creare".

riunione valutazione scuola dopo riunione serale genitori: La coordinatrice pedagogica assume quando parla di vari genitori una posizione molto dura, ne richiama con forza la loro responsabilità educativa, per esempio rispetto al non usare violenze e punizioni

- **DIFFICOLTÀ DI COMUNICAZIONI DIRETTE E CHIARE SUL PIANO PEDAGOGICO-DIDATTICO**

- i. **(I COMPITI PER CASA): PROBLEMA DELLA MEDIAZIONE DELLA "BANCA" (RIPETIZIONI PRIVATE)** colloquio informale con una giovane insegnante: "di solito non sono i genitori che vengono a parlare con noi riguardo ai bambini, ma i professori della "banca". Questo rende più difficile ancora il lavoro.
- ii. **DIVERSO VALORE ATTRIBUITO ALLE SCHEDE DI VALUTAZIONE (forse diversa capacità di intendersi su questo punto molto delicato?).** (conversazione con una delle coordinatrici: "le schede vengono firmate dai genitori, che si aspettano questo attestato, mentre per noi non ha più di tanto valore, se non perché richiesto burocraticamente dalla Segreteria dell'Educazione. È su ben altro che noi basiamo la valutazione costante di ogni bambino".)

D. NELLA SCUOLA-LABORATORIO:

DA UN LATO OSSERVO:

1. **GRANDE DISPONIBILITÀ AD INCONTRARSI CON I GENITORI DA PARTE DELLE INSEGNANTI (prima e dopo lezione)**
2. **LA FORZA DELL'INFORMALE SUL FORMALE**

DALL'ALTRO:

1. **NELLE RIUNIONI UFFICIALI, LA SCUOLA ASSUME TONI A VOLTE GIUDICANTI, esortativi, preoccupati, negativi, di rimprovero velato e richiamo alla propria responsabilità con i genitori presenti (I genitori nelle riunioni intervengono pochissimo).**

- a. Riunione semestrale con i genitori per la consegna delle schede di valutazione (ottobre): La coordinatrice pedagogica: "la scuola appartiene a chi la usa, e per quanto non lo vogliamo, lo ripeto, non possiamo farlo da soli; sarò ripetitiva, stancante su questa cosa, ma abbiamo bisogno di una mano, e vedo sempre pochi i papà presenti... e ricordiamo che se diciamo sì, questo significa lavorare..."[...]“per fare il balzar, vedo il rischio, come l'ultima volta, che vengono solo pochi genitori, e perciò si vada in perdita..."[...]“per le micro imprese, voi potete fare ugualmente ai bambini, o molto meglio, ma c'è bisogno di volontà!". Un'insegnante ai "suoi" genitori: "io capisco varie cose, la vostra situazione, ma pure vi richiamo alla responsabilità dei genitori... sono bambini molto capaci, ma lo stesso è importante

che voi stiate attenti, esigendo da loro di più perché ne sono capaci.[...] **se come genitori ci compromettiamo, facciamo questo dovere** minimo, in novembre, di andare a iscriverli alla scuola media, di aiutarli a continuare". La coordinatrice pedagogica: "**sono sicura che per evitare visite della polizia, tutti i genitori andranno** almeno a iscrivere i figli, per evitare che qualcuno vi telefoni, venga a casa vostra... e per non costringerci a fare questa segnalazione, la facciamo solo nei casi in cui ci siano **genitori che davvero non sono attenti ai loro figli**".)

- b. **SEGNALAZIONE PUBBLICA INADEMPIENTI: la scuola dice pubblicamente davanti agli altri genitori chi è regolare con i pagamenti e chi no.** (Riunione semestrale con i genitori per la consegna delle schede di valutazione (ottobre): La segretaria: "di 120 bambini iscritti, si possono consegnare solo quattro schede, perché agli altri mancano alcune rate da pagare o altre formalità". Legge a voce alta i nomi di chi può ricevere regolarmente la scheda. **[percepisco "a caldo" come particolarmente stigmatizzante questa pubblicizzazione di chi è regolare e chi no, fatta davanti a tutti: Quanto può influire nella reale partecipazione dei genitori alla scuola?!]**)

## **10. IMPORTANZA DELLE RISPETTIVE ASPETTATIVE-CULTURE ALL'INTERNO DELLA RELAZIONE TRA SCUOLA E FAMIGLIE:**

1. **DIVERSA "CULTURA DELL'AMBITO DI PERTINENZA DELLA SCUOLA": CENTRALITÀ PER LE FAMIGLIE DELLA DIMENSIONE "PRIVATA" DELLA SCUOLA ("mio figlio") SU QUELLA "PUBBLICA"** ("gli alunni della nostra classe, della nostra scuola"), **RISPETTO INVECE AL PREVALERE DI QUEST'ULTIMA NEGLI INSEGNANTI** (ora nel significato ridotto di "la mia classe", a volte in quello più ampio di "la nostra scuola, il nostro istituto")

AD ES. NEL CIRCOLO DIDATTICO: programmazioni classe 1: osservo tra insegnanti e genitori una diversa attenzione i tempi dell'individuo (per la famiglia: il figlio) o del collettivo (per la scuola: la classe)

2. **DIVERSE ASPETTATIVE-CULTURE RISPETTO ALLE CAPACITÀ DI SVILUPPO DEL BAMBINO [IMMAGINE DI INFANZIA]: a volte la scuola e la famiglia esprimono anche in forma non del tutto consapevole giudizi rigidi e divergenti rispetto alle capacità del bambino e alle sue possibilità di sviluppo:**

AD ES. NELL'ISTITUTO COMPRENSIVO: percepisco una diversa considerazione della classe in generale da parte delle insegnanti (rispetto all'altra sezione): "**qui sono più addormentati**". **È la classe rispetto alla quale anche con i genitori ci sono più problemi** (forse per l'influsso di questa discrepanza nella valutazione dei bambini tra scuola e famiglia, oltre che alla percezione negativa del confronto tra le due classi).

3. **CULTURE RISPETTO AL RUOLO DELLA SCUOLA: IN ITALIA IL CONFRONTO È TRA LE DUE DIMENSIONI DI ISTRUZIONE/EDUCAZIONE, NELLE DUE REALTÀ LATINOAMERICANE DI ISTRUZIONE CLASSICA/EDUCAZIONE POPOLARE: AMBIGUITA:**

A. NELL'ISTITUTO COMPRENSIVO:

DA UN LATO OSSERVO:

- **RUOLO EDUCATIVO DELLA SCUOLA APPREZZATO DA ALCUNI GENITORI** (per esempio l'**accoglienza**) **CHE PERÒ RESTANO CRITICI SOPRATTUTTO SUGLI APPRENDIMENTI:** gli insegnanti tengono duro e hanno splendido rapporto con i ragazzi, con un livello di confidenza molto grande... i genitori in questo lo accolgono e l'apprezzano, però mettono il naso e vanno a rompere le scatole sugli aspetti cognitivi: per esempio se una mattina si è lavorato a lungo su una poesia in gruppo, creando un'occasione di confronto di pensieri e di esperienze personali molto intense, ma poi sul quaderno è rimasta scritta solo la poesia, i genitori ti dicono: ma oggi non avete fatto niente!

DALL'ALTRO:

- **ALCUNI INSEGNANTI A VOLTE SI LAMENTANO DELLA POCA VALORIZZAZIONE DA PARTE DI MOLTI GENITORI DEGLI ASPETTI EDUCATIVI DEL LAVORO SCOLASTICO (l'attenzione a valorizzare spazi e modi adeguati di relazione interpersonale con i bambini, dando loro ascolto; ecc. ) RISPETTO A QUELLO DIDATTICO:**
- **DELICATEZZA DI ALCUNE TEMATICHE EDUCATIVE PER ALCUNE FAMIGLIE (EDUCAZIONE SESSUALE) E DIFFICOLTÀ AD ACCETTARE CHE SIANO TRATTATE DALLA SCUOLA**

B. NEL CIRCOLO DIDATTICO:

DA UN LATO OSSERVO:

- **STESSA VALORIZZAZIONE DEGLI ASPETTI EDUCATIVI ACCANTO A QUELLI DIDATTICI RUOLO EDUCATIVO DELLA SCUOLA APPREZZATO DALLA MAGGIORNZA DEI GENITORI e DEGLI INSEGNANI (colloquio con un insegnante: per me i genitori valutano se i figli hanno una buona relazione con l'insegnante, quindi vanno a scuola volentieri, e manifestano rispetto stima, comunque convivenza con le insegnanti e ne parlano bene, allora questo li basta, poi contenuti della scuola può offrire ai figli diventano secondari, non valutano la scuola per gli aspetti puramente cognitivi e degli apprendimenti... se il loro figlio sta bene, e a una percezione serena della scuola, allora loro di conseguenza... alla fine ciò che più conta è sempre nella relazione, e il rapporto, perché se è buono allora funziona anche l'aspetto degli apprendimenti e di rendimento scolastico, altrimenti non funziona... il bambino altrimenti rifiuta anche l'apprendimento...)**

DALL'ALTRO:

- **DIVERSA VISIONE DEI TEMPI-SOGGETTI DI APPRENDIMENTO: incontro sulle programmazioni classe 1: attenzione i tempi dell'individuo (per la famiglia: il figlio) o del collettivo (per la scuola: la classe)**

C. NELLA SCUOLA COMUNITARIA:

DA UN LATO OSSERVO:

- **IMPORTANZA DI QUANTO LA SCUOLA STESSA CREDA NEL VALORE DEL PROPRIO LAVORO-RUOLO.**  
- riunione valutazione scuola dopo riunione serale genitori: La coordinatrice pedagogica: "sapete perché le famiglie non mandano i figli nelle scuole pubbliche? Perché oggi neppure queste credono nel proprio lavoro!"

DALL'ALTRO:

- **ALCUNI INSEGNANTI E LA COORDINAZIONE A VOLTE SI LAMENTANO DELLA POCA VALORIZZAZIONE DA PARTE DI MOLTI GENITORI DEGLI ASPETTI EDUCATIVO-POPOLARE DEL LAVORO SCOLASTICO (l'attenzione a valorizzare una lettura critica della realtà; un recupero della cultura afrodiscendente; un impegno socio-politico; spazi e modi adeguati di relazione interpersonale con i bambini, dando loro ascolto; ecc. ) RISPETTO A QUELLO DIDATTICO IN SENSO STRETTO E TRADIZIONALE: emergono problemi di incomprensione-malcomunicazione dovuta anche al livello molto basso di scolarità delle famiglie, alla concorrenza di scuole private "tradizionali", e al confronto con queste, ecc.**
- **DI FRONTE ALLE DURE CONDIZIONI DI VITA IN CUI VERSANO I BAMBINI E LE FAMIGLIE, E ALL'EMERGERE CONSEGUENTE DELLA SCUOLA COME REFERENZIALE PER IL BAMBINO SEMPRE PIÙ IMPORTANTE RISPETTO ALLA FAMIGLIA che perde terreno: OSSERVO COME SPESSO LA SCUOLA-ASSOCIAZIONE, PER SINCERA PREOCCUPAZIONE PER I BAMBINI, SI SOSTITUISCE SPESSO ALLE FAMIGLIE nella cura della salute e nutrizione dei bambini. (In classe: Sono molte le figure che fin dai primi giorni osservo entrare in classe, o chiamare fuori i bambini a gruppetti per controlli sanitari (denti, peso, ecc.).**

D. NELLA SCUOLA-LABORATORIO:

OSSERVO:

- **ALCUNI INSEGNANTI E LA COORDINAZIONE A VOLTE SI LAMENTANO DELLA POCA VALORIZZAZIONE DA PARTE DI MOLTI GENITORI DEGLI ASPETTI EDUCATIVO-POPOLARE DEL LAVORO SCOLASTICO (l'attenzione a valorizzare una lettura critica della realtà; un recupero della cultura afrodiscendente; un impegno socio-politico; spazi e modi adeguati di relazione interpersonale con i bambini, dando loro ascolto; ecc. ) RISPETTO A QUELLO DIDATTICO IN SENSO**

**STRETTO E TRADIZIONALE:** (la scuola mostra i buoni risultati ottenuti in campo artistico dai bambini, cosa che ritiene molto importante per il loro sviluppo, ma non sembra riscuotere interesse da parte dei genitori. Riunione semestrale con i genitori per la consegna delle schede di valutazione (ottobre): La coordinatrice pedagogica dà notizia dei buoni risultati ottenuti dei bambini nel progetto di "scuola artistica" promosso dal comune: "Vediamo i buoni risultati della nostra proposta pedagogica. Speriamo in futuro di poter offrire loro l'approfondimento di questi laboratori artistici. Avete domande a riguardo?" nessuno interviene.)

- **EMERGONO PROBLEMI DI INCOMPRESIONE-MALACOMUNICAZIONE DOVUTA ANCHE AL LIVELLO MOLTO BASSO DI SCOLARITÀ DELLE FAMIGLIE, alla concorrenza di scuole private "tradizionali", e al confronto con queste, ecc.**

## **11. IMPORTANZA ASSUNZIONE DI UN RUOLO SOCIALE DA PARTE DELLA SCUOLA:**

### **A. NELL'ISTITUTO COMPRENSIVO:**

- **GRANDE ATTENZIONE ALLA SITUAZIONE PERSONALE E FAMILIARE DEI BAMBINI CON HANDICAP:** (primo collegio: mi sorprende molto il modo personale con cui vari insegnanti, la psicopedagoga ed anche il dirigente si interessano e coinvolgono rispetto ai bambini portatori di handicap. Si accende una discussione collettiva e corresponsabile di tutti per conoscere le diverse situazioni, e fare proposte per l'accoglienza.
- **LA SCUOLA è DOVUTA DIVENTARE PUNTO DI AGGREGAZIONE NELLA COMUNITÀ PER I GENITORI:** (coord. In un colloquio informale con le colleghe: "Per cui abbiamo dovuto far diventare la scuola un punto di aggregamento e di apertura, e ci siamo riuscite parecchio... abbiamo fatto tutto un lavoro, perché qui c'erano 70 alunni, ora sono 180, di dare fiducia ai genitori, di aprire la scuola ai genitori. E così c'è stato un passaparola.")

### **B. NEL CIRCOLO DIDATTICO:**

- **GRANDE ATTENZIONE ALLA SITUAZIONE PERSONALE E FAMILIARE DEI BAMBINI CON HANDICAP:** vedi decennale lavoro di sperimentazione e impegno quotidiano in collaborazione con la Nostra Famiglia rispetto all'integrazione dei bambini con handicap.

### **C. NELLA SCUOLA COMUNITARIA:**

- **GRANDE ATTENZIONE ALLA SITUAZIONE PERSONALE E FAMILIARE DEI BAMBINI**
  - **TENTA DI CREARE UN DIALOGO COSTRUTTIVO NEGLI INTERESSI DEI BAMBINI**
  - **RICHIESTA ALLA UNIVERSITÀ CATTOLICA DI ATTIVARE IL PROGETTO MAFE (MOMENTO DI ATTENZIONE SCUOLA-FAMIGLIA) PER AVERE UNA MEDIAZIONE ESTERNA TRA LA SITUAZIONE DELLA FAMIGLIA E LA SCUOLA**
  - **MONITORA LA SITUAZIONE FAMILIARE DEI BAMBINI PER SEGNALARE PROBLEMI AI SERVIZI LOCALI**
  - **SI SOSTITUISCE SPESSO ALLA FAMIGLIA RISPETTO ALLA CURA DELLA SALUTE E NUTRIZIONE DEI BAMBINI**
  - **ATTIVA UN ORIENTAMENTO E FORMAZIONE ALLE FAMIGLIE:** la scuola per amorevole preoccupazione per il benessere i bambini, si assume il compito di dare un indirizzo psicologico-spirituale (INSEGNA?!) alle famiglie rispetto alla cura dei figli, giudicandole spesso "inadeguate"; alcune famiglie apprezzano sinceramente questa CURA, altri non la capiscono e la vivono come **ECESSO DI ZELO o USURPAZIONE DI RUOLO.**

### **D. NELLA SCUOLA-LABORATORIO:**

- **GRANDE ATTENZIONE ALLA SITUAZIONE PERSONALE E FAMILIARE DEI BAMBINI**
  - **LA SCUOLA SI PROPONE ANCHE COME PROMOTTRICE SOCIALE DI ORGANIZZAZIONE TRA I GENITORI per generare iniziative di economia solidale tra di loro.** {1-
    - Riunione semestrale con i genitori per la consegna delle schede di valutazione (ottobre): La coordinatrice pedagogica: "nostro progetto futuro, anche con la Scuola Dei Genitori, è generare microimprese anche con i genitori, perché i bambini lo apprendono facilmente, e sappiamo che anche voi spesso vi lamentate che qui non si trova lavoro. Anche voi potete, se volete..."

- **PROMOZIONE-FORMAZIONE:**
  1. la scuola si preoccupa di creare occasioni di formazione per i genitori, a partire dalle necessità espresse da loro stessi, volte a promuovere una coscientizzazione critica e partecipata della loro realtà
  2. la scuola si preoccupa di favorire loro la possibilità di riflettere come genitori sulla propria realtà storico-sociale e politico- economica con metodologie attive, partecipate

## DIMENSIONI SPECIFICHE

### **1. L'IMMAGINE STESSA DI FAMIGLIA CHE HA LA SCUOLA (E SUO INFLUSSO SULLA PROPRIA RELAZIONE CON LE FAMIGLIE): CRISI O TRASFORMAZIONE?**

- NELLE DUE REALTÀ ITALIANE E NELLA REALTÀ COLOMBIANA; prevale l'immagine di **“famiglia in crisi, in difficoltà, ecc.”**, pur prendendo in considerazione cause e problematiche differenti.
- NELLA REALTÀ BRASILIANA: superamento graduale della immagine di crisi: dal **“nucleo di consanguineità”** al **“referente reale per il bambino”**

### **2. HO OSSERVATO IN ALCUNI DEI QUATTRO I CONTESTI COME EMERGA UN SENSO D'IDENTITÀ LOCALE TRA GENITORI E INSEGNANTI, ORA COME UN BISOGNO DI RICONOSCIMENTO RECIPROCO, ORA COME LA FORZA DI UNA LUNGA STORIA FATTA DI LOTTE E COLLABORAZIONE COMUNITARIE.**

**A. NELL'ISTITUTO COMPRENSIVO: BISOGNO DI RICONOSCERSI TRA GENITORI E INSEGNANTI IN UN'IDENTITÀ DI PLESSO (COMUNITÀ), AL DI LÀ DELL'ISTITUTO:** colloquio informale insegnanti: ad es. **per la gestione del “fondo genitori”**, vari ins.:” dovremmo gestirli per plesso, i soldi; se i genitori sapessero che li gestiamo noi, o alcuni di loro, darebbero il contributo. Invece, così, si è perso così il senso che vengono raccolti e gestiti direttamente da noi!”).

**D. NELLA SCUOLA-LABORATORIO: IL VALORE DELLA STORIA DI COLLABORAZIONI-LOTTE PASSATE PER UN SENSO DI IDENTITÀ:** **la scuola fa "memoria" di eventi passati**, di difficoltà superate assieme, per stimolare i genitori ad esserci rispetto alla situazione attuale. (Riunione semestrale con i genitori per la consegna delle schede di valutazione (ottobre): La coordinatrice pedagogica: "qualche genitore ricorda come era questa scuola all'inizio?" Un genitore: “sì, uguale a come è adesso la nuova costruzione”. La coordinatrice pedagogica: "sì, c'erano plastica alle pareti, non c'era il pavimento...")

### **2. COLLEGATO: HO OSSERVATO IN VARI CONTESTI COME VI SIA UN INFLUSSO DEL RICONOSCERSI (O MENO) PARTE DI UNA COMUNE REALTÀ SOCIO-TERRITORIALE (INTEGRAZIONE) TRA GENITORI E SCUOLA RISPETTO ALLE RELAZIONI E ALLA PARTECIPAZIONE DEI GENITORI. Ciò è presente ed è forte soprattutto nelle realtà sudamericane:**

**A. NELL'ISTITUTO COMPRENSIVO:**

colloqui informali tra insegnanti: per gli insegnanti i genitori che parlano fuori della scuola, “**la maggior parte non si sentono parte...** Questa località, rispetto al capoluogo che ha la parrocchia ed è un paese, non è ne questo ne quello: ci sono tanti pezzi nuovi da pochi anni, hanno costruito molto...E tanti continuano, per cui non c’è una vera integrazione...”

**B. NELLE SCUOLE LATINOAMERICANE: IL VALORE DI ESSERE TUTTI MEMBRI DELLA STESSA COMUNITÀ LOCALE, DI CONDIVIDERNE LE CONDIZIONI DI VITA, I PROBLEMI, LE FESTE ECC.:** osservo come ciò crei senso di “fraternità” tra i membri storici della scuola-associazione, e almeno quei “vicini” che si integrano nella Associazione e si impegnano in qualche modo per i bambini e la comunità.

**a. NELLA SCUOLA-LABORATORIO: IMPORTANZA DELLA CONDIVISIONE COMUNITARIA:** LA SCUOLA CHIEDE COLLABORAZIONE E APPOGGIO CONCRETO ALLE FAMIGLIE PER FINIRE LA COSTRUZIONE DELLA NUOVA SEDE (Riunione genitori della “Scuola dei Genitori”: La referente della scuola: “Questo è un bisogno concreto che da vicino affronta la nostra comunità e i nostri figli, quella della educazione...cosa proponete?!”; la coordinatrice pedagogica: “Qualsiasi aiuto voi ci diate, anche collaborando concretamente, è prezioso...Molte volte i professori vengono in bici perchè non ricevono soldi. Io pure, come tutti i maestri, sono stata una bambina lavoratrice. **Andiamo avanti assieme!**”)

**3. COLLEGATO: HO OSSERVATO IN QUASI TUTTI E QUATTRO I CONTESTI IL RUOLO DELLA RELAZIONE E PARTECIPAZIONE DEI BAMBINI PER FAVORIRE LA RELAZIONE TRA SCUOLA E FAMIGLIE.** Tale partecipazione dei bambini ho osservato che in tali contesti non solo si manifesta perché promossa direttamente dagli adulti, ma anche in alcune forme spontanee nate dai bambini stessi – di fronte a situazioni per loro problematiche -. Questo soprattutto nel contesto della Scuola Laboratorio per i NATs.

**A. NELL’ISTITUTO COMPRENSIVO: L’INFLUSSO DELLA PARTECIPAZIONE DEI BAMBINI NELLA RELAZIONE CON I GENITORI**

- **STIMOLA GLI ADULTI PIÙ ATTENTI AD ACCOGLIERE UNA “NUOVA” E COMUNE IMMAGINE DI BAMBINO COME SOGGETTO SOCIALE:** TANTO GENITORI CHE DOCENTI CONCORDANO SULL’IMPORTANZA DI COINVOLGERE ED ASCOLTARE I BAMBINI SU SCELTE CHE LI RIGUARDANO.
- **CREA SINTONIA TRA GLI ADULTI PERCHÉ GENITORI E INSEGNANTI LA RICONOSCONO E APPREZZANO** (Incontro sulle programmazioni, rispetto all’attività sportiva del Rugby e alla autonoma raccolta firme da parte dei bambini per non fare più Rugby: **tutti concordano sulla positività e correttezza** (“giustamente...”; “era uno degli obiettivi primari della scuola...”) del loro essersi mobilitati in forma democratica rispetto ad un problema da loro avvertito.

**ATTEGGIAMENTO DELLA SCUOLA:**

- **LA PSICOPEDAGOGISTA SUGGERISCE DI TROVARE ASSIEME AI BAMBINI DELLE SOLUZIONI A QUESTIONI CHE AFFETTANO ALCUNI BAMBINI E FAMIGLIE, PER RIALLACCIARE LA RELAZIONE IN ALCUNI CASI TESA CON LA FAMIGLIA:**
- **DA VALORE NEL LAVORO IN CLASSE A CIÒ CHE PENSANO I GENITORI** Spesso chiede ai bambini, rispetto alla poesia, **che cosa ne abbiano detto i genitori**
- **STIMOLA I BAMBINI AD ESSERE ATTIVI ANCHE NELLE FAMIGLIE** (Colloquio con il referente del “settore Politiche Sociali” del Comune: “LA SCUOLA STIMOLA I RAGAZZINI AD ESSERE ATTIVI NEL SOCIALE; ANCHE NELLE FAMIGLIE”

**B. NELLA SCUOLA COMUNITARIA: HO OSSERVATO COME:**

**A. VIENE VALORIZZATO IL RUOLO DELL’ESEMPIO DATO DALL’IMPEGNO DEI BAMBINI PER MOTIVARE A MIGLIORARSI GLI ADULTI: AL CORSO SERALE DI ALFABETIZZAZIONE PER ADULTI:**

- a. La coordinatrice pedagogica racconta loro della realtà dei bambini della scuola, che pure sono poveri, ma che in tre giorni hanno raccolto una cassa enorme di giochi usati per i bambini più

piccoli e più poveri di un asilo lì vicino: "Perché questa tristezza, questo disanimo, se avete dei figli i bambini così meravigliosi?!? Volere è potere!"

- b. colloquio con La coordinatrice pedagogica: "I bambini della mattina e gli adulti della sera non sono diversi, e hanno bisogno gli uni dell'esempio degli altri. Io agli uni racconto le storie di vita degli altri, agli adulti delle piccole storie e lotte dei bambini, ai bambini delle difficoltà, dei soprusi, e del coraggio di tanti adulti, perché nessuno diventi vecchio, infermo su una sedia, rimpiangendo di non aver fatto qualche cosa che poteva, da piccolo o da grande!"
- B. GLI INSEGNANTI RICONOSCONO L'IMPORTANZA DI LAVORARE BENE CON I BAMBINI, CHE POI CONTAMINERANNO I GENITORI**
- a. riunione di tutto il personale dell'associazione-scuola per organizzare il Progetto Famiglia: gli insegnanti riconoscono **l'importanza di lavorare bene con i bambini, che poi contamineranno i genitori.**
  - b. riunione serale per la consegna delle schede di valutazione ai genitori: partecipazione dei bambini a **MOMENTI ARTISTICI PER I GENITORI**, che vengono molto apprezzati e creano un clima più accogliente, informale, disponibile.
  - c. prove della corale: osservo i bambini della scuola correre per le strade attorno alla scuola: mi dicono che stanno andando nelle case a chiamare i genitori per il saggio della corale (verranno circa 18 persone, tra genitori, fratelli e altri parenti: arrivano un papà e cinque mamme, e tre uomini che appartengono alla Fondazione Culturale, e alcuni ragazzini, circa 8, tra i 14 e 16 anni . Poi arrivano le classi di un'insegnante , una Coordinatrice, e altre, oltre ad alcune persone d'appoggio dell'associazione.)

#### D. NELLA SCUOLA-LABORATORIO:

- **LA SCUOLA VALORIZZA LA PARTECIPAZIONE DEI BAMBINI PER STIMOLARE A PARTECIPARE I GENITORI.**
  - A. IL RUOLO DELL'ESEMPIO DATO DALL'IMPEGNO DEI BAMBINI PER MOTIVARE la scuola usa i bambini come esempio-stimolo a partecipare per i genitori.**

Riunione semestrale con i genitori per la consegna delle schede di valutazione (ottobre): La coordinatrice pedagogica: "i bambini stanno facendo cose molto buone per la nuova costruzione: si preoccupano, raccolgono soldi ecc...se i bambini sono capaci di organizzarsi in microimprese per fare prodotti di ottima qualità, voi potete fare ugualmente, o molto meglio, ma c'è bisogno di volontà."
  - B. GLI INSEGNANTI RICONOSCONO L'IMPORTANZA DI LAVORARE BENE CON I BAMBINI, CHE POI CONTAMINERANNO I GENITORI: la scuola chiede aiuto ai bambini per coinvolgere i genitori.** Assemblea mensile dei bambini a scuola: La coordinatrice pedagogica: "noi abbiamo parlato anche con i vostri genitori, ma abbiamo bisogno del vostro aiuto per smuovere i genitori, per fare delle lotterie, ecc."
  - C. RICHIESTA DI IMPEGNO, DISPONIBILITÀ, AIUTO PER LA SCUOLA DEI GENITORI: la scuola invita i bambini a collaborare e li coinvolge attivamente nell'organizzazione e nelle attività degli incontri della scuola dei genitori. I bambini scelgono di impegnarsi e si attivano assieme agli adulti per organizzare la scuola dei genitori, proponendosi volontariamente di svolgere compiti (ad esempio distribuire i fogli), e con entusiasmo**
- **RUOLO DELLA PARTECIPAZIONE AUTONOMA DEI BAMBINI PER LA PROMOZIONE DELLA PARTECIPAZIONE DELLE FAMIGLIE A SCUOLA**
  - I RAPPRESENTANTI DEI BAMBINI FANNO PRESENTE AI DOCENTI LA LORO PROSPETTIVA RISPETTO AI MODI ATTUATI DI PARTECIPAZIONE DEI GENITORI (le riunioni sono noiose, e non si parla di come vanno i bambini): l'effetto è un "cambio di prospettiva" sulla questione da parte degli insegnanti!
  - I RAPPRESENTANTI DEI BAMBINI PROPONGONO DI COINVOLGERE I GENITORI IN INCONTRI DI RIFLESSIONE SUL COMPORTAMENTO DEI FIGLI, ALCUNI DICENDO DI INVITARE ANCHE I BAMBINI.
  - ALCUNI BAMBINI INVITANO I COMPAGNI A SPINGERE I GENITORI A PARTECIPARE ALLE RIUNIONI IN CUI SI PARLA DELLA SCUOLA.
  - I RAPPRESENTANTI DEI BAMBINI SI OFFRONO DI COINVOLGERE LA PROPRIA FAMIGLIA PER APOGGIARE LA FINE DEI LAVORI DELLA NUOVA SEDE DELLA SCUOLA

- I BAMBINI PROPONGONO DI STARE VICINI AD UNA FAMIGLIA CHE SOFFRE PER LA PERDITA DEL FIGLIO.

#### **4. IL PESO DELLA POLITICA SCOLASTICA NAZIONALE E DELL'INFORMAZIONE SU TEMI POLITICI:**

IN ITALIA: GENERA UNA SITUAZIONE DI “CONTRAPPOSIZIONE D'INTERESSI” E UN CONSEGUENTE ATTEGGIAMENTO DI PRUDENZA: Sicuramente, le novità previste dalla Riforma, non ben chiare a livello normativo o con evidenti difficoltà e complessità organizzative, complessificano ulteriormente gli scambi comunicativi tra gli insegnanti e tra questi ed i genitori per ciò che li riguarda (per esempio opzionalità di 3 ore curricolari), e con la dirigenza per quanto riguarda le possibili interpretazioni delle norme, e le rispettive posizioni ideologiche (favorirne l'attuazione per rispetto della legalità, o impedirne e ostacolarne qualsiasi applicazione, per non avvalorarla e boicottarla in toto).

1. collegio docenti:D.S.:”Anch'io dico ai genitori che la contraddizione non è nostra ma sta a monte nel modello”.

IN AMERICA LATINA: L'INFLUSSO DELLE POLITICHE INADEGUATE E ANCORA DISCRIMINANTI DELLO STATO VERSO LE POPOLAZIONI PIÙ POVERE: ANIMA E COSTRINGE A LOTTARE ASSIEME, CONTRO LE CONDIZIONI DI VITA CONDIVISE DALLE FAMIGLIE, DAI BAMBINI, DALLA COMUNITÀ

1. NELLA SCUOLA COMUNITARIA: valutazione trimestrale: tutti i presenti, insegnanti e non, riconoscono il problema che i genitori non possono rispettare gli orari della scuola nel portare e prendere i figli, perché costretti a dure condizioni di lavoro, che nel loro caso è sopravvivenza.

#### **CONSEGUENZE:**

**-IMPATTO DI SOFFERENZA E IMPOTENZA NEI PROFESSORI delle deprivazioni e violenze subite dai bambini nel loro contesto di vita.**

1. NELLA SCUOLA COMUNITARIA: Incontro mensile di programmazione: un'insegnante riporta con evidente sofferenza e con toni ancora sconvolti l'ennesimo episodio di violenza osservato da lei stessa il giorno prima accanto a casa sua: una bambina della scuola è corsa da lei in lacrime e gridando mentre suo padre ubriaco riempiva di botte la moglie, ferendola a sangue: “cosa posso fare io?! Cosa possiamo fare?”

**-STIMOLO ALL'IMPEGNO SOCIALE E ALLA MOBILITAZIONE POLITICA, PER FARE RETE**

1. NELLA SCUOLA COMUNITARIA: prima riunione di valutazione trimestrale: un'insegnante: “Tutta la nostra esperienza qui ci fa aprire gli occhi sul fatto che il problema è molto più che della struttura delle famiglie... E sono tali che non stanno solo nelle nostre mani come scuola, per risolverli, ma anche di altre autorità.”

**- GROSSE DIFFICOLTÀ RISPETTO AL PAGAMENTO REGOLARE DELLA PICCOLA RETTA MENSILE DA PARTE DEI GENITORI (4 alunni regolari su 120). CONSEGUENZE: MOLTI GENITORI SECONDO VARIE FONTI VIVONO QUESTO CON UN SENSO DI COLPA, DI PENA, CHE LI FA PREFERIRE NON PARTECIPARE PER NON SENTIRSI MALE, nonostante la scuola tenti di non giudicare-colpevolizzare, ma di porre al centro la comune responsabilità di far studiare il bambino, proponendo forme alternative di "saldo**

**- ANCHE CONSEGUENTE: L'ATTRAZIONE COSTITUITA DA ALTRE ORGANIZZAZIONI CHE OFFRONO MOLTI PIÙ SERVIZI DI CARATTERE ASSISTENZIALE, E MENO “PARTECIPATIVO-COMUNITARIO” (che richiede cioè l'assunzioni di responsabilità e di impegni personali e in gruppo) [VEDI PUNTO NEL PARAGRAFO “PARTECIPAZIONE DEI GENITORI IN ORGANIZZAZIONI DELLA COMUNITÀ LOCALE”]**



## B.2 IL LIVELLO DELLA PARTECIPAZIONE ALLA GESTIONE DEMOCRATICA TRA SCUOLA E FAMIGLIA

### DIMENSIONI TRASVERSALI AI QUATTRO CONTESTI

1. **IL PESO DELLA SITUAZIONE SOCIO-ECONOMICA DELLE FAMIGLIE** [VEDI PUNTO NEL PARAGRAFO “RELAZIONE SCUOLA/FONDAZIONE-FAMIGLIE”]: **PESO DEI RITMI DI VITA-LAVORO IMPOSTI DAL SISTEMA SOCIO-ECONOMICO LOCALE E GLOBALIZZATO: sia gli insegnanti che i genitori lamentano il poco tempo, la fatica per trovare un tempo adeguato per incontrarsi .**

**CONSEGUENZA: DISINTERESSE APPARENTE DELLE FAMIGLIE AL PERCORSO SCOLASTICO DEL FIGLIO, E QUINDI ANCHE A PARTECIPARE A SCUOLA** [VEDI PUNTO NEL PARAGRAFO “RELAZIONE SCUOLA/FONDAZIONE-FAMIGLIE”]**SPESSE LA SCUOLA ACCUSA LE FAMIGLIE DI DISINTERESSE DEI GENITORI VERSO I FIGLI: AD ES. NELLA SCUOLA COMUNITARIA:** colloquio con La Coordinatrice del SRC (e insegnante): “Quando i bambini sono alla scuola materna, di solito c'è tanta attenzione da parte dei genitori; quando entrano nella prima classe elementare, o peggio poi alle superiori, è come se non esistessero più.”)

**(COLLEGATO: ) ASPETTI ORGANIZZATIVI: PROBLEMA DEI GENITORI DI GESTIRE I MOLTI FIGLI MENTRE SI PARTECIPA ALLE RIUNIONI A SCUOLA** (incontro della "scuola dei genitori": mia domanda ad una dei bambini che partecipano all'organizzazione della “scuola”: " i genitori vengono sempre agli incontri con i figli?" , lei: "si; ma poi noi chiediamo loro che devono uscire...".

2. **INFLUSSO DEL RUOLO ASSUNTO DAI GENITORI STESSI DENTRO LA SCUOLA [MAPPA CULTURALE] E IL LORO LIVELLO DI PARTECIPAZIONE.** Ho osservato in tutti i contesti come emergano almeno due tipologie di genitori rispetto al ruolo che essi stessi si riconoscono-assumono nei riguardi della scuola

| GENITORI PARTECIPATIVI  |  | GENITORI ASSENTI-PASSIVI  |   |
|---|--|---|---|
| COSTRUTTIVI   | CRITICI PER SFIDUCIA   | DELEGANTI PER FIDUCIA   | DELEGANTI PER DISINTERESSE O SFIDUCIA SUBITA  |
| <p>Sono quelli che si rendono più disponibili a partecipare all'interno della scuola in varie forme:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- a collaborare per feste negli aspetti organizzativi-pratici;</li> <li>- come rappresentanti dei genitori per cui sono gli interlocutori principali nei momenti di gestione democratica con i consigli di interclasse o il consiglio d'istituto;</li> <li>- quelli che cercano anche una relazione di fuori del professionale con gli insegnanti ecc.</li> </ul> | <p>Sono quelli che partecipano alle riunioni formali-informali ma sempre con un certo sospetto, con un certo antagonismo verso la scuola, può essere per “competizione affettiva” rispetto alla relazione con i bambini, o per gli stili educativi differenti (in effetti la scuola dedica poco tempo a creare occasioni di confronto-scambio su di ciò, che resta spesso al livello di “Non detto”, o solo di</p> | <p><b>Sono quei genitori che non sempre partecipano alle riunioni formali o informali, ne chiedono di avere colloqui individuali, perché hanno una grande fiducia del modo di operare della scuola.</b> Spesso sono genitori del quartiere stesso, o che hanno già avuto altri figli nella scuola, che quindi conoscono già vari aspetti del contesto scolastico, che apprezzano.</p> | <p>Sono quei genitori che non partecipano quasi mai agli incontri ufficiali o informali, né chiedono mai di confrontarsi con la scuola, o perché ne ritengono poco importante il ruolo rispetto alla crescita dei figli (o perché “dato per scontato”, o perché valorizzano altro, come ad es nei contesti latinoamericani il lavoro), o perché loro stessi non sono in condizione (per assenza di tempo, per livello proprio di istruzione, per la dipendenza da sostanze psicotrope, ecc.) di</p> |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  | <p>“informazione non negoziabile”). Risultano essere spesso presenze scomode per gli insegnanti, che li vivono come giudici-accusatori, sempre attenti a spiare le loro mosse e a esporre alla pubblica gogna loro errori o debolezze. Alcuni hanno storie passate di momenti di scontro con gli insegnanti, che non è mai stato affrontato per risolverlo, e pertanto resta come nota</p> | <p>Hanno magari anche una buona relazionalità con altri genitori a cui ricorrono per esser informati ogni tanto sulla situazione attuale.</p>          | <p>interessarsi davvero dello sviluppo dei propri figli, lasciati a se stessi, agli adulti che loro sceglieranno come propri referenti, e in balia dei messaggi e stimoli diffusi dai mass-media. Ancora, rientrano in questo gruppo quei genitori che esprimono sfiducia rispetto ad una scuola che spesso hanno sentito giudicarli, accusarli di essere “inadeguati”, ammonirli a cambiare e assumersi il ruolo di “maestri” nei loro confronti.</p> |
| <p><b>sono quelli che si sentono un po' complici per il benessere del proprio figlio, ma che anche sono passati a preoccuparsi del "benessere dei figli", cioè hanno assunto una visione collettiva, UNA DIMENSIONE COMUNITARIA DELL'AGIRE SOCIALE DELLA FAMIGLIA, non chiuso all'interesse privato; quindi si preoccupano anche degli altri, ed escono da una relazione di coppia io-insegnante che molte volte diviene anche difficile, troppo tesa, troppo densa di significati e tensioni.</b></p> | <p><b>Sono spesso rimasti chiusi in una VISIONE PRIVATA DELLA RELAZIONE SCUOLA-FAMIGLIA, interessata soprattutto al “benessere di mio figlio”.</b></p>   | <p><b>Sono spesso rimasti chiusi in una VISIONE PRIVATA DELLA RELAZIONE SCUOLA-FAMIGLIA, interessata soprattutto al “benessere di mio figlio”.</b></p> | <p><b>Non sembrano interessati o in grado di esprimere alcuna VISIONE DELLA RELAZIONE SCUOLA-FAMIGLIA.</b></p>   |
| <p><b>Questi genitori sono i primi che criticano gli altri genitori, accusandoli spesso di essere poco interessati, di delegare tutto, o di avere realmente poco tempo per occuparsi per esempio della vita scolastica dei figli, al di fuori di pochi momenti come la scelta della scuola, di interessarsi ogni tanto su come stia andando il figlio ecc.</b></p>   |  |  |  |

### **PROBLEMA COLLEGATO:**

**A. IN ITALIA E NELLA SCUOLA-LABORATORIO: PROBLEMA DELLA RAPPRESENTATIVITÀ RELATIVA DEI RAPPRESENTANTI DEI GENITORI** collegio docenti: (insegnante: “ Nelle interclassi portano le loro personali sensazioni”)

**B. NELLA SCUOLA COMUNITARIA: NON ESISTE LA FIGURA DEI RAPPRESENTANTI DEI GENITORI.**

- 3. RELAZIONE TRA L'ATTIVAZIONE AUTONOMA GENITORI E LA PERCEZIONE DELLA PARTECIPAZIONE ATTIVA DELLE FAMIGLIE NELLA SCUOLA, SIA DA PARTE DELLA SCUOLA CHE DEI GENITORI STESSI:** nei vari contesti osservo l'esistenza di un rapporto tra l'attivarsi di gruppi di genitori in forma autonoma (anche se spesso all'inizio favorita dalla scuola) su problematiche che riguardano la scuola o la comunità locale (insicurezza o carenza delle strutture; mancanza di materiali; pericoli ambientali come il traffico, lo smog eccessivi; ecc.) – a volte per es. interpellando direttamente l'autorità amministrativa locale -, e la percezione del grado di partecipazione attiva dei genitori all'interno della scuola stessa, sia da parte del personale della scuola, che dai genitori o da esponenti della comunità locale. **FONDAMENTALE PER L'ATTIVARSI DI TALE PARTECIPAZIONE COLLABORATIVA LA PERCEZIONE DA PARTE DEI GENITORI DI UNA COMUNE ATTENZIONE AI BISOGNI DEI BAMBINI TRA SCUOLA E FAMIGLIA [VEDI PUNTO RELATIVO NEL LIVELLO DELLA RELAZIONE INTERPERSONALE]**

**A. NELL'ISTITUTO COMPRENSIVO: OSSERVO IN VARIE OCCASIONI COME ALCUNE FAMIGLIE PAIONO MOTIVATE AD ORGANIZZARSI AUTONOMAMENTE E A MOBILITARSI PER LA SCUOLA.**

- **PER ES. COLLABORANDO NEL FAR PRESSIONE VERSO IL COMUNE PER OTTENERE IL RISPETTO DI SUOI DOVERI (LA SICUREZZA DELLA SCUOLA)** (interclasse insegnanti-genitori: dai genitori viene sollevato il problema della sicurezza stradale, relativamente al parcheggio della scuola che è praticamente in strada. I rappresentanti dei genitori chiedono: “come sollecitare il Comune ad intervenire rispetto alla manutenzione delle aree verdi e la sicurezza stradale?!”. l'insegnante di collegamento ricorda che la prassi è chiedere in direzione perché il dirigente si informi sulle future intenzioni dell'amministrazione. “Nel caso il D.S. come nostro portavoce non ottenga nulla, potete attivarvi come **COMITATO DEI GENITORI** e l'amministrazione avrà quindici giorni per darvi una risposta.” Alcune rappresentanti dei genitori chiedono se esista già un comitato genitori, e che cosa sia, che poteri abbia. Alcuni sembrano intenzionati a istituire un comitato genitori, e chiedono alle insegnanti come si faccia: l'insegnante di collegamento dice loro che basta parlarlo con il preside.
- **IL COMITATO DEI GENITORI, ORA ASSENTE, È ESISTITO IN PASSATO** (colloquio informale con il D.S.: afferma che c'era in passato un comitato promosso da un genitore, che poi quando è passato alla scuola media, nessuno ha sentito l'esigenza di mantenerlo vivo.”

**B. NEL CIRCOLO DIDATTICO: ALCUNE FAMIGLIE SI ORGANIZZANO AUTONOMAMENTE E SI MOBILITANO PER LA SCUOLA :**

- **AD. ES. COLLABORANDO NEL FAR PRESSIONE VERSO IL COMUNE PER OTTENERE IL RISPETTO DI SUOI DOVERI (LA SICUREZZA DELLA SCUOLA)** (interclasse docenti-genitori: parlano di una lettera scritta da genitori e insegnanti al Comune per ottenere lavori di messa in sicurezza
- **IL COMITATO DEI GENITORI: ORA ASSENTE, SI È ATTIVATO IN PASSATO SU UN PROBLEMA CHE HA COINVOLTO TUTTO IL QUARTIERE:** dall'intervista ai rappresentanti dei genitori di classe V: “A parte una volta che ci siamo mossi contro l'antenna, ma è una questione che non riguardava tanto la scuola... abbiamo fatto togliere un ripetitore che non volevamo là, e abbiamo fatto di tutto e di più fino a quando ci siamo riusciti..... noi avevamo

solo chiesto alla scuola le stanze per fare delle riunioni...Ha partecipato tutto il quartiere. Tutto il quartiere ha preso forza e coraggio per andare contro questa impresa di telefonia, che era un bel colosso, avevano già fatto le fondamenta e tutto quanto, e abbiamo fatto togliere tutto. Avevano dato la piantina nel quartiere omettendo la scuola materna! E la scuola elementare! Tu pensa che vergogna! È stata una cosa che ci ha molto coinvolto, molto forte...”

**C. NELLA SCUOLA COMUNITARIA: COME MOSTRATO IN PRECEDENZA, È UNA DELLE QUATTRO SCUOLE DOVE HO POTUTO PERCEPIRE UNO DEI GRADI PIÙ ALTI DI PARTECIPAZIONE: QUI MOLTI GENITORI SONO ANCHE SOCI DELL’ASSOCIAZIONE DEGLI ABITANTI CHE HA VOLUTO E ORA MANTIENE LA SCUOLA: SI INCONTRANO PERIODICAMENTE NEGLI INCONTRI UFFICIALI TRA I SOCI-GENITORI DELL'ASSOCIAZIONE.**

- a. colloquio con La Coordinatrice del SRC (e insegnante): “ I soci sono circa 300 e sono genitori dei bambini che frequentano la scuola. **Gli incontri dei soci avvengono quattro volte all'anno, dove si discute di cose referenti all'associazione. A fine anno poi si fa un rendiconto”.**

**D. NELLA SCUOLA-LABORATORIO: È LA SCUOLA DOVE HO OSSERVATO IN GENERALE IL GRADO PIÙ BASSO DI PARTECIPAZIONE DEI GENITORI: OSSERVO UN RUOLO ATTIVO SOLO DI ALCUNE FAMIGLIE (POCHE):**

- **ALCUNI GENITORI RICONOSCONO LA NECESSITÀ DI UN CONTROLLO MAGGIORE DA PARTE LORO SUI BAMBINI E DI MAGGIORE COMUNICAZIONE CON GLI INSEGNANTI** (Riunione dell'Equipe di Animazione della Scuola dei Genitori: Un papà **richiama tutti ad essere più vigili, per l'interesse della scuola:** "dobbiamo essere più attenti come genitori ai bambini quando escano o entrano dalla scuola, e al linguaggio che usano anche con gli adulti; e a chiedere di più ai professori...".)
- **IL COMITATO DEI GENITORI: ASSENTE; MA SI PUÒ ASSIMILARVI: LA “SCUOLA DEI GENITORI” (CON UNA PRESENZA ALTALENANTE MA MEDIAMENTE ALTA): SI CARATTERIZZA POSITIVAMENTE PER:**
  - **ATTENZIONE AGLI ASPETTI CONVIVIALI:** scuola e genitori riconoscono l'importanza di momenti di festa tra di loro
  - **UNA ORGANIZZAZIONE PROMOSSA DALLA SCUOLA MA CON LA PARTECIPAZIONE ATTIVA DI ALCUNI GENITORI:** Prima riunione della equipe di animazione della scuola dei genitori: l'Equipe mista della scuola si preoccupa della organizzazione

**4. COLLEGATO: L’INFLUSSO DELLA PERCEZIONE DA PARTE DEGLI INSEGNANTI DELLA UTILITÀ DELLA PARTECIPAZIONE ATTIVA-AUTONOMA DEI GENITORI SU PROBLEMATICHE CHE RIGUARDANO LA SCUOLA (MENSA, SICUREZZA ECC.):**

**A. NELL’ISTITUTO COMPRENSIVO:**

**OSSERVO LE CONSEGUENTI RICHIESTE DI COLLABORAZIONE A VARIO TITOLO DELLE INSEGNANTI AI GENITORI MA CHE NON DIVIENE OCCASIONE PER CREARE UNA VERA CONDIVISIONE-COLLABORAZIONE: SOPRATTUTTO A LIVELLO STRUMENTALE:**

- a. **in feste, per addobbare la scuola, ecc.**
- b. **sfruttando L’ATTIVAZIONE DA PARTE DI ALCUNI RAPPRESENTANTI DEI GENITORI SU TALI PROBLEMATICHE:** un’insegnante alla rappresentante dei genitori: “mi va benissimo che l’abbia detto lei perché anche noi non possiamo intervenire (per la mensa ma soprattutto rispetto alla pulizia dei bagni e delle classi)”.
- c. **IN PROGETTI CON SCOPO ANCHE DI RACCOGLIERE FONDI PER LA SCUOLA.**

**B. NEL CIRCOLO DIDATTICO:**

**OSSERVO CHE LA SCUOLA È INTERESSATA PERCHÉ DIANO IL LORO CONTRIBUTO IN OPINIONI, GIUDIZI, IDEE O ATTIVITÀ CONCRETE IN**

**MOLTEPLICI OCCASIONI: CONSEGUNENTI RICHIESTE DI COLLABORAZIONE A VARIO TITOLO DELLE INSEGNANTI AI GENITORI :**

- **A LIVELLO STRUMENTALE** (in feste, per addobbare la scuola, ecc.)
- **IN PROGETTI CON SCOPO ANCHE DI RACCOGLIERE FONDI PER LA SCUOLA.**
- **PER MIGLIORARE ASSIEME IL SERVIZIO SCOLASTICO** (sulla verifica della programmazione e del benessere dei bambini a scuola)
- **PER UNA COMPLICITÀ A CONFRONTO CON IL SISTEMA POLITICO NAZIONALE:** salvaguardare le 30 ore di attività didattica messe a rischio dalla Riforma Moratti
- **COLLABORAZIONE EDUCATIVA sul rispetto orari,** su atteggiamenti e scelte educative ritenute importanti dalla scuola (per non creare ansie o sensi di inferiorità, ecc.)

**C. NELLA SCUOLA COMUNITARIA:**

**OSSERVO IL RICONOSCIMENTO COLLETTIVO DELL'IMPORTANZA DI TALE RELAZIONE,** e condivisione della storia ed evoluzione di tale relazione (la Coordinatrice Pedagogica: “La relazione della famiglia è molto forte nella vita dei bambini. Ma per noi non è stato sempre chiaro l'importanza di lavorare con la famiglia, è stato un percorso complicato.”)

- **A LIVELLO STRUMENTALE: FESTA DI SAN GIOVANNI A SCUOLA: LE MAMME COLLABORANO PREPARANDO MOLTISSIMI DOLCI E I COSTUMI DEI BAMBINI PER LA FESTA**

**D. NELLA SCUOLA LABORATORIO:**

**OSSERVO LA PROMOZIONE DELLA PARTECIPAZIONE DEI GENITORI: LA SCUOLA CREDE NEL VALORE DI PROMUOVERE E GENERARE UNA DINAMICA DI COLLABORAZIONE SCUOLA-FAMIGLIE (E COMUNITÀ LOCALE) [VEDI PUNTO DEL PARAGRAFO “RELAZIONE SCUOLA/FONDAZIONE-FAMIGLIE], CON FORME DEMOCRATICHE DALLA SCUOLA:**

- a. **la scuola invita alcuni rappresentanti dei genitori a proporre idee per stimolare la partecipazione degli altri agli incontri della scuola dei genitori.**
- b. **la scuola invita alcuni rappresentanti dei genitori a proporre idee per stimolare la partecipazione degli altri agli incontri della scuola dei genitori.**
- c. **la scuola coinvolge i genitori e li invita ad esprimersi rispetto all'organizzazione della Scuola dei Genitori.**

**CONSEGUENZE: ALCUNI GENITORI, SOTTO LE PRESSIONI DELLA SCUOLA, DICONO DI IMPEGNARSI IN AIUTO ALLA COSTRUZIONE DELLA NUOVA SEDE.**

**5. ATTENZIONE AGLI ASPETTI COMUNICATIVI [VEDI PUNTO EQUIVALENTE NEL LIVELLO DELLA RELAZIONE INTERPERSONALE]: È IMPORTANTE:**

- **SIA IL TEMA TRATTATO: DEVE ESSERE INTERESSANTE, AD ESEMPIO LA SALUTE, PROBLEMI REALI E VICINI A LORO.**
  - **SIA L'USO DI UN LINGUAGGIO SEMPLICE E FAMILIARE:**
  - **(CONSEQUENTE:) ALCUNI GENITORI SI ANIMANO E ATTIVANO RIFLETTENDO SU DI CIÒ.**
- A. LA DISPONIBILITÀ DELLA SCUOLA A CREARE SPAZI E FORME DI COMUNICAZIONE INTERPERSONALE NON UFFICIALI: LA FORZA DELL'INFORMALE SUL FORMALE**
- A. NELLE SCUOLE ITALIANE: AD. ES.** interclasse insegnanti-genitori: osservo prima della riunione ufficiale, almeno una mezz'ora in cui le insegnanti si incontrano direttamente con i genitori.
- B. NELLA SCUOLA COMUNITARIA:** ad es. ho osservato la grande disponibilità a fermarsi con i genitori sul portone della scuola.
- D. NELLA SCUOLA LABORATORIO:** vedi ad es. soprattutto la “Scuola dei Genitori”
- B. IL RISPETTO DI UNA COMUNICAZIONE-INFORMAZIONE ESAUSTIVA E CORRETTA RISPETTO AL SIGNIFICATO E AL VALORE DI CERTE SCELTE, DIDATTICHE O ORGANIZZATIVE**

A. NELL'ISTITUTO COMPRENSIVO: ad es. vedi ALL'INTERCLASSE CON I GENITORI: chiarimento del preside di non scrivere nell'o.d.g. "Varie ed eventuali", perché è corretto uno sappia prima di cosa si andrà a discutere e decidere.

B. NEL CIRCOLO DIDATTICO e NELLA SCUOLA LABORATORIO: ad es. vedi

- **LO STILE COMUNICATIVO ADOTTATO DALLA SCUOLA NEGLI INCONTRI FORMALI** : la struttura degli incontri è abbastanza sequenziale, ma lo stile si rileva attento a favorire la partecipazione dei genitori, chiedendo loro idee, opinioni, giudizi, sottolineandone a volte il valore per la scuola. Il clima è sereno e collaborativo.
- **L'ATTENZIONE AGLI ASPETTI COMUNICATIVO-RELAZIONALI CON I GENITORI** (viene preferito chiedere ai genitori in interclasse come valutano gli orari piuttosto che nel questionario)

**C. L'INFLUSSO DEL DISCUTERE ASSIEME METTENDO AL CENTRO L'ATTENZIONE AL BAMBINO:**

A. NELL'ISTITUTO COMPRENSIVO: AIUTA LA PARTECIPAZIONE ATTIVA DEI GENITORI. Interclasse genitori: **gli insegnanti coinvolgono i genitori in un problema che riguarda i bambini** (pediculosi), senza sollevare colpevolizzazioni, anzi: "Non è indice di vita in sporcizia, ma di comunità". **Almeno la metà dei genitori si animano e intervengono.**

B. NEL CIRCOLO DIDATTICO: AIUTA A TROVARE ACCORDO SU ASPETTI ORGANIZZATIVI TRA SCUOLA E FAMIGLIA, PER ES. RISPETTO ALLA RICHIESTA AI GENITORI DI APPOGGIARE TUTTI UN ORARIO SCOLASTICO DI 30 ORE SCEGLIENDO LE COSIDDETTE "ATTIVITÀ OPZIONALI": interclasse docenti-genitori: insegnante: "è importante perché recuperino una manualità che stanno perdendo fuori della scuola..."

C. NELLA SCUOLA COMUNITARIA: INVECE VIENE SPESSO USATO PER COLPEVOLIZZARE I GENITORI "DISINTERESSATI" AI FIGLI

D. NELLA SCUOLA LABORATORIO:

- a. incontro della "scuola dei genitori": l'infermiera dell'ospedale nel presentare loro i servizi sanitari offerti usa un linguaggio a loro vicino. **I genitori ascoltano con attenzione e, rispetto a molte altre riunioni a cui ho assistito, chiedono molte cose**, sulle questioni di salute che li interessano direttamente.
- b. Riunione genitori della "Scuola dei Genitori": osservo che nella discussione in gruppi seguita alla visione del video, per rappresentare le problematiche vissute e pensare alle proprie risorse per affrontarle in azioni concrete, **la metà dei genitori (più gli uomini) intervengono in modo chiaro e di chi sente il problema.**

**D. LO STILE COMUNICATIVO ADOTTATO DALLA SCUOLA NEGLI INCONTRI FORMALI:**

A. NELL'ISTITUTO COMPRENSIVO:

- a. **POCA ATTENZIONE DA PARTE DELLA SCUOLA A INFORMARE SULLA PROPRIA POLITICA EDUCATIVA E SUL POF**
- b. **USO SPESSO DI UNA COMUNICAZIONE MONODIREZIONALE DALLA SCUOLA ALLA FAMIGLIA:** le insegnanti **non lasciano praticamente nessun tempo per eventuali domande o interventi dei genitori** (mi chiedo forse se per evitare il accendersi di eventuali critiche?) che a loro volta non aprono discussioni, ma solo pochi brevi commenti
- c. **LIMITAZIONE DELLE DISCUSSIONI AD INFORMARE SU INIZIATIVE DELLA SCUOLA, PIUTTOSTO CHE APRIRE CONFRONTI SU TEMATICHE EDUCATIVE**
- d. **STRUTTURA COMUNICATIVA RIGIDA NEGLI INTERCLASSE:** ultimo interclasse docenti: strutturazione rigida da parte degli insegnanti del prossimo interclasse docenti-genitori. Viene steso l'o.d.g. insieme per organizzare l'incontro. (Si decide già chi parlerà, e cosa dire e cosa "censurare"):

B. NEL CIRCOLO DIDATTICO: oltre a quanto già rilevato di positivo, osservo:

- a. **DIFFICOLTÀ DEI TEMPI NEGLI INCONTRI UFFICIALI PER DISCUTERE E DECIDERE** (per il gran NUMERO di punti da affrontare, e i ritmi di vita sempre più ACCELERATI soprattutto dei genitori) (incontro sulle programmazioni classe 1: **NON VIENE LETTO IL PATTO FORMATIVO PER PROBLEMI DI TEMPO**)
- b. **USO A VOLTE DI UN LINGUAGGIO TECNICO DA PARTE DI ALCUNI INSEGNANTI.** Quanto questa diversità linguistica viene tenuta in considerazione, o porta a creare incomprensioni e quindi sensazioni degli insegnanti di "scarso impegno" dei genitori rispetto all'educazione dei figli? ( incontro sulle programmazioni classe 1: L'insegnante usa termini molto tecnici, senza spiegarli (es. "indicatori topologici, simbologia non convenzionale"). Alcuni genitori, i maschi soprattutto sembrano distratti.)

**C. NELLA SCUOLA COMUNITARIA:**

- a. **POCA ATTENZIONE DA PARTE DELLA SCUOLA A INFORMARE SULLA PROPRIA POLITICA EDUCATIVA E SUL PPP**
- b. **USO SPESSO DI UNA COMUNICAZIONE MONODIREZIONALE DALLA SCUOLA ALLA FAMIGLIA:le insegnanti non lasciano praticamente nessun tempo per eventuali domande o interventi dei genitori**
- c. **LIMITAZIONE DELLE DISCUSSIONI AD INFORMARE SU INIZIATIVE DELLA SCUOLA, O A “INSEGNARE-AMMONIRE” AD UNA “GENITORIALITÀ Più EFFICACE”, PIUTTOSTO CHE APRIRE CONFRONTI SU TEMATICHE EDUCATIVE**
- d. **STRUTTURA COMUNICATIVA RIGIDA: riunione di preparazione all’incontro quadrimestrale con i genitori: osservo la strutturazione rigida da parte degli insegnanti del prossimo interclasse docenti-genitori. Viene steso l’o.d.g insieme per organizzare l’incontro. (Si decide già chi parlerà, e cosa dire e cosa “censurare”):**
  - i. riunione serale per la consegna delle schede di valutazione ai genitori: parlano solo le insegnanti, la coordinatrice e la nutrizionista del posto di salute, con toni abbastanza tranquilli, anche se rispetto a qualche problema la scuola assume un tono abbastanza forte, richiamando e “insegnando” ai genitori come fare meglio

**D. NELLA SCUOLA LABORATORIO: NELLE RIUNIONI UFFICIALI, LA SCUOLA ASSUME TONI A VOLTE GIUDICANTI, ESORTATIVI, PREOCCUPATI, NEGATIVI, DI RIMPROVERO VELATO E RICHIAMO ALLA PROPRIA RESPONSABILITÀ CON I GENITORI PRESENTI [VEDI PUNTO NEL PARAGRAFO “RELAZIONE SCUOLA/FONDAZIONE-FAMIGLIE”]**

**6. ATTENZIONE DELLA SCUOLA A RILEVARE E SODDISFARE LE NECESSITÀ DELLE FAMIGLIE: [VEDI PUNTO EQUIVALENTE LIVELLO RELAZIONE INTERPERSONALE]**

**7. RUOLO DELLA PARTECIPAZIONE DEI BAMBINI PER LA PROMOZIONE DELLA PARTECIPAZIONE DELLE FAMIGLIE A SCUOLA [VEDI PUNTO EQUIVALENTE NEL PARAGRAFO “RELAZIONE SCUOLA-FAMIGLIE”]**

A TITOLO DI ESEMPIO: NELLA SCUOLA-LABORATORIO: osservo che **alcuni bambini invitano i compagni a spingere i genitori a partecipare alle riunioni in cui si parla della scuola.** (Assemblea mensile dei bambini a scuola: Una bambina (che fa parte dell'équipe della scuola dei genitori): "è importante che i genitori partecipino alla riunione della scuola dei genitori, perché si è parlato proprio di questo!")

**8.IMPORTANZA DELLE RISPETTIVE ASPETTATIVE-CULTURE ALL’INTERNO DELLA PARTECIPAZIONE A SCUOLA DELLE FAMIGLIE: INFLUSSO DELLA “CULTURA DELLA SCUOLA RISPETTO ALLA PARTECIPAZIONE DEI GENITORI”:**

**A. NELL’ISTITUTO COMPRENSIVO: SEMBRA PREDOMINARE NELLE INTERAZIONI DI FATTO UNA CONCEZIONE PER LO PIÙ STRUMENTALE (abbiamo bisogni di voi perché facciate questo...) E DELEGANTE (è meglio se facciate voi questo, perché avete più autorità di noi)**

- la scuola richiede la partecipazione dei genitori come volontari durante la “Mostra del libro” promossa dalla Biblioteca (interclasse insegnanti-genitori: un’insegnante: "**abbiamo bisogno della vostra collaborazione!**")

- **DELEGA DI RESPONSABILITÀ SU PROBLEMI COMUNI:** Non si tenta di proporre una collaborazione rispetto alla gestione del problema (interclasse insegnanti-genitori: dai genitori viene sollevato il problema della sicurezza stradale; un'insegnante: "è meglio che lo facciate presente voi come genitori, come cittadini. Avete più autorità come gruppo di genitori che noi come insegnanti.")

**B. NEL CIRCOLO DIDATTICO: MENO CHE NELL'ISTITUTO COMPRENSIVO, MA A OSSERVO:**

- **USO A VOLTE "UTILITARISTICO" DELLA COLLABORAZIONE DEI GENITORI:** interclasse docenti: Ogni insegnante cerca di "tirare acqua" a ciò che a lui più serve ("Cosa chiediamo ai genitori di acquistare con il San Nicolò?" Insegnante: "le mamme poi fanno le torte?" Insegnante: "Sì, si arrangiano loro!")
- **ATTEGGIAMENTO CONTRASTANTE DA PARTE DEGLI INSEGNANTI:**
  1. **alcuni insegnanti vogliono stimolare la partecipazione dei genitori** (=comunicare, informare anche su aspetti problematici da discutere assieme),
  2. **altri la temono o la ritengono perdita di tempo** (consiglio di interclasse soli docenti, insegnante "Per la partecipazione ...basta che non venga una tavola rotonda, eh!" Coordinatrice:"Sì!".)

**C. NELLA SCUOLA COMUNITARIA:**

- **USO A VOLTE "UTILITARISTICO" DELLA COLLABORAZIONE DEI GENITORI:**
- **ATTEGGIAMENTO CONTRASTANTE DA PARTE DELLA SCUOLA:**
  - **alcuni insegnanti vogliono stimolare la partecipazione dei genitori** (=comunicare, informare anche su aspetti problematici da discutere assieme)
- **USO DI MODI E ATTEGGIAMENTI AGGRESSIVI, COLPEVOLIZZANTI, VERTICALI (RUOLO ORIENTATIVO NEI CONFRONTI DEI GENITORI "INADEGUATI":** riunione valutazione scuola dopo riunione serale genitori: la coordinatrice assume quando parla di vari genitori una posizione molto dura, ne richiama con forza la loro responsabilità educativa, per esempio rispetto al non usare violenze e punizioni "per il bene dei bambini" )
  1. riunione di programmazione mensile scuola sul progetto famiglia, risultati dei lavori di gruppo: **LA FAMIGLIA PER LA SCUOLA SPESSO NECESSITA DELLA MEDIAZIONE DELLA SCUOLA** (scenetta di una prof che informata da una vicina dei modi violenti con cui una mamma tratta la figlia, va a parlarne con lei, la fa riflettere, commuovere, comprendere e accogliere la figlia).

**D. NELLA SCUOLA LABORATORIO:**

**ATTEGGIAMENTO A VOLTE CONTRASTANTE\_\_TRA INSEGNANTI E COORDINAZIONE:**

- **VALUTAZIONI DIVERGENTI TRA INSEGNANTI E COORDINATRICE PEDAGOGICA SULLA PARTECIPAZIONE DELLE FAMIGLIE [IMMAGINE DELLE FAMIGLIE DA PARTE DELLA SCUOLA] [VEDI PUNTO EQUIVALENTE DEL LIVELLO DELLA RELAZIONE]**



## DIMENSIONI SPECIFICHE

1. **RAPPORTO TRA IL LIVELLO DI RELAZIONE INTERPERSONALE ATTIVATO (VERTICALE-DI POTERE – O ORIZZONTALE) E IL LIVELLO DI PARTECIPAZIONE DEI GENITORI [VEDI LA DIMENSIONE SIMILE NEL RAPPORTO TRA D.S.E INSEGNANTI RISPETTO AGLI AMBITI DI DISCUSSIONE-DECISIONE]:**
  - a. **NEL CIRCOLO DIDATTICO:** incontro sulle programmazioni in classe: **la partecipazione e la vivacità delle comunicazioni da parte dei genitori cambiano immediatamente appena si esce da tematiche "legate al ruolo" (professionale, di potere) dell'insegnante** (le programmazioni didattiche; gli orari scolastici; la valutazione del comportamento o di apprendimento ecc.), **e si affrontano altre in cui è molto più orizzontale la relazione** (per esempio i progetti educativi che coinvolgono anche i genitori) (**Clima:** cambia il tono e la partecipazione; grande entusiasmo dei genitori soprattutto per certe attività (già fatte dai bambini alle materne: tutti i genitori ne riportano particolari e vissuti!). prima c'era un tono molto più professionale e distaccato).
  
2. **SOPRATTUTTO IN LATINO AMERICA, EMERGE IL PESO DEGLI ASPETTI ECONOMICI DELLA GESTIONE DELLA SCUOLA:** **la scuola è costretta più volte a chiedere la collaborazione dei genitori per finanziare la scuola stessa, e ciò crea tensioni con un certo numero di genitori.**
  - **AD ES. NELLA SCUOLA-LABORATORIO:** alcuni genitori si interessano per collaborar a far fronte alle spese della scuola; molti non sono d'accordo (Incontro della "scuola dei genitori": Paola: "rispetto a quanto detto all'inizio delle lezioni, non bastano i fondi per pagare i materiali e il lavoro... speriamo che voi come genitori ci possiate aiutare a costruire le porte e finestre..." Il papà: "facciamo delle lotterie!" Una mamma: "quando si parlerà, in una riunione, di questo punto?"(anche un altro papà lo richiede). Paola: "l'abbiamo già fatto, e in quella riunione si era parlato di un piccolo apporto personale, ma molti genitori non erano d'accordo... sarà da fare allora un'altra riunione."

## **C. IL LIVELLO DELLA RELAZIONE TRA SCUOLA E COMUNITÀ LOCALE**

Si ritiene di precisare come al livello della relazione tra la scuola e la sua comunità locale (organizzazioni varie del territorio) i due livelli della Relazione Interpersonale e della Partecipazione alla Gestione Democratica siano meno facilmente distinguibili, in quanto almeno negli incontri a cui ho potuto assistere ho osservato che prevale la dimensione della relazione inter-istituzionale su quella inter-personale, e quindi l'aspetto della partecipazione alla gestione democratica. Ho tentato comunque dove rinvenibili di estrapolare le dimensioni più strettamente relazionali da quelle organizzativo-istituzionali.

### **NOTE INTRODUTTIVE:**

Nella realtà di un Comune di piccole dimensioni, come quello in cui si trova l'Istituto Comprensivo, in cui l'organizzazione dei servizi e la presenza di pochi attori sociali sono molto meno articolate e vaste che nella realtà di una città di medie dimensioni come quella in cui si situa il Circolo Didattico, non mi è stato difficile avere accesso diretto a vari momenti di incontro organizzativo-gestionale in cui si concretizzano le relazioni tra rappresentanti delle istituzioni, dell'amministrazione comunale e di altre organizzazioni locali.

Ho vissuto una relazione meno formale e burocratica soprattutto con i dirigenti dei servizi del Comune, che anche qui sono i veri promotori-organizzatori delle occasioni ufficiali di incontro, confronto, e gestione partecipata tra i diversi attori socio-educativi del territorio.

Pertanto, le note osservative raccolte e qui analizzate sono maggiori di quelle che mi è stato possibile raccogliere nell'altra città,, in cui l'organizzazione dei servizi e la presenza di molti attori sociali sono molto più articolate e vaste; mi è stato particolarmente difficile avere accesso diretto a vari momenti di incontro organizzativo-gestionale in cui si concretizzano le relazioni tra rappresentanti delle istituzioni, dell'amministrazione comunale e di altre organizzazioni locali. Questo sia per la difficoltà di esserne informato in tempo, che per avere le autorizzazioni necessarie in questo caso per potervi assistere. Quelle occasioni a cui ho avuto accesso, sono state possibili per intercessione della scuola, che mi ha invitato a parteciparvi, ma sono state davvero poche.

Rispetto al Comune dell'I.C., ho vissuto una relazione molto più formale e burocratica soprattutto con i dirigenti dei servizi del Comune, che sono i veri promotori-organizzatori

delle occasioni ufficiali di incontro, confronto, e gestione partecipata tra i diversi attori socio-educativi del territorio.

Nelle due realtà locali latinoamericane, paradossalmente essendo io uno straniero, ho ricevuto invece un'accoglienza molto più favorevole da parte delle diverse organizzazioni sia pubbliche che private che ho incontrato, che si son dimostrate in generale interessate e disponibili a ricevermi per dei colloqui-interviste o farmi assistere a qualsiasi evento io richiedessi, in veste informale, di esser presente (Convegni culturali o politici; riunioni interistituzionali; ricevimenti; ecc.). Esempio di questa grande disponibilità è stato un episodio in cui accompagnavo alcune rappresentanti della Scuola Comunitaria ad un incontro ufficiale presso la Fondazione Culturale, un Ente Ministeriale, la cui sede si trova in un palazzo dello Stato: alla porta, l'uscere mi ferma dicendomi che per entrare bisognava avere un abbigliamento elegante, ma essendo io stato avvisato all'ultimo minuto della riunione, indossavo abiti casual. L'uomo visto il mio interesse ad entrare, mi ha procurato in quattro e quattr'otto un abito in prestito, e gratuitamente, con il quale ho potuto sedere anch'io al tavolo con le autorità del Ministero della Cultura dello Stato di Bahia.

**Si analizzerà ora più in profondità la questione delle dimensioni che influiscono sulla relazione tra scuola e attori della comunità locale, sia al livello della relazione interpersonale, che della partecipazione alla gestione democratica locale (come scuola e comunità si relazionano nelle occasioni di incontro, e come è possibile interpretare tali forme?).**

## **C.1 IL LIVELLO DELLA RELAZIONE INTERPERSONALE INTERISTITUZIONALE TRA SCUOLA-COMUNITÀ LOCALE**

### DIMENSIONI TRASVERSALI AI QUATTRO CONTESTI

- 1. IN TUTTI E QUATTRO I CONTESTI SI EVIDENZIANO RUOLI DIFFERENTI ASSUNTI DALLA DIRIGENZA-COORDINAZIONE E DAGLI INSEGNANTI RISPETTO ALLE RELAZIONI CON LA COMUNITÀ LOCALE**
  - LA DIRIGENZA-COORDINAZIONE.:** assume un ruolo di raccordo interistituzionale, con uno sguardo spesso aperto ai bisogni della comunità locale (bambini e famiglie), alla ricerca di una collaborazione che garantisca il miglior funzionamento possibile del servizio scolastico (risorse finanziarie, servizi e manutenzione), oltre che una reciproca tutela rispetto all'utenza

“critica” (come nel caso dei genitori “critici” in particolare nelle due realtà italiane, tanto verso la scuola che l’amministrazione comunale, per fare un esempio; o nel caso della scuola-laboratorio i vicini e altri abitanti del quartiere, “critici” rispetto al comportamento di alcuni bambini particolarmente vivaci e maleducati, per cui la coordinazione della scuola si è attivata per avere l’appoggio della locale J.A.C. Giunta di Azione Comunale, di fronte alla cittadinanza)

- **GLI INSEGNANTI: si relazionano direttamente con gli operatori del Comune, o con gli Amministratori quando la collaborazione rientra in progetti didattico-educativi (Vedi ad es. il Progetto Lettura dei due Comuni italiani). Si relazionano direttamente poi con gli operatori delle associazioni che rientrano in progetti didattico-educativi.**
  - (ISTITUTO COMPRENSIVO: ): Il D.S. in un colloquio informale sulle associazioni che hanno relazione con la scuola:"sono le insegnanti che le gestiscono direttamente, a me per vengono solo gli inviti a manifestazioni ufficiali, alle richieste di utilizzo dei gli spazi..."
  - (CIRCOLO DIDATTICO: ) ad un consiglio di interclasse soli docenti osservo come vi sia un contatto diretto degli insegnanti con varie associazioni locali (un’insegnante:"l’associazione F.: risulta che quest’anno non si sono fatti ancora mai vivi, ma neppure nessuno della scuola li ha contattati finora”

**NELLA SCUOLA COMUNITARIA: GLI INSEGNANTI ASSUMONO ANCHE UN RUOLO MAGGIORMENTE POLITICO-ISTITUZIONALE:** partecipano come referenti della Scuola-Associazione, assieme ai rappresentanti di varie organizzazioni-istituzioni, ad appositi tavoli di lavoro (vedi sottocommissioni Campi; Forum Bahiano di Educazione Infantile; ecc.)

## 2. COLLEGATO: LA RELAZIONE TRA LA SCUOLA E LA COMUNITÀ LOCALE IN MOLTI CONTESTI È RISULTATA IN PARTE INFLUENZATA DAL LIVELLO DELLE RELAZIONI INTERNE ALLA SCUOLA.

- A. **NELL’ ISTITUTO COMPRENSIVO: AD ES., OSSERVO UNA RELAZIONE TESA TRA GLI INSEGNANTI E I BIDEELLI, che può alla lunga influire sull’immagine della scuola all’esterno: CRITICA DEGLI INSEGNANTI PERCHÉ I COLLABORATORI SCOLASTICI NON RISPETTANO IL LORO RUOLO MA SI INTROMETTONO NELLE RELAZIONI CON L’ESTERNO** (interclasse: un’insegnante:"si sono intromessi nelle comunicazioni tra insegnanti e nuovi operatori della cooperativa, dando consigli su come far entrare i bambini, e sui comportamenti degli insegnanti: "alcuni vogliono mangiare assieme, altri da soli.")
- B. **NELLA SCUOLA COMUNITARIA: EMERGONO IN MOLTE OCCASIONI LE DIVERSITÀ CULTURALI TRA COORDINAZIONE E INSEGNANTI RISPETTO AL MODO DI INTENDERE IL RUOLO DELLA SCUOLA, che creano tensioni e spinte forzate a relazionarsi con il territorio da parte di alcune insegnanti:**

1. **Gli insegnanti sono portati a riconoscere il ruolo e “potere” limitato della scuola rispetto alla soluzione di problemi sociali dei bambini che considerano troppo grandi. Al contrario, parte della coordinazione ritiene che tali problemi siano il pane quotidiano da cui partire nel lavoro educativo-sociale di una scuola comunitaria, e la loro soluzione il loro fine principale** (prima riunione di valutazione trimestrale: “Come possiamo risolvere i problemi, se non ci collochiamo dentro anche noi!?! E poi, senza veramente sentire propri i problemi, sentirli dentro e viverli come cose serie, non si trovano soluzioni!! Altrimenti, si trovano assieme!!”.

2. **SECONDO LA COORDINAZIONE E LA MAGGIORNZA DELLA SCUOLA-ASSOCIAZIONE: il RUOLO DEGLI INSEGNANTI è quello di “EDUCATORI POLITICI”: ESIGENZA DI FORMAZIONE, INFORMAZIONE E RESPONSABILITÀ DI PARTECIPAZIONE ATTIVA.** (conversazione a casa della Coordinatrice pedagogica: è molto critica, nel sottolineare la mancanza dell’assunzione di una postura e di un ruolo politico da parte degli insegnanti delle scuole pubbliche: “quando ho illustrato loro cos’è la CAMMPI, qual è il suo ruolo, cosa fa, quale è il ruolo nostro come educatori politici... e loro mi fissavano a bocca aperta! Incantate!Non lo sapevano...”.)
3. **la coordinatrice richiama le insegnanti ad un maggiore impegno politico e a valutare la propria opzione rispetto a quella della associazione.**
  - i. incontro settimanale di equipe pedagogica: La Coordinatrice pedagogica: “ io non vado a forzare gli insegnanti a venire... è un fatto di coscienza. Ma a fine anno dobbiamo avere una posizione politica, e valutare se c’è affinità con quella della scuola...”. Anche l’altra coordinatrice incalza ricordando le parole di una ex studente: “ io alla scuola non ho imparato solo a scrivere e a far i conti, ma anche ad agire, per la cittadinanza!”.

**3. COLLEGATO: IL VALORE DEL RICONOSCIMENTO E DELLA SALVAGUARDIA DELLA PROPRIA IDENTITÀ E AUTONOMIA ALL’INTERNO DELLE RELAZIONI COMUNITARIE LOCALI:** osservo come nei quattro contesti vari attori abbiano in più occasioni manifestato la forte consapevolezza di una propria storia e identità socio-culturale, a cui è legata l’esigenza di vederla riconosciuta dagli altri assieme ad un certo livello di AUTONOMIA, oltre che in alcuni casi la necessità di lottare per questo “diritto di esistere”. Come dire che spesso nell’intessere relazioni di apertura e articolazione nel territorio, i vari attori coinvolti percepiscono il sospetto ed il rischio o di un “comunitarismo totale” dove tutti si perdono in un’aggregazione indistinta ed omologante, oppure di una “appropriazione ed invasione di campo indebita”, da parte di qualcuno di essi, spinto da interessi privati “ad personam” ad accaparrarsi idee e risorse degli altri, atteggiamento che cozza con il senso collettivo di tale processo.

NELL’ISTITUTO COMPRENSIVO: gruppo POF: D.S: “l’insegnante è andata direttamente dal Comune, saltando tutti passaggi "; un insegnante delle medie: "ah bello! Allora, se è aperta la caccia..."

**A. IN ITALIA: NELLE SCUOLE ITALIANE: GLI INSEGNANTI VALORIZZANO LA DIMENSIONE DELL’AUTONOMIA SCOLASTICA E DELL’INSEGNANTE, COME BASE PER LA PARTECIPAZIONE – PROPRIA E DEGLI ALTRI ATTORI LOCALI - ALLA GESTIONE DEMOCRATICA (NEI VARI ORGANI SCOLASTICI O LOCALI):**

- a. NEI RAPPORTI CON IL MINISTERO: IMPORTANZA DELL’AUTONOMIA NELL’AFFRONTARE PROBLEMI COMUNI ALL’ISTITUTO (come gli aspetti controversi previsti dalla riforma Moratti)
- b. NEI RAPPORTI INTERNI ALL’ISTITUTO: CERTA AUTONOMIA ESPRESSA DAGLI INSEGNANTI RISPETTO ALLA D.S.
- c. NEI RAPPORTI CON I GENITORI E LA COMUNITÀ LOCALE: TENSIONI TRA ADOZIONE DI STRUMENTI COMUNI E TRASPARENTI (REGISTRI, PROGRAMMAZIONI E LE VERIFICHE) E AUTONOMIA-LIBERTÀ DELL’INSEGNANTE.

**A.1 NEL TERRITORIO DELL’ISTITUTO COMPRENSIVO:, RILEVO PER ESEMPIO COME LA PARROCCHIA A VOLTE SIA DIFFIDENTE AD AVVIARE REALI INIZIATIVE CONCERTATE** (per “gelosia” tradizionale

rispetto ad un suo passato primato su queste sfere sociali? Per passati avvenimenti che le hanno fatto percepire interessi più particolari che comuni da parte soprattutto del Comune spesso promotore di queste iniziative di “articolazione interistituzionale?) **E SOTTOLINEI L'IMPORTANZA DI SENTIR RISPETTATA LA PROPRIA IDENTITÀ, AUTONOMIA ED IMPEGNO:**

a. incontro interistituzionale per organizzare i centri estivi: Parroco: “ Da tempo perseguiamo anche noi questo fine...”; “un conto è collaborare “ a lato” senza sovrapporsi, un conto “lavorare assieme” “Allora qua si crea il problema di dover lavorare tutta l'estate assieme. La parrocchia ha già le sue attività” .

**È MOLTO FORTE IL SUO INTERESSE AD ESSERE CONSIDERATA COME UN INTERLOCUTORE FONDAMENTALE** nei “tavoli di concertazione” del territorio, soprattutto rispetto al tema delle FAMIGLIE e dei GIOVANI su di cui ha una propria storia e realtà di percorsi (corsi di formazione per i genitori; gruppo Caritas; pastorale e animazione giovanile; ecc.)

a. Il Parroco : “la parrocchia è famiglia di famiglie. Noi siamo le famiglie del territorio, questo è il primo dato! Ora il tema famiglia è di moda, tutti ora si sono accorti della famiglia. Nell'affrontarlo, noi ci siamo accorti del bisogno di fare una profonda riflessione e avere una conoscenza scientifica della realtà sociale. [...] noi, dal nostro punto di vista, vogliamo avviare pertanto una iniziativa seria di conoscenza scientifica di questa realtà; lo faremo attraverso degli strumenti che abbiamo individuato e stiamo preparando...[...] tutto questo in vista di un Forum Culturale che noi vogliamo organizzare sulla realtà familiare.

**B. NELLA SCUOLA COMUNITARIA: OSSERVO IN PIÙ OCCASIONI COME LA SCUOLA – ANCHE A LIVELLO COLLETTIVO COME RAPPRESENTANTE DELLE ALTRE SCUOLE COMUNITARIE – DIFENDA IL LORO DIRITTO A MANTENERE UN'AUTONOMIA GESTIONALE E PEDAGOGICA RISPETTO ALLA SCUOLA PUBBLICA, DI FRONTE AL PROCESSO DI “STATALIZZAZIONE” CHE GIÀ HA COINVOLTO VARIE SCUOLE COMUNITARIE:** la Segreteria d'educazione offre il sostegno finanziario alla scuola ma al prezzo che questa ceda alla Segreteria la gestione del personale (Dirigenza e insegnante). Questo processo, percepito come “interessato” e irrispettoso rispetto ad una storia ed identità conquistate con decenni di esperienza, sacrificio, impegno, e riconosciute da varie fonti come ricche di valore aggiunto dal punto di vista sociale ed educativo, ha contribuito a rafforzare nella scuola-associazione un atteggiamento sospettoso e diffidente verso la Segreteria dell'educazione e più in generale le autorità pubbliche.

**C. NELLA SCUOLA-LABORATORIO: OSSERVO IN PIÙ OCCASIONI COME ALL'INTERNO DELLA SCUOLA-FONDAZIONE VI SIA UNA VALORIZZAZIONE FORTE DELLA PROPRIA STORIA ED IDENTITÀ, CHE DIVIENE ANCHE DISCRIMINANTE RISPETTO ALL'ATTIVARSI IN SPAZI DI CONCERTAZIONE LOCALE. Ciò è ad un tempo riconoscimento e salvaguardia della ORIGINALITÀ DELLA PROPRIA OPZIONE POLITICO-PEDAGOGICA (RISPETTO AL LAVORO ED AL PROTAGONISMO INFANTILE, ALLA GIUSTIZIA SOCIALE E AD UNA SCUOLA PARTECIPATIVA), dall'altra un'arma di sopravvivenza all'interno del contesto storico che sta vivendo ormai da più di mezzo secolo il Paese, un contesto socio-politico molto pericoloso, violento, discriminante, in cui in cui è difficile potersi fidare sia di organizzazioni locali, che di istituzioni pubbliche, senza il rischio di venir sospettati di essere “sovversivi” dalle forze dell'ordine costituito che controllano la società. Per gli stessi motivi si spiega quell'atteggiamento di prudenza-diffidenza di fondo verso l'esterno che varie volte ho riscontrato in molti membri della scuola-fondazione.**

#### **4. COLLEGATO: UN ALTRO ELEMENTO CHE INFLUISCE SULLE RELAZIONI COMUNITARIE LOCALI È LA PRESENZA DI SPECIFICHE “CULTURE” SU VARI ASPETTI SOCIO-EDUCATIVI, CHE NECESSITANO DI ESSERE ESPRESSE, CONDIVISE, NEGOZiate PER NON DIVENIRE BARRIERE CULTURALI.**

**A. NELL’ISTITUTO COMPRENSIVO: EMERGE LA NECESSITÀ-FATICA DI NEGOZIARE ELEMENTI CULTURALI DELLE DIVERSE ORGANIZZAZIONI, PER NON DISORIENTARE I BAMBINI, AD ES. TRA SCUOLA E PARROCCHIA, SULLE MODALITÀ DI INSEGNAMENTO DEI TEMI RELIGIOSI** (riunione di team: le insegnanti rilevano la necessità di concordare elementi culturali con la parrocchia per non disorientare i bambini. Mentre infatti la modalità dell’insegnante di religione è molto attenta, aperta nel confronto culturale con le religioni, da quello che dicono le insegnate le catechiste sono persone non formate (mamme volontarie), che lo fanno per passione ed impegno, però non hanno questa attenzione e danno le verità di fede come verità di fatto.)

**B. NEL CIRCOLO DIDATTICO: RISPETTO ALLA RELAZIONE CON LE FAMIGLIE, EMERGONO DUE CULTURE TRA COMUNE E SCUOLA (IN MERITO AL PROGETTO LETTURA):**

- **“CULTURA” DELL’ASSESSORE:**
  - **Importanza fondamentale per le politiche dell’amministrazione di coinvolgere le famiglie;**
  - **Importanza di promuovere e formarsi sulla comunicazione (marketing) in particolare per gli insegnanti nei confronti dei genitori;**
  - **Sostiene una certa chiusura delle insegnanti** (incontro commissione di circolo sul progetto lettura: Assessore:“O crediamo che il coinvolgimento dei genitori sia utile e investiamo e progettiamo oppure.... Ecco una cosa: si potrebbe fare un corso di esperti di comunicazione per raggiungere, coinvolgere i genitori... Qui si può investire!!”)
- **“CULTURA” DEGLI INSEGNANTI:**
  - **Centralità di problemi che si vivono con urgenza all’interno della scuola** (problema dell’intercultura a scuola) e **dell’importanza di formarsi in merito;**
  - **più valore ai contenuti che non all’apparenza** (ideologicamente interpretano l’invito dell’assessore a “comunicare bene” come uguale a “vendere”)
  - **Rassegnazione rispetto alla possibilità di un coinvolgimento concreto dei genitori o percezione dell’assenza di problemi a riguardo.** (insegnante:“Noi diamo per scontata la nostra capacità di relazione con i genitori...”);
  - **Rifiuto di percepire un ruolo sociale nell’educare i genitori** (insegnante:” Come se dovessimo educare noi i genitori alla lettura! Non accetto questo ruolo”);
  - **Sospetto che per il Comune l’intercultura sia una attività “per stranieri”, o che vi sia una pressione dall’alto per tagli economici.**(insegnante: “La è successo qualcosa per cui gli hanno detto.. si taglia!”)

**C. NELLA SCUOLA COMUNITARIA: ASSISTO A VOLTE ALL’EMERGERE DI UNO SCONTRO:**

**A. TRA LE CULTURE “EDUCATIVE” DELLA SCUOLA-ASSOCIAZIONE E QUELLE DI ALCUNE ORGANIZZAZIONI LOCALI:**

1. **AD ES. RISPETTO AL GRUPPO DI DANZA DANC’ART:** vi partecipano ragazzini di 11-17 anni; fondato e promosso dall’Associazione, da quest’anno è appoggiato dalla Fondazione Culturale, ente governativo, con propri professionisti nel campo artistico. Assisto **all’incontro tra una referente dell’associazione-scuola**, che con forza ricorda il valore per loro sociale, educativo di questo gruppo (l’inclusione di tutti gli adolescenti contro la violenza e la droga), e **alcuni referenti della Fondazione Culturale**, che manifestano come preoccupazione principale il far risaltare la “qualità artistica”, anche come messaggio culturale-educativo.

**B. TRA LE CULTURE PEDAGOGICO-DIDATTICHE DELLA SCUOLA E QUELLE DELLA COMUNITÀ (TRA CUI LE FAMIGLIE):**

1. **“INTERFERENZA” DI CHI FA LE RIPETIZIONI** (le cosiddette “**BANCHE SCOLARI**”) e, **non comprendendo la metodologia didattica della scuola, di propria iniziativa fa fare ai bambini attività ed esercizi secondo un modello più tradizionale.** (laboratorio di formazione gestito dagli insegnanti: la coordinatrice solleva il

**problema della relazione con chi fa ripetizioni ai bambini** fuori della scuola (professori della banca), e anche le insegnanti condividono che ci sono spesso “interferenze”.)

### **C. TRA CULTURE “SOCIALI-COMUNITARIE”:**

- 2. TRA L’ASSOCIAZIONE E LA LOCALE CHIESA CATTOLICA** (Colloquio con la coordinatrice pedagogica: mi spiega come negli ultimi anni si siano affievolite le relazioni con la **locale** parrocchia cattolica, perché si è accentuata la differenza di azione comunitaria tra di loro: l’associazione tenta sempre più di promuovere l’iniziativa e la partecipazione attiva della comunità anche dei più emarginati, offrendo loro un sostegno psicologico, spirituale, a volte anche materiale, ma mai sostituendosi in forma assistenziale a chiunque si rivolga loro (VISIONE NON DISCRIMINANTE: COMUNITÀ ESTESA) , come invece ancora fa la chiesa cattolica, che distribuisce cibo, vestiti, in cambio di una certa presenza alle funzioni religiose (VISIONE DISCRIMINANTE: COMUNITÀ DELIMITATA))

### **D. NELLA SCUOLA-LABORATORIO: EMERGE IN VARIE OCCASIONI:**

- A. IL PESO DI DIFFERENZE POLITICO-IDEOLOGICHE SUL MODO DI INTENDERE IL LAVORO INFANTILE [IMMAGINE DI INFANZIA] NELLE RELAZIONI TRA LA SCUOLA E ALTRE ORGANIZZAZIONI LOCALI:** riunione all’ospedale del Sud per il Progetto Corabasto: dal dialogo tra i presenti, emerge chiaro come nel "Progetto Corabasto" si parla di riscatto delle peggiori forme di lavoro minorile, di prevenzione; la Fondazione invece lavora d’anni per la valorizzazione del bambino lavoratore.
- B. IL PESO DI DIFFERENZE CULTURALI SUL MODO DI APPOGGIARE LA COMUNITÀ LOCALE (SOPRATTUTTO BAMBINI E FAMIGLIE POVERE): TRA STILE ASSISTENZIALE E STILE DI PROMOZIONE DELL’AUTOAIUTO:** osservo che spesso varie organizzazioni prestano servizi assistenziali gratuiti alle famiglie del quartiere o ai loro figli (mensa; controlli medici; materiale scolastico e alimenti per i bambini che le frequentano; ecc.), e ciò diviene un forte incentivo alla scelta delle famiglie di partecipare o meno, a discapito per esempio di associazioni come la Fondazione in cui invece si promuove un processo di coscientizzazione e di valorizzazione del protagonismo di ognuno nel farsi carico della situazione della propria vita, anche se con il sostegno di una collettività che accompagna, appoggia, incentiva, ecc.

## **5. LA RELAZIONE TRA LA SCUOLA E LA COMUNITÀ LOCALE IN MOLTI CONTESTI È RISULTATA IN PARTE MEDIATA DALLA PARTECIPAZIONE ATTIVA DEI BAMBINI:**

### **A. IN ITALIA, NELL’ISTITUTO COMPRENSIVO:**

- **caso dei bambini che autonomamente si sono organizzati per raccogliere firme contro l’attività di Rugby gestita da una associazione locale:** porta gli insegnanti ( e i genitori) a farsi carico di incontrare l’associazione e a discutere la questione
- **incontri dell’Amministrazione a scuola per incontrare i bambini o i genitori sulla questione del C.C.R:** sono occasioni di “sintonizzazione” di fronte a questioni educative percepite da tutti come importanti (grazie anche alle domande spontanee fatte dai bambini), che fanno superare attriti dovuti a questioni politiche e ideologiche.

### **B. NEL CIRCOLO DIDATTICO:**

- **LA PROMOZIONE DELLA PARTECIPAZIONE ATTIVA DEI BAMBINI E DEI RAGAZZI (PROGETTO CONSIGLIO COMUNALE DEI RAGAZZI) VIENE APPROVATA DALLA SCUOLA** (incontro in Comune sul **progetto consiglio comunale dei ragazzi:** le varie scuole esprimono **in generale buon apprezzamento per il progetto proposto dall’Amministrazione.**)
- incontro in Comune sul progetto Consiglio Comunale dei ragazzi: dall’iniziativa proposta dal Comune di incontrare i rappresentanti dei bambini nelle sedute allargate del Consiglio Comunale sul tema della solidarietà, **varie scuole medie ma pure**



elementari chiedono, dopo aver interpellato direttamente gli alunni, di orientarsi su problematiche legate alla città: delinquenza, traffico, piste ciclabili, pulizia della città, edifici scolastici, spazi per la cittadinanza, luoghi di incontro per adolescenti. L'Assessore, in parte sorpreso dalle richieste espresse dai ragazzi: "Questo ci dice che è importante fare nelle scuole degli incontri con gli assessori, per ragionare concretamente sui problemi"... "Questa è la politica: ragionare assieme".

#### C. NELLA SCUOLA COMUNITARIA:

- **I CONTASTORIE: gruppo misto di bambini della scuola che interagisce in modo guidato con alcune organizzazioni locali (asili nido),** ma che a sua volta si fa portavoce e promotore di iniziative-progetti che coinvolgono tutta la scuola a favore di queste realtà (per es. Progetto di raccolta dei giochi usati per donarli ai bambini degli asili più poveri) (colloquio con l'insegnante-bibliotecaria: "sono venti bambini di varie aule, che scelgono una storia e ne fanno una rappresentazione, poi vanno negli asili qui attorno a proporla...Li porto a conoscere queste scuole perché possano rendersi conto di altre realtà. Per esempio questa campagna che stiamo facendo ora, di donare i propri giochi ad un asilo, dove i bambini realmente non hanno nessun giocattolo: i Raccontastorie furono là a raccontare storie, a farli giocare, e si resero resi conto della necessità in cui si trovano; ora li stimolo perché siano loro ad attivarsi per donare i propri giochi e cambiare almeno un po' questa realtà. Se per esempio veniamo a sapere di un problema che sta succedendo nella comunità, ne parliamo assieme, costruiamo un pezzo teatrale riguardante quel problema, e lo presentiamo in pubblico. O se ci rendiamo conto che c'è un qualcosa che sta preoccupando i bambini della scuola, ne discutiamo e lo rappresentiamo")
- **le insegnanti discutono di una lettera scritta da un bambino al presidente Lula!**
- **La partecipazione attiva degli alunni alla definizione dei contenuti dei progetti didattici** è continuo spunto per la scuola di tematiche sociali a cui aprirsi, e per il cui approfondimento e miglioramento coinvolgersi con altre organizzazioni locali (vedi ad es. gli incontri in classe con i membri dell'associazione CAMA e CAMAPETI seguiti alla richiesta di capire meglio le problematiche dei rifiuti e dell'ecoambiente)

#### D. NELLA SCUOLA-LABORATORIO:

- **nella Località si sono creati,** con la collaborazione della Rete Del Buon Tratto, dell'amministrazione comunale locale, della Segreteria dell'educazione e altre organizzazioni, **degli spazi di "consulta partecipata"** con bambini di varie età. (Riunione della Rete del Buon Tratto: una referente: "Si è allestita una tenda in ogni Località, e con varie attività che hanno visto la partecipazione di un gruppo di bambini divisi per età tra 0-5 anni e 6-12, si è chiesto loro di esprimersi rispetto a come loro leggono la propria realtà, a ciò che vedono più importante per sé e le proprie famiglie, e i passi per migliorare. Questi atti, elaborati con i bambini, sono ora stati messi a disposizione delle istituzioni amministrative, perché le tengono in considerazione. Chiaro il lavoro fatto non fu manipolativo, e l'obiettivo finale è quello di migliorare le condizioni di vita dei bambini.")

**EMERGE QUINDI IL RUOLO DELLA PARTECIPAZIONE ATTIVA DEI BAMBINI A LIVELLO DELLA RELAZIONE TRA SCUOLA E ORGANIZZAZIONI DELLA COMUNITÀ LOCALE:** da ciò che ho potuto osservare, la partecipazione attiva dei bambini svolge un ruolo molto più importante di quanto mi aspettassi in tutti i contesti analizzati, nel favorire il dialogo e predisporre positivamente vari attori locali a "fare rete" rispetto a problematiche a loro proposte dai bambini. **DAL PUNTO DI VISTA DELLE RELAZIONI INTERPERSONALI, HO POTUTO OSSERVARE CHE:**

**A. IN ITALIA, SOPRATTUTTO NELL'ISTITUTO COMPRENSIVO DOVE DA 10 ANNI È ATTIVO IL CONSIGLIO COMUNALE DEI RAGAZZI:** In apposite occasioni di incontro con l'Amministrazione Comunale, ho osservato che i BAMBINI RIFLETTONO tra loro in classe SULLA PROPRIA REALTÀ E PREDISPONGONO DOMANDE PER L'AUTORITÀ LOCALE CHE A VOLTE "SPIAZZANO": sono domande molto profonde, legate ai sentimenti, alle relazioni familiari e sociali. (incontro del Sindaco a scuola, alcuni bambini gli chiedono: "cosa si prova ad essere sindaco? Cosa ne pensa la sua famiglia? perché i cittadini hanno votato lei? Ha paura di non soddisfare i

suoi cittadini?". Il sindaco, seppure molto disponibile come atteggiamento, pare a volte un po' spiazzato, come non fosse abituato a questo tipo di domande "autentiche", ma risponde sempre con attenzione e in modo chiaro e semplice.)

**1. ORA, LA PERCEZIONE DELLA VALENZA SOCIALE DELLA LORO PARTECIPAZIONE ATTIVA** (del loro modo particolare di leggere i problemi della realtà locale e di proporre e chiedere azioni collettive di miglioramento), **PREDISPONE LE VARIE ORGANIZZAZIONI A INCONTRARSI PER ASCOLTARE E DISCUTERE SU ALCUNI PROBLEMI DELLA COMUNITÀ LOCALE, IN MODO PIÙ CONCRETO, MENO CONDIZIONATO DA QUESTIONI IDEOLOGICHE O DA LOGICHE DI POTERE**

a. Incontro serale tra l'amministrazione comunale, i ragazzi delle medie e i loro genitori su il C.C.R.: favorisce l'incontro tra pubbliche amministrazioni per molti aspetti contrapposte (sono presenti la nuova e la vecchia amministrazione)

**2. LA PERCEZIONE DELL'IMPORTANZA DELL'ATTEGGIAMENTO DI FIDUCIA E DI ACCOMPAGNAMENTO DEGLI ADULTI PER LA BUONA RIUSCITA DI TALE PROTAGONISMO, DIVIENE STIMOLO A TROVARE SINTONIA TRA I VARI SOGGETTI ADULTI COINVOLTI: in particolare scuola e amministrazione comunale puntano sul ruolo della fiducia dei genitori**

a. incontro serale del sindaco con i genitori sul consiglio comunale dei ragazzi: LA VICEPRESIDE: "è chiaro che il genitore deve crederci e stimolarli nel rispettare le scadenze, l'impegno preso, nel partecipare alle riunioni." IL SINDACO: "bisognerebbe che in gran parte delle famiglie ci fosse se non l'incoraggiamento almeno il rispetto di questa iniziativa, e delle loro aspettative. Vi invito di partenza a crederci e a trasmettere tale fiducia ai vostri figli".

**B. NELLA SCUOLA COMUNITARIA: ANCHE IN QUESTO CONTESTO LA VALORIZZAZIONE DEL RUOLO SOCIALE DELLA PARTECIPAZIONE DEI BAMBINI, RISPETTO ALLA RELAZIONE INTERPERSONALE TRA ATTORI LOCALI, HO NOTATO CHE PASSA, PER ESEMPIO, ATTRAVERSO LA VALORIZZAZIONE DELL'ESEMPIO DATO DALL'IMPEGNO QUOTIDIANO DEI BAMBINI PER MOTIVARE GLI ADULTI A MIGLIORARSI** (colloquio con la Coordinatrice Pedagogica: "I bambini della mattina e gli adulti della comunità che partecipano al corso di alfabetizzazione della sera non sono diversi, e hanno bisogno gli uni dell'esempio degli altri. Io agli uni racconto le storie di vita degli altri, agli adulti delle piccole storie e lotte dei bambini, ai bambini delle difficoltà, dei soprusi, e del coraggio di tanti adulti, perché nessuno diventi vecchio, infermo su una sedia, rimpiangendo di non aver fatto qualche cosa che poteva, da piccolo o da grande!")

**C. NELLA SCUOLA-LABORATORIO: HO OSSERVATO ANCHE IN QUESTO CONTESTO LE OPPORTUNITÀ DATE DALLA VALORIZZAZIONE DEL RUOLO DELLA PARTECIPAZIONE DEI BAMBINI A LIVELLO DELLA RELAZIONE INTERPERSONALE TRA VARIE ORGANIZZAZIONI, anche se come detto la scuola-fondazione collabora attivamente soprattutto con poche organizzazioni amiche-fidate, all'interno soprattutto dello spazio della SEGRETERIA LOCALE DEL MOVIMENTO NATS: nei loro incontri sono sempre presenti i rappresentanti dei bambini-adolescenti, i cui interventi a volte ho osservato hanno proprio l'effetto di PREDISPONE LE VARIE ORGANIZZAZIONI A INCONTRARSI PER ASCOLTARE E DISCUTERE SU ALCUNI PROBLEMI COMUNI IN MODO PIÙ CONCRETO, MENO CONDIZIONATO DA LOGICHE DI POTERE.**

Anche all'interno di un altro spazio di articolazione interistituzionale locale, **LA RETE DEL BUON TRATTO**, ho osservato come per es. il riferimento agli esiti dei lavori della "consulta partecipata" svolta con bambini di varie età, ha creato UN GRANDE INTERESSE E UNA PREDISPOSIZIONE POSITIVA in tutte le organizzazioni presenti, SIA A CONCENTRARSI SULLE PROBLEMATICHE E PROPOSTE EMERSE DAI BAMBINI, SIA AD IMPEGNARSI MAGGIORMENTE COME SINGOLI E COME RETE.

**6. LA RELAZIONE TRA SCUOLA E AMMINISTRAZIONE COMUNALE SPESSO VERTE ATTORNO ALLE FAMIGLIE [VEDI ANCHE “IL PESO DEL RUOLO E DELL’ATTEGGIAMENTO ASSUNTO DALL’AMMINISTRAZIONE COMUNALE LOCALE”]:**

IN ITALIA: Nella realtà locale, ho potuto osservare come la relazione con le famiglie sia spesso argomento di confronto tra l’amministrazione pubblica e la scuola, ora emergendo **chiari segnali di un comune riconoscimento** (soprattutto a livello di dirigenza scolastica e dirigenza amministrativa) **del valore di cercare e mantenere viva tale relazione**, ora fattori discordanti in cui **il Comune si assume il compito di porre la centralità di tale relazione anche alla scuola (agli insegnanti)**, spesso presi dalla sensazione dell’urgenza di altri problemi, o convinti del fatto che le famiglie siano qualcosa di “esterno” alla scuola, o sfiduciati della reale possibilità di costruire una relazione positiva con i genitori, senza un investimento di energie eccessivo.

NELLA SCUOLA COMUNITARIA: **ho potuto osservare come la scuola-associazione intessa RELAZIONI CON I SERVIZI SOCIALI in particolare se ci sono problemi con e nella famiglia;** nella realtà della scuola, questa relazione si attua grazie al **MAFE (Momento di Attenzione Famiglia-Scuola)**, servizio gestito dall’Università Cattolica negli spazi dell’associazione (**vedi descrizione più analitica**)

NELLA SCUOLA-LABORATORIO: **LA RELAZIONE TRA SCUOLA E AMMINISTRAZIONE COMUNALE SPESSO VERTE ATTORNO ALLE FAMIGLIE, PIUTTOSTO CHE AI BAMBINI [CAUSA UN’IMMAGINE CONFLITTUALE DI INFANZIA LAVORATRICE PRESENTE NELLE DUE ISTITUZIONI]:**

- a. Colloquio informale con una psicoterapeuta del "Giardino Sociale" del Cafam (Un potente gruppo bancario-assicurativo particolarmente impegnato in opere a sfondo sociale): “L’accompagnamento alle famiglie, a livello nazionale, è uno dei vincoli delle attuali politiche sociali. In particolare il DABS sta disegnando una politica di attenzione integrale alla famiglia. Questa **attenzione alle famiglie si è sviluppata a livello interistituzionale** negli ultimi cinque o sei anni. Molto utile come spazio è la **"RETE DEL BUON TRATTO"**, anche per conoscersi e poi cercarsi. C’è ancora bisogno di molta gente che appoggi questo lavoro di rete. Ciò si fa per non ripetersi: prima ognuno faceva a modo e per conto suo; ora, tutti ci si preoccupa per la qualità di vita che è unica anche se variegata.

**7. FAVORISCE LA RELAZIONE TRA ATTORI DELLA COMUNITÀ LOCALE IL CONDIVIDERE UN’ATTENZIONE PER GLI ASPETTI LUDICO-CONVIVIALI:**

A. IN ITALIA: OSSERVO COME LA SCUOLA MA ANCHE ALTRE ORGANIZZAZIONI DEL COMUNE A VOLTE ATTIVINO UN **COINVOLGIMENTO RECIPROCO IN EVENTI E MANIFESTAZIONI LUDICHE**

- a. CIRCOLO DIDATTICO: interclasse docenti-genitori: per il Giovedì Grasso, una classe della scuola parteciperà alla **festa con i nonni della casa di riposo.**
- b. ISTITUTO COMPRENSIVO: osservo come sia stata organizzata assieme al Comune e all’ANPI la Festa del 25 Aprile.

B. NELLA SCUOLA COMUNITARIA: **LA SCUOLA SI ATTIVA NELL’ORGANIZZAZIONE DI FESTE NEL QUARTIERE, COME OCCASIONI ALLEGRE DI CONDIVISIONE SU TEMATICHE DI INTERESSE COMUNE. Servono anche per promuovere la scuola e far partecipare la comunità:**

- a. **es. Feste Della Bellezza Negra:** lo scopo., attraverso sfilate e concorsi di abiti, pettinature, trucco, musica ecc. è l’integrazione attraverso la rivendicazione del valore della comune cultura (popolare, afrodiscendente)

- b. **Festa Della Famiglia:** scopo è integrare la cittadinanza: la scuola-associazione pensa di coinvolgere anche la comunità locale sia per lo spazio fisico, sia invitando suoi rappresentanti ad intervenire assieme sul tema della famiglia
- c. corso serale di alfabetizzazione: l'insegnante invita i presenti a partecipare alla **Festa Di San Giovanni:** "non potete mancare! Potete dare una mano, e danzare!".)

**C. NELLA SCUOLA-LABORATORIO: INVITO DELLA COMUNITÀ A FESTE ED EVENTI LUDICO-COMUNITARI:** osservo come la **Fondazione e la Scuola in vari momenti dell'anno invitino le famiglie e la comunità locale a partecipare ad eventi comunitari** come gli incontri della Novena in preparazione al Natale, la festa di Natale, quella del I Maggio, il Compleanno della Fondazione; il Festival degli Aquiloni **organizzato assieme ad altre quattro organizzazioni locali...** Ultimamente poi la stessa Scuola dei Genitori sta diventando spazio di incontro e di organizzazione di eventi festosi e ludici a favore delle famiglie della comunità, come gite, soggiorni ricreativi, cineforum, ecc.

- 8. **NEI VARI CONTESTI HO OSSERVATO CHE PUÒ EMERGERE DIFFIDENZA, INCOMPRESIONE, TENSIONE QUANDO SI PERCEPISCE NELLA SCUOLA (O LA SCUOLA NELLA PARROCCHIA, COME A SILEA) IL DESIDERIO DI "INSEGNARE" AGLI ALTRI,** di "fare scuola "rispetto ad una tematica o problematica, **di imporre un proprio stile, una propria visione socioeducativa,** non dando il messaggio all'altro di accoglienza aperta (ti accolgo come persona o come gruppo);
- 9. **NEI VARI CONTESTI HO OSSERVATO CHE PUÒ EMERGERE DIFFIDENZA, INCOMPRESIONE, TENSIONE, QUANDO SI PERCEPISCE IN UNO QUALUNQUE DEGLI ATTORI SOCIALI UNA INTENZIONALITÀ INTERESSATA,** di **partecipazione ad uno spazio comune non tanto per la soluzione e la riflessione critica e collettiva di un problema, ma per ricavare la soddisfazione di propri obiettivi interessi** (di immagine, o di numero di iscritti, di potere ecc.).

## DIMENSIONI SPECIFICHE

- 1. **L'IMMAGINE STESSA DELLA "PROPRIA COMUNITÀ LOCALE" DA PARTE DELLA SCUOLA (CHI VI FA PARTE?) CAMBIA A SECONDA DEI CONTESTI:**
  - A. **NELLA DUE REALTÀ LATINOAMERICANE:** emerge un vissuto forte e diffuso di **"PROPRIA COMUNITÀ LOCALE"** (senso forte di reciproca identificazione ed appartenenza), nella dimensione di **"PERSONA DI PERSONE"** piuttosto che di relazioni istituzionali. TALE **"PROPRIA COMUNITÀ"** **VIENE RAPPRESENTATA SIA NEI TERMINI DELLA "COMUNITÀ PRIMARIA-COSTITUTIVA"** – costituita dalle persone del quartiere direttamente e quotidianamente presenti oltre che individuate per **"statuto"** come primo riferimento dell'organizzazione, **SIA DELLA "COMUNITÀ PARCERA"**, ossia le **organizzazioni** (associazioni, scuole, centri culturali e spirituali) percepite come partner attive, e con cui c'è una stretta condivisione umana e politica, e assieme alle

quali si confronta in modo diretto con le istituzioni.

**A.1 NELLO SPECIFICO DELLA SCUOLA COMUNITARIA**, la **“COMUNITÀ PRIMARIA-COSTITUTIVA”** è **intesa come “COMUNITÀ BENEFICIARIA”** (gli abitanti, in particolare gli “oppressi”, i bambini, le famiglie povere, con cui quasi tutti della scuola-associazione condividono storie di vita e contesto, e a cui dedicano tutti i propri sforzi per il miglioramento delle loro condizioni di vita), **con un atteggiamento ambivalente tra la “cura totale” assistenziale, e la promozione di una loro responsabilità e attivazione diretta**

- a. Colloquio con la coordinatrice pedagogica: mi spiega come negli ultimi anni si siano affievolite le relazioni con la locale parrocchia cattolica, perché si è accentuata la differenza d'azione comunitaria tra di loro: l'associazione tenta sempre più di promuovere l'iniziativa e la partecipazione attiva della comunità, anche dei più emarginati, offrendo loro un sostegno psicologico, spirituale, a volte anche materiale, ma mai sostituendosi in forma assistenziale a chiunque si rivolga loro (VISIONE NON DISCRIMINANTE: COMUNITÀ ESTESA), come invece ancora fa la chiesa cattolica, che distribuisce cibo, vestiti, in cambio di una certa presenza alle funzioni religiose (VISIONE DISCRIMINANTE: COMUNITÀ DELIMITATA)

**RISPETTO ALLA “COMUNITÀ PARCERA”, OSSERVO CHE SONO MOLTI I “PARTNER” LOCALI CHE COLLABORANO A VARI LIVELLI: chi nella scuola stessa** per offrire proprie particolari competenze sia agli insegnanti che ai bambini (come i giovani dell'associazione "Cama" rispetto ad aspetti naturalistico-ambientali; o quelli dell'associazione "Grucon" per attività artistico-culturali); **chi con la scuola:**

- a. sia progettando congiuntamente le attività pedagogiche e didattiche (vedi la scuola comunitaria-associazione "Manghera"),
- b. sia partecipando ad iniziative comuni, come marce (per l'ambiente o in difesa dello Statuto dei bambini e degli adolescenti), feste (come la festa di San Giovanni, la festa di Natale; la Festa della famiglia; la Festa della bellezza negra ecc.), campagne (per esempio quella condotta dalla Sottocommissione Educazione della CAMMPI per la creazione di dieci biblioteche con i libri recuperati presso altrettante scuole comunitarie; o quella di raccolta di giochi usati promossa dai bambini della scuola a favore di alcuni asili infantili particolarmente poveri; ecc.)
- c. sia attivando corsi di formazione o d'espressione artistica autogestiti o condotti da personale esterno (come nel caso dei Gruppi del Coro o di Danza condotti da professionisti della Fondazione Culturale dello Stato di Bahia).

**A.2 NELLA SCUOLA-LABORATORIO DI BOGOTÀ**, la **“COMUNITÀ PRIMARIA-COSTITUTIVA”** – gli stessi bambini e adolescenti lavoratori del quartiere, e le loro famiglie - **non è intesa** tanto come “beneficiaria” quanto come **“COMUNITÀ ESSENZIALE e CORRESPONSABILE”**, cioè da una parte componente essenziale della stessa Scuola-Fondazione, dato che è stata e continua ad essere ispiratrice della Mission e delle scelte della stessa, dall'altra come principale attore del processo di lettura critica della propria realtà e di progettazione collettiva di percorsi di trasformazione della stessa.

- A. Dal Documento Ufficiale della Fondazione: “Siamo una comunità di adulti, bambini e adolescenti lavoratori che si fonda sui principi della Fede, la Fraternità, la Valorizzazione critica del lavoro infantile”.

**RISPETTO ALLA “COMUNITÀ PARCERA”, OSSERVO CHE SONO MOLTO LIMITATE LE RELAZIONI DELLA FONDAZIONE-SCUOLA CON LE ORGANIZZAZIONI DELLA COMUNITÀ LOCALE**, che si riducono ad alcune associazioni culturali che intervengono nella scuola per dei laboratori artistici, o alla partecipazione periodica e saltuaria ad alcuni spazi di articolazione locali (VEDI RETE DEL BUON TRATTO): EMERGE PIUTTOSTO UN LIVELLO DI **“COMUNITÀ ELETTIVA NON TERRITORIALE”**, o **“CERCHIA COMUNITARIA”**, **composta da alcune organizzazioni “amiche” della città o del Paese** con cui si condivide una

certa linea di politica sociale (soprattutto rispetto alla posizione verso il lavoro minorile), e **fondata sulla complicità sperimentata, senza specifici riferimenti territoriali locali.** Ciò si spiega però per motivi differenti:

1. All'interno della Scuola-Fondazione c'è una **valorizzazione forse troppo forte della propria storia ed identità**, per metterla in discussione e rinunciare ad alcuni aspetti di questa, passaggio indispensabile per potersi mettere "in rete" in spazi comuni locali in cui siano presenti organizzazioni con una matrice culturale differenziata;
2. tale forte identità è comunque un'arma di sopravvivenza all'interno del **contesto storico che sta vivendo ormai da più di mezzo secolo il Paese, un contesto socio-politico molto pericoloso, violento, discriminante**, in cui è difficile potersi fidare sia di organizzazioni locali, che di istituzioni pubbliche, mentre è facile incorrere nel rischio di avere problemi con le forze dell'ordine costituito che controllano la società. Per gli stessi motivi si spiega quell'atteggiamento di **prudenza-diffidenza di fondo verso l'esterno che varie volte ho riscontrato in molti membri della scuola-fondazione.**

B. A CONFRONTO IN ITALIA, noto una certa **DIFFICOLTÀ A INDIVIDUARE LA "PROPRIA COMUNITÀ"**: al di là delle **famiglie della scuola, prevalgono le relazioni ufficiali-mediate burocraticamente tra istituzioni pubbliche e private** (il Comune; il Progetto giovani; la parrocchia; la USSL; la scuola, ecc.): emerge la **dimensione "istituzionale"** della comunità locale: **"COMUNITÀ INTERISTITUZIONALE"**

- **È molto meno attiva la rete informale di "parsers" presente nella comunità locale**, organizzazioni complici direttamente coinvolte assieme in momenti di riflessione-progettazione-azione condivisa.
  - Sia perché **pochi insegnanti vivono nel territorio** della scuola, quindi non hanno legami con i cittadini né le organizzazioni locali al di fuori del rapporto professionale;
  - sia perché la scuola si proietta soprattutto nella **"PROPRIA COMUNITÀ INTERNA"** (insegnanti, alunni, famiglie);
  - **sia perché sono molto pochi gli spazi ed i momenti esterni in cui viverci reciprocamente – scuola e territorio – come interrelati** (al di fuori dei momenti ISTITUZIONALI, appunto, di riunione tra le rispettive autorità)

3. **INFLUISCE SULLA RELAZIONE TRA LA SCUOLA E LA COMUNITÀ LOCALE L'ASSUNZIONE DI UN RUOLO CULTURALE E SOCIALE DA PARTE DELLA SCUOLA STESSA ALL'INTERNO DELLA COMUNITÀ LOCALE: CERTAMENTE IL SIGNIFICATO ATTRIBUITO A TALE RUOLO, E I CONSEGUENTI LIVELLI DI ATTIVAZIONE E LE SFERE DI AZIONE VARIANO MOLTO NEI DIVERSI CONTESTI:**

1. **PER "MISSION" ISTITUZIONALE** (CHE PREVEDE UN RUOLO SOCIALE RIDOTTO NELLE SCUOLE PUBBLICHE ITALIANE RISPETTO A QUELLO FORSE PREDOMINANTE NELLA SCUOLA COMUNITARIA RISPETTO AL RUOLO EDUCATIVO-DIDATTICO STESSO)
2. **PER L'OPZIONE PERSONALE DI ALCUNE FIGURE CHIAVE DELLA SCUOLA** (PER PRIMO IL DIRIGENTE, POI LA PSICOPEDAGOGISTA, E ALTRI DOCENTI-REFERENTI): ciò appare molto evidente nel confronto tra le due realtà italiane, dove lo Staff di Direzione dell'Istituto Comprensivo era

molto coeso nel riconoscersi personalmente e come gruppo un ruolo sociale-politico interpretato negli anni di collaborazione con grande forza, coraggio, impegno: tutto ciò si rispecchia nel livello maggiore di attivazione in senso "comunitario-sociale" che ho potuto osservare nell'Istituto rispetto al Circolo Didattico.

**A. L'ISTITUTO COMPRENSIVO: ASSUME IN VARIE OCCASIONI:**

**1. UN RUOLO CULTURALE E DI AGGREGAZIONE SOCIALE: la scuola è uno dei motori culturali più attivi della comunità (accanto alla Biblioteca e a qualche associazione culturale), non solo per i bambini – ragazzi (attività pomeridiane sportive, e culturali soprattutto alla scuola media). L'ASSUNZIONE DI UN TALE RUOLO FACILITA TANTO LE RELAZIONI INTERPERSONALI CHE LA PARTECIPAZIONE DEMOCRATICA TRA LA SCUOLA E ALTRE ORGANIZZAZIONI DELLA LOCALITÀ:**

- a. **PROMUOVE CORSI SERALI PER ADULTI-GENITORI**, di formazione tecnico-artistica; formazione linguistica; o di formazione all'essere genitori oggi.
- b. **la scuola si assume e gli viene riconosciuto un ruolo importante nel coordinare la COSTRUZIONE DI UN PERCORSO CONDIVISO RISPETTO ALLO SPORT** (vedi incontri "associazioni sportive" del Comune: tale riconoscimento parte dal saper dimostrare: competenza, disponibilità a collaborare, responsabilità nell' assumersi impegni.)
- c. **PROMUOVE O PARTECIPA A VARI CONVEGNI-MANIFESTAZIONI:** per es. una mostra storica delle foto del Comune; il festeggiamento dell'anniversario della Shoà; ho assistito direttamente al festeggiamento dell'anniversario del 25 aprile: accanto ai rappresentanti del Consiglio Comunale dei Ragazzi, e della Dirigenza e degli insegnanti, due classi hanno animato con alcuni canti storici la commemorazione storica organizzata dall'amministrazione comunale assieme all'associazione partigiani. Inoltre promuove vari seminari sulla organizzazione scolastica (incontri sulla riforma Moratti)
- d. **PROMUOVE LA PARTECIPAZIONE ATTIVA DELLE FAMIGLIE AD INIZIATIVE COMUNI: la scuola richiede la partecipazione dei genitori come volontari durante la "Mostra del libro" promossa dalla Biblioteca"** (interclasse insegnanti-genitori: un'insegnante: "abbiamo bisogno della vostra collaborazione!") (Da confrontare con quanto riferitomi dal responsabile del settore "politiche sociali" del comune e dalla bibliotecaria rispetto a una buona partecipazione dei genitori come volontari durante le manifestazioni legate al libro e alla lettura)
- e. **LA PROMOZIONE DI INIZIATIVE DI FORMAZIONE-INFORMAZIONE SOCIO-POLITICA CHE INTERESSANO LA COMUNITÀ DA PARTE DELLA SCUOLA:**
  1. **PROGETTO STORIA CONTEMPORANEA:** prevede l'organizzazione di eventi propri (es. videopercorso sulla Shoà) o partecipazione ad eventi della comunità (es. il 25 aprile) in cui promuovere un senso di cittadinanza attiva, di lotta per i diritti dell'uomo
  2. **PROGETTO DEMOCRAZIA IN ERBA (CONSIGLIO COMUNALE DEI RAGAZZI)**

## 2. UN RUOLO SOCIALE:

- a. **collabora con i servizi sociali del comune nel riconoscere situazioni di disagio nei bambini e nelle famiglie:** richiesta dall'assistente sociale, ogni anno, che viene poi filtrata da loro, di sapere chi abbia bisogno della mensa, del tempo integrato e quant'altro. Chiede loro di scrivere rispetto a ciò che loro sanno delle situazioni di disagio nelle loro classi."ovviamente, la vostra è solo un passaggio dell'informazione, dopo valuta l'assistente sociale e l'amministrazione...". Problemi di disagio economico e disagio sociale. "Poi sono quei bambini che vediamo io e l'assistente sociale...è un passaggio di informazioni per rendere migliore il servizio, perché non tutte le famiglie vanno subito dall'assistente sociale" (la psicopedagoga in un interclasse docenti);
- b. **è capofila a livello di distretto scolastico rispetto all'accoglienza e alla difesa dei diritti delle persone disabili:** per es. promuove e partecipa al gruppo interistituzionale GLIST che da anni progetta e valuta iniziative della scuola e nel territorio a favore dell'integrazione scolastica e sociale delle persone disabili, di sostegno alle loro famiglie ecc. . (incontro interistituzionale per organizzare i Centri Estivi: la psicopedagoga difende con energia i diritti dei bambini disabili e si preoccupa in prima persona di integrarli nella varie attività locali);
- c. **la scuola si assume e gli viene riconosciuto un ruolo sociale importante, di recupero sociale di alcuni ragazzini in situazione di disagio** (Caso dei ragazzini del progetto giovani che seguono il laboratorio scolastico di pallavolo), **SU CUI CREA LE PREMESSE PER COSTRUIRE UNA COLLABORAZIONE A LIVELLO LOCALE** (incontro "associazioni sportive" del Comune: l'insegnante chiede aiuto a tutti per lavorarci assieme);
- d. **si impegna in organizzare molteplici attività pomeridiane in risposta ai bisogni delle famiglie e dei bambini sempre più soli.**

## B. IL CIRCOLO DIDATTICO: ASSUME IN ALCUNE OCCASIONI (in tono minore rispetto all'Istituto Comprensivo):

1. **UN RUOLO CULTURALE E DI AGGREGAZIONE SOCIALE:** è uno dei motori culturali della comunità locale-quartiere (accanto a qualche associazione sportiva e culturale), non solo per i bambini. **L'ASSUNZIONE DI UN TALE RUOLO FACILITA TANTO LE RELAZIONI INTERPERSONALI CHE LA PARTECIPAZIONE DEMOCRATICA TRA LA SCUOLA E ALTRE ORGANIZZAZIONI DELLA LOCALITÀ:**
  - **PROMUOVE INCONTRI PER GENITORI** (formazione all'essere genitori oggi);
  - **PROMUOVE O PARTECIPA A VARI CONVEGNI-MANIFESTAZIONI:** ho osservato per es. una mostra fotografica sulla "scuola di una volta"; partecipa alla manifestazione del "Mercatino dei Bambini" che un'associazione organizza a livello cittadino per raccogliere fondi da destinare a opere di carità.
  - **ATTIVA FESTE E MANIFESTAZIONI COMUNI: DALLA FESTA DI NATALE, DI CARNEVALE E DI FINE ANNO CONDIVISA CON I NONNI DELLA CASA DI RIPOSO, AL PROGETTARE ASSIEME ALLA SCUOLA MATERNA ATTIVITÀ COMUNI PER I BAMBINI DEL QUARTIERE** (incontro insegnanti "Scuola primaria" con insegnanti scuola materna: le insegnanti della scuola



elementare, di fronte alla poca conoscenza della scuola da parte dei genitori e della comunità, che tra altre cose sta determinando un calo delle iscrizioni in classe prima, propongono di progettare assieme attività per la comunità locale (Insegnante elementare: "è l'unica scuola che può essere "scuola di quartiere".)

- **COLLABORA ALL'ATTIVAZIONE DEL SERVIZIO DEI CENTRI SOCIO-EDUCATIVI POMERIDIANI**, che è garantito dal Comune alle famiglie.
4. **UN RUOLO SOCIALE: rispetto all'Istituto Comprensivo, la scuola qui fa fatica a cogliere e promuovere un proprio ruolo sociale, al di fuori dell'impegno in classe per insegnare norme di convivenza e cittadinanza democratica ai bambini, invece espresso direttamente nella comunità locale** (ad es. alcuni insegnanti che partecipano al Progetto Lettura cittadino, non riescono a percepire un ruolo sociale nell'educare i genitori al valore di leggere ai propri figli, come invece sostenuto dall'Assessore(un insegnante:" Come se dovessimo educare noi i genitori alla lettura!?"Non accetto questo ruolo!")
- **Collabora con i servizi sociali del comune nel riconoscere situazioni di disagio nei bambini e nelle famiglie;**
  - **È storicamente in prima fila a livello di distretto scolastico rispetto all'integrazione delle persone disabili** (con una lunga storia di sperimentazioni per la integrazione scolastica e la collaborazione interna con la Nostra Famiglia).
- C. **LA SCUOLA COMUNITARIA: COME PIÙ VOLTE DETTO, ASSUME E SVOLGE UN PROPRIO RUOLO CHE È "COSTITUTIVAMENTE" SOCIALE, SOTTO UNA MIRIADE DI ARTICOLAZIONI:**
2. **UN RUOLO "SCOLASTICO-EDUCATIVO"IN UNA PROSPETTIVA DI EDUCAZIONE POPOLARE: sia rispetto all'istruzione che all'educazione fisica, civica, spirituale e sociale dei bambini,dentro e fuori della scuola. Finalità della scuola-associazione:LO SVILUPPO UMANO INTEGRALE (per propria ammissione, LA SCUOLA NEL MONDO D'OGGI VIENE AD ESSERE UN REFERENZIALE SEMPRE PIÙ IMPORTANTE PER I BAMBINI, rispetto alla "famiglia che perde terreno")**
- F. GUIDA E "CURA" SPIRITUALE DEI BAMBINI ATTRAVERSO L'ARTE:**
- G. FORMARE ALLA CITTADINANZA RESPONSABILE:**
- H. ACCOMPAGNAMENTO INTEGRALE SOPRATTUTTO DEI BAMBINI E ADOLESCENTI DEL QUARTIERE**
- I. ADOZIONE DI UNA PEDAGOGIA CRITICA, DI EDUCAZIONE POPOLARE:**
- 1."PORTARE QUESTA VITA, QUESTI PROBLEMI DENTRO L'AULA"
  2. LA SCUOLA NON PERDE UN'OCCASIONE PER DARE MESSAGGI DI COSCIENTIZZAZIONE
  3. COINVOLGE LA FAMIGLIA NEL PERCORSO DI APPRENDIMENTO DEL FIGLIO perché SIA SIGNIFICATIVO, ATTIVO.
3. **UN RUOLO SOCIO-CULTURALE E DI AGGREGAZIONE SOCIALE NELLA COMUNITÀ LOCALE: è uno dei motori culturali più grande della comunità (accanto a qualche associazione culturale), non solo per i bambini (attività dei gruppi culturali e sportivi) ma anche con i giovani e gli adulti:**
1. **ANIMAZIONE SOCIO-COMUNITARIA:**
    - attenzione a creare momenti di condivisione umana tra le persone di varie organizzazioni, oltre che progettuale.
    - (COLLEGATO:) attenzione al rispetto dello "spirito comunitario", d'integrazione e attenzione alla persona, che si vuole sia di fondo a tutte le attività che coinvolgono i bambini.
  2. **VALORIZZAZIONE DELLA CULTURA POPOLARE-AFRODISCENDENTE**
  3. **FORMAZIONE DELLA COMUNITÀ LOCALE:**

- **attenzione alla alfabetizzazione della comunità locale (corsi serali e professionalizzanti)**
- **formazione e accompagnamento alle famiglie:** l'associazione si assume il compito di accompagnare-formare le famiglie, o con laboratori collettivi, o con incontri individuali, per rendere coscienti la famiglia dell'importanza dei figli e della loro cura.

#### 4. UN RUOLO SOCIO-POLITICO:

6. **DI DIFFUSIONE DI UNA PROSPETTIVA POLITICA CORRETTA:** importanza di intendere i problemi di relazione o di cura dei bambini in una prospettiva di politica pubblica (problemi di abitazione, alimentazione, lavoro), e non più di colpevolizzazione delle famiglie, per attivare invece azioni di cambiamento assieme ad altre organizzazioni socio-politiche
7. **DI FORMAZIONE SOCIO-PEDAGOGICO-POLITICA PER INSEGNANTI-EDUCATORI LOCALI** (corso sulla stesura del Piano Politico-Pedagogico)
8. **DI PROMOZIONE E DIFESA DIRETTA DEI DIRITTI DELLA COMUNITÀ:** attenzione da parte della associazione per la “propria comunità”:
  - C. **PROMUOVENDO DIRETTAMENTE MOLTI SERVIZI BASICI FONDAMENTALI** (vedi descrizione di: Posto di Salute; Scuola; Corsi di Formazione Professionale; Assistenza Sociale e Psicologica; Microcredito; ecc.)
  - D. **PROMUOVENDO DIRETTAMENTE O PUBBLICIZZANDO INIZIATIVE SOCIO-POLITICHE DI RIVENDICAZIONE**, puntando da un lato sulla partecipazione attiva di tutti, dall'altra sulla convocazione attiva delle istituzioni politico-amministrative rispetto ai problemi e alle proposte della comunità
9. **(COLLEGATO): DI PROMOZIONE DEGLI INTERESSI COLLETTIVI E DELLO SVILUPPO PARTECIPATIVO DELLA COMUNITÀ (NON SOLO LOCALE) RISPETTO A QUELLI PRIVATI**, ponendosi criticamente di fronte ai progetti e ai modi di intervento di altre istituzioni ritenuti "non comunitari".
10. **DI ANIMAZIONE POLITICO-COMUNITARIA: ATTIVAZIONE DI UN PROPRIO PROTAGONISMO “DI SERVIZIO”, VOLTO A MOTIVARE E PROMUOVERE SOPRATTUTTO CON L'ESEMPIO LA LOTTA POLITICA COMUNE PER IL MIGLIORAMENTO DELLE CONDIZIONI DELLA COMUNITÀ, ATTRAVERSO:**
  - LA DIFFUSIONE DI MESSAGGI FORTI E PREGNANTI, DI CORAGGIO E SPERANZA
  - LA CIRCUITAZIONE DI INFORMAZIONI PRECISE E AGGIORNATE SULLA VITA POLITICA LOCALE (AVVENIMENTI, LEGGI, MANIFESTAZIONI, ECC.),
  - LA PROMOZIONE DI CONCRETE AZIONI SOCIO-POLITICHE COMUNI (marce, convegni, petizioni, ecc.)

**RISPETTO ALLE RELAZIONI INTERPERSONALI CON LE ALTRE ORGANIZZAZIONI DELLA COMUNITÀ LOCALE, LA SCUOLA-ASSOCIAZIONE ASSUME UN RUOLO FACILITATORE DI:**

1. **ANIMAZIONE SOCIALE-COMUNITARIA:** attenzione al rispetto dello "spirito comunitario", d'integrazione e attenzione alla persona, che si vuole sia di fondo a tutte le attività; attenzione a creare momenti di condivisione umana oltre che progettuale. **Dimostrare vicinanza.** (come ho osservato al momento di apertura della riunione della CAMMPI; oppure come ho rilevato nell'USO DI SEGNALI-MESSAGGI DI RELAZIONE COMUNITARIA, alle LEZIONI DEL CORSO SERALE DI ALFABETIZZAZIONE PER ADULTI: la Coordinatrice pedagogica parla ai presenti del "VALORE DEL COLLETTIVO": "Lavorare in gruppo ci rende più forti"; e dimostra di **PRENDERSI CURA**: "venite diretti su, che io vi preparerò quella sala tutta bella per voi!")
2. **PROMOZIONE DENTRO LA ASSOCIAZIONE UN ATTEGGIAMENTO DI SERVIZIO ATTENTO E RESPONSABILE** (in segreteria: una delle coordinatrici si preoccupa seriamente di facilitare la formazione di due donne (chiedono di essere iscritte al corso d'informatica: "due donne così, del nostro livello sociale, che vogliono formarsi, dobbiamo incentivarle! Loro che sono già fuori da molte opportunità di studio e lavoro") e della condizione di una sala per accogliere i partecipanti ad un corso ("Oggi qui, e domani, si tengono due laboratori nella sede del banco comunitario. Prova a chiedere se tutto a posto, i bagni puliti, va bene?"))
3. **RISCATTO E RECUPERO COLLETTIVO DEL PATRIMONIO STORICO-CULTURALE:** alcune persone della scuola e dell'associazione partecipano al Gruppo di Creazione Letteraria della Fondazione Culturale. (Osservo che alcune persone della scuola e dell'associazione partecipano al Gruppo di Creazione Letteraria della Fondazione Culturale: svolgono attività di ricerca storica sulla cultura del quartiere, intervistando soprattutto gli abitanti anziani per recuperare la descrizione delle attività lavorative, sociali, culturali, i modi di vita e di abitare, feste e tradizioni ormai dimenticate dai più.)

**RISPETTO ALLA PARTECIPAZIONE DEMOCRATICA, LA SCUOLA-ASSOCIAZIONE ASSUME UN RUOLO FACILITATORE DI:**

- A. **VERO INTERESSAMENTO (I CARE) PER LA FORMAZIONE DELLA GENTE E LA SUA QUALITÀ.: FACILITARE LA FORMAZIONE ANCHE DEGLI ADULTI DI CONDIZIONE POPOLARE: IL CORSO SERALE DI ALFABETIZZAZIONE PER ADULTI:** vi partecipano una cinquantina di uomini e donne di varie età, spesso genitori degli alunni della scuola infantile o primaria, che dopo una giornata di duro lavoro in condizioni precarie, vengono perlopiù regolarmente ad imparare a leggere, a scrivere, a far di conto, oltre che a leggere in forma più cosciente e critica la propria realtà, e quella in cui vivono anche i loro figli.
- B. **PROTAGONISMO DI SERVIZIO: VOLTO A MOTIVARE E PROMUOVERE LA LOTTA POLITICA COMUNE PER IL MIGLIORAMENTO DELLE CONDIZIONI DELLA COMUNITÀ, ATTRAVERSO MESSAGGI FORTI E PREGNANTI, LA CIRCUITAZIONE DI INFORMAZIONI PRECISE E AGGIORNATE SULLA VITA POLITICA LOCALE (AVVENIMENTI, LEGGI, MANIFESTAZIONI, ECC.), E LA PROMOZIONE DI CONCRETE AZIONI SOCIO-POLITICHE COMUNI.**
  - a. Riunione della Sottocommissione Educazione della CAMMPI: **le donne presenti della Scuola Comunitaria sono le più attive ed informate** rispetto a quanto sta succedendo a livello legislativo o formativo della città di Salvador. La loro leadership mi sembra di servizio, in quanto cercano di motivare i rappresentanti delle altre associazioni-scuole, abbastanza silenziosi, a partecipare e a coinvolgere altri ancora, sottolineando l'importanza di certe iniziative. (La Coordinatrice pedagogica seppure fosse un altro il coordinatore della riunione, effettivamente in difficoltà, assume la conduzione **in quanto effettivamente la più preoccupata ed interessata alle tematiche trattate.**)
  - b. RIUNIONE DELLA COMMISSIONE CAMMPI: gli interventi di una coordinatrice: sono interventi di donne dal cuore grande, dalla grande passione e fede nella partecipazione alla trasformazione sociale ("non scherziamo gente, il 10 abbiamo tutti un impegno, nella camminata per l'ambiente! Animate i bambini, i gruppi, tutti assieme!") o di riflessioni forti rispetto ai bisogni della gente povera dei loro quartieri, per esempio quella dei giovani e la violenza; le donne della scuola comunitaria sono tra i presenti quelle che più promuovono iniziative, azioni concrete volte al cambiamento (come un laboratorio per i giovani che si svolgerà una sera successiva presso la scuola)
  - c. (COLLEGATO:) **IMPEGNO SOCIO POLITICO DELL'ASSOCIAZIONE** nell'organizzazione del seminario CEAP: conversazione a casa della Coordinatrice pedagogica: "Lourdinha, Lenia stanno curando tutta la parte politica delle scuole, assieme

ad altre due persone a che stanno curando quella politico- culturale. Oggi sono giunte la Coordinatrice/insegnante, che è molto buona, la giovane Coordinatrice che sta crescendo, è ancora molto giovane, ma già fa parte della coordinazione pedagogica.”

**D. NELLA SCUOLA-LABORATORIO: COME GIÀ DETTO, NON SONO MOLTE LE OCCASIONI IN CUI LA SCUOLA-FONDAZIONE SI ATTIVI – O SI CONSENTA – DI ASSUMERE UN RUOLO ESPLICITAMENTE SOCIALE ALL'INTERNO DELLA COMUNITÀ, PER I RISCHI GIÀ PIÙ VOLTE INDICATI.**

**1. UN RUOLO “SCOLASTICO-EDUCATIVO” IN UNA PROSPETTIVA DI EDUCAZIONE POPOLARE:** sia rispetto all’istruzione che all’educazione fisica, civica, spirituale e sociale dei bambini, dentro e fuori della scuola. Finalità della scuola-associazione: **LO SVILUPPO UMANO INTEGRALE**

**1. GUIDA E “CURA” SPIRITUALE DEI BAMBINI:** per uno sviluppo umano integrale, rafforzare anche gli aspetti di fede, spiritualità, revisione di vita alla luce del Vangelo.

**2. PROMUOVERE L'IMMAGINAZIONE, LA CREAZIONE ED ESPRESSIONE ARTISTICA,** nei bambini della scuola.

**3. ACCOMPAGNAMENTO INTEGRALE SOPRATTUTTO DEI BAMBINI E ADOLESCENTI DEL QUARTIERE:** la scuola si preoccupa per la vita extrascolastica dei bambini.

**4. ADOZIONE DI UNA PEDAGOGIA CRITICA, DI EDUCAZIONE POPOLARE:**

**1. FARE FORMAZIONE SUI DIRITTI UMANI.**

**2. PROMUOVERE L'“ESSERE DISOBBEDIENTE”,** nel senso di avere argomenti critici, promuovendo un cambio di mentalità rispetto alla realtà

**3. STIMOLARE UNA LETTURA CONSAPEVOLE E CRITICA DELLA PROPRIA REALTÀ E DELLA SUA STORIA.**

**4. PASSARE DAL RIFLETTERE ASSIEME ALL'AGIRE TRASFORMATORE.**

**5. RISVEGLIARE I PROPRI SOGNI RISPETTO AD UN FUTURO DIFFERENTE,** in un'ottica di utilità-servizio sociale (CITTADINANZA ATTIVA E SOLIDALE):

**2. UN RUOLO SOCIO-CULTURALE E DI AGGREGAZIONE SOCIALE NELLA COMUNITÀ LOCALE:**

**1. PROMUOVERE UNO STILE DI COMUNITÀ, COME “APERTURA”, CONDIVISIONE DI CIÒ CHE SI HA** (per esempio la casa per fare gruppo).

**2. DI PROMOZIONE DELLA PARTECIPAZIONE DEI GENITORI: LA PARTECIPAZIONE DELLE FAMIGLIE È COSTANTEMENTE PROMOSSA E RICHIESTA CON FORME DEMOCRATICHE DALLA SCUOLA:** la scuola invita alcuni rappresentanti dei genitori a proporre idee per stimolare la partecipazione degli altri agli incontri della scuola dei genitori.

**3. DI FORMAZIONE DELLA COMUNITÀ LOCALE:**

**1. la scuola si preoccupa di creare occasioni di formazione per i genitori, a partire dalle necessità espresse da loro stessi, volte a promuovere una coscientizzazione critica e partecipata della loro realtà,** per far emergere proposte concrete di azione trasformatrice delle condizioni della propria vita.

**4. DI FAVORIRE L'ACCESSO ALL'INFORMAZIONE E ALLA CULTURA DELLA COMUNITÀ.** Colloquio con il giovane responsabile

della biblioteca della Fondazione: mi dice che fa servizio per tutta la comunità:

**5. LA FONDAZIONE PROMUOVE CHE I BAMBINI PARTECIPINO AD ALTRI SPAZI EDUCATIVI:**

- USO DELLA BIBLIOTECA PUBBLICA:
- CORSI ARTISTICI DI UN'ALTRA ORGANIZZAZIONE (BATUTA)

**RISPETTO ALLE RELAZIONI INTERPERSONALI CON LE ALTRE ORGANIZZAZIONI DELLA COMUNITÀ LOCALE, LA SCUOLA-ASSOCIAZIONE ASSUME UN RUOLO FACILITATORE DI:**

**1. PROMOZIONE DELLA PARTECIPAZIONE DEI BAMBINI AD ALTRI SPAZI EDUCATIVI:**

**A. USO DELLA BIBLIOTECA PUBBLICA:**

- a. Incontro del sabato di un gruppo di NATS: L'accompagnatrice del gruppo: "tutti per difendere il diritto all'educazione dobbiamo apprendere. Non tutto si apprende a scuola, dobbiamo trovare altri mezzi. Non sempre possiamo trovare persone esperte che ci insegnino, perché ciò è costoso, e siamo piccoli... possiamo però andare alla biblioteca, e apprendere dai molti libri!"
- b. per svolgere attività didattica: osservo un'attività svolta assieme dal docente e da tre studenti dell'Università Distrettuale, che prevedendo la visione di alcuni video, viene organizzata nella prima parte presso la sala multimediale della Biblioteca El Tintal.

**B. PROMOZIONE DEI CORSI ARTISTICI DI UN'ALTRA ORGANIZZAZIONE (BATUTA):** incontro del sabato di un gruppo di NATS: una bambina mi racconta che oggi parteciperanno al corso di musica della Fondazione Batuta circa venti bambini della Fondazione, che vengono solitamente accompagnati fino a lì da un'insegnante che poi li attende.

**RISPETTO ALLA PARTECIPAZIONE DEMOCRATICA, LA SCUOLA-ASSOCIAZIONE ASSUME UN RUOLO FACILITATORE DI:**

**1. VERO INTERESSAMENTO (I CARE) PER LA FORMAZIONE DELLA GENTE E LA SUA QUALITÀ. FACILITARE LA FORMAZIONE ANCHE DEGLI ADULTI DI CONDIZIONE POPOLARE: IL CORSO SERALE DI ALFABETIZZAZIONE PER ADULTI.**

**4. COLLEGATO: IMPORTANZA DELL'IMMAGINE CHE LOCALMENTE VIENE RICONOSCIUTA AL RUOLO DELLA SCUOLA, RISPETTO ALL'ATTIVARSI DI UNA RELAZIONE POSITIVA O MENO TRA ESSA E LA COMUNITÀ LOCALE:**

NELLE DUE REALTÀ ITALIANE: rispetto ad un piccolo Comune come quello dell'Istituto Comprensivo, nella città dove si trova il Circolo Didattico ho notato si perde quel senso di "tessuto sociale" tra i cui nodi portanti risulti ancora esserci la "scuola di quartiere", dimensione che si è nel tempo sempre più affievolita, oltre che per gli altri cambiamenti socio-culturali, per l'accentuata "mobilità" delle famiglie nei vari quartieri o in altri centri del territorio circostante. La scuola elementare prescelta risulta a detta degli insegnanti, della dirigenza, e di alcuni genitori una delle poche a mantenere comunque una parte di identità come "scuola della comunità locale".

Alcuni rappresentanti delle organizzazioni locali da me intervistati mi hanno espresso, in entrambi i Comuni ma maggiormente in quello del Circolo didattico, la loro opinione di un "ruolo attualmente ridotto a quello dell'istruzione" della scuola primaria, uno arrivando

a definirlo “di parcheggio per i figli”: ciò rileva come abbia perso riconoscimento sociale da parte delle famiglie e della cittadinanza locali, anche se poi alcuni di loro hanno invocato l’auspicio che lo riassume di fronte alle urgenze educative e sociali di oggi:

- a. intervista Referente di un’associazione (CIRCOLO DIDATTICO): “Ha un ruolo socio-educativo, di educazione, e d’apertura alle famiglie. E questo in parte c’è e in parte no.”
- b. intervista Referente Associazione (CIRCOLO DIDATTICO): “la scuola dovrebbe avere e ha una delle mansioni educative più alte, per il numero alto di ore e giorni che passa con questi ragazzi. Gli insegnanti: sono quelli che chiudono il cerchio educativo (poi c’è chi è più coinvolto, chi meno). C’è stato negli anni '80-'90-2000 un periodo di “lasso” della scuola, per motivi legati ad un benessere sempre più diffuso (il progresso porta al regresso). Ora è sempre più difficile dire dei “no educativi”. Conseguenze di ciò: crisi mondiale, drogadizione. In altri paesi c’è nella scuola l’assistente sociale, lo psicologo... (Importanza di una “scuola sociale”)
- c. colloquio con il responsabile del settore “politiche sociali” del Comune (ISTITUTO COMPRENSIVO): “gli insegnanti si impegnano nel sociale nei corsi serali, con i genitori...”
- d. intervista di gruppo genitori (ISTITUTO COMPRENSIVO): un genitore: “**anche il fatto di questi corsi per i genitori, legati alla lingua, l’informatica, alla cucina: sono stati visti proprio per "la scuola a porte aperte"**. Quindi, genitori, venite pure la sera, **questi sono gli insegnanti dei vostri figli, prendete confidenza anche con i muri, il pavimento, con l’ambiente, sentitene l’odore, e quando entrate non dovete avere l’aspetto di riverenza, di estraneità**, ma sentite l’ambiente... in effetti ti dirò che viste le adesioni verranno riproposti a febbraio quando terminano i corsi del primo ciclo, perché **c’è stata un’enorme richiesta!** Poi c’è l’elemento di comunicazione, di interscambio, per cui siamo molto e molti contenti del successo ottenuto da questi corsi...”

**MA NON TUTTI RIESCONO O SONO DISPOSTI A COGLIERE QUESTO SUO RUOLO SOCIALE, SOPRATTUTTO LADDOVE SI MANIFESTA (ISTITUTO COMPRENSIVO):**

- a. colloquio Diacono (ISTITUTO COMPRENSIVO): “Diciamo che sono cambiate moltissimo le scuole rispetto a quando io le frequentavo. Ma io constato che la scuola si propone come l’agenzia educativa che deve essere la principale dopo la famiglia, per il tempo che i bambini la frequentano. Il livello dei contenuti della formazione che viene fatta a scuola si sta abbassando verso la mediocrità: adesso sono state introdotte molte altre materie che non si facevano, e molte iniziative di sensibilizzazione su vari tematiche (come per il giorno della memoria, ecc.), si perdono molte ore, ma tutte vanno a scapito dell’istruzione...”
- b. intervista di gruppo genitori (ISTITUTO COMPRENSIVO): un genitore: “è una scuola che alcune volte trasborda da quello che sarebbe il suo ruolo principale, che sarebbe quello dell’insegnamento, perché c’è piuttosto un ritirarsi delle famiglie...”

**5. UNA DIMENSIONE CHE HO RILEVATO NELLE SCUOLE DEI CONTESTI LATINO-AMERICANI, È UNA PARTICOLARE ATTENZIONE AGLI ASPETTI COMUNICATIVI (STILI, STRATEGIE, PROBLEMI, ECC.) CHE SI ATTIVANO NELLE RELAZIONI CON LA COMUNITÀ LOCALE, SOPRATTUTTO INTESA COME “PERSONE DELLA COMUNITÀ” O GENITORI:**

**A. NELLA SCUOLA COMUNITARIA: OSSERVO L’USO DI STRATEGIE DI MOTIVAZIONE PSICOLOGICA E SPIRITUALE, per es. facendo leva sul potere della propria forza di volontà, e trasmettendo messaggi di :**

**1. AUTOSTIMA E SPERANZA.** (corso serale di alfabetizzazione: la Coordinatrice pedagogica a loro: “è la nostra volontà quella che conta. Il professore non conta, non è più che un appoggio. Tutto sta nella nostra volontà, studiare, apprendere. Come dice il Vangelo, aiutati, che io t’aiuterò! Pensate a questo tra di voi: tutto dipende da voi. Ognuno di voi ha un sogno, con certezza, e nessuno può sognare per voi.”)

**2. DI RELAZIONE COMUNITARIA: IL VALORE DEL COLLETTIVO e DEL PRENDERSI CURA.** (: al corso serale di alfabetizzazione per adulti: la coordinatrice pedagogica a loro: il valore del collettivo “lavorare in gruppo ci rende più forti”; e del prendersi cura “venite diretti su, che io vi preparerò quella sala tutta bella per voi!”)

**B. NELLA REALTÀ LOCALE DELLA SCUOLA-LABORATORIO: UNA RAPPRESENTANTE DI UN’ORGANIZZAZIONE EDUCATIVA LOCALE MI SPIEGA COME PER LORO SIA STATO FONDAMENTALE ADOTTARE UN ATTEGGIAMENTO CHE CREI UN PROCESSO DI “INNAMORAMENTO” CON LA COMUNITÀ LOCALE (CON I GENITORI), BASATO SULLA VALORIZZAZIONE DELL’IMPORTANZA DI INCONTRARSI, E SUL NON GIUDIZIO.**

**1. Colloquio informale con una psicoterapeuta del "giardino sociale" del Cafam (Banca):**” è importante dar loro fiducia; dimostrare disponibilità, accettazione; far capire che "tutti abbiamo difficoltà, genitori e no"; non giudicarli o obbligarli a venire, loro infatti valutano i vari laboratori proposti, e dicono quali temi chiedono e preferiscono; felicitarli per i figli, trovando il valore vero dei bambini, e non sottolineando sempre gli aspetti negativi; cercare i tempi giusti, per incontrarsi con loro, invitarli a partecipare, e non desistere (innamorarli dell'istituzione)...Con i venti genitori che non partecipano mai agli incontri, abbiamo deciso di non iscrivere i figli fino a che non vengano. Anche in quell'occasione non li giudichiamo, ma esprimiamo loro la gioia di riceverli, la loro importanza.”

## C.2 IL LIVELLO DELLA PARTECIPAZIONE ALLA GESTIONE DEMOCRATICA TRA SCUOLA-COMUNITÀ LOCALE

### DIMENSIONI GENERALI CHE INFLUISCONO:

1. **IL SIGNIFICATO DI “PARTECIPAZIONE NELLA COMUNITÀ LOCALE” CAMBIA A SECONDA DELLE MATRICI SOCIO-CULTURALI DEI RISPETTIVI CONTESTI, INTERNI ED ESTERNI**
  - A. NELLA COMUNITÀ LOCALE IN ITALIA, PREVALE UNA LINEA PIÙ ISTITUZIONALE NELLA PARTECIPAZIONE SOCIALE: coinvolge soprattutto i dirigenti delle diverse organizzazioni (dirigenti, parroci, presidenti di associazioni, assessori, ecc.), e a riguardo risulta **importante lo stile comunicativo della pubblica amministrazione, e il suo ruolo**, di promotrice o meno di spazi e progetti di articolazione tra diverse organizzazioni, come nel caso delle "Consulte comunali";
  - B. NELLA COMUNITÀ LOCALE DEL QUARTIERE POPOLARE DI SALVADOR, PREVALE UNA LINEA PIÙ COMUNITARIA, DI ATTIVAZIONE AUTONOMA DAL BASSO, SPESSO ANZI IN CONTRAPPOSIZIONE CON LE AUTORITÀ PUBBLICHE, storicamente poco interessate a soddisfare i bisogni e i diritti delle popolazioni più emarginate. Questo ad esempio, oltre alle tante manifestazioni ed iniziative culturali e sociali che si organizzano nel territorio (marce, festival, feste di rivendicazione e valorizzazione di aspetti culturali e storici della comunità, e del suo habitat), è **quanto evidenzia il caso della COMMISSIONE CAMMPI**, dove ho osservato esserci uno stile relazionale ed organizzativo in un certo senso comunitario, di sentirsi e sentire gli altri risorsa, di individuare obiettivi di lotta e rivendicazione comune, a partire dalla convinzione radicata che da soli non si può fare nulla, tanto sono vasti i problemi e piccole le risorse di ogni singola organizzazione. Quindi **c'è stato un processo di costruzione di una relazionalità-partecipazione comunitaria in cui ognuno ha dovuto lasciare in secondo piano obiettivi e interessi particolari specifici, rispetto al bene comune di un intero territorio**. Questo è un atteggiamento che ho osservato generalmente è difficile da far assumere nelle interazioni tra varie istituzioni, come appunto detto in Italia.
  - C. NELLA COMUNITÀ LOCALE DEL QUARTIERE POPOLARE DI BOGOTÀ, SONO MOLTO LIMITATE LE RELAZIONI DELLA FONDAZIONE-SCUOLA CON LA COMUNITÀ LOCALE, e la “partecipazione nella comunità” si riduce ad alcune manifestazioni culturali locali (Festival di Carnevale del quartiere; Concorso artistico-letterario con varie scuole della Località) o progettate assieme ad alcune organizzazioni “amiche” della città o del Paese (Festival degli Aquiloni; Intercambi giovanili o pedagogici tra educatori), o ancora alla partecipazione saltuaria di alcuni rappresentanti della scuola-fondazione a spazi di articolazione tra diverse organizzazioni locali (come la Rete del Buon Tratto; la Corporazione Corpogres; ecc.), in cui la valenza sociale-politica si manifesta in modo molto mediato ed indiretto:
    - a. Questo per una precisa scelta strategica, di fronte alle condizioni socio-politiche molto dure del **contesto sociale e politico locale e nazionale, molto pericoloso e violento**, già ricordate.



- b. Ancor più che invece in altre situazioni più favorevoli (vedi incontri nazionali ed internazionali dei delegati dei NATs), emerge con coraggio e forza tutta la carica politica e trasformatrice che anima l'intero processo attivato dalla scuola e dalla Fondazione, anche in forma diretta con petizioni a varie autorità perché tengano in considerazione le rivendicazioni ed i diritti dei bambini e adolescenti lavoratori, oltre che delle loro famiglie e comunità.

## **2. IN TUTTI I CONTESTI FAVORISCE LA RECIPROCA PARTECIPAZIONE A SPAZI DI GESTIONE DEMOCRATICA IL CONDIVIDERE UNA CULTURA DEL "CREARE SINERGIA", DEL "FARE RETE":**

**A. NELL'ISTITUTO COMPRENSIVO:** OSSERVO IN VARIE OCCASIONI L'EMERGERE DI UNA CULTURA DIFFUSA DELLA NECESSITÀ DELLA COLLABORAZIONE, DEL CONFRONTO, DELLA RICERCA DI INTESA CON GLI ALTRI ATTORI SOCIO-EDUCATIVI (per vari motivi: di riconoscimento esterno del proprio lavoro; di sgravio-redistribuzione di certe responsabilità educative che si avvertono ormai complesse, urgenti e "solo della scuola"; per la consapevolezza dell'influenza forte della qualità di tali relazioni sul benessere e lo sviluppo integrale del bambino (sociale, cognitivo, affettivo, ecc.)

**(Collegato: ) HA INFLUITO POSITIVAMENTE IL RUOLO DI PROMOZIONE DI TALE "SINERGIA" ASSUNTO DAL COMUNE:**

- TENTATIVO DEL COMUNE DI AVVIARE UNA CONSULTA DELLO SPORT CON SCUOLA, PARROCCHIA E ASSOCIAZIONI SPORTIVE, PARTENDO PROPRIO DALLA SCUOLA
- TENTATIVO DEL COMUNE DI AVVIARE UNA PROGETTAZIONE COMUNE DELLE ATTIVITÀ ESTIVE (l'amministrazione organizza i Centri Estivi) COINVOLGENDO LA SCUOLA E LA PARROCCHIA (che già organizza un GREY)

**B. NELLA SCUOLA COMUNITARIA:** TRA LA SCUOLA E ALCUNE ORGANIZZAZIONI "PARCERE" EMERGE UN RECIPROCO RICONOSCIMENTO DELLA NECESSITÀ DI UNA STRETTA COLLABORAZIONE TRA ASSOCIAZIONI COMUNITARIE E ISTITUZIONI (ad es. nella gestione di laboratori di danza, percussioni, coro, gruppi di convivenza all'interno di varie comunità locali)

- LA SCUOLA AVVERTE COME IMPORTANTISSIMO LAVORARE ASSIEME SCUOLA, ASSOCIAZIONE, FAMIGLIE NELLA COMUNITÀ, SOPRATTUTTO DI FRONTE AI TERRIBILI RISCHI CHE CORRE LA ADOLESCENZA (riunione di programmazione mensile scuola sul Progetto Famiglia: Coordinatrice pedagogica: "Nel quartiere, non c'è un'altra organizzazione sociale e comunitaria che abbia percepito come noi l'urgenza della necessità di lavorare psicologicamente e socialmente assieme scuola, associazione, famiglie e comunità. Soprattutto rispetto i problemi degli adolescenti (droga, violenza, delinquenza...").

- VARIE ORGANIZZAZIONI AFFERMANO L' IMPORTANZA DEL "FARE RETE" SEMPRE PIÙ ALLARGATA, PER LOTTA ASSIEME PER LA SCUOLA E PER LA COMUNITÀ LOCALE:

1. Nel Forum Bahiano di Educazione Infantile, tra le organizzazioni presenti viene condiviso il riconoscimento dell'importanza di lottare assieme per la scuola
2. riunione presso la Fondazione Culturale sul progetto di "Popolazione Culturale": il rappresentante della Fondazione: " noi siamo pochi con 10 comunità...abbiamo bisogno di contare su di voi, perché se noi proponiamo una cosa, ma non riceviamo ritorni da parte vostra, non si può cambiare niente[...] Da parte vostra, questo Progetto è un diritto, da pretendere da parte dello Stato, che sia efficace e di qualità"

**C. NELLA SCUOLA-LABORATORIO:** LA SCUOLA/FONDAZIONE CREDE NEL VALORE DI GENERARE UNA DINAMICA DI COLLABORAZIONE SCUOLA-COMUNITÀ LOCALE (riunione all'ospedale del Sud per il Progetto Corabasto: La coordinatrice

pedagogica: "Il cammino è quello di generare una dinamica per cui adulti, bambini, e associazioni vi partecipino.")

**- VARIE ORGANIZZAZIONI AFFERMANO L'IMPORTANZA DI UN LAVORO DI RETE TRA LE ORGANIZZAZIONI DELLA COMUNITÀ LOCALE (AD ES. PER FAVORIRE LA PARTECIPAZIONE DEI CITTADINI-GENITORI)** (Colloquio informale con una psicoterapeuta del "giardino sociale" del Cafam (Ente Bancario): "è importante per noi fare un lavoro di rete aperto con le istituzioni (l'ospedale del sud; il Benestare Familiare, la Rete Del Buon Tratto)).

**3. (COLLEGATO: ) LA DISPONIBILITÀ A "FAR RETE" EMERGE SOPRATTUTTO QUANDO SI DISCUTE METTENDO AL CENTRO I BISOGNI DEI BAMBINI E AL TEMA DELLA FAMIGLIA:**

**A. NELL'ISTITUTO COMPRENSIVO: HO POTUTO OSSERVARE che IL PORRE AL CENTRO I BISOGNI DEI BAMBINI FACILITA LA COLLABORAZIONE.**

**1. LA PARROCCHIA E LA SCUOLA PUNTANO ALL'IMPORTANZA PER COLLABORARE DI METTERE AL CENTRO I BISOGNI DEI BAMBINI E NON I PROPRI INTERESSI. Bisogni individuati dalla scuola: bambini con handicap e loro famiglie; bambini con disagio.**

(Incontro interistituzionale per organizzare i centri estivi: Parroco: "Il pericolo qui è che con il fatto di rispettare tutte le nostre diversità, rischiamo di puntare più sulle nostre pretese che sui bisogni dei ragazzi". Psicopedagogo: "Scusate, prima di partire dai calendari torniamo al discorso di padre Maurizio sui bisogni, altrimenti ognuno propone le sue attività e ci incastriamo e basta!". Psicopedagogo: "Che la loro estate non sia vuota di relazioni al di là di chi l'organizza").

**2. L'AMMINISTRAZIONE: Anche l'amministrazione richiama un discorso di azione comune a partire dal riconoscimento dei bisogni dei ragazzi.** (incontro "associazioni sportive" del Comune: Assessore: "Sarebbe bene che ci siate perchè ci sono vari ragazzi che sono a casa e sono vuoti")

**1. L'ATTENZIONE AI DIVERSI BISOGNI-ASPETTATIVE DELLE FAMIGLIE TANTO DELL'AMMINISTRAZIONE CHE DELLA SCUOLA NEL GESTIRE ALCUNI SERVIZI (TIPO TEMPO INTEGRATO)** (colloquio con il responsabile del "settore politiche sociali" del comune: "Un passaggio importante è stato quando la scuola ha proposto di seguire il tempo integrato. Le famiglie sono state entusiaste di questa possibilità di scelta. "LA COLLETTIVITÀ, TUTTO SOMMATO, VUOLE UNA SCUOLA COSÌ!". Tutte le scuole elementari hanno il tempo integrato. Nel momento in cui non fosse richiesto dai genitori, cadrebbe [...] "ad ottobre vi è la presentazione della convenzione stipulata tra Scuola e Amministrazione, con una possibilità seppur piccola di partecipazione alla programmazione della scuola; ad aprile si dà il rendiconto di quanto realizzato. Sono momenti democratici di confronto con la popolazione.".)

**2. L'ATTENZIONE DI ALCUNE ASSOCIAZIONI A PROGETTI A FAVORE DELLE FAMIGLIE, COINVOLGENDO ANCHE ALTRE ORGANIZZAZIONI (per es. la scuola):** (interclasse insegnanti-genitori, un'insegnante comunica che rispetto al Progetto Intercultura, quest'anno un'associazione ha chiesto alla scuola di unire gli sforzi per fare una festa che coinvolga tutte le famiglie extracomunitarie.)

**B. NEL CIRCOLO DIDATTICO: HO POTUTO RICONTRARE UN'ATTENZIONE COMUNE PER I BISOGNI DELLE FAMIGLIE:**

**a. incontro scuola assessore pubblica amministrazione: IL COMUNE SOSTIENE L'IMPORTANZA DI UNA PREPARAZIONE DELLA COMUNITÀ IN VISTA DELLA CHIUSURA DI UNA**

SCUOLA (per numero insufficiente di iscritti), rendendosi conto del SENSO DI IDENTITÀ che la scuola rappresenta per la comunità.

- b. incontro scuola assessore pubblica amministrazione: **ATTENZIONE TANTO DELL'AMMINISTRAZIONE CHE DELLA SCUOLA (I D.S.) NEL GESTIRE ALCUNI SERVIZI** (centri educativi, mensa, orari scolastici) tenendo il più possibile **IN CONSIDERAZIONE I DIVERSI BISOGNI DELLA FAMIGLIE** e per questo con un atteggiamento disponibile alla presa di accordi e la negoziazione di soluzioni condivise.
- c. incontro scuola assessore pubblica amministrazione: riflessione sul modo di occupare il tempo extrascolastico dei bambini (tempo organizzato dagli adulti /tempo liberamente vissuto) e sulla **NECESSITÀ DI ATTIVARE A QUESTO SCOPO IL TESSUTO SOCIALE DELLA COMUNITÀ PER GARANTIRE LA SICUREZZA E VINCERE LE ANSIE DEI GENITORI.**

**C. NELLA SCUOLA COMUNITARIA: IN QUESTO CONTESTO, HO NOTATO CHE LA DISPONIBILITÀ A "FAR RETE" EMERGE SOPRATTUTTO QUANDO VI È:**

**I. IL METTERE AL CENTRO I BISOGNI DEI BAMBINI O DELLE FAMIGLIE: ha permesso una reale collaborazione fra la scuola e la Università Cattolica per gestire il servizio MAFE.** (colloquio con la professoressa della UCSAL: mi narra la storia di una collaborazione fra la scuola e la Università Cattolica per gestire il servizio MAFE di attenzione alle famiglie e alla scuola.)

**(COLLEGATO: ) L'IMPEGNO DELLA SCUOLA PER MIGLIORARE LA SITUAZIONE DELLE FAMIGLIE-COMUNITÀ SI È SVOLTO IN MOLTI AMBITI:**

- a. **HA CHIESTO E OTTENUTO CHE TRA GLI OPERAI COINVOLTI FOSSERO ASSUNTI ABITANTI DEL QUARTIERE, CHE SPESSO SONO ANCHE I GENITORI.**
- b. **I COORDINATORI DELLA ASSOCIAZIONE STANNO DISCUTENDO TRA LORO SULLA NECESSITÀ DI APRIRE UNA CUCINA COMUNITARIA PER I GRANDI PROBLEMI DI DENUTRIZIONE.**
- c. **LE PERSONE AL BANCO COMUNITARIO SI IDENTIFICANO COME UN GRUPPO DELLA COMUNITÀ E LAVORERANNO PER LA FESTA COMUNE DELLA FAMIGLIA.**

**II. LA CONDIVISIONE DI FORME DI LOTTA PER I DIRITTI, GLI SPAZI D'UTILITÀ E LO SVILUPPO DELLA COMUNITÀ:**

**I. (PER IL POSTO DI SALUTE COMUNITARIO)** conversazione con le due operatrici: "è nato cinque anni fa, all'inizio facendo solo controlli di pressione e poco altro. Un po' alla volta, grazie anche a sostegni economici esterni, riuscimmo ad avere un pediatra, e con il lavoro volontario un dentista, anche se per poco tempo. OGGI: c'è un'infermiera e due tecniche che fanno un primo soccorso, il controllo della pressione e dell'ipertensione, medicinali basici, vaccinazioni... c'è la prospettiva di offrire un CENTRO DI SALUTE LOCALE, grazie ad un accordo con la Prefettura")

**II. (PER LO SPAZIO CULTURALE).** prove del Gruppo Corale: osservo che il gruppo Corale si incontra settimanalmente negli spazi del vicino Spazio Culturale, altro spazio comunitario, per la cui istituzione e riconoscimento da parte delle autorità – così mi diranno vari attori locali in colloqui informali - hanno lottato le responsabilità-coordinatrici dell'Associazione della scuola, assieme ad alcune altre organizzazioni del quartiere (come l'Associazione CAMA)

**III. (CAMMINATA PER L'AMBIENTE):** prima riunione di valutazione trimestrale: discussione nell'Associazione su alcune iniziative socio-culturali promosse da alcune organizzazioni "parcere" (teatro popolare, ecc.), come la camminata per l'ambiente: Coordinatrice pedagogica: "noi ci partecipiamo, e sarà bella".

**D. NELLA SCUOLA-LABORATORIO: QUI HO POTUTO MENO OSSERVARE DIRETTAMENTE LA CONDIVISIONE DI UN COMUNE IMPEGNO PER I BISOGNI DELLE FAMIGLIE E DELLA COMUNITÀ LOCALE. MI È STATO PERÒ POSSIBILE COGLIERLO NEI COLLOQUI INFORMALI CON ALCUNI ATTORI LOCALI:**

- I. Colloquio informale con una psicoterapeuta del "giardino sociale" del Cafam (Banca): "L'accompagnamento alle famiglie, a livello nazionale, è uno dei vincoli delle attuali

politiche sociali. In particolare il DABS sta disegnando una politica di attenzione integrale alla famiglia. Questa attenzione alle famiglie si sviluppa livello interistituzionale negli ultimi cinque o sei anni. Molto utile come spazio è la "RETE DEL BUON TRATTO", anche per conoscersi e poi cercarsi. C'è ancora bisogno di molta gente che appoggi questo lavoro di rete. Ciò si fa per non ripetersi: prima ognuno faceva a modo e per conto suo; ora, tutti ci si preoccupa per la qualità di vita che è unica anche se variegata."

**(COLLEGATO: ) L'IMPEGNO DELLA SCUOLA PER MIGLIORARE LA SITUAZIONE DELLE FAMIGLIE-COMUNITÀ INOLTRE È EMERSO DA ALCUNI EVENTI OSSERVATI:**

- 1. INTERVENTO DI PERSONALE DELL'OSPEDALE DEL SUD nella "Scuola dei genitori", con un comune intento di favorirne la partecipazione protagonica nella vita loro e della comunità** (in un incontro della "Scuola dei genitori": l'infermiera si presenta, presenta il suo lavoro e i servizi che vengono offerti gratuitamente alle famiglie presso l'ospedale. Chiede la loro collaborazione attiva per la salute di persone del vicinato: "È buono che noi come mamme, vicine, amiche, parenti... diamo consiglio alle giovani mamme di farsi controllare, gratuitamente, perché il nostro è il quartiere con più alto numero di morte di ragazze incinte.")
- 2. LA PARTECIPAZIONE AL BANCO ALIMENTARE:** Riunione della Équipe di coordinamento della Fondazione: La coordinatrice pedagogica: "vorrei parlare rispetto al Banco Alimentare, di una lettera che ritengo sia da scrivere rispetto al periodo in cui non hanno mandato il mercato..." Un altro coordinatore: "c'è la necessità di qualcuno che si assume la responsabilità di curare il banco alimentare". La segretaria: "ci sono già io."
- 3. L'AVVIO DELLA STESSA SCUOLA DEI GENITORI**
- 4. I VARI TENTATIVI DI PROMUOVERE INIZIATIVE DI ECONOMIA SOLIDALE GESTITE DAI GENITORI (MENSA COMUNITARIA; MICROIMPRESA DI PULIZIE, ECC.)**

**4. COLLEGATO: IL RUOLO DELLA PARTECIPAZIONE ATTIVA DEI GENITORI-CITTADINI LOCALI NEL PROMUOVERE L'ARTICOLAZIONE TRA DIVERSE ORGANIZZAZIONI:**

**A. NELL'ISTITUTO COMPRENSIVO: la partecipazione attiva dei genitori-cittadini , soprattutto quando critica e attenta alla QUALITÀ DEI SERVIZI EROGATI AI BAMBINI (O ALLA SCUOLA) -(MENSA, TRASPORTI E PARCHEGGIO, SICUREZZA ECC.) -provoca la necessità di momenti di confronto tra la scuola e l'amministrazione comunale, o altre organizzazioni impegnate in attività che riguardano i bambini (ad es. associazioni sportive, culturali, cooperative dei servizi, ecc.).**

- 1. AD. ES.:I LORO RAPPRESENTANTI PROPONGONO AGLI INSEGNANTI DI SOLLECITARE IL COMUNE SU PROBLEMI DI MANTENIMENTO-SICUREZZA DEGLI SPAZI SCOLASTICI.** (interclasse insegnanti-genitori: rappresentanti dei genitori: "come sollecitare il comune ad intervenire rispetto alla manutenzione delle aree verdi e la sicurezza stradale?")
- 2. VIENE VALORIZZATA E STIMOLATA DALLA SCUOLA - PER AVERE AIUTO IN ALCUNE ATTIVITÀ (VEDI "A.") O PER RISOLVERE PROBLEMI CHE LA RIGUARDANO (ESTERNI O INTERNI) SU CUI SENTONO DI NON AVERE AUTORITÀ PER FARLO - MA SENZA CREARE UNA VERA CONDIVISIONE-COLLABORAZIONE (SCARICO DI RESPONSABILITÀ SUI GENITORI):**
  - interclasse insegnanti-genitori: sulla qualità delle pulizie effettuate in mensa, la coordinatrice ad una mamma: "mi va benissimo che l'abbia detto lei perché anche noi non possiamo intervenire (per la mensa ma soprattutto rispetto alla pulizia dei bagni e delle classi)"
  - interclasse insegnanti-genitori: **dai genitori viene sollevato il problema della sicurezza stradale**, relativamente al parcheggio della scuola che è praticamente in strada. La coordinatrice: "è meglio che lo facciate presente voi come genitori, come cittadini. Avete più autorità come gruppo di genitori che noi come insegnanti."

**3. LA SCUOLA DELEGA A LORO ALCUNE QUESTIONI: SPIEGA LA STRADA DEL COMITATO DEI GENITORI.**

**B. NELLA SCUOLA COMUNITARIA: OSSERVO COME IN VARIE OCCASIONI CI SIA ACCORDO TRA LE ORGANIZZAZIONI "PARCERE" SULL'IMPORTANZA DI:**

- i. **PROMUOVERE LA PARTECIPAZIONE DELLA COMUNITÀ** (riunione della coordinazione della associazione: i coordinatori discutono tra loro su come rendere partecipe la comunità nell'uso e nella cura della nuova piazza)
- ii. **COINVOLGERE E INFORMARE LE COMUNITÀ:** incontro dei delegati del Bilancio Partecipativo: discutono dei loro principi: coinvolgere e informare le comunità; allargare stimolare la partecipazione agli incontri di chi interessato.

**C. NELLA SCUOLA-LABORATORIO: OSSERVO IN ALCUNE OCCASIONI IL RUOLO ATTIVO ASSUNTO DALLE FAMIGLIE (POCHE):**

- **alcuni genitori riconoscono la necessità di un controllo maggiore da parte loro sui bambini e di maggiore comunicazione con gli insegnanti.**
  - a. Riunione dell'Equipe di Animazione della Scuola dei Genitori: Un papà: "dobbiamo essere più attenti come genitori ai bambini quando escano o entrano dalla scuola, e al linguaggio che usano anche con gli adulti; e a chiedere di più ai professori..."
- **di fronte al problema dell'indisciplina dei bambini con i vicini, un genitore richiama tutti ad essere più vigili, per l'interesse della scuola.**
  - a. Riunione genitori della "Scuola dei Genitori": Un papà: "Dobbiamo stare più attenti, e curarci meglio dei nostri figli, perchè non ne risenta la scuola".

**5. LA RELAZIONE TRA LA SCUOLA E LA COMUNITÀ LOCALE IN MOLTI CONTESTI È RISULTATA IN PARTE MEDIATA DALLA VALORIZZAZIONE DEL RUOLO SOCIALE DELLA PARTECIPAZIONE DEI BAMBINI NELLA SCUOLA E NELLA COMUNITÀ LOCALE:**

**A. NELL'ISTITUTO COMPRESIVO: HO POTUTO OSSERVARE IN VARIE OCCASIONI UN COMUNE RICONOSCIMENTO DA PARTE DI VARIE ORGANIZZAZIONI DELLA SUA VALENZA SOCIALE:**

1. **COINVOLGIMENTO DIRETTO DEL CONSIGLIO COMUNALE DEI RAGAZZI DA PARTE DELL'AMMINISTRAZIONE COMUNALE PER PROMUOVERE INIZIATIVE DI VALORE PER LA COMUNITÀ** (seduta del C.C.R: Assessore allo sport: "ho bisogno anche di voi:

**TALE RUOLO SI MANIFESTA NELLA CAPACITÀ MANIFESTATA DAI BAMBINI:**

1. **DI INTERROGARE GLI ADULTI E LE AUTORITÀ SUI PROBLEMI QUOTIDIANI DEL LORO CONTESTO DI VITA** (incontro Sindaco a scuola: dai bambini vengono domande di carattere anche urbanistico che hanno a che vedere con la vita quotidiana di bambini e famiglia:
2. **DI FARE UNA LETTURA CRITICA DELLA REALTÀ E PROPOSTE DI AZIONI COLLETTIVE DI CAMBIAMENTO** (incontro serale del sindaco con i genitori sul consiglio comunale dei ragazzi, l'insegnante responsabile del C.C.R.: "Si fanno inoltre periodicamente visite sul territorio ed incontri-assemblee nelle scuole per ascoltare i bambini stessi o promuovere specifiche iniziative

**B. NEL CIRCOLO DIDATTICO, NELLA SCUOLA COMUNITARIA E NELLA SCUOLA-LABORATORIO: VEDI PUNTO EQUIVALENTE SULLA RELAZIONE INTERPERSONALE.**

**L'OPPORTUNITÀ DATA DALLA PARTECIPAZIONE DEI BAMBINI (IN PARTICOLARE DALLA PRESENZA DEL CONSIGLIO COMUNALE DEI RAGAZZI) RISPETTO ALLA PARTECIPAZIONE DEMOCRATICA TRA LE DIVERSE ORGANIZZAZIONI LOCALI CHE HO POTUTO OSSERVARE:**

- **LA PERCEZIONE DELLA VALENZA SOCIALE DELLA PARTECIPAZIONE ATTIVA DEI BAMBINI** (del loro modo particolare di leggere i problemi della realtà locale e di proporre e chiedere azioni collettive di miglioramento), **PREDISPONE LE VARIE ORGANIZZAZIONI A**

INCONTRARSI PER ASCOLTARE E DISCUTERE SU ALCUNI PROBLEMI DELLA COMUNITÀ LOCALE, IN MODO PIÙ CONCRETO, MENO CONDIZIONATO DA QUESTIONI IDEOLOGICHE O DA LOGICHE DI POTERE.

- NELLE DUE SCUOLE LATINO-AMERICANE: OSSERVO ANCHE UN USO "STRUMENTALE" DELLA PARTECIPAZIONE DEI BAMBINI PER STIMOLARE LA PARTECIPAZIONE DI ALTRI:

C. NELLA SCUOLA COMUNITARIA:

1. PER COINVOLGERE ALTRI BAMBINI DELLA COMUNITÀ (E LE FAMIGLIE) NELL'ATTIVITÀ DI ARTE EDUCAZIONE
2. PER SENSIBILIZZARE E INVITARE FAMIGLIE E COMUNITÀ ALLA FESTA DELLA FAMIGLIA

D. NELLA SCUOLA-LABORATORIO:

- A. Riunione semestrale con i genitori per la consegna delle schede di valutazione (ottobre):  
La coordinatrice pedagogica: "i bambini stanno facendo cose molto buone per la nuova costruzione: si preoccupano, raccolgono soldi ecc...se i bambini sono capaci di organizzarsi in microimprese per fare prodotti di ottima qualità, voi potete fare ugualmente, o molto meglio, ma c'è bisogno di volontà."
- B. In classe terza: l'insegnante: "questi incontri non sono solo perché tua mamma ci vada, ma per il tuo bene, e il suo".
- C. Assemblea mensile dei bambini a scuola: Una bambina (che fa parte dell'équipe della scuola dei genitori): "è importante che i genitori partecipino alla riunione della scuola dei genitori, perché si è parlato proprio di questo!"

6. **VI È UNA RELAZIONE TRA LE DIFFICOLTÀ DI RELAZIONE CON I GENITORI-VICINI DELLA SCUOLA E LA SCARSITÀ-INADEGUATEZZA DELLE FORME DI COMUNICAZIONE ESTERNA SUCOME SI LAVORA NELLA SCUOLA:** sembra di rilevare una certa somiglianza tra la situazione vissuta nelle due scuole italiane - per cui alcuni anni fa si stava evidenziando un calo nel numero dei bambini iscritti, letto dai dirigenti scolastici come il segno evidente anche di una certa immagine che la scuola offriva di sé -, ed i problemi evidenziati dalla scuola Estudio Taller con i propri vicini critici, e dalla scuola comunitaria con alcuni vicini che la considerano o "una scuolina" di serie B per bambini poveri, o troppo invadente rispetto agli spazi "politici" della comunità: tutte e quattro le realtà si interrogano su queste difficoltà ed **individuano come strategia quella di promuovere momenti e spazi di "pubblicità positiva" in cui avvicinare le famiglie e la comunità per far conoscere in forma efficace e gradevole quanto di positivo si fa nella scuola** e (eventualmente) per le famiglie e la comunità.

1. NELL'ISTITUTO COMPRENSIVO: EMERGE L'IMPORTANZA DI PROMUOVERE UNA INFORMAZIONE CONDIVISA E CHIARA DEI DIFFERENTI SERVIZI OFFERTI AI CITTADINI. (incontro presso il comune tra diverse associazioni e istituzioni per un "tavolo tecnico" sulla famiglia: L'assessore: "uno dei primi obiettivi sarà quello di costruire assieme una "carta dei servizi", in cui ognuno dica cosa sta facendo, e si trovi il modo migliore di comunicarlo ai cittadini." Il dirigente scolastico: "la famiglia ha bisogno di conoscere in modo chiaro la "mappa delle risorse" disponibili".)
2. NELLA REALTÀ LOCALE DELLA SCUOLA-LABORATORIO: VARI ATTORI LOCALI MI TESTIMONIANO LA NECESSITÀ DI FAR CONOSCERE E APPREZZARE ALLA COMUNITÀ QUELLO CHE SI FA, per smorzare conflitti e creare appoggio.
  - a. Seconda riunione dell'Équipe di Coordinamento della Fondazione: un coordinatore: "**come ci avviciniamo ai vicini, di fronte a situazioni di cattivo comportamento dei bambini**, che hanno danneggiato finestre, automobili ecc.?...non so, mi viene l'idea di **fare una esposizione, per far conoscere pubblicamente il lavoro che facciamo e i nostri bambini...** perché

sappiamo che questa voce che gira è quella che più può farci male". la coordinatrice pedagogica: "c'è tra poco un incontro della Giunta di Azione Comunale in cui si parlerà anche di questo... ci hanno convocato, per cui pensavo di portare anche alcuni bambini perché parlino alla Giunta delle cose più negative, e invitino tutti alla "Fiera sociale" della LOCALITÀ, o a un altro evento."

- b. **ATTENZIONE AGLI ASPETTI COMUNICATIVO-CONVIVIALI: INVITO A FESTE ED EVENTI LUDICI:** incontro con la referente del DABS (Dip. Amministrativo di Benessere Sociale) responsabile per le "Case Vicinali" e i "Giardini Infantili": "ad esempio il Carnevale è il momento in cui mostrare attraverso sfilate, foto, pannelli ecc. ai genitori e ad altre persone della comunità le attività ludiche ed educative svolte da ogni casa-giardino."

### **3. IL PESO DEL RUOLO E DELL'ATTEGGIAMENTO ASSUNTO DALL'AMMINISTRAZIONE COMUNALE LOCALE: QUESTO INFLUISCE TANTO NELLA RELAZIONE DIRETTA SCUOLA-AMMINISTRAZIONE LOCALE CHE A LIVELLO PIÙ GENERALE NELLE RELAZIONI TRA LE DIVERSE ORGANIZZAZIONI DELLA COMUNITÀ LOCALE.**

1. **NELLE DUE SCUOLE ITALIANE RISULTA A DETTA DEI VARI ATTORI LOCALI MOLTO IMPORTANTE IL RUOLO SVOLTO DALL'A.C., RUOLO DI MEDIAZIONE, CATALIZZATORE, COORDINAMENTO TRA LE DIVERSE REALTÀ, CHE HANNO SPECIFICI RUOLI E INTERESSI, riconosciuta anche dagli altri (la scuola e le associazioni; meno dalla parrocchia) come LA VERA REALTÀ CAPACE DI "CONVOCARE TUTTI"** (oltre perché dovrebbe essere super partes, quantomeno perché è quella che "sborsa" ripartendoli i finanziamenti per molte attività), quindi con un grande potenziale per promuovere "spazi di incontro e di sinergia", di confronto e collaborazione:

- I. incontro presso il comune tra diverse associazioni e istituzioni per un "tavolo tecnico" sulla famiglia: L'assessore: "noi abbiamo intenzione che questo diventi un appuntamento periodico di incontro frequente da cui si possa attivare un'integrazione reale dei servizi". L'assessore: "è anche il nostro intento creare qui un confronto... costruire assieme una "carta dei servizi" Il dirigente scolastico: "credo che questa iniziativa può funzionare se l'amministrazione comunale se ne fa carico, come ente super partes, con all'interno un suo responsabile".

2. **ANCHE SE POI ALTRETTANTO INFLUISCE IL REALE ATTEGGIAMENTO CHE MANIFESTA VERSO LA RELAZIONE E LA PARTECIPAZIONE DEMOCRATICA, ED IL FATTO CHE SPESSO CAMBI AL CAMBIARE DELL'AMMINISTRAZIONE:**

- I. da un colloquio con il responsabile del settore "Politiche sociali" del Comune: "l'amministrazione passata chiedeva alla scuola stessa come essa si articolasse e di cosa avesse bisogno; l'attuale amministrazione non ci crede molto ma non sembra intenzionata a tagliare le risorse."

- A. **NELL'ISTITUTO COMPRENSIVO: IL COMUNE MANIFESTA UN ATTEGGIAMENTO A VOLTE AMBIGUO:**

1. **TRA RUOLO DI PROMOZIONE-MEDIAZIONE DELL'AMMINISTRAZIONE COMUNALE PER FARE DEI PERCORSI COMUNI CON SCUOLA E PARROCCHIA E L'INVITO FORTE A "FAR RETE" mettendo a disposizione proprie risorse (assistenti sociali, locali, contributi economici) AFFERMANDONE CON CONVINZIONE L'IMPORTANZA;**

- A. incontro interistituzionale per organizzare i centri estivi: Assessore Sport: "Sfruttate tutti gli spazi del Comune per fare dei percorsi comuni, coordinati, chiaro se siete d'accordo e lo condividete"[...] Facciamo un giro d'idee, vediamo cosa ne pensate". Assistente sociale (riconosce l'impegno in tal senso del parroco): "Sì, padre Maurizio, è da tempo che in varie occasioni (seminario tra i vari comuni sulle politiche giovanili) si fa promotore di questo percorso[...]. Proviamo a sentire dopo i nostri incontri, sentiamo

cosa ne è nato”. Proposta del Comune: creare “una manifestazione comune, in cui tutti apportano il suo; momenti di sintesi comuni (l'obiettivo di fare un Grest-Centro Estivo comune, può essere il risultato finale da qui a qualche anno)”.

**2. E L'ATTENZIONE AD ASPETTI DI PROPRIA “PUBBLICITÀ ED IMMAGINE” DELLE INIZIATIVE POI CONCRETAMENTE REALIZZATE**

**A.** da un colloquio con il responsabile del settore “politiche sociali” del comune: “il problema dal punto di vista dell'amministrazione è **spendere in modo credibile le risorse**, in qualità, secondo precise scelte di politica dei servizi. **È importante avere poi un ritorno d'immagine**. Quindi **le finalità restano due**: da una parte agganciare e fare partecipare il territorio (l'obiettivo anche dell'amministrazione è quello di collegare progetto giovani, assistenti sociali, e istituto comprensivo per fare qualche attività assieme), dall'altra mettere in auge l'amministrazione comunale.”

**B.** da un colloquio con l'operatore dell'Informagiovani: “**Un certo vincolo del Informagiovani e delle attività che promuove è quello di rispondere alla richiesta di visibilità dell'amministrazione comunale**, per cui l'indicazione è di promuovere attività-eventi, prima di altre cose”

**3. INOLTRE A DETTA DI ALCUNI ALTRI ATTORI (LA SCUOLA) È CADUTO NEL “BRUTTO VIZIO” DI VOLER FARE “PIAZZA PULITA”** rispetto ai progetti e alle iniziative già avviate in precedenza dalla “vecchia amministrazione”, e a voler ripartire da zero, a scapito di quanto già investito singolarmente ed elaborato collettivamente dagli altri attori (scuola, associazionismo, parrocchia, famiglie): **ciò a lungo andare provoca demotivazione, fastidio, tensioni e “senso di perder tempo”** che generano atteggiamenti di scarsa disponibilità o di vera e propria chiusura (vedi parrocchie, e dirigente scolastico).

**B. NEL CIRCOLO DIDATTICO: IL COMUNE MANIFESTA UN ATTEGGIAMENTO PER LO PIÙ DI ASCOLTO, ACCOGLIENZA, DIALOGO, CHIAREZZA:**

a. Incontro amministrazione-insegnanti sul Progetto lettura: osservo come l'assessore alla cultura sia molto attento nell'ascoltare le posizioni delle insegnanti, e a definire le proprie, in modo chiaro e dettagliato, che facilita il dialogo tra le parti.

b. incontro amministrazione con cittadini quartiere Lourdes: **Ottima disponibilità del Sindaco, Vicesindaco, tecnico e altri a dialogare e chiarire punto per punto**, anche di fronte a toni di accusa molto forti da parte di qualche cittadino. Da parte dei cittadini invece poca partecipazione, e scarsa disponibilità al dialogo: chi interviene lo fa in forma diretta per accusare e criticare rispetto al perdurare di certi problemi (soprattutto scarichi fognari nel fiume, viabilità, spazi attrezzati insufficienti...). (Anche il Sindaco in dialetto si mette a discutere con alcuni cittadini, si riflette assieme.) (Citt. “questo quartiere sta soffrendo delle cose più elementari : dei marciapiedi, del Monticano!” Sindaco: “E' scorretta tale accusa nei confronti di un'amministrazione”. Continua ribattendo con tono pacato e precisione ad ogni critica.)

**C. NELLE DUE SCUOLE LATINOAMERICANE, INVECE, CHE NON SONO PUBBLICHE, IL COMUNE RISULTA PRESSOCHÉ ASSENTE NELLE RELAZIONI CHE POSSO OSSERVARE COINVOLGERE L'ISTITUZIONE-SCUOLA (SE NON NEL CASO DELLA SCUOLA COMUNITARIA, FORTE DEL PROPRIO RUOLO POLITICO, COME UN INTERLOCUTORE CERCATO MA PERCEPITO LONTANO). Queste si riducono ad un controllo burocratico rispetto all'organizzazione pedagogico-didattica della scuola, da parte della Segreteria Locale di Educazione, che appunto è preposta a rilasciare l'autorizzazione a svolgere il compito scolastico. NELLA SCUOLA COMUNITARIA vi è anche un apporto e controllo finanziario minimo che per legge l'Alcaldia deve dare alle scuole comunitarie.**



**4. (COLLEGATO: ) IL PESO DELLE DIVERSE ASPETTATIVE TRA ISTITUZIONI: QUESTO INFLUISCE TANTO NELLA RELAZIONE DIRETTA SCUOLA-AMMINISTRAZIONE LOCALE CHE A LIVELLO PIÙ GENERALE NELLE RELAZIONI TRA LE DIVERSE ORGANIZZAZIONI DELLA COMUNITÀ LOCALE.**

**A. IN ITALIA:**

- 1. IL COMUNE PERSEGUE UNA DOPPIA ASPETTATIVA: DI CREARE PARTECIPAZIONE NELLA COMUNITÀ, E AVERE UN RITORNO D'IMMAGINE: ciò crea un certo vincolo nelle attività promosse (attività-eventi) (da un colloquio con il responsabile del settore "politiche sociali" del comune: "il problema dal punto di vista dell'amministrazione è spendere in modo credibile le risorse, in qualità, secondo precise scelte di politica dei servizi. È importante avere poi un ritorno d'immagine. Quindi le finalità restano due: da una parte agganciare e fare partecipare il territorio (l'obiettivo anche dell'amministrazione è quello di collegare progetto giovani, assistenti sociali, e istituto comprensivo per fare qualche attività assieme), dall'altra mettere in auge l'amministrazione comunale.)" (da un colloquio con l'operatore dell'Informagiovani: "Un certo vincolo del informagiovani e delle attività che promuove è quello di rispondere alla richiesta di visibilità dell'amministrazione comunale, per cui l'indicazione è di promuovere attività-eventi, prima di altre cose")**
- 2. LA SCUOLA (e alcuni Servizi Sociali come l'Informagiovani, ed alcune associazioni): si interessano SOPRATTUTTO DI FORNIRE UN SERVIZIO SOCIO-EDUCATIVO DI QUALITÀ**

**B. NELLA SCUOLA COMUNITARIA: LA DIFFERENTE IMMAGINE/ASPETTATIVA DI "QUALITÀ DEL SERVIZIO" CONDIZIONA LE REALI FORME DI PARTECIPAZIONE DEMOCRATICA, CREANDO NOTEVOLI CONFLITTI CULTURALI QUANDO NON CONDIVISA (se ne percepisce il valore POLITICO, in quanto connessa alla stessa immagine di scuola e del suo ruolo sociale)**

- A. Colloquio con la responsabile del servizio SRC: mi mostra le pagine di un manuale-qualità fornito loro come modello dalla ong che finanzia in parte la scuola, e mi commenta come loro non siano d'accordo colle richieste di qualità della Ong (qualità è soddisfazione solo del cliente- padrino – perchè adotta a distanza un bambino - straniero, non dell'associazione) e quelle dell'associazione: "dev'esserci reciprocità di soddisfazione per tutti i soggetti coinvolti, compresa l'organizzazione!"**
- B. riunione presso la Fondazione Culturale sul progetto di "Popolazione Culturale": confronto tra culture: FINALITÀ E QUALITÀ ULTIMA PER LE ASSOCIAZIONI COMUNITARIE È "L'INTEGRAZIONE" DI TUTTI I CITTADINI IN FORME DI ESPRESSIONE E PARTECIPAZIONE ATTIVA AD UNA VITA DIGNITOSA; MENTRE PER L'ISTITUZIONE CULTURALE LA QUALITÀ RISIEDA NELLA BRAVURA ARTISTICA E NELLA VISIBILITÀ POLITICA; pare comune l'obiettivo della promozione della comunità e della rottura dei pregiudizi sulla cultura popolare. Una coordinatrice della associazione: "ci fu un problema con la professoressa del gruppo di danza, ma l'abbiamo risolto parlando con lei, ricordando il senso del gruppo"; il referente della F.C.: "questo è un aspetto delicato, ci sono vari obiettivi nel Progetto, quello di rafforzare l'identità dei ragazzi, ma anche di raggiungere risultati di qualità tecnica, per essere presentato...Anche per poter giustificare i soldi che vengono investiti".**

**C. NELLA SCUOLA-LABORATORIO: Alcuni insegnanti nei loro discorsi quotidiani mi riferiscono del proliferare di nuove organizzazioni nel quartiere che manifestano una DIFFERENTE IMMAGINE/ASPETTATIVA DI "QUALITÀ DEL SERVIZIO": piuttosto che puntare sulla qualità di un percorso formativo puntano sulla gratuità e quantità di servizi gratuiti che riescono a procurarsi "svendendosi" ai più diversi enti assistenziali, pubblici o privati.**

5. **(COLLEGATO: ) LA RELAZIONE TRA AMMINISTRAZIONE COMUNALE E ORGANIZZAZIONI LOCALI SPESSO È REGOLATA DALLA STIPULA DI CONVENZIONI, CHE PREVEDONO L'APPORTO DI FINANZIAMENTI. Ora, o tale prassi si democratizza attraverso al stipula di accordi locali collettivi, discussi e concordati dai vari attori interessati in spazi-tavoli comuni (vedi es. del comune dell'istituto comprensivo che sta avviando delle consulte delle associazioni), oppure continuerà ad essere fonte di malumori e competizione tra gli attori locali per accaparrarsi per primi i fondi del comune, a volte indispensabili.**

**A. NELL'ISTITUTO COMPRESIVO: LA RELAZIONE COMUNE E SCUOLA, ASSOCIAZIONI; CARITAS È REGOLAMENTATA DA ANNI DALLA STIPULA DI UNA CONVENZIONE:**

- a. dall'intervista con il responsabile del "settore politiche sociali" del Comune: "da vari anni si è creata una continuità nei rapporti tra scuola e amministrazione scolastica. Dal 1999 si è maggiormente formalizzata questa relazione, attraverso una programmazione della scuola e delle risorse del territorio che è sfociata in una **CONVENZIONE, un protocollo di intesa**, che sarebbe da ampliare ogni anno, perché cambiano le esigenze."
- b. Da un colloquio con l'assistente sociale: "c'è una **convenzione** tra il Comune e la Caritas parrocchiale che ha attivo un Centro d'ascolto"

**ORA SI STA AVVIANDO IL PROGETTO DI CREARE ALCUNE CONSULTE COMUNALI DELLE ASSOCIAZIONI (DELLO SPORT; DELLA FAMIGLIA; ECC.), QUALE tentativo del Comune di "METTERE IN RETE" scuola, parrocchia e associazioni, partendo proprio dalla scuola, per poter coordinare meglio attività ludico-sportive, ottimizzando l'offerta e la gestione delle risorse economiche (assessore: "di modo che non vi sia più come finora la processione fuori dell'ufficio dell'assessore di ogni associazione che viene a fare la sua richiesta economica, slegata da una considerazione generale della situazione locale")**

**B. NEL CIRCOLO DIDATTICO: LA RELAZIONE COMUNE-ASSOCIAZIONI È REGOLATA DALLA STIPULA DI CONVENZIONI:**

- a. incontro amministrazione con cittadini del quartiere: sul problema sollevato dai cittadini dell'insufficienza del Campo Sportivo, il sindaco risponde: "**IL COMUNE È PARTNER DELL'ASSOCIAZIONE SPORTIVA**, e il suo impegno c'è per trovare soluzioni."

**C. NELLE DUE REALTÀ SUDAMERICANE: LA RELAZIONE COMUNE-ORGANIZZAZIONI SPESSO È REGOLATA DALLA STIPULA DI CONVENZIONI:** spesso varie organizzazioni prestano servizi assistenziali convenzionati gratuiti alle famiglie povere del quartiere o ai loro figli (mensa; controlli medici; materiale scolastico e alimenti per i bambini; ecc.) che le frequentano, per i quali ricevano dei risarcimenti dagli enti pubblici che li danno in appalto a loro. **Ciò diviene un forte motivo di competizione tra di esse per accaparrarsi la scelta delle famiglie a partecipare alle proprie attività.**

6. **COLLEGATO: SI CREA IL PROBLEMA COMUNE DELLA DIPENDENZA DI PARTE DEL FINANZIAMENTO DEI PROGETTI-ATTIVITÀ (DELLA SCUOLA E DELLE ASSOCIAZIONI) DAL FONDI STANZIATI DAL COMUNE: CIÒ CREA UNA CERTA TENSIONE NELLE RELAZIONI TRA LE VARIE ORGANIZZAZIONI E L'AMMINISTRAZIONE COMUNALE, CHE DETIENE UN POTERE DISCREZIONALE NON INDIFFERENTE, E NEL CASO DELLE ASSOCIAZIONI LOCALI TRA ESSE STESSE, PER UNA SORTA DI CONCORRENZA CHE SI VIENE A CREARE PER ACCAPARRARSI PER PRIMI I FONDI PUBBLICI.**

**A. NEL CIRCOLO DIDATTICO, AD ES.: TENSIONE PER LA DIPENDENZA DELLA SCUOLA DAI FINANZIAMENTI "ARBITRARI" DEL COMUNE** che

coprono praticamente a metà dell'intero finanziamento per i tanti progetti promossi nella scuola: **in una riunione della Commissione Autonomia, il Dirigente afferma con disappunto: "Il comune valuta con criteri suoi a monte quanto dare per progetto e per circolo".**

**B. NELL'ISTITUTO COMPRENSIVO: PARADOSSALMENTE, L'AUTONOMIA SCOLASTICA E LA NECESSITÀ DI CONTARE SU RISORSE AGGIUNTIVE CERTE HA PORTATO:**

**1. DA UN LATO ALLA RICERCA DI RELAZIONI CONTINUATIVE CON IL COMUNE:** (da un colloquio con il responsabile del settore "Politiche sociali" del Comune: "ha portato la scuola sempre più ad organizzarsi autonomamente attraverso l'adozione di progetti, per realizzare i quali è necessario poter contare su risorse certe. Si è realizzato così negli anni un buon rapporto, diretto".

**2. DALL'ALTRO AD UNA TENSIONE PER LA DIPENDENZA DELLA SCUOLA DAI FINANZIAMENTI "ARBITRARI" DEL COMUNE** che coprono praticamente a metà dell'intero finanziamento per i tanti progetti promossi nella scuola media ed elementare (gruppo POF: D.S.G.A: "non ci sono certezze se e quanto darà il comune per i progetti d'istituto": questo fatto crea abbastanza tensione tra i presenti, dato che il contributo del comune copriva praticamente a metà dell'intero finanziamento per i tanti progetti promossi nella scuola media ed elementare (viaggi d'istruzione, laboratori, gruppi di lavoro come il gruppo lettura di ).**Il dirigente scolastico fa una serie di critiche alle "risposte" avute finora dal comune, dove ancora non c'è un assessore!**

**C. NELLE REALTÀ SUDAMERICANE LA SITUAZIONE SI FA PIÙ TESA ANCORA PERCHÉ ANCHE LE SCUOLE NON POSSONO CONTARE SU NESSUN ALTRO INGRESSO SICURO (COME INVECE LE SCUOLE PUBBLICHE), E DIPENDONO IN PARTE DAL COMUNE, IN PARTE DA FINANZIAMENTI ESTERNI, SEMPRE PRECARI, E DA RINNOVARE. ANCHE PER LORO DIVIENE PRESSANTE LA COMPETIZIONE, CHE SI BASA SPESSO SUL NUMERO DI ISCRITTI.**

**1.** Spesso varie organizzazioni prestano servizi assistenziali convenzionati gratuiti alle famiglie povere del quartiere o ai loro figli (mensa; controlli medici; materiale scolastico e alimenti per i bambini; ecc.) che le frequentano, per i quali ricevano dei risarcimenti dagli enti pubblici. Ciò diviene un forte motivo di competizione tra di esse per accaparrarsi la scelta delle famiglie a partecipare alle proprie attività.

**NELLA SCUOLA-LABORATORIO, AD ES.: Osservo in varie occasioni come la Scuola sia preoccupata per il calo di iscrizioni. Alcuni insegnanti nei loro discorsi quotidiani lo attribuiscono al proliferare di nuove organizzazioni nel quartiere che piuttosto che puntare sulla qualità di un percorso formativo puntano sulla gratuità e quantità di servizi gratuiti che riescono a procurarsi "svendendosi" ai più diversi enti assistenziali, pubblici o privati.**

**7. INFLUSSO DEL DIBATTITO POLITICO NAZIONALE IN ATTO SULLE RELAZIONI E LA PARTECIPAZIONE DEMOCRATICA TRA SCUOLA E COMUNITÀ LOCALE:**

**A. NELLE DUE REALTÀ ITALIANE: OSSERVO IN VARIE OCCASIONI L'INFLUSSO DEL DIBATTITO POLITICO NAZIONALE IN ATTO SU ASPETTI DELLA POLITICA SCOLASTICA DEL MINISTERO (RIFORMA MORATTI), che fa emergere nella scuola pubblica il limite di essere in un sistema di autonomia relativa rispetto a questioni organizzative (dipendenza dalle mutevoli politiche nazionali)**

**1. CONSEQUENZE SULLE RELAZIONI TRA SCUOLA E FAMIGLIA-COMUNITÀ: SENSO DI CORPO DOCENTE (VEDI): "visione sospettosa" degli insegnanti rispetto a**

tutti i luoghi di potere decisionale, compresi quelli dove sono presenti i rappresentanti dei genitori (Consiglio di Circolo)

**B. NELLA SCUOLA COMUNITARIA: OSSERVO IN VARIE OCCASIONI L'INFLUSSO DEL DIBATTITO POLITICO LOCALE E NAZIONALE IN ATTO SU ASPETTI DELLA POLITICA SOCIALE (SU: lavoro, sanità, sostegno alle famiglie ecc.).**

**1. CONSEGUENZE SULLE RELAZIONI:**

- **TRA SCUOLA E FAMIGLIA: SOLIDARIETÀ TRA OPPRESSI**
- **TRA SCUOLA-COMUNITÀ LOCALE: SOLIDARIETÀ TRA OPPRESSI** e assieme crea un **ATTEGGIAMENTO SOSPETTOSO VERSO LA MAGGIORANZA DELLE ORGANIZZAZIONI DELLA COMUNITÀ LOCALE** percepite come "corrotte" e non compromesse.

**B. NELLA SCUOLA LABORATORIO: OSSERVO IN VARIE OCCASIONI L'INFLUSSO DEL DIBATTITO POLITICO LOCALE E NAZIONALE IN ATTO SU ASPETTI DELLA POLITICA SOCIALE (SU: lavoro minorile, sanità, sostegno alle famiglie ecc.) SULLE SCELTE DELLA FONDAZIONE:**

**1. CONSEGUENZE: ATTEGGIAMENTI DELLA SCUOLA-FONDAZIONE CONSEGUENTI RISPETTO A:**

- **ALTRI ASPETTI DEL SISTEMA POLITICO NAZIONALE: RADICALIZZAZIONE DI UNA POSTURA CRITICA:** atteggiamento critico e di contrapposizione generalizzato.
- **LE RELAZIONI TRA SCUOLA E FAMIGLIA: SOLIDARIETÀ TRA OPPRESSI**
- **LA RELAZIONE SCUOLA-COMUNITÀ LOCALE:** crea in molti un **ATTEGGIAMENTO SOSPETTOSO VERSO LA MAGGIORANZA DELLE ORGANIZZAZIONI DELLA COMUNITÀ LOCALE**, percepite come "conniventi" se non pericolose (agenti di controllo del sistema dominante).

## DIMENSIONI SPECIFICHE:

### **1. IL PESO DEGLI ASPETTI POLITICO-FINANZIARI: DIPENDENZA ECONOMICO-POLITICA VS AUTONOMA GESTIONE FINANZIARIA E POLITICO-PEDAGOGICA**

In un modo apparentemente assurdo, ho osservato come il fatto di essere un ente pubblico, quindi finanziato costantemente e direttamente dallo stato e pertanto privo della preoccupazione di provvedere direttamente al recupero delle proprie risorse finanziarie, come invece succede per le due scuole latinoamericane, vincoli le scuole italiane ad un livello di "dipendenza" reale e percepita maggiore, sia nei confronti delle autorità scolastiche (gli uffici scolastici provinciali, regionali ecc.) per le direttive didattico-educative generali che per gli stanziamenti di risorse umane e finanziarie, sia del Comune per l'assegnazione di fondi economici sempre più indispensabili a completare le spese generali per i servizi scolastici ed educativi offerti). Al contrario, le due scuole popolari, a regime privato, pur dovendo costantemente misurarsi con la necessità di attivarsi nelle forme più diverse (avviando iniziative economiche parallele; cercando partner finanziatori spesso stranieri; stendendo una serie infinita di Progetti da presentare a enti locali e non per ricevere fondi; ecc.), godono di una reale e percepita autonomia gestionale e pedagogica dagli enti governativi locali e nazionali (anzi spesso rivendicandola, sulla base della valorizzazione di un proprio ruolo alternativo se non antagonistico rispetto al sistema politico-educativo nazionale), si percepiscono molto più libere e indipendenti nelle proprie scelte gestionali e pedagogiche.

## V PARAGRAFO - LE IMMAGINI DELLE RELAZIONI NELLA SCUOLA, E TRA LA SCUOLA E GLI ALTRI ATTORI DELLA COMUNITÀ LOCALE

Oltre a quanto già emerso all'interno delle ricostruzioni presentate nei paragrafi precedenti del presente Capitolo, ritengo importante focalizzare l'attenzione sulle "immagini" espresse o da me ricostruite che i vari attori, in primo luogo della scuola, hanno espresso sulle loro reciproche relazioni, in quanto fonti di ulteriori chiarimenti rispetto alla finalità etnografica di cogliere nel modo più "denso" possibile *come la scuola si relaziona, come interpreta, le proprie interazioni interne, e con gli attori socio-educativi locali (le famiglie e altre organizzazioni della comunità locale).*

### 1. IMMAGINE ATTRIBUITA ALLA RELAZIONE TRA DOCENTI (COLLEGIALITÀ): DIFFERENTE SIGNIFICATO:

1. NELLE DUE REALTÀ ITALIANE: è emersa sia come **SOSTEGNO PROFESSIONALE RECIPROCO** all'interno dell'attività didattica (nel team come nel plesso), sia come **"FARE CORPO UNITO"**, ora in alcune occasioni verso **L'AUTORITÀ INTERNA (Il Dirigente) o ESTERNA (Provvedimenti Scolastici Ministeriali: vedi Sistema di Qualità; Verifiche Nazionali INVALSI ecc.)**, ora verso **I GENITORI "INVADENTI"**.
  - a. NELL'ISTITUTO COMPRENSIVO: si evidenziano inoltre alcune dimensioni che si possono definire **"SPIRITO DI COMUNITÀ"**, e che lo avvicinano come si vedrà successivamente a quanto caratteristico delle due realtà sudamericane, riconoscendo nelle insegnanti che hanno scelto di restare in questa scuola **[DIMENSIONE DELL'OPZIONE PERSONALE]** un cammino di **COSTRUZIONE PROGRESSIVA E VALORIZZAZIONE DELLA COLLEGIALITÀ TRA DOCENTI VERSO UN "GRUPPO DOCENTE COME COMUNITÀ"** **[VEDI ANCHE: RUOLO DELL'INTERCLASSE]**, **a partire dal costruire atteggiamenti volti a instaurare una relazione positiva tra colleghi, di fronte anche alle persone esterne, quali:**
    - RISPETTO DELLE DIVERSITÀ DELL'ALTRO
    - CHIEDERSI SCUSA
    - ACCOGLIERE E COMPRENDERE I VISSUTI E ATTEGGIAMENTI DELL'ALTRO
  - b. NELLE DUE REALTÀ LATINOAMERICANE: è emersa principalmente come **"SPIRITO DI COMUNITÀ DI BASE"** (permette di uscire da logiche individuali-egoistiche, di decentrarsi e riconoscere analizzare e affrontare i veri problemi, di sentirsi parte di un gruppo in cui poter ritrovare energia positiva e così scoprire cosa si possa fare assieme per migliorare e migliorarsi; per uscire dal proprio isolamento), **e cioè:**
    1. **COMPAGNERISMO CHE NASCE DA UNA OPZIONE DI VITA**: percepire l'altro come compagno di cammino, di lotta oltre che di lavoro, rispetto alla costruzione di un progetto comune di trasformazione sociale;
      - a. IN BRASILE: riunione di programmazione mensile scuola sul progetto famiglia: la Coordinatrice Pedagogica: "c'è bisogno che ci accogliamo di più, c'è bisogno di "compagnerismo": per quanti problemi abbiamo, non possiamo dimenticarci degli altri. Dobbiamo imparare ad amministrare i problemi, e smettere di

incolpare gli altri, o noi stessi, ed analizzare cosa si può fare assieme per migliorare.”

- b. IN COLOMBIA: Riunione equipe docenti -rappresentati degli studenti(ottobre), seconda parte della riunione: spazio mensile di formazione pedagogica: un'insegnante: “Loro non sono solo maestri, sono miei compagni!”

## 2. PARTECIPAZIONE AFFETTIVA E COMPLICITÀ IN CERTI EVENTI DI VITA

- a. IN BRASILE: (rientro dalla camminata ecologica: a un'insegnante che si sta per sposare, le colleghe e amiche scherzano molto con lei, sugli aspetti più intimi, e poi si offrono tutte di aiutarla, per i preparativi per il matrimonio: il vestito, il trucco, i capelli...)

## 3. CONDIVISIONE SINCERA DEI VISSUTI PERSONALI PER CRESCERE ASSIEME: andare oltre il livello superficiale, professionale nelle relazioni interpersonali, e rafforzare l'identità comunitaria raccontando aspetti più profondi della propria vita.

- a. IN BRASILE: questa condivisione sincera viene intesa dalla Coordinazione Pedagogica anche come strategia per uscire da logiche egoistiche che non permettono di analizzare e affrontare i veri problemi, e così scoprire cosa si può fare assieme per migliorare e migliorarsi; per uscire dal proprio isolamento e sentirsi parte di un gruppo in cui poter ritrovare energia positiva.

## 4. SOLIDARIETÀ CONCRETA: prendersi cura assieme l'uno dell'altro, far sentire nei momenti di bisogno che si è gruppo senza invadenza.

- a. IN BRASILE: (riunione di programmazione mensile scuola sul progetto famiglia: **la Coordinatrice Pedagogica e altri insegnanti si raccontano della situazione difficile che sta vivendo una insegnante, il cui padre sta molto male, e pensano a come aiutarla, a starle vicino perché non si senta sola ma parte di un gruppo** la Coordinatrice Pedagogica: “preghiamo ora per lei, perché le arrivi un'energia positiva, e pensiamo assieme a come aiutarla a farla uscire da questo suo isolamento...**FARLE SENTIRE CHE SIAMO GRUPPO**, qui dentro, senza invadere la sua privacy, senza invadere il suo lavoro in classe, ma perché si apra, si sfoghi, ritrovi la sua energia.”)

c. NELLA REALTÀ BRASILIANA: RISCHI DI “COMUNITARISMO”: ho riscontrato come la percezione di alcuni problemi dentro la scuola da parte della Coordinazione, interpretati più come “mancanza di impegno, di partecipazione e di opzione politica di alcuni insegnanti” (piuttosto che come **difficoltà ad accogliere realmente l'altro come persona**, soprattutto tra la coordinazione e gli insegnanti, in particolare gli insegnanti nuovi), ha fatto sì che vi fosse da parte della coordinazione **una forte spinta a “essere comunità interna”**, spinta a volte un po' forzata e condizionante *a condividere, a mettersi in gioco in un percorso di crescita umana e professionale collettivo, a trovare un'intesa di comunione* anche su dimensioni che in un certo senso gli insegnanti possono non essere disposti a mettere in gioco con colleghi di lavoro. Se per la coordinazione di una scuola comunitaria è fondante il desiderio di mettersi in gioco, di condividere e “tirar fuori tutto”, scontrandosi se serve, come in una famiglia, dall'altra parte in alcuni degli insegnanti (come dei giovani operatori dell'associazione), **ciò suscita un senso di eccessiva invadenza della sfera personale e privata, e quindi genera al contrario un autoisolamento dal gruppo**. ESEMPIO: IL GRUPPO DI CONVIVENZA [VEDI PUNTO] cui partecipano tanto personale della coordinazione che operatori della scuola e dell'associazione: questo spazio è stato fortemente voluto dalle coordinatrici della scuola e dell'associazione, che vi hanno sempre creduto, salvo poi **cadere anche in questa occasione, a volte, come detto, nell'invasione dell'intimità personale, privata dell'altro, assumendo a volte all'interno del gruppo il tono persuasivo o intimidatorio di chi già sa cosa non funziona e indica la retta via che tutti dovrebbero seguire**. Per cui **anche da questo gruppo di convivenza poi alcune persone sono uscite, e non vi partecipano più, perché sentono di dover come “lavare i panni sporchi in pubblico”, in una specie di "correzione fraterna" davanti agli altri, cosa che non tutti sono disposti o convinti sia giusto fare**.

- **DIMENSIONI DETERMINANTI:**

1. **LO STILE DELLA LEADERSHIP DELLA COORDINAZIONE PEDAGOGICA [VEDI PUNTO],** e la sua fortissima personalità, che è esempio vivo di un impegno e di una partecipazione attiva costante nelle situazioni e nei momenti sociali e comunitari
  2. **LA DIFFERENZA DI ASPETTATIVE TRA LA COORDINAZIONE DELLA SCUOLA/ASSOCIAZIONE** (che pretende un impegno attivo sul versante politico-sociale anche da tutti gli insegnanti), **E GLI INSEGNANTI INTERESSATI**, impegnati nella maggior parte soprattutto nell'attività didattica in classe: già a fine maggio osservavo nella prima riunione a cui partecipavo di programmazione della scuola sulle attività di arte-educazione: “esplose in modo forte e diretto un problema, che percepisco da vari accenni ad altre situazioni passate come antico, di **incomprensione tra aspettative della direzione della scuola-associazione, e i bisogni espressi dagli insegnanti in quanto anche genitori, studenti, famigliari ecc.** Emerge una difficoltà di relazione e comprensione da parte di chi ha scelto come propria “missione” l'educazione e la lotta sociale comunitaria per i diritti, e chi lo vive più come una professione, all'interno quindi di una rosa più variegata di ambiti di vita, di impegni, di interessi, di affetti.”
- **RISCHI: DISCONOSCIMENTO E SVALORIZZAZIONE:**
    1. **IN PARTE DEL LAVORO DIDATTICO-PEDAGOGICO FATTO IN CLASSE** dagli insegnanti, che comunque tenta di intraprendere strade innovative nel senso dell'educazione popolare (di apertura alla famiglia, alla comunità), quindi anche con un valore già in sé trasformativo e politico, che però viene riconosciuto fino ad un certo punto dalla coordinazione;
    2. **DI ALCUNE DIMENSIONI IMPORTANTI DELLA PERSONA-INSEGNANTE**, che sono il suo ambito familiare, il suo ambito privato, le sue scelte e opzioni politiche, spirituali e religiose
  - **VIE DI USCITA: LA CAPACITÀ DI METTERSI IN DISCUSSIONE E L'ATTEGGIAMENTO COSTANTE DI MIGLIORAMENTO CONTINUO:**
    1. **LA STESSA COORDINAZIONE PEDAGOGICA, IN UN COLLOQUIO INFORMALE VERSO LA FINE DELLA MIA PERMANENZA, RICONOSCE TALE “SPINTA” COME ECCESSIVA E CONTROPRODUCENTE:**
      1. prima di tutto perché determina il fatto che alcuni di questi insegnanti, pur riconoscendo il valore e la soddisfazione di lavorare in una scuola comunitaria “di qualità” per molti aspetti come la loro, e nonostante la necessità personale di avere uno stipendio, **arriveranno però ad abbandonare la scuola proprio per problemi relazionali di questo tipo**, che invadono la sfera personale ed emotiva;
      2. va contro una loro condivisione più attiva, dato che **tutto questo lavoro, questi impegnarsi a discutere e riflettere assieme, alla fine pare “interessato”**: perché farlo se poi non mi ascoltano, non prendono in considerazione quello che dico o lo fanno per colpevolizzarmi, per giudicarmi?
      3. perché **va a minare la serenità e la motivazione degli insegnanti anche nella sfera pedagogico-didattica in classe**, nel loro lavoro con i bambini.
    2. **AFFERMA DI ESSERSI RESA CONTO** (anche grazie all'appoggio e alle riflessioni che le hanno condiviso le altre coordinatrici dell'associazione, e probabilmente anch'io che nel nostro quotidiano dialogo mi facevo presenti certe mie sensazioni) **CHE DOVRÀ CAMBIARE LEI ATTEGGIAMENTO, E PRETENDERE TALE “SPINTA” SOLO DA CHI VERAMENTE È INTERESSATO A QUESTI ASPETTI;** le altre persone,

invece vanno appoggiate e spronate da un punto di vista pedagogico didattico, a loro più consono, pur continuando a dare a tutti messaggi d'invito a partecipare nella sfera socio-politica anche esterna scuola, però senza farne un fattore di discriminazione.

## **2. IMMAGINE DELLA RELAZIONE SCUOLA-FAMIGLIA: CONNESSIONE CON L'IMMAGINE DI FAMIGLIA.**

**OGNI ISTITUZIONE SCOLASTICA VIVE COME PROBLEMATICA (o SCARSA) LA RELAZIONE CON LE PROPRIE FAMIGLIE [IMMAGINE NEGATIVA DELLA STESSA]**

### A. NELL'ISTITUTO COMPRENSIVO:

#### **1. PER IL DIRIGENTE: CRITICA E DELUSIONE DEL DIRIGENTE PER LA POCA PARTECIPAZIONE DEI GENITORI DOPO TANTI E DIFFERENTI TENTATIVI:**

- a. Da un colloquio informale: il D.S. racconta quanto lui ci abbia sempre creduto e si sia attivato in tal senso, ma "qui è un territorio strano", mi dice, nel senso che anche lui non si sa bene spiegare il perché di quella che lui ritiene una forte assenza di coinvolgimento da parte dei genitori.

#### **2. PER GLI INSEGNANTI: POCA PARTECIPAZIONE ATTIVA DEI GENITORI, E "SINDROME DA GENITORI FETENTI" (quelli impiccioni e sempre lì per controllare per poi sparlare e criticare)**

- a. da un interclasse di preparazione degli incontri di presentazione ai genitori della programmazione: osservo negli insegnanti l'esprimersi di SINTOMI DIFFERENZIATI rispetto ai genitori: disagio, paura, nervosismo, rabbia di alcuni insegnanti.

### B. NEL CIRCOLO DIDATTICO:

#### **1. PER IL DIRIGENTE: LA D.S LA VALUTA IN CRISI per via del basso livello di iscrizioni in classe prima**

#### **2. PER GLI INSEGNANTI: recepiscono con una certa sorpresa la preoccupazione e si confrontano per comprendere meglio la realtà di tale relazione coinvolgendo le scuole materne e i rappresentanti dei genitori nell'interclasse comune: "DIFFICILE PER LA FORTE MOBILITÀ DEI GENITORI" (NON EMERGONO INFATTI ALTRI EVIDENTI MOTIVI DI CONFLITTO CON I GENITORI, CHE ANZI – QUEI POCHI INTERVENUTI – MI DICONO DI VALUTARE POSITIVAMENTE LA RELAZIONE PRESENTE TRA LORO E LA SCUOLA)**

### C. NELLA SCUOLA COMUNITARIA:

#### **• PER LA COORDINATRICE PEDAGOGICA: una relazione comunque difficile, che sempre va monitorata**

- a. riunione valutazione scuola dopo riunione serale genitori: La coordinatrice pedagogica: "la relazione nostra con le famiglie è una relazione comunque difficile, che sempre va tenuta d'occhio, perché i genitori vanno portati a scuola, altrimenti i bambini soffrono... ho detto ad un bambino, del quale alla riunione non è venuto nessuno perché sua mamma gli ha detto che era stanca, che dica alla mamma che lui può entrare a scuola solo se sarà accompagnato da lei."

#### **• PER GLI INSEGNANTI: GIÀ ALL'INIZIO DELLA SCUOLA PRIMARIA SI REGISTRA L'ASSENZA DEI GENITORI NELLA CURA DEI FIGLI)**



- a. prima riunione di valutazione trimestrale:(Insegnante: “Mentre **al pomeriggio c’è grande partecipazione e presenza dei genitori**, che li accompagnano e si prendono cura di loro, già a 7 anni vengono molti lasciati di colpo soli”
- b. colloquio con La Coordinatrice del SRC (e insegnante): “Quando i bambini sono alla scuola materna, di solito c’è tanta attenzione da parte dei genitori; quando entrano nella prima classe elementare, o peggio poi alle superiori, è come se non esistessero più.”

#### D. NELLA SCUOLA-LABORATORIO:

##### **1. PER LA COORDINATRICE PEDAGOGICA E PER GLI INSEGNANTI: POCA**

- **POCA SECONDO LA SCUOLA LA PARTECIPAZIONE RISPETTO ALL'ORGANIZZAZIONE DEGLI INCONTRI DELLA SCUOLA PER I GENITORI:**
  - a. prima riunione della equipe di animazione della scuola dei genitori: i referenti propongono di chiedere ai genitori di partecipare in numero maggiore all’equipe di animazione della scuola dei genitori (sono venuti solo due genitori)
- **ESPRIMONO LA PROPRIA TRISTEZZA PER COME È STATA LA PARTECIPAZIONE DEI GENITORI AD UN INCONTRO UFFICIALE: ALCUNI LI ACCUSANO, ALTRI FANNO UN'AUTOCRITICA DI ECCESSIVA CURA-ASSISTENZIALISMO VERSO I BAMBINI.**
  - a. Riunione dell’equipe della scuola docenti-rappresentanti dei bambini (ottobre): Un’insegnante: "è stato molto triste, perché del mio gruppo non è venuto nessun genitore; **credo a un disinteresse totale da parte dei genitori per i figli**, e lo studio; molti verranno solo all'incontro finale. **Non c'è un vero impegno**, appena muovevano la testa, non dicevano nulla. Poi quando si è passato il foglio perché offrirono la loro disponibilità a lavorare nella nuova costruzione, su 26 solo due si sono offerti realmente di aiutare.” Un'altra insegnante: "**credo noi abbiamo una colpa: noi diamo tutto ai figli, e i genitori sono abituati ad aspettare**, non hanno imparato a mettersi in gioco in prima persona...”

### **COLLEGATA ALL'IMMAGINE DELLA RELAZIONE CON LE FAMIGLIE VI È L'IMMAGINE DI FAMIGLIA STESSA EMERSA NEI VARI CONTESTI**

Dalle “immagini di famiglia” rilevate, è emersa la forza e persistenza di un modello culturale, ancora dominante, molto simile nei tre contesti socio-culturali, che mi ha dapprima sorpreso, ma che in realtà, come mi è stato poi confermato dalla letteratura scientifica in materia, è un modello culturale che ha una storia antica.

In varie ricerche svolte nei paesi sudamericani, ed in particolare in Brasile, sulle relazioni tra la scuola e le famiglie di classe popolare, i figli delle quali sono la stragrande maggioranza di coloro che soffrono di insuccesso scolastico, “si deve riconoscere che viene preso come parametro un certo modello di famiglia e di relazione tra genitori e figli.”<sup>43</sup>

Parlo di come in tutti e tre i contesti socio-culturali sia ancora forte l’influenza di un **modello familiare che potremmo definire tradizionale**, quello dominante per secoli all’interno delle società d’Europa (dove in realtà sono sempre stati vari i modelli di famiglia reale, per

---

<sup>43</sup> Fabiana Marini, Roseli Rodrigues de Mello, Relação entre a escola e famílias de classes populares: desconhecimentos e desencontro, articolo di sintesi rispetto ad uno studio svolto dalle autrici sulle prospettive delle famiglie di bambini con scarso esito scolastico provenienti dalle classi popolari nel pantano di una scuola di periferia della città di San Carlo, 5 ottobre 2000, UFSCar.

esempio famiglie mononucleari accanto a quelle estese dominanti), e nello specifico del contesto della Provincia di Treviso, con ruoli e poteri ben suddivisi tra marito e moglie, tra figli maschi e figlie femmine, ed ancora oggi anche da noi presente nell'immaginario di molti, quando si parla di "vera famiglia" (vedi anche il modello "del Mulino Bianco"): la famiglia felice, composta da papà, mamma e 2 figli possibilmente maschio e femmina, che fanno colazione tutti assieme, in una bella casa propria.

A questa "immagine di famiglia coniugale", tipica della cultura e morale nord-occidentale, si richiamano molte delle persone da me intervistate nei due contesti popolari da me osservati, parlandone chi come desiderio agognato o frustrato, chi come ricordo a volte nostalgico (a seconda se trattasse di giovani in attesa di "far famiglia" ma condizionati dai grossi problemi soprattutto economici, o di donne rimaste presto sole, o perché vedove o molto più spesso perché abbandonate), benchè **i modelli reali di famiglia che si incontrano anche in questi quartieri siano ben differenti.**

Si incontrano famiglie per lo più composte da donne sole, capofamiglia, (madri, o nonne, o sorelle maggiori ecc.), che devono provvedere con il proprio lavoro a tutti gli aspetti della famiglia (affitto, alimentazione, salute, educazione...), spesso con almeno 5 o 6 bambini (figli o nipoti o figli di vicini accolti in casa) che precocemente iniziano a collaborare con forme di lavoro all'economia familiare, e che appena adolescenti abbandonano la casa per costruirsi una propria vita, ma gravitando ancora soprattutto per le difficoltà economiche nell'orbita della famiglia d'origine.

**C'è il rischio di una "devianza socio-culturale" rispetto a modelli famigliari così differenti, e oggi differenziati,** come testimoniato dal personale della Associazione di Abitanti del congiunto di St. Lucia (Salvador) nella loro esperienza decennale di relazione con i bambini e le loro famiglie: ciò può provocare reali vissuti di disagio, di tensione nei bambini e all'interno delle loro famiglie, nel non potersi riconoscere adeguati, e quindi sentirsi "sbagliati", "colpevoli" ecc. di fronte ad un pregiudizio sociale ancora vigente, e ormai interiorizzato, quando invece adulti, bambini e soprattutto gli adolescenti sono vittime di un contesto violento, senza reali opportunità lavorative, nel quale molti di loro cadono o nelle maglie di bande delinquenziali (spaccio di droga, rapine ecc.), o nel consumo sempre più alto di sostanze psicotrope come l'alcool o le droghe, o nel caso delle ragazze restano incinte in età sempre più giovane (14-15 anni), tutte situazioni che minano nel profondo la struttura delle relazioni famigliari.

O ancora, questa "discrepanza tra modello dominante e tipologie di famiglia reali" può causare problemi nella relazione tra le famiglie e la scuola, ingenerando negli stessi operatori

della scuola (specificamente nelle scuole pubbliche dove spesso genitori, bambini ed insegnanti non condividono uno stesso substrato socio-culturale, mentre questo accade molto più di frequente nella realtà delle scuole comunitarie) dei pregiudizi rispetto alla presenza e all'appoggio della famiglia nello sviluppo scolastico dei bambini. “Senza conoscere realmente i motivi e le dinamiche delle classi popolari, i professionisti della scuola credono, molte volte, che gli alunni vadano male perché le loro famiglie sono "destrutturate" o, ancora, i loro genitori non si interessino della vita scolastica di bambini” (Marini F., Mello R.R., *ibidem*, pag. 1).

Gli stessi operatori della scuola Luiza Mahin si sono interrogati criticamente, già da vari anni, di fronte ad un proprio atteggiamento “di pregiudizio” verso la maggioranza delle famiglie dei loro alunni, dato che anch’essi di fronte ai vari problemi di apprendimento e di sviluppo sociale dei bambini, spesso cadevano nella facile attitudine di attribuire alle famiglie e alla loro destrutturazione e scarsa attenzione l’intera responsabilità del cattivo sviluppo scolastico dei bambini. Come si vedrà, la coordinazione della scuola non ha esitato a coinvolgere anche l’Università Cattolica di Salvador per avviare un Progetto di "Attenzione Famiglia-Escola" (PAFE), per riuscire a conoscere e accogliere la prospettiva delle famiglie del quartiere e “per cercare cammini per superare la visione manichea che molte volte la scuola ha della relazione della famiglia con l’istituzione” (Marini F., Mello R.R., *ibidem*, pag. 1).

Tentando di rompere con la visione dominante di “buona famiglia”, per interrogarsi seriamente su: chi sono le famiglie dei nostri bambini?

Ma come è tipico di una organizzazione culturale d’educazione popolare, la loro riflessione non si è tanto indirizzata al confronto con le teorie accademiche sociologiche sulla realtà odierna della famiglia delle classi popolari, bensì con le problematiche e le risorse della realtà di vita dei bambini stessi e della comunità: di fronte alle tradizionali “Festa del Papà”, “Festa della mamma” ecc., gli insegnanti si sono resi conto che come molti bambini soffrissero “in quei giorni perché moltissimi non hanno la mamma, o il papà, perché magari li hanno abbandonati. E’ nata una discussione che si è aperta nella comunità, di come fare perché i nostri bambini non soffrissero così... Siamo arrivate allora a comprendere che l’importante è che loro riconoscano come “famiglia” quel membro della famiglia che li ama, perché riscoprano quel REFERENTE senza cui non può svilupparsi bene un essere umano... Per questo decidemmo di non festeggiare più né il giorno della mamma, né quello del papà, né quello dei nonni, né quello della zia... Noi prendiamo un giorno solo, il giorno della Famiglia, quest’anno proponiamo la Festa della Famiglia, che i bambini pensino e invitino un qualsiasi membro della famiglia che li ami, li rispetti, che sia presente e si prenda cura di loro...Può

essere il padrino, la matrigna, la nonna, chi li da affetto, chi li protegge, chi li aiuta...<<Ho portato lui, maestra, perché lui si cura di me...>>. È una festa che cade in luglio. Perché abbiamo scelto questo mese? Perché dista due mesi, da quella della mamma e da quella del papà. Non sarà facile rompere con la tradizione, perché sono commemorazioni ormai legate ai media, alla televisione... già prima ti bombardano con le offerte legate a queste feste, ma noi tentiamo di rompere questa tradizione dei festeggiamenti consumistici. Non è facile, non è facile, perché se fosse facile...se fosse facile...non varrebbe la pena lottare!”(Colloquio con la Coordinatrice pedagogica).

**LE FAMIGLIE con cui le scuole in questi contesti sudamericani si relazionano, pertanto, hanno tra i loro membri un vincolo “famigliare” che a volte non si basa sulla consanguineità, ma su un reale RAPPORTO DI CURA, se non proprio di vero AFFETTO.**

### **3. L’IMMAGINE DELLA RELAZIONE SCUOLA-COMUNITÀ LOCALE: CONNESSIONE CON L’IMMAGINE DELLA “PROPRIA COMUNITÀ”:**

**In tutti i contesti ho rilevato il manifestarsi di un atteggiamento ambivalente all’interno della scuola-istituzione (e di altre organizzazioni, come la parrocchia, alcune associazioni, ecc.) Rispetto al porsi in relazione con la comunità locale: da un lato di consapevole adesione al “fare rete”, percepito come importante per affrontare assieme problematiche socio-educative sempre più complesse e comuni; dall’altro di sfiducia, demotivazione, a volte sospetto (spesso per episodi passati negativi; vedi anche “il peso del ruolo e dell’atteggiamento assunto dall’amministrazione comunale locale” per la parte di “ambivalenza” che spesso connota anche l’atteggiamento dell’amministrazione comunale). Altro aspetto che influisce solitamente negativamente è il “cambio della guardia” nelle istituzioni, dato che rende difficile attivare un reale coordinamento tra le diverse organizzazioni (per es. Nell’istituto comprensivo: per il cambio degli amministratori pubblici e quindi delle politiche sociali (da un colloquio con il d.s.: “vogliono ricominciare da zero...”) o dei parroci (da un colloquio con l’operatore dell’informagiovani: “anche per il continuo cambio di sacerdoti impegnati nella pastorale giovanile negli ultimi tre anni”). Tale cambio determina spesso un atteggiamento di resistenza e perdita di fiducia nella reale possibilità di avviare un coordinamento.**

**Questa connotazione DI SFIDUCIA, e più in generale la conseguente altalenanza dimostrata nei confronti degli altri attori locali, può spiegare perché in ognuna delle realtà osservate tale PROCESSO DI RELAZIONE LOCALE RISULTI nelle rappresentazioni dei vari attori come SEMPRE E ANCORA INCOMPIUTO, IN FIERI, perché “DI RECENTE SVILUPPO” O “IN RINNOVAMENTO”, comunque ancora INSODDISFACENTE e da consolidare, al di fuori magari della collaborazione all’interno di un ristretto “zoccolo duro” di organizzazioni, ben presente almeno nella realtà della scuola comunitaria.**

1. **SULL'IMPORTANZA DELL'ATTEGGIAMENTO DELLA SCUOLA E DEI SINGOLI INSEGNANTI VERSO GLI ALTRI PER LA RIUSCITA DI ATTIVITÀ COMUNI (ISTITUTO COMPRENSIVO):** incontro "associazioni sportive" del Comune: Associazione Pallavolo: "Gli anni scorsi si poteva entrare nelle medie, ma c'era chi metteva i bastoni tra le ruote (certi insegnanti che non rispondevano)". Associazione Pattinaggio: "Questo coordinamento potrebbe essere un'idea!".)
2. **SULL'IMMAGINE DI INADEGUATEZZA DELL'IMPEGNO-PARTECIPAZIONE COMUNITARI DI ALTRI ATTORI SOCIO-EDUCATIVI**
  - a. **NELL'ISTITUTO COMPRENSIVO: UN PO' TUTTI GLI ATTORI PRINCIPALI PARLANO DEGLI ALTRI IN QUESTI TONI (LA SCUOLA DEL COMUNE E DELLA PARROCCHIA; LA PARROCCHIA DEL COMUNE E DELLA SCUOLA; ecc.)**
  - b. **NELLA SCUOLA COMUNITARIA: IMMAGINE DA PARTE DELLA SCUOLA DELL'IMPEGNO-PARTECIPAZIONE COMUNITARI INADEGUATI NELLA MAGGIORANZA DEGLI ALTRI ATTORI SOCIO-EDUCATIVI (scuole pubbliche, private, altre scuole comunitarie, associazioni degli abitanti, associazioni socio-artistiche come Bagunçazo;Axe;Olodum...) A CONFRONTO CON IL MODO APPASSIONATO, FOCOSO, URGENTE delle coordinatrici della scuola-associazione.** (riunione di programmazione mensile scuola sul progetto famiglia: La Coordinatrice pedagogica: "Nel quartiere, non c'è un'altra organizzazione sociale e comunitaria che abbia percepito come noi l'urgenza e la necessità di lavorare psicologicamente e socialmente assieme scuola, associazione, famiglie e comunità. Soprattutto rispetto i problemi degli adolescenti (droga, violenza, delinquenza...)" )
  - c. **NELLA SCUOLA-LABORATORIO: IMMAGINE DA PARTE DELLA SCUOLA DELL'IMPEGNO-POSTURA POLITICA INADEGUATI NELLA MAGGIORANZA DEGLI ALTRI ATTORI SOCIO-EDUCATIVI (scuole pubbliche, private, altre scuole popolari, associazioni culturali, istituzioni pubbliche, ecc.)** (riunione all'ospedale del Sud per il Progetto Corabasto: La coordinatrice pedagogica: "È vero, ci sono molte barriere culturali, ma molte anche nelle istituzioni (scuola, chiesa, altre...)" )

**QUESTO ASPETTO COMUNQUE SI DECLINA IN MODO DIFFERENTE, IN ACCORDO CON LE DIVERSE CARATTERISTICHE DELLA STORIA, DELLA IDENTITÀ DELLA SCUOLA E DEL CONTESTO SOCIO-CULTURALE LOCALE STESSO:**

**A. NELLA REALTÀ ITALIANA, IN PARTICOLARE DELL'ISTITUTO COMPRENSIVO: LE VARIE ORGANIZZAZIONI (SCUOLA, PARROCCHIA, ALCUNE ASSOCIAZIONI) DIMOSTRANO UN ATTEGGIAMENTO AMBIGUO, in parte conseguenza anche dell'Ambiguità percepita negli altri attori [VEDI PER ES. "PESO ATTEGGIAMENTO DELL'AMMINISTRAZIONE COMUNALE"]:**

**I. SIA DI TENSIONE VERSO IL "FARE RETE":**

**1. COINVOLGIMENTO RECIPROCO IN PROGETTI EDUCATIVI O EVENTI E MANIFESTAZIONI, DISPONIBILITÀ A COLLABORARE, A CONSIDERARSI RISORSA RISPETTO A PROBLEMATICHE AVVERTITE COMUNI:**

a. **NEL CIRCOLO DIDATTICO:**

a. **SCUOLA, COMUNE E ALTRI SERVIZI RIFLETTONO ASSIEME sul calo di partecipazione ai centri socio-educativi pomeridiani, (incontro scuola assessore pubblica amministrazione: condividono ipotesi di lettura del problema e di soluzione dello stesso (riflessione sul modo di occupare il**

tempo extrascolastico dei bambini: tempo organizzato dagli adulti /tempo liberamente vissuto).

b. **interclasse docenti-genitori:** per il Giovedì Grasso, si sta organizzando una festa con i nonni della casa di riposo;

c. **commissione autonomia:** viene discusso un progetto di avvicinamento allo sport con il supporto delle associazioni sportive (Dir: "E' libera la collaborazione con le associazioni sportive che vengono gratis a collaborare".)

d. **DISPONIBILITÀ A COLLABORARE E GRATUITAMENTE DA PARTE DI ATTORI DELLA COMUNITÀ**

a. incontro commissione di circolo sul progetto lettura: **POSITIVA DISPONIBILITÀ DEI NEGOZIANI A COLLABORARE AD UN PROGETTO SCOLASTICO** esponendo i lavori dei bambini (insegnante: " Penso ai due negozi che per un anno hanno messo in mostra i prodotti dei laboratori...Dico che ci vogliono bene!")

b. commissione autonomia: **PROGETTO DI AVVICINAMENTO ALLO SPORT CON IL SUPPORTO DELLE ASSOCIAZIONI SPORTIVE** (Dir: "E' libera la collaborazione con le associazioni sportive che vengono gratis a collaborare".)

b. **NELL'ISTITUTO COMPRENSIVO:** ad es. **BUONA RISPOSTA DELLA SCUOLA A INIZIATIVE MERITEVOLI CHE GIUNGANO DA ASSOCIAZIONI O ENTI LOCALI:** interclasse insegnanti-genitori, una insegnante comunica che **un'associazione ha chiesto alla scuola di unire gli sforzi per fare una festa che coinvolga tutte le famiglie extracomunitarie.** "Noi abbiamo fatto richiesta a loro di aprire in caso questa Festa a tutte le famiglie! Per quest'anno non parteciperemo, ma è un'iniziativa che troviamo molto interessante!"; **INOLTRE:**

1. **DIFFUSIONE DI INFORMAZIONI DELLE ATTIVITÀ ALTRUI** (collegio docenti: il D.S. informa su: corsi di formazione sulla Salute dell'ULSS 9; informa di uno spettacolo teatrale organizzato dalla parrocchia di con attori che vengono dalle baraccopoli del Mozambico, che si tentano di recuperare.)

2. **COLLABORAZIONE EDUCATIVA TRA SCUOLA E OPERATORI DEL TEMPO INTEGRATO.** (incontro presso il comune tra diverse associazioni e istituzioni per un "tavolo tecnico" sulla famiglia: D.S.: "Gli operatori sono scelti da noi, la programmazione è a stretto contatto con gli insegnanti.")

3. **ORGANIZZAZIONE DI CORSI DI FORMAZIONE APERTI ALLA COMUNITÀ LOCALE:**

a. corsi di alfabetizzazione serale per adulti (vedi descrizione)

b. laboratori vari pomeridiani aperti ai ragazzi

4. **PARTECIPAZIONE A INIZIATIVE-MANIFESTAZIONI COMUNI**

a. es. manifestazione del 25 aprile organizzata assieme al Comune e all'ANPI

b. promozione della partecipazione degli alunni alla Festa dell'Intercultura organizzata dalla Parrocchia

5. **ACCOGLIENZA NELLA SCUOLA DI ALTRE ORGANIZZAZIONI** (ad es.i corsi di educazione all'affettività del Progetto Giovani)

2. **TRA SCUOLA E AMMINISTRAZIONE VI È UN RECIPROCO RICONOSCIMENTO DI UN RUOLO-IMPEGNO SOCIO-EDUCATIVO:**

a. **LA SCUOLA RICONOSCERE L'ATTENZIONE E L'IMPEGNO ECONOMICO DEL COMUNE PER SOSTENERE LE ATTIVITÀ SOCIO EDUCATIVE DELLA SCUOLA** (tempo integrato alla scuola elementare; laboratori

- vari alla scuola media)**
- b. **L'AMMINISTRAZIONE COMUNALE RICONOSCE LA STORIA DI COLLABORAZIONE CON LA SCUOLA, in particolare per il Tempo Integrato.**
3. **IL RICONOSCIMENTO COMUNE DEL VALORE POLITICO DELLA SCUOLA (LUOGO DI DISCUSSIONE SU PROBLEMI DELLA COMUNITÀ E PARTECIPAZIONE DEI BAMBINI):**
- a. **NEL CIRCOLO DIDATTICO:** incontro in Comune sul progetto Consiglio Comunale dei ragazzi: dall'iniziativa proposta dal Comune di incontrare i rappresentanti dei bambini nelle sedute allargate del Consiglio Comunale sul tema della solidarietà, **varie scuole medie ma pure elementari chiedono di orientarsi su problematiche legate alla città:** delinquenza, traffico, piste ciclabili, pulizia della città, edifici scolastici, spazi per la cittadinanza, luoghi di incontro per adolescenti. **Assessore: "Questo ci dice che è importante fare nelle scuole degli incontri con gli assessori, per ragionare concretamente sui problemi"...**"Questa è la politica: ragionare assieme".
- b. **NELL'ISTITUTO COMPRENSIVO:** vedasi in particolare tutto il processo e percorso da 10 anni condiviso del Consiglio Comunale dei Ragazzi, che è sostenuto da un responsabile della scuola, ma è ospitato nei locali della Biblioteca Comunale da cui riceve un piccolo fondo da gestire, e spesso interpella l'amministrazione comunale.
- II. **SIA SFIDUCIA E DEMOTIVAZIONE, per vari tentativi passati e recenti andati a mal fine (secondi fini di qualcuno), o senza risultati concreti (NELLA SCUOLA:** da vari colloqui con personale dello Staff di direzione della scuola: emerge una storia di ripetuti tentativi, momenti di entusiasmo e di successi (Scuola per genitori; lavoro con il Progetto Giovani, ecc.), seguiti da bruschi stop e raggelamenti (per cambio amministrazione, o del parroco ecc.) [**VEDI "CAMBIO DI GUARDIA NELLE ISTITUZIONI"**];
- III. **SIA DI (CONSEQUENTE) SOSPETTO E AUTOTUTELA DELLA PROPRIA IDENTITÀ, AUTONOMIA E "MERITO" in ciò che finora si fa nella e per la comunità locale [VEDI PUNTO SUCCESSIVO].**
- B. **NELLA SCUOLA COMUNITARIA: AMBIVALENTE È RISULTATO ESSERE SOPRATTUTTO L'ATTEGGIAMENTO ASSUNTO DAL GRUPPO DI COORDINAMENTO DELLA ASSOCIAZIONE-SCUOLA:** Osservo in molte occasioni come ci sia da parte del personale della scuola-associazione la consapevolezza di un proprio ruolo storico determinante nello sviluppo della comunità locale, realmente guadagnato sul campo con una serie di lotte, rivendicazioni e realizzazioni rispetto ad alcuni servizi basici essenziali, e la costante rivendicazione e promozione e valorizzazione della partecipazione democratica della comunità. Il valore di tale impegno della scuola-associazione viene riconosciuto praticamente da tutti gli altri attori sociali. Tale passione e l'instancabile impegno profuso giornalmente dal gruppo storico dell'associazione, se da una lato porta loro a **individuare ("COLLABORAZIONE APERTA") un ristretto "zoccolo duro" di organizzazioni comunitarie, ritenute partner privilegiate in quanto ritenute altrettanto impegnate, con cui avviare varie iniziative e progetti** rispetto alla popolazione locale [**IL RECIPROCO RICONOSCIMENTO TRA SCUOLA E ALTRE ORGANIZZAZIONI COMUNITARIE "PARCERE" DI UN RUOLO-IMPEGNO SOCIO-EDUCATIVO: facilita un atteggiamento positivo di fiducia e collaborazione in progetti sempre più ampi, in cui far sentire la propria voce anche nelle sfere politiche e amministrative della città e dello stato (vedi ad es. il Premio CassaSociale; il Progetto di Arte-Educazione della Petrobrass; i vari progetti della CAMMPI)**] dall'altro a volte diviene ostacolo culturale: **rispetto a**

**quelle altre organizzazioni percepite come non “compromesse” con la causa comunitaria**, con le quali diviene difficile per loro dialogare non riuscendo a capirne le difficoltà, si avvia una sorta di **“COLLABORAZIONE MONITORATA-CRITICA”** (ES.: prove del Gruppo Corale: segue i bambini un esperto di canto della Fondazione Culturale; fa loro fare vari esercizi di riscaldamento muscolare, di respirazione, molto divertenti e animati. Sempre durante le prove è presente un operatore della scuola o della Associazione, che collabora se necessario, e annota cosa e come si fa, riportandolo all’occorrenza alla coordinazione; riunione presso la Fondazione Culturale sul progetto di “Popolazione Culturale”: Lourdinha: “dovete stare attenti, perché il lavoro della Fondazione Culturale ha un grande impatto nella comunità... un’équipe che venne da noi ha sbattuto la sua “professionalità” in faccia alla gente, senza un po’ capire il contesto, o relazionarsi davvero con la comunità”).

**CIONONOSTANTE, NON SMETTONO DI INVIARE A TUTTI MESSAGGI DI INVITO AGLI SPAZI DELLA LOTTA SOCIO-POLITICA PRESENTI NELLA LOCALITÀ, COME LA CAMMPI, E VI È COMUNQUE UN COINVOLGIMENTO RECIPROCO IN PROGETTI EDUCATIVI O EVENTI E MANIFESTAZIONI:**

L’associazione-scuola **organizza o gestisce molti eventi aperti alle organizzazioni della comunità e alla cittadinanza**, spinta dal desiderio di favorirne la partecipazione attiva e una formazione-informazione più adeguata possibile. Inoltre, **aderisce alle iniziative comunitarie di altre organizzazioni**, valorizzandone l’impegno e contribuendo a rafforzare la rete locale:

1. **ORGANIZZAZIONE DI CORSI DI FORMAZIONE APERTI ALLA COMUNITÀ LOCALE:**
  - a. **ES. organizzazione di un corso di formazione sulla stesura del progetto politico pedagogico rivolto a varie scuole comunitarie**
  - b. **corso di alfabetizzazione per adulti (vedi descrizione)**
  - c. **corso di informatica per adolescenti (vedi descrizione)**
2. **INCONTRI DI INFORMAZIONE APERTI ALLA COMUNITÀ SU TEMATICHE DI INTERESSE COMUNE**
  - a. **es. sulla alimentazione presso il posto di salute**
3. **APERTURA DI SERVIZI A FAVORE DELLA COMUNITÀ:**
  - a. **es. la sala di lettura (accompagnamento allo studio)**
  - b. **altri servizi offerti alla comunità: Posto Di Salute, Banco Economico, Servizio Accompagnamento bambini e adolescenti (src).**
4. **PARTECIPAZIONE A INIZIATIVE-MANIFESTAZIONI SU PROBLEMI DELLA COMUNITÀ**
  - a. **es. marcia per la questione ambientale**
5. **ACCOGLIENZA NELLA ASSOCIAZIONE-SCUOLA DI ALTRE ORGANIZZAZIONI**
  - a. **es. l’associazione Grucon tiene il laboratorio di maculele**
6. **PARTECIPAZIONE ATTIVA A SPAZI DI ARTICOLAZIONE COMUNITARIA:**
  - **DENTRO LA COMMISSIONE CAMMPI: ruolo da protagoniste comunitarie assunto dalle rappresentanti della scuola-associazione (vedi punto successivo)**
  - **ALLE SOTTOCOMMISSIONI CAMMPI**
7. **COLLABORAZIONE DELL’ASSOCIAZIONE NELLA GESTIONE GENERALE IN ALTRE ORGANIZZAZIONI A NOME DELL’ISTITUZIONE FINANZIATRICE (ONG)**
8. **COLLABORAZIONE CON L’UNIVERSITÀ CATTOLICA DI SALVADOR PER GESTIRE IL SERVIZIO MAFE**
9. **PARTECIPAZIONE A INCONTRI DI COORDINAMENTO TRA LA SCUOLA E ALTRE ORGANIZZAZIONI DELLA COMUNITÀ LOCALE (AVSI).**
10. **CANDIDATURA E ELEZIONE DI UNA RAPPRESENTANTE DELL’ASSOCIAZIONE COME COORDINATRICE DELL’AREA EDUCAZIONE DELLA FABBS.**



**C. NELLA SCUOLA-LABORATORIO: ANCHE QUI È RISULTATO, A VOLTE, AMBIVALENTE L'ATTEGGIAMENTO ASSUNTO DAL GRUPPO DI COORDINAMENTO DELLA FONDAZIONE-SCUOLA:** l'instancabile impegno profuso giornalmente dal gruppo storico dell'associazione, se da una lato porta loro a **individuare un ristretto "zoccolo duro" di organizzazioni comunitarie ritenute partner privilegiate e fidate, in quanto ritenute altrettanto impegnate** in varie iniziative e progetti rispetto alla grande maggioranza della popolazione ed in sintonia con la propria **CULTURA DI RIFERIMENTO ("COLLABORAZIONE APERTA")**, dall'altro ancora spesso diviene **ostacolo culturale rispetto a quelle altre organizzazioni percepite come non "compromesse" con la causa (della valorizzazione del lavoro degno)**, con le quali diviene difficile per loro dialogare, anche per sospetto. **("COLLABORAZIONE MONITORATA" (sospettosa?) CON ALCUNE ORGANIZZAZIONI LOCALI (VEDI PROGETTO CORABASTOS; ECC.)**  
**MA PER MOTIVI BEN DIFFERENTI, QUALI LA PERICOLOSITÀ E TENSIONE VIVE ALL'INTERNO DEL SISTEMA SOCIO-POLITICO DEL PAESE:**

**1. RECENTE ATTEGGIAMENTO DI APERTURA ALLA COLLABORAZIONE (PROCESSO IN FASE DI COSTRUZIONE):**

- **Esempio: adesione alla Fiera Locale e al Progetto Corabastos:** alcuni della Coordinazione stimolano l'équipe coordinatrice a parteciparvi, a proporsi e mostrarsi, a interessarsi delle iniziative che si stanno facendo nella comunità locale (Riunione della Équipe di coordinamento della Fondazione: La Coordinatrice Pedagogica sul Progetto Corabastos: "è importante starci per apportare la nostra visione, e vedere che possibilità se ne possono ricavare, facendo un video, formazione ecc". A parte un generale silenzio-assenso, il coordinatore generale stimola tutti a partecipare, a proporsi e a mostrarsi in spazi così (per esempio, alla Fiera, con più di un banchetto!), e a stare attenti a cosa può nascere da attività future in cui proporsi attivamente, offrire cose... Importante anche creare occasioni di incontro, invitarli a conoscere la Fondazione.)
- **Altro esempio:** osservo la presenza di personale dell'ospedale del Sud in alcuni incontri della Scuola dei Genitori, per spiegare alcune buone prassi di igiene e di cura della salute, ed i servizi gratuiti a cui è possibile accedere presso il locale ospedale.
- **SUL PIANO PEDAGOGICO-FORMATIVO, VI È MAGGIORE APERTURA DELLA SCUOLA AD ASSOCIAZIONI DELLA COMUNITÀ LOCALE:**
  - A. **PARTECIPAZIONE A SCUOLA DEGLI OPERATORI DELL'ASSOCIAZIONE TEATRO-PICAL ALL'INTERNO DEI LABORATORI DELLA SCUOLA ARTISTICA:** osservo la buona integrazione tra le loro attività e quelle degli insegnanti, facilitata anche da alcune riunioni di raccordo progettuale gestite dalla coordinazione pedagogica: in un colloquio informale con gli insegnanti, ne viene apprezzata in particolare la capacità di gestione d'aula e di lavorare con i bambini
  - B. **PARTECIPAZIONE DEI BAMBINI A CORSI MUSICALI DI UN'ALTRA ORGANIZZAZIONE (BATUTA)[VEDI PUNTO SUCCESSIVO 3.A]**
  - C. **PARTECIPAZIONE DEI BAMBINI ALLA BIBLIOTECA COMUNALE [VEDI PUNTO SUCCESSIVO 3.A ]**

**2. PERDURARE DI UN ATTEGGIAMENTO DI PRUDENZA-SOSPETTO: noto un certo atteggiamento a volte guardingo di fronte all'offerta di una collaborazione:**

- per es. da parte di un'Università per un progetto sulla comunicazione sociale: alcuni della coordinazione, con gentilezza ma assieme con una certa precisione, chiedono delucidazioni sulle motivazioni e le finalità del Progetto, oltre che sulle persone che vi farebbero parte);
- **Altro esempio: dopo aver partecipato ai primi incontri, emerge tra i coordinatori una seria preoccupazione rispetto al continuare a partecipare al "Progetto Corabasto", per i possibili rischi di "esposizione politica" compromettente che potrebbe comportare.**

**3. (ANCHE CONSEGUENTE:) Osservo come siano poche le associazioni che**

- seppur invitate siano state presenti al Compleanno della Fondazione
4. (ANCHE CONSEGUENTE: ) **DISORGANIZZAZIONE E DISCONNESSIONE TRA I SERVIZI OFFERTI E SOVRARICHIESTA DI PARTECIPAZIONE ALLA COMUNITÀ (ALLE FAMIGLIE):** problema di molti genitori che hanno più figli contemporaneamente iscritti in varie istituzioni, tutte che chiedono loro di partecipare. Si crea una sorta di competizione negativa, spesso a fin di bene, per accaparrarsi la partecipazione di un numero maggiore di persone ad eventi sociali, formativi ecc. che si progettano e attivano nella ricerca miope di avviare processi di miglioramento, senza però adottare uno sguardo complessivo.
- i. **NELLA SCUOLA-LABORATORIO:** Colloquio informale con una psicoterapeuta del "giardino sociale" del Cafam (Banca): **“queste famiglie hanno solitamente cinque o sei figli, e tutte le scuole che frequentano chiedono di partecipare a molti incontri-seminari; lo stesso fanno altre organizzazioni che si occupano di altre problematiche come quelle della salute ecc.”.**

## **L’IMMAGINE STESSA DELLA “PROPRIA COMUNITÀ LOCALE” DA PARTE DELLA SCUOLA (CHI VI FA PARTE?) CAMBIA A SECONDA DEI CONTESTI:**

Dal confronto diretto con gli attori dei tre contesti socioculturali prescelti, sono emerse molte e complesse “immagini” di ciò che loro ritengono essere la propria “comunità” di riferimento. Per questo, anche rispetto all’indagine su questa dimensione, ho optato per definire la “comunità” di riferimento secondo una costruzione progressiva di una “mappa concettuale” a cui apportavo significati via via che incontravo nuovi rappresentanti delle varie organizzazioni coinvolte, chiedendo direttamente a loro: “chi fa parte secondo te della comunità locale? E che significato assume?”, sia osservando nelle situazioni di interazione quotidiane a chi ci si riferisse di volta in volta.

SONO COSÌ EMERSE DUE MACRO DIMENSIONI:

**A. LA COMUNITÀ INTERNA, IL “NOI”, CHE A SUA VOLTA HO POTUTO OSSERVARE SI ARTICOLA IN:**

- **NELLE DUE REALTÀ LATINOAMERICANE;** LA COMUNITÀ “DI BASE” (realtà costitutiva e costituente della nascita, dell’esistenza, della lotta della Fondazione di Bogotà e dell’Associazione di Salvador, e dell’impegno continuo a loro interno da parte dei membri che hanno scelto ciò come opzione di vita, oltre che professionale). Si connota come:
  - i. **COMUNITÀ SPIRITUALE**
  - ii. **COMUNITÀ POLITICA**
  - iii. **COMUNITÀ DI AUTOAIUTO PSICOLOGICO**
  - iv. **“FAMIGLIA” E GRUPPO AMICALE PRINCIPALE**
- **IN ITALIA:** tale dimensione emerge soprattutto come “CORPO DOCENTE”, “unità di appartenenza” che si definisce soprattutto nei momenti di contrapposizione con altre culture (della Dirigenza, dei genitori, ecc.)

**B. LA COMUNITÀ ESTERNA, STRETTAMENTE LEGATA ALLA “IMMAGINE PRIMARIA”, COSTITUITA DAL “NOI+LORO”, CHE A SUA VOLTA HO POTUTO OSSERVARE SI ARTICOLA IN:**

**A. NELLA DUE REALTÀ LATINOAMERICANE:** emerge un vissuto forte e diffuso di **“PROPRIA COMUNITÀ LOCALE”** (senso forte di reciproca identificazione ed appartenenza), nella dimensione di **“PERSONA DI PERSONE”** piuttosto che di relazioni istituzionali. Tale “propria comunità” viene rappresentata sia nei termini della **“comunità primaria-costitutiva”** – costituita dalle persone del quartiere direttamente e quotidianamente presenti oltre che individuate per “statuto” come primo riferimento dell’organizzazione, sia della **“comunità parcerà”**, ossia le organizzazioni (associazioni, scuole, centri culturali e spirituali) percepite come partner attive, e con cui c’è una stretta condivisione umana e politica, e assieme alle quali si confronta in modo diretto con le istituzioni.

**A.1 NELLO SPECIFICO DELLA SCUOLA COMUNITARIA**, la **“COMUNITÀ PRIMARIA-COSTITUTIVA”** è **intesa come “COMUNITÀ BENEFICIARIA”** (gli abitanti, in particolare gli “oppressi”, i bambini, le famiglie povere, con cui quasi tutti della scuola-associazione condividono storie di vita e contesto, e a cui dedicano tutti i propri sforzi per il miglioramento delle loro condizioni di vita), **con un atteggiamento ambivalente tra la “cura totale” assistenziale, e la promozione di una loro responsabilità e attivazione diretta**

- a. Colloquio con la coordinatrice pedagogica: mi spiega come negli ultimi anni si siano affievolite le relazioni con la locale parrocchia cattolica, perché si è accentuata la differenza d’azione comunitaria tra di loro: l’associazione tenta sempre più di promuovere l’iniziativa e la partecipazione attiva della comunità, anche dei più emarginati, offrendo loro un sostegno psicologico, spirituale, a volte anche materiale, ma mai sostituendosi in forma assistenziale a chiunque si rivolga loro (VISIONE NON DISCRIMANTE: COMUNITÀ ESTESA), come invece ancora fa la chiesa cattolica, che distribuisce cibo, vestiti, in cambio di una certa presenza alle funzioni religiose (VISIONE DISCRIMINANTE: COMUNITÀ DELIMITATA)

**RISPETTO ALLA “COMUNITÀ PARCERA”, OSSERVO CHE SONO MOLTI I “PARTNER” LOCALI CHE COLLABORANO A VARI LIVELLI: chi nella scuola stessa** per offrire proprie particolari competenze sia agli insegnanti che ai bambini (come i giovani dell’associazione “Cama” rispetto ad aspetti naturalistico-ambientali; o quelli dell’associazione “Grucon” per attività artistico-culturali); **chi con la scuola:**

- sia progettando congiuntamente le attività pedagogiche e didattiche (vedi la scuola comunitaria-associazione “Manghera”),
- sia partecipando ad iniziative comuni, come marce (per l’ambiente o in difesa dello Statuto dei bambini e degli adolescenti), feste (come la festa di San Giovanni, la festa di Natale; la Festa della famiglia; la Festa della bellezza negra ecc.), campagne (per esempio quella condotta dalla Sottocommissione Educazione della CAMMPI per la creazione di dieci biblioteche con i libri recuperati presso altrettante scuole comunitarie; o quella di raccolta di giochi usati promossa dai bambini della scuola a favore di alcuni asili infantili particolarmente poveri; ecc.)
- sia attivando corsi di formazione o d’espressione artistica autogestiti o condotti da personale esterno (come nel caso dei Gruppi del Coro o di Danza condotti da professionisti della Fondazione Culturale dello Stato di Bahia).

**A.2 NELLA SCUOLA-LABORATORIO DI BOGOTÀ**, la **“COMUNITÀ PRIMARIA-COSTITUTIVA”** – gli stessi bambini e adolescenti lavoratori del quartiere, e le loro

famiglie - **non è intesa** tanto come “beneficiaria” quanto come “**COMUNITÀ ESSENZIALE e CORRESPONSABILE**”, cioè da una parte componente essenziale della stessa Scuola-Fondazione, dato che è stata e continua ad essere ispiratrice della Mission e delle scelte della stessa, dall’altra come principale attore del processo di lettura critica della propria realtà e di progettazione collettiva di percorsi di trasformazione della stessa.

- A. Dal Documento Ufficiale della Fondazione: “Siamo una comunità di adulti, bambini e adolescenti lavoratori che si fonda sui principi della Fede, la Fraternità, la Valorizzazione critica del lavoro infantile”.

**RISPETTO ALLA “COMUNITÀ PARCERA”, OSSERVO CHE SONO MOLTO LIMITATE LE RELAZIONI DELLA FONDAZIONE-SCUOLA CON LE ORGANIZZAZIONI DELLA COMUNITÀ LOCALE**, che si riducono ad alcune associazioni culturali che intervengono nella scuola per dei laboratori artistici, o alla partecipazione periodica e saltuaria ad alcuni spazi di articolazione locali (VEDI RETE DEL BUON TRATTO): EMERGE PIUTTOSTO UN LIVELLO DI “**COMUNITÀ ELETTIVA NON TERRITORIALE**”, o “**CERCHIA COMUNITARIA**”, **composta da alcune organizzazioni “amiche” della città o del Paese** con cui si condivide una certa linea di politica sociale (soprattutto rispetto alla posizione verso il lavoro minorile), e **fondata sulla complicità sperimentata, senza specifici riferimenti territoriali locali**. Ciò si spiega però per motivi differenti:

1. All’interno della Scuola-Fondazione c’è una **valorizzazione forse troppo forte della propria storia ed identità**, per metterla in discussione e rinunciare ad alcuni aspetti di questa, passaggio indispensabile per potersi mettere "in rete" in spazi comuni locali in cui siano presenti organizzazioni con una matrice culturale differenziata;
2. tale forte identità è comunque un’arma di sopravvivenza all’interno del **contesto storico che sta vivendo ormai da più di mezzo secolo il Paese, un contesto socio-politico molto pericoloso, violento, discriminante**, in cui in cui è difficile potersi fidare sia di organizzazioni locali, che di istituzioni pubbliche, mentre è facile incorrere nel rischio di avere problemi con le forze dell’ordine costituito che controllano la società. Per gli stessi motivi si spiega quell’atteggiamento di **prudenza-diffidenza di fondo verso l’esterno che varie volte ho riscontrato in molti membri della scuola-fondazione**.

B. A CONFRONTO IN ITALIA, noto una certa **DIFFICOLTÀ A INDIVIDUARE LA “PROPRIA COMUNITÀ”**: al di là delle **famiglie della scuola, prevalgono le relazioni ufficiali-mediate burocraticamente tra istituzioni pubbliche e private** (il Comune; il Progetto giovani; la parrocchia; la USSL; la scuola, ecc.): emerge la **dimensione “istituzionale”** della comunità locale: “**COMUNITÀ INTERISTITUZIONALE**”

- È molto meno attiva la rete informale di "parceri" presente nella comunità locale, organizzazioni complici direttamente coinvolte assieme in momenti di riflessione-progettazione-azione condivisa.
  - Sia perché **pochi insegnanti vivono nel territorio** della scuola, quindi non hanno legami con i cittadini né le organizzazioni locali al di fuori del rapporto professionale;
  - sia perché la scuola si proietta soprattutto nella “**PROPRIA COMUNITÀ INTERNA**” (insegnanti, alunni, famiglie);
  - **sia perché sono molto pochi gli spazi ed i momenti esterni in cui viverli reciprocamente – scuola e territorio – come interrelati** (al di fuori dei momenti ISTITUZIONALI, appunto, di riunione tra le rispettive autorità)

## **CONCLUSIONE**

In questo capitolo ho tentato, attraverso un percorso di analisi e di ricostruzione interpretativa progressiva, di rispondere alle domande di indagine postemi nel corso della ricerca, rispetto alla finalità etnografica di *render conto di come la scuola si relaziona, come interpreta, le proprie interazioni interne, e con gli attori socio-educativi locali (le famiglie e altre organizzazioni della comunità locale)*:

- 1. Quali sono e come sono organizzati gli spazi formali ed informali di interazione tra i vari attori coinvolti?
- 2. Quali atteggiamenti e comportamenti emergono nelle situazioni di interazione, e quali dimensioni culturali ed organizzative soggiacciono in essi?
- 3. Quali immagini emergono delle proprie/altrui interazioni?
- 4. Quali significati attribuiscono ad alcune dimensioni culturali, e quali implicazioni queste abbiano rispetto alle situazioni di interazione interpersonali e intra-istituzionali?

Pur tenendo conto che sono domande tra loro strettamente intrecciate, così come sono intrecciate le dimensioni culturali ed organizzative nella trama delle relazioni che si sviluppano in un contesto, possiamo dire che:

Alla domanda 1, risponde soprattutto quanto descritto nella I Parte (che ha descritto quali sono gli attori stessi rilevati come maggiormente attivi nei quattro contesti socio-culturali analizzati), e nella II Parte, attraverso una descrizione riassuntiva dei molteplici spazi di incontro interni e tra scuola e altri attori, e del loro ruolo.

Alla domanda 2, rispondono principalmente le ricostruzioni presentate sia nella Parte III (Schemi di sintesi delle dimensioni rilevate in ognuno dei 4 contesti, relativamente al livello della relazione interpersonale, e della partecipazione alla gestione democratica) che nella Parte IV (Risultati emergenti dall'analisi trasversale dei dati comparando i quattro contesti).

Rispetto alle domande 3 e 4, come già affermato nei capitoli precedenti, mi sono concentrato principalmente sul punto di vista della scuola. Le interpretazioni degli altri attori, che ho raccolto principalmente attraverso le interviste, potranno più nel dettaglio essere oggetto di ulteriori futuri approfondimenti di ricerca

Alla domanda 3, rispondono soprattutto le Immagini contenute nella Parte V.

Alla domanda 4, rispondono le ricostruzioni ed interpretazioni delle: immagini di bambino; immagini del proprio ruolo e di quello altrui; immagini di scuola di qualità, che trasversalmente sono emerse in vari momenti delle ricostruzioni presentate in questo capitolo, e che altrettanto nel loro dettaglio potranno essere oggetto di ulteriori futuri sviluppi della ricerca.



## CAPITOLO IV - LA FINALITÀ PEDAGOGICA DELLA RICERCA

### **LA PROPOSTA DI UN MODELLO DI SCUOLA PUBBLICA PARTECIP-ATTIVA E COMUNITARIA, INTEGRANTE E INTEGRATA NELLA COMUNITÀ LOCALE, ALL'INTERNO DI UN SISTEMA EDUCATIVO LOCALE A SUA VOLTA PARTECIP-ATTIVO E COMUNITARIO**

Come indicato in precedenza, la presente ricerca ha perseguito una doppia finalità.

*Una finalità etnografica:* offrire una descrizione, a partire dal punto di vista della scuola, delle “culture socio-educative” presenti negli attori di contesti sociali differenti (scuola, famiglie, comunità locale) rilevate in vari contesti socio-culturali (Italia, Brasile, Colombia); è quanto si è tentato di fare nel III Capitolo.

*Una finalità pedagogica:* a partire da quanto emerso nello studio etnografico, e nel confronto con la letteratura di riferimento, promuovere spunti di riflessione e proposte verso sinergie educative tra gli attori socio-educativi locali, volte ad uno sviluppo integrale, della persona e della comunità stessa. Mi accingo quindi ora a formulare, senza pretesa di esaustività, nell'intreccio tra piano delle riflessioni emerse dai dati e spunti teorici rinvenuti in letteratura, un possibile modello di “comunità educante integrata ed integrante” a livello locale, al cui interno sia la scuola a ri-assumere, di fronte alla frammentarietà sociale, individuale e istituzionale di oggi<sup>44</sup> più volte ricordata, in modo più chiaro, e coraggioso, un ruolo “comunitario”, di promozione di nuovi stili relazionali centrati sulla valorizzazione di ogni persona e sulla condivisione – a livello interpersonale e interorganizzativo - di orizzonti di significati, di valori, di bisogni e di utopie differenti, in cui riscoprirsi “vicini”, “compaesani”, “com-partecipi” di una comune condizione umana, e societaria, che ci fa strettamente legati nei nostri cammini, e destini; e “politico”, di attenzione ai problemi e ai bisogni sociali, culturali, educativi dell'infanzia e degli adulti che l'accompagnano all'interno del suo contesto locale, di attivazione di strumenti culturali capaci di avviare una lettura critica, approfondita, di tale realtà e delle dinamiche ad essa sottese, e di richiamo forte a modelli di progettazione, valutazione ed azione partecipati per tutti gli attori, formali e non,

---

<sup>44</sup> Frabboni (1991) parla a riguardo di “disintegrazione” istituzionale, orizzontale e verticale: “La scuola espone discontinuità-separazione "verticale" (tra i suoi segmenti scolastici interni) ed "orizzontale" (tra la sua identità culturale e quella siglata dalle molteplici agenzie informali di territorio ).” (Frabboni, 1991,pag. 35)

impegnati in ambito socio-educativo a livello locale. Tutto questo avviando un processo attivo, critico e consapevole di integrazione delle rispettive potenzialità, risorse, finalità e compiti istituzionali, nella lotta comune per il miglioramento di tali bisogni e per la democratizzazione delle modalità di rilevamento, decisione, gestione e valutazione dei processi politico-amministrativi e dei servizi socio-educativi, contro le sempre più forti spinte alla mercantizzazione – deregolamentazione e privatizzazione - della società, della “repubblica”, delle relazioni, dei percorsi di vita, socio-educativi e scolastici.

## 1. FONDAMENTI ED ORIGINI

Le basi su cui fondare un tale modello, risiedono principalmente sugli sforzi di sintesi teorica, e di progettualità ed azione pratica, di quegli autori, uomini, pedagogisti, filosofi, educatori, appassionati della persona umana e di un suo sviluppo umano integrale, autentico, ma non isolato bensì integrato, con quello dell'Altro, più prossimo – gruppo, classe, comunità locale – o lontano – società nazionale, internazionale e planetaria; così come appassionati nel comune riconoscere il ruolo per sua natura politico di ogni progetto pedagogico-educativo-scolastico, sia esso a livello di singola istituzione, o di sistema formativo allargato.

“Necessariamente plurali, e a volte contraddittori, **i progetti pedagogici che si esprimono a livello scolastico sono per propria natura progetti politico-educativi**, che ora riflettono, ora interrogano, valori e orientamenti politici di più ampio respiro in circolazione nella società.

Ammetterlo, contro visioni atomizzate e spoliticizzate dell'educazione e della pedagogia, costituisce, del resto, un primo passo indispensabile per la comprensione del carattere politico dell'educazione e per la "ripoliticizzazione" dell'organizzazione scolastica, frequentemente rappresentata come un apparato tecnico-nazionale, strumentale, de-ideologizzato e politicamente neutro (cioè, addomesticato).”(Lima, 2000, pag.41)

Non è sensato pertanto inseguire visioni di una “pedagogia neutra”, di una “educazione pura”, di una “scuola neutrale”, capaci solo di mistificare la natura altrettanto politica di tale scelta prospettica, che par voler negare-nascondere il persistere di dinamiche di ingiustizia, di lotta e di potere, di competizione e di mercato in ogni ambito dell'agire ed interagire umano, compreso e per di più in quello pedagogico-scolastico, che attiene la “formazione delle teste ben pensanti” dei cittadini d'oggi e di domani. Anche se poi, a seconda del modello pedagogico-scolastico attuato, tale “ben pensare” può transitare dall'accomodamento



omologante a pensieri – strutture culturali – dominanti, preconfezionati da parte degli apparati socio-politici che ancora detengono le redini del sistema-mercato globale, alla lettura e analisi critica della realtà di oggi, fino alla capacità di immaginare, e progettare assieme, cammini di trasformazione in senso democratico ed egualitario.

Per tutto ciò è chiaro, per Freire, che tutti coloro che intervengono nell'educazione a partire da una prospettiva critica sono, di conseguenza, ed in coerenza, obbligati "a stimolare, favorire, nella stessa pratica educativa, l'esercizio del diritto alla partecipazione da parte di chi sta direttamente o indirettamente legato all'agire educativo" (Freire, 1996 a, pag. 305).

Dalla pedagogia democratica di Dewey, alla pedagogia cooperativa di Freinet, alla pedagogia popolare e liberatrice di don Milani, fino alla pedagogia critica e trasformatrice di Freire, per citare coloro di cui si sono presentate le principali linee di pensiero-azione nel corso del I Capitolo, sono state molte le voci illustri che in passato come oggi hanno promosso un paradigma di scuola e di società antiautoritaria, antidogmatica, autonoma e assieme strettamente capace di percorrere cammini di liberazione integrati con e per la propria comunità locale, oltre che per l'umanità stessa come orizzonte più ampio.

Per esempio, Pourtois (2006), descrivendo uno dei paradigmi trasversali che caratterizzano il panorama pedagogico passato e recente - che ritengo abbia una grossa attinenza in questo senso - , parla della "pedagogia del capolavoro", riferita tra gli altri in particolare a Celestine Freinet (coniatore dell'espressione stessa), oltre che all'esperienza di Decroly, e alla scuola alternativa di Neill. Essa si focalizza sulla funzione politica della scuola (ritorno al senso, alla solidarietà, al giudizio critico, all'iniziativa personale e collettiva, alla partecipazione attiva, ecc.), opponendosi alla funzione "domestica" adottata tradizionalmente dalla scuola. "Tale pedagogia si vuole risolutamente incentrata sullo sviluppo e sulla emancipazione di tutti, senza esclusioni, e indirizzata alla solidarietà e alla collaborazione. È una pedagogia del successo, da cui il bambino deve uscire vincente. Si oppone alla corrente individualistica che isola il bambino del suo ambiente. È una reale pedagogia della cooperazione. L'aspetto sociale deve d'altronde necessariamente essere presente nel capolavoro, quale che sia il tema studiato. È indispensabile mostrare le implicazioni sociali della tematica trattata." (Pourtois, Desmet, 2006, pag. 124)

In quanto principale ispiratore di quel movimento di educazione popolare-liberatrice in cui si situano anche le due esperienze scolastiche latinoamericane da me incontrate e presentate nel presente lavoro, è doveroso qui citare alcune delle molte riflessioni - e molto forti, a volte veri

e propri richiami - che in tal senso ha fatto Paulo Freire nel lungo corso della sua opera, e della sua vita. Il testo "L'educazione come Pratica di Libertà" (Freire, 1967), scritto in esilio, riunisce alcune delle principali basi della teoria pedagogica freiriana. A partire da questa, e dall'azione politico-educativa che svilupperà nei tre decenni successivi, Paulo Freire costruì un'opera originale e sempre in compimento, in dialogo permanente con altri lavori, con la critica, con i progetti che conduceva a termine.

È nell'opera *Pedagogia Degli Oppressi* (Freire, 1975b) che le sue concezioni democratiche radicali hanno trovato maggior articolazione e sviluppo, rispetto anche alle dimensioni organizzative e amministrative. La sua critica alla "educazione bancaria", alienante e oppressiva, a partire da una pedagogia di liberazione, di partecipazione e di discussione, di intersoggettività, rappresenta uno dei più violenti ed eloquenti attacchi all'organizzazione burocratica e alla razionalità tecnico-strumentale in educazione.

Adottando una prospettiva radicale, Freire guadagna una distanza critica da tutte le forme di dominazione e da tutte le posizioni settarie, di destra e di sinistra, che considera ugualmente reazionarie. La settarizzazione - "sempre castrante, per il fanatismo di cui si nutre" (Freire, 1975b, pag. 32) -, è responsabile di pratiche di gestione orientate alla conquista e alla creazione di burocrazie che "corrodono la rivoluzione" (ibidem, pag. 177), di fenomeni di dirigismo, dell'isolamento tra concepire ed eseguire (nello stile tayloristico), del populismo e della manipolazione, totalmente contrari alle concezioni dell'azione e della educazione emancipatrice che egli propone.

L'organizzazione oligarchica e la leadership vanguardista sono così incompatibili con una organizzazione liberatrice e con le leadership democratiche, collegiali e partecipative: "in questa teoria dell'azione, proprio perché è rivoluzionaria, non è possibile parlare né di attore, al singolare, neppure appena di attori, al plurale, ma di attori in intersoggettività, in intercomunicazione" (ibidem, pag. 179); "una cosa è la politica, fatta in tutti i campi, con una rigida burocrazia, in nome delle masse popolari, a cui si trasmettono ordini; altra cosa è la politica fatta con esse, con la loro partecipazione criticamente cosciente nella ricostruzione della propria società, in cui gli ordini, non più necessari, si trasformi in puri "slogans"" (Freire, 1978, pag. 122).

Nel panorama italiano, altrettanto doveroso in questa prospettiva è ricordare la già citata esperienza - tutt'ora carica di significato e fonte di ispirazione - della scuola di Barbiana del priore Lorenzo Milani, il quale ai "suoi" ragazzi e - tramite loro e ed i loro testi collettivi - a tutti noi impegnati a differente livello in campo (politico-)socio-educativo ricorda (nella "Lettera ad una professoressa"): "si cerca una finalità per la scuola. [...] La finalità legittima è dedicarsi al prossimo. E, oggi, come voi volete amare se non formandovi con la politica, con il sindacato o con la scuola? Siamo sovrani, non è più tempo di ..., ma di scelte. Contro i classisti come voi, contro la fame, l'analfabetismo, il razzismo, le guerre coloniali"(Milani L., 1967).

“Vi era in quell’esperienza il senso della scuola come luogo che costruisce cittadinanza. [...] “I care!”. “Mi importa!”. Era la chiave dell’educazione, a Barbiana. Costruire le coscienze, formare alle virtù civili” (Soliani, 2002, pag. 119).

“Così, la scuola deve fare politica. Ma, attenzione, la scuola non deve essere sede di un partito. I partiti pretendono raggiungere il potere. Perciò, offrono interpretazioni dei fatti a partire dalla propria prospettiva e, non raramente, fanno proposte demagogiche. La scuola, al contrario, è uno spazio dove ci si preoccupa di formare bambini liberi e dove, assieme, cerchiamo la verità, con fatica e impegno da parte di noi stessi. Ne esce così una scuola attenta, che analizza profondamente ogni fatto sotto tutti i punti di vista: da quello linguistico a quello storico, da quello statistico a quello geografico, da quello sociologico a quello economico. Una scuola che esalta l'attività collettiva, la discussione e la ricerca." (Gesualdi et alii, 2000, p.123).

Sempre nel panorama italiano, vale la pena ricordare alcuni altri testimoni - nelle loro riflessioni, atti legislativi o sperimentazioni pratiche attuate - di un processo di democratizzazione della scuola pubblica, di rottura con un certo modello rigido, chiuso, autosufficiente - “bancario” - verso forme sempre più adeguate di apertura alla partecipazione attiva delle famiglie, degli attori locali, e di integrazione della scuola con i problemi, i saperi, i bisogni, le risorse presenti nella realtà stessa, per una reciproca rivitalizzazione, promozione e valorizzazione sociale. Per una società sempre più nella sua cultura e nelle sue forme democratica e includente.

Mi riferisco tra gli altri ad Aldo Agazzi<sup>45</sup>, Aldo Capitini<sup>46</sup>, Lamberto Borghi<sup>47</sup>, Francesco De Bartolomeis, Danilo Dolci<sup>48</sup>, Giuseppe Flores D'Arcais. Ricordiamo alcuni loro passaggi.

---

<sup>45</sup> Uno dei punti più originari della riflessione dell'Agazzi, fu quella sulla pedagogia sociale, collocata in un'ottica nuova, in virtù della quale la comunità prende coscienza delle sue responsabilità formative verso le nuove generazioni e diventa società educante. Già a suo tempo l'autore sosteneva l'urgenza che la società

---

ritrovasse la direzione per aiutare la crescita dei giovani, non per metterli in crisi. Se infatti l'educazione deve impegnarsi per la comunità, è altrettanto vero che questa deve operare per la buona riuscita di quella. La società diventa educante se le sue istituzioni, le sue organizzazioni, i suoi corpi intermedi si rendono coscienti e operanti nelle loro possibilità formative, e se in concreto si ispirano a principi generali validi come quelli della promozione delle persone e del bene comune. Due sono i principi guida della pedagogia sociale dell'autore: il pluralismo della società attuale implica sempre l'esigenza di affermare la propria autenticità e diversità personale e culturale; la convivenza di diverse ideologie che, allo stesso modo, posa sullo spirito critico ossia sulla necessità di riflettere intorno alle varie opinioni e di giustificarle.

<sup>46</sup> Aldo Capitini fu un filosofo ed educatore molto attivo in campo sociale soprattutto a favore di politiche ed azioni di giustizia, di libertà, di pace. Nel primo dopoguerra da vita a Perugia al primo "Centro di Orientamento Sociale", "uno spazio non violento e ragionante" al di fuori dei partiti. Prende posizione in favore dei primi obiettori di coscienza in Italia, promuovendo efficaci manifestazioni. Sulla sua concezione religiosa, più ancora che sulle sue convinzioni filosofiche, egli fonda la sua scelta e il suo impegno per la nonviolenza. Nel 1952, dopo il Convegno internazionale per la nonviolenza, promuove la fondazione del Centro per la Nonviolenza, da cui sorgerà il Movimento Nonviolento. Rispetto al suo impegno per la scuola, ricordiamo che nel 1959 fondò l'A.D.E.S.S.P.I., un'associazione per la difesa e lo sviluppo della scuola pubblica italiana, che per alcuni anni svolgerà un'attività vivace ed impegnata. Letto il volume Esperienze pastorali di don Milani, che l'ha molto impressionato, nell'estate del 1961 si reca a Barbiana, dove incontra il sacerdote ed i suoi ragazzi. Sempre in quell'anno organizza la Marcia per la pace da Perugia ad Assisi, che ha un notevole successo e diverrà l'oggetto di un suo libro (*In cammino per la pace*, Einaudi, Torino 1962). Da quell'iniziativa nasce ufficialmente il Movimento Nonviolento per la Pace che ha varato nel gennaio 1964 una propria rivista ufficiale "Azione Nonviolenta". Nei suoi ultimi anni il tema più caro per il quale egli si spese fu quello dell'estendere realmente la democrazia diretta e il controllo delle istituzioni da parte di tutti. Nel 1967 e nel 1968, anno della sua morte, uscì il volume *Educazione aperta (I e II)*, presso La Nuova Italia. In quest'opera egli tra le altre cose afferma che "l'adulto debba crescere in infantilità, cioè in apertura, in curiosità, in prontezza al mutamento", in particolare attraverso un sempre maggiore e autentico impegno e controllo democratico in ogni campo della società, così come di pari passo (e qui si può notare l'influsso del pensiero di Ghandi) attraverso l'assunzione di un ritmo di vita-attività più lento, in cui poter dar voce in modo più profondo alla propria dimensione più autentica meditata e autentica (confrontare *Educazione Aperta I*, pp. 224-244)

<sup>47</sup> In Lamberto Borghi si trovano temi che si sono sviluppati a contatto col socialismo libertario e soprattutto con la filosofia sociale di Dewey, da lui conosciuto personalmente nel suo esilio negli Stati Uniti: laicità, socialità, pacifismo, partecipazione alla vita comunitaria, democrazia come vivere impegno e responsabilità civile. All'autorità imposta oppone il metodo della libertà, della libera indagine critica e di rispetto per le idee altrui, in una parola della laicità, ossia l'affermazione del principio del valore autonomo del pensiero. Sul piano politico ed educativo egli afferma l'esperienza come ricerca costruttiva, il valore e l'interesse della persona, l'attività collaborativa, l'aderenza alla concreta realtà sociale, il rispetto della libertà individuale, l'aspirazione all'uguaglianza non soltanto sul piano culturale. Nella sua lettura del pensiero di Gramsci (1969) insiste sulla distinzione tra scuola attiva e scuola progressiva: secondo l'autore, la prima pone in risalto la centralità dell'alunno nel processo educativo e l'esigenza della sua libera formazione mediante il soddisfacimento dei suoi bisogni genuini; la seconda pone l'accento sulla ricostruzione sociale che deve accompagnarsi alla formazione individuale.

<sup>48</sup> Danilo Dolci fu costantemente alla ricerca di un'esperienza radicale di vita, che lo portò nel 1959 a trasferirsi in una delle zone più depresse della provincia di Palermo, dove vivendo con la gente, lavorando con loro, con sincerità ed onestà, riuscì a dar vita ad un movimento locale di coscientizzazione e di cooperazione partecipata. Dallo sforzo congiunto di pescatori, braccianti, ma anche di politici e intellettuali trascinati dal suo esempio fuori da sindacati e dai partiti, nacquero diverse iniziative tra cui una diga per rispondere al grave problema sociale locale della siccità; il Centro Studi di Partitico, e quello Educativo di Mirto. È stato anche uno scrittore efficace, i cui molti libri sono stati tradotti con successo in molti paesi. E spesso non ha esitato a finanziare personalmente varie iniziative sociali con i proventi del proprio lavoro letterario, o con l'aiuto di amici anche stranieri che hanno creduto in lui e l'hanno appoggiato. Risulta molto importante, ai fini del presente lavoro di ricerca, il suo esempio di relazionalità autentica e comunitaria, orizzontale, che ne ha costituito la vera forza capace di coinvolgere e trasformare: "acuto osservatore di uomini e cose, dotato di spiccato talento letterario, egli non dimentica mai il servizio all'uomo, perché possa essere sempre più uomo. Egli è educatore senza imporre alcun credo, cercando di sviluppare le risorse nascoste di ciascuno. Mette ciascuno a suo agio perché si dispone prima di tutto all'ascolto: perché assume l'atteggiamento non di chi ha qualcosa da insegnare, ma di chi ha qualcosa da imparare. È l'atteggiamento della maieutica socratica, al quale espressamente si richiama. Dinanzi all'ascolto [...] gli analfabeti, gli emarginati, gli handicappati si aprono, comunicano, scoprono di essere "qualcuno", di avere qualcosa da dire e qualcosa da fare. [...] il metodo di Dolci muove dal coinvolgimento a tu per tu: che non lascia zone d'ombra o di silenzio all'impegno o alla responsabilità, che non si limita all'istruzione o alla notizia, ma sollecita sempre l'esperienza diretta con le cose e con le persone". (Laeng M., 1994, pp. 4054-4055).

Aldo Capitini, oltre ad aver lasciato un grande segno ed esempio con le tante lotte, azioni e riflessioni di giustizia, di libertà, di pace, scriveva che se, citando don Milani, “la scuola siede tra passato e futuro”, allora la scuola deve godere di una sua fondamentale "autonomia culturale, che non sia tuttavia chiusura in recinti di retorica o di pedanteria", ma salvaguardia e sviluppi "quella sostanza di libertà, di ricerca, di dialogo, di apertura che la costituisce" (Educazione Aperta I, pp. 132-136).

Lamberto Borghi, dal suo canto, sviluppando una riflessione di Dewey, affermava che una vera e profonda trasformazione sociale, libera e liberatrice, richiede l'azione coordinata, ma indipendente, delle forze progressive nel campo economico-sociale e nel campo dell'educazione (Borghi, 1955). “Borghi si è costantemente impegnato a difendere la scuola pubblica come garanzia democratica contro dogmatismi, intolleranze ed immaginazioni”. All'interno delle “battaglie per la riforma delle istituzioni scolastiche” egli ha partecipato proponendo il modello di “una scuola autogovernantesi, profondamente inserita nel contesto sociale e aperta a tutti i suoi problemi, ma del tutto indipendente del potere politico e religioso. Egli ha sempre guardato a un mutamento radicale delle strutture scolastiche in senso comunitario e ha stimolato l'innovazione dei metodi educativi” (Izzo D., 1994, pag. 1915). Sul terreno operativo, egli avverte la necessità di una scuola rinnovata, non elitaria né corpo separato, attivamente inserita nella comunità cui spetta gestirla. "La scuola pubblica è la scuola di tutti, la scuola di libere e aperte comunicazioni; non la scuola che trasmette certezze, ma quella che educa al comune discorso e alla ricerca collaborante, la scuola che fa leva sul bisogno sociale dell'uomo e sul potere dell'intelligenza creativa" (Borghi, 1958).

Si può delineare nelle riflessioni e nelle proposte di questi, ed altri, autori un percorso che parte da una visione di “**società educante**” (e conseguentemente di “pedagogia sociale”) e dal riconoscimento della presenza già allora non più di un sistema formativo fondato sul binomio scuola-famiglia (e parrocchia, a seconda dell'opzione politica scelta), ma di un “sistema formativo policentrico”.

Percorso che contribuirà anche, da una lato, all'avvio negli anni '70 delle esperienze allora cariche di aspettative e di idealità innovative dei **Laboratori Scolastici** e del **Tempo Pieno**<sup>49</sup>

---

<sup>49</sup> Piero Castello, nel suo intervento al *Convegno sul tempo pieno organizzato dal Centro Studi per la Scuola Pubblica di Bologna, 22 marzo 2003*, *scuole Fortuzzi* (vedi Atti pubblicati sul sito del CESP di Bologna, [cespbo@iperbole.bologna.it](mailto:cespbo@iperbole.bologna.it)) afferma che “alla creazione di una filosofia del Tempo Pieno avevano concorso scuole di pensiero di natura e provenienza assai diverse: la scuola attiva di Dewey, la scuola popolare di Freinet, la stessa Montessori in Italia, le ricerche di Piaget e quelle ancora poco note di Wigotsky costituivano il bordo di cultura in cui il Tempo Pieno veniva continuamente evocato o che, addirittura, ne costituiva il naturale approdo. Nel corso di tutti gli anni '60 il Tempo Pieno veniva definito con varie locuzioni allusive una tra esse ha avuto particolarmente successo ed è stata particolarmente efficace e produttiva di idee ed obiettivi che si sono poi

nella scuola (sancito con la Legge 820 del '70, all'articolo 1), che veniva definito con varie locuzioni allusive tra cui "la scuola Integrata":

**Con la locuzione "Scuola Integrata" si volevano integrare molti aspetti della vita scolastica:**

1. **Integrare il doposcuola con la scuola/istruzione del mattino.** Integrare quindi le attività di gioco, espressive, creative patrimonio delle esperienze dei doposcuola più avanzati con le attività di istruzione che caratterizzavano la scuola "scuola". Recuperare l'unitarietà delle attività corporee ed affettive con quelle della mente e cognitive, la complessità e l'armonia del bambino come persona.
2. **Integrare le diversità linguistiche e culturali** che caratterizzavano soprattutto le scuole in quel periodo di forte immigrazione. **Integrare il disagio sociale e i bambini portatori di handicap**, integrazione che ebbe il suo acme con la legge 517 del 1977.
3. **Integrare l'attività degli insegnanti tra di loro, con la direzione didattica, con il personale non docente, bidelli in primo luogo.**
4. **Integrare la scuola con il territorio le sue istituzioni, le componenti tra di loro**, perdere il carattere di autoreferenzialità, **costruire quella "comunità educante" laboratorio di democrazia di base che verrà sancita nel '74 con l'istituzione degli organi collegiali.**
5. **Integrare i saperi scolastici con quelli familiari ed extrafamiliari** riconoscendone il valore formativo e cognitivo, integrare la realtà familiare e ambientale con la ricerca come attività didattica prevalente nella classe, integrare il sapere e il modello scientifico con quello umanistico. (Castello P., in Atti del Convegno sul Tempo Pieno, Bologna 2003, [www.cespbo.it](http://www.cespbo.it))

D'altra parte, tale percorso contribuirà all'istituzione degli **Organi Collegiali**<sup>50</sup>, ispirati proprio ai principi ricordati in precedenza di democratizzazione della scuola pubblica e di educazione della cittadinanza alla democrazia attraverso la partecipazione dei vari attori coinvolti alla gestione democratica della scuola.

Una riflessione critica ad alcune tendenze "burocratizzanti", semplificanti, e pertanto svilenti presenti in alcune realizzazioni superficiali di tali esperienze, è proposta dal De Bartolomeis (1983): l'autore propone di pensare ad un "sistema formativo allargato", guidato da una

---

sedimentati nel Tempo Pieno: "La scuola Integrata". L'uso di questo nome è stato assai diffuso sia in ambienti istituzionali (università, riviste, convegni, sindacati...) sia nelle esperienze informali di base e tra i doposcuola alternativi che erano nati numerosissimi soprattutto ad opera di un impegno politico nella scuola suscitato dalla grande diffusione e presa che aveva avuto la "Lettera ad una professoressa" di Don Milani."

<sup>50</sup> Si rimanda per un approfondimento a quanto detto nel I Capitolo rispetto alla legislazione attinente agli Organi Collegiali, e a successive disposizioni.

riflessione e programmazione pedagogico-didattica condivisa tra scuola ed “extrascuola” in contrapposizione ad uno spirito improvvisatore appiattito nella pratica: “proprio per togliere i problemi riguardanti la scuola da una specificità isolata e da un didatticismo spicciolo è stato necessario riprendere temi quali le caratteristiche educative dell'attività, le condizioni e le conseguenze del tempo pieno, la cultura come produzione, la ricerca, il peso delle varie forme di lavoro nel determinare la fisionomia di ciò che viene detto esterno, i rapporti - favoriti dalla programmazione - tra le attività nella scuola quelle fuori della scuola” (De Bartolomeis, 1983, p. XIV)

Ancora, l'autore afferma che “le esperienze educative fuori della scuola, guidate da un piano, anzi da un nuovo modo di attuazione dei programmi, solo la conseguenza necessaria di quella che ho definito “non autosufficienza educativa della scuola e degli insegnanti”. Intendo dire: la scuola, proprio per raggiungere le sue finalità educative, deve estendersi su spazi non scolastici ed avvalersi sistematicamente nella collaborazione di persone diverse dagli insegnanti.

Tutto questo autorizza a considerare la scuola come *un sistema formativo allargato*. Tale espressione fa una comparsa solo di sfuggita, e quindi senza precisazioni che le misure non è conseguenze, nella relazione presentata nel marzo del 1982 al Ministro della Pubblica Istruzione dalla commissione ministeriale incaricata di procedere “alla elaborazione in via preliminare delle linee fondamentali generali dei programmi di insegnamento della scuola elementare”. Si legge nella relazione: “dovrebbe essere possibile estendere il tempo oltre che nella scuola, anche in altre attività esterne guidate dalla scuola o in struttura del territorio, nel quadro di un sistema formativo allargato o di scuola della comunità”. Niente di più di un enunciato per cui l'allargamento si perde nella genericità e nell'indeterminatezza: non si indica niente delle istituzioni, delle strutture, delle persone, delle metodologie che concorrono al passaggio dalla scuola-scuola alla scuola-sistema formativo allargato.” ( De Bartolomeis, ivi, pp. 1-2)

“Un nuovo tempo pieno si inquadra nel concetto di sistema formativo allargato. L'allargamento, rispetto alla situazione educativa tradizionale, investe tempi, spazi, contenuti, metodi, competenze professionali, partecipazione di istituzioni.” (De Bartolomeis, ivi, pag. 149)

Di fronte all'aggravarsi delle trasformazioni - imposte dal predominante sistema socio-economico neoliberale a livello mondiale - in senso mercatile e “burocratico” – con le opposte e simmetriche tendenze alla deregolamentazione e privatizzazione da un lato, e

all'accentramento-verticalità dei centri di potere decisionale dall'altro - della società e dei sistemi formativi formali ed informali<sup>51</sup>, rinvenuta anche da molteplici ricerche internazionali che parlano di "disagio" tanto della società che dei suoi sistemi scolastici, familiari, ecc., si fanno avanti nuove letture, e proposte, nella direzione di riattivare una riflessione ed un'azione in senso contrapposto, umanizzante, democratico: è il caso della proposta di un **"sistema formativo integrato"** (vedasi per esempio Frabboni, Guerra, 1991), da contrapporre al dilagante "sistema formativo policentrico", in cui sono apparsi con sempre maggior importanza e "potere" nuovi "centri formativi" informali - accanto alle tradizionali agenzie come la famiglia, la scuola, gli Enti Locali, l'Associazionismo - quali i media dell'informazione-comunicazione telematica e virtuale - che disintegrano i nuclei del sapere verso forme sempre più individuali, frammentate, effimere - sia le "botteghe formative" strutturate per competere nel mercato formativo con "progetti-pacchetto" studiati per rispondere ai conseguenti "nuovi bisogni formativi" altrettanto "effimeri, eccentrici, mutevoli". (Frabboni, Guerra, 1991, pp.36-37)

Con le parole di Frabboni diciamo che "l'alternativa è dunque perseguibile attraverso l'inaugurazione di un rapporto di interazione dialettica tra la cultura del dentro/scuola e quella del fuori/scuola secondo linee di complementarità delle reciproche risorse educative. [...]

Non più, quindi, scuola come corpo separato dalla maglia delle istituzioni formative e delle strutture sociali del territorio, ma scuola che stipula una relazione multipla con la città (paese, borgata, quartiere). Una relazione di "scambio" e "comunicazione" dei reciproci beni culturali, secondo la felice immagine di una scuola che esce quotidianamente nell'ambiente per elevare i patrimoni -risorse di questo ad aule didattiche decentrate. [...]

Di qui la domanda. Quali dovrebbero essere i modelli e le pratiche di "integrazione" longitudinale (tra i gradi del sistema scolastico) e trasversali (tra scuola e agenzie formative "intenzionale del territorio: famiglia, enti locali, associazionismo) [...] di un sistema formativo integrato?

In prospettiva longitudinale, il sistema scolastico dovrà presentarsi unitario e in-continuità: [...] intendiamo dire che il nostro sistema scolastico (momento istituzionale nevralgico, ma non esclusivo del sistema formativo) dovrà in gioco-forza esporre e praticare modelli pedagogici unitari e in continuità: i soli in grado di assicurare piena espansione sia ai processi di "socializzazione" (finalità: l'educazione sociale, affettiva, etica), sia ai processi di



"acculturazione" (finalità: l'alfabetizzazione primaria e secondaria sui fronti linguistici, storici, scientifici, artistici).

In prospettiva trasversale, il sistema formativo "scuola" più "territorio" potrà battere i sentieri dell'integrazione [...] a condizione che persegua l'alleanza tra la scuola e le agenzie formative storiche, permanenti, intenzionalmente educative: famiglia, associazionismo, enti locali. Un patto - questo - chiamato a conquistare un rapporto di "reciprocità" dialettica tra scuola e beni/opportunità e culturali (istituzionali e permanenti) del territorio, secondo linee di complementarità ed interdipendenza delle reciproche risorse formative: il tutto allo scopo di poter rispondere per l'intero arco dell'anno (365 giorni all'anno) ai bisogni educativi e alle aspettative culturali delle singole comunità locali.

Il traguardo dell'integrazione longitudinale e trasversale può essere espugnato a condizione di assicurare centralità formativa sia alla scuola pubblica sia alle agenzie storiche del territorio (a partire da gli enti locali e dall'associazionismo).

L'integrazione del sistema formale (scuola) e informale (extra scuola) è possibile a patto che sistema scolastico e quello extrascolastico (le agenzie intenzionalmente formative) rifondino il proprio modello pedagogico.” (Frabboni, Guerra, *ivi*, pp.41-43)

In sintonia con questa prospettiva, a livello mondiale, negli stessi anni, da Barcellona (I Congresso delle Città Educative, 1990) si concretizza la proposta di un “nuovo modo di intendere la società”, sia nei suoi spazi vitali principali (le città), sia nelle proprie finalità (e la formazione viene riconosciuta a livello mondiale come la nuova risorsa-sfida capace di generale un nuovo progresso per l’umanità, sia economico che culturale e sociale<sup>52</sup>), approdando alla definizione di **“Città educativa<sup>53</sup>”**, contrapposta alla “Città nemica” soprattutto dell’infanzia di oggi, con cui porre le basi per un orientamento “culturale” comune, che promuova e sostenga il passaggio dalla prassi normale della progettazione in parallelo alla logica della concertazione, alla strategia del fare sistemico per obiettivi complessi e condivisi. La “città educativa” è qualcosa di più - di più ampio e profondo – rispetto al concetto di sistema formativo integrato, in quanto è la città stessa, nella sua personalità complessiva e nella sua identità “culturale”, a riconoscere, esercitare e sviluppare, accanto alle sue funzioni tradizionali, una funzione specificamente educativa, assumendo una

---

<sup>52</sup> Vedi anche le tesi elaborate dall’UNESCO e sintetizzate da Delors nel suo rapporto “Nell’educazione un tesoro” (1997), o dalla Commissione Europea e contenute nel famoso “Libro Bianco” (1995), in cui si ribadiscono i concetti di “società dell’informazione”, di “educazione lungo tutto il corso della vita”.

<sup>53</sup> Fu nella Relazione di Edgar Faure preparata per l’Unesco nell’anno internazionale dell’educazione (1970), e pubblicata nel 1972 con il titolo “Apprendere Ad Essere”, che per la prima volta apparì l’espressione “città educativa” riferita ad un processo di “compensazione intima” tra educazione e “vita civica”.

intenzionalità e una responsabilità precise riguardo alla formazione, alla promozione e allo sviluppo di tutti i suoi abitanti, a cominciare dai bambini e dai giovani.

“La Città Educativa rappresenta il cambiamento, rispetto a paesaggi urbani caratterizzati oggi, in misura crescente, dalla disintegrazione istituzionale, dalla omologazione culturale, dalla disuguaglianza di percorsi formativi. [...] l'alternativa è dunque perseguibile attraverso l'inaugurazione di un rapporto di interazione dialettica tra la cultura del dentro/scuola in quella del fuori/scuola secondo linee di complementarietà delle reciproche risorse educative” (Frabboni, Guerra, *ivi*, pag. 5).

Il progetto internazionale delle Città Educative, nato in Spagna ma oggi presente in decine di paesi, si propone un recupero della dimensione relazionale e formativa della città. “Parlare di “Città Educativa” è dunque una sfida per riportare il contesto urbano alle sue origini di luogo accogliente ed amico, in grado di mobilitare risorse per la crescita dei più piccoli e di diventare esso stesso contesto di crescita.” La città che assume la consapevolezza di città *educante*, “racchiude in se stessa, in un modo o nell'altro, gli elementi importanti per una formazione integrale” (dalla Dichiarazione delle C.E., Barcellona, 1990). Siamo di fronte quindi al “progetto di una città, i cui componenti non rimangono irretiti nelle maglie del ruolo del semplice abitante o di quello del "rassegnato qualunque" per assumere piuttosto il ruolo responsabile e più oneroso del costruttore - o soltanto del collaboratore alla costruzione -, nei modi possibili ed opportuni, della propria città, a fare sempre più necessario ed urgente se si vuole costruire la **città-comunità**” (Laneve, 1991, pag. 79).

## **2. LE LINEE DI UNA SCUOLA PUBBLICA PARTECIPANTE E COMUNITARIA**

### **2.1 LE FINALITÀ DI UNA SCUOLA PUBBLICA PARTECIP-ATTIVA E COMUNITARIA**

Mi pare utile, prima di iniziare a descrivere nel dettaglio le varie dimensioni che possono caratterizzare la proposta di un possibile modello di scuola integrata nella e con la propria comunità locale, soffermarmi su un aspetto lessicale che non è privo di significato: rispetto all'uso dei termini "partecipante" o "partecipativa" per definire una delle caratteristiche fondanti la cultura di questa scuola, mi sono permesso di definirla "partecip-attiva" sia per mettere in risalto da un lato la parte di attivazione di ognuno dei vari attori (adulti e bambini) perché si fonda e stimola la partecipazione attiva di tutti, sia dentro la scuola, ma anche al di fuori, in particolare recuperando il ruolo delle famiglie, degli enti locali, delle associazioni ecc..; sia perché la scuola stessa viene intesa come soggetto attivo, promotore di riflessioni e azioni che a livello locale contribuiscano ad accrescere e sviluppare una "cultura socio-educativa" condivisa, base su cui poi possano trarre significato, aderenza alla realtà e forza iniziative di sviluppo umano e comunitario integrali.

*Si prospetta dunque una scuola in se stessa "integrante" per ognuna delle persone che la abitano quotidianamente, adulte e bambine, riconoscendosi come "comunità educante", e capace a sua volta di integrarsi attivamente nella realtà della comunità locale.*

Possiamo riconoscere in questo progetto finalità:

- a. Politico-Pedagogiche: la formazione integrale della Persona e del Cittadino, all'interno di uno sviluppo comunitario locale integrato e solidale.
- b. Politico-Gestionali: lo sviluppo di un Protagonismo della Persona e della Comunità attraverso le pratiche della Partecipazione Democratica, della Solidarietà Civile e della Sostenibilità ed Equità Economica.

A partire da una prospettiva capace assieme di uno sguardo al "globale" (nell'ottica dell'educazione alla mondialità, alla pace e allo sviluppo planetario sostenibile) per un'azione sul locale (nel segno di una educazione alla responsabilità e alla partecipazione, personale e solidale).

Come apparso già all'interno del precedente percorso di possibile rilettura storica e sociale, **emergono qui due anime dell'innovazione politico-pedagogica, una più strettamente pedagogico-didattica, ed una più specificamente organizzativo-gestionale, comunque tra loro strettamente legate. La dimensione "relazionale comunitaria", nel senso più volte indicato di attenzione alla persona, alla valorizzazione dell'altro, a stili comunicativi tesi a promuovere l'incontro, il dialogo, l'accoglienza dell'Altro come risorsa, ed assieme come limite, ecc., pare più una matrice comune, uno scenario di sfondo che qualifica in un certo modo sia la parte pedagogica, che quella organizzativa.**

**La prima, quella politico-pedagogico-didattica,** ha a che vedere con i curricoli scolastici, con i metodi di insegnamento-apprendimento, con le relazioni educative ed i ruoli esperiti nella classe e nella scuola tra adulti e bambini, ma anche con le opzioni didattiche che possono o meno coinvolgere anche l'esterno, le famiglie ed altri attori della comunità locale, nella costruzione, imposizione o diffidenza di una comune responsabilità educativa che va dalla semplice richiesta di collaborazione nei compiti per casa – svolti a casa o in centri pomeridiani di studio assistito gestiti da operatori gestiti direttamente dal Comune, o da cooperative, o da volontari di associazioni culturali – alla richiesta e promozione della partecipazione dei genitori o di altri esperti locali in attività didattiche in classe o nel territorio, fino alla programmazione negoziata di attività proprie della scuola e di quelle di quest'altri attori locali.

**La seconda, quella politico-gestionale,** ha a che vedere con le modalità di organizzazione della gestione della scuola – e del locale sistema formativo -, con gli stili di leadership adottati da chi detiene a livello istituzionale un determinato potere verso gli altri, ai modi di organizzazione concreta dei tempi e degli spazi di gestione-decisione – orari di convocazione, struttura dell'o.d.g., meccanismi di convocazione/elezione dei presenti (per elezione pubblica, per proposta volontaria, per coercizione, ecc.), di alternanza tra chi parla e chi ascolta, così come di definizione delle decisioni finali, ecc. – sia delle politiche orientative dell'istituzione nel suo complesso (per es. contenute nei vari POF, PEI, nelle varie Mission e Vision dell'organizzazione), sia di specifiche scelte ed azioni.

Le riflessioni a riguardo dell'istituzione scolastica e le critiche alla scuola burocratica rappresentano topici ricorrenti che attraversano l'opera di Paolo Freire.

Anche nella sua prospettiva, la costruzione della scuola democratica non è eseguibile senza il concorso di componenti pedagogiche, e politico-gestionali, quali:

- la pratica di una pedagogia indagativa, della domanda, "in cui si insegna e si apprende con serietà [...] in cui, mentre si insegnano necessariamente i contenuti, si insegna anche a pensare in modo preciso" (Freire, 1991, pag. 24);
- una "reale partecipazione della comunità dei genitori ed i rappresentanti di movimenti popolari nella vita intera delle scuole" (ibidem, pp. 47-48);
- la partecipazione e la voce degli educatori, tradizionalmente mantenuti, "in nome della loro poca competenza, con "pacchetti" impregnati della nostra erudizione" (ibidem, pag. 29);
- simultaneamente, libertà e autorità democratiche per i docenti, basate nella competenza professionale dei professori (Freire, 1996b, pag. 103)<sup>54</sup>;
- senza il potere di decidere, dato che è solamente decidendo che si apprende a decidere e solamente attraverso la decisione si raggiunge l'autonomia (ibidem, pp. 119-120).

Nella stessa direzione, Frabboni (1991) afferma che "la scuola (a partire da quella di base: materna elementare media) è chiamata a **praticare un modello a nuovo indirizzo**: il solo in grado di storicizzare (essendo di natura "sperimentale") i suoi percorsi formativi, garantendo loro un terreno scientifico sia sul versante della "socializzazione" sia su quello della "alfabetizzazione".

Il modello a nuovo indirizzo, pertanto, attualizza e storicizza **ruolo sociale [dimensione politico-organizzativa]** e **qualità cognitiva [dimensione politico-pedagogica]** della scuola nella misura in cui equipaggia (specializza) i propri percorsi intenzionali e culturali." (Frabboni, Guerra, 1991, pp. 45-46).

---

<sup>54</sup> La competenza professionale dei professori non è qualcosa che si tenga semplicemente attraverso di programmi di formazione professionale; coinvolge una "alfabetizzazione critica", un'educazione politica e civica gli stessi educatori, un apprendimento della democrazia attraverso l'esercizio di pratiche democratiche. Questa "educazione dell'educatore" (a proposito della quale Freire cita la terza tesi di Marx su Feuerbach) rappresenta una necessità spesso dimenticata dato la "dicotomizzazione dell'insegnamento e dell'apprendimento", tipica di una scuola orientata verso il controllo sociale (Freire, 1985, pag. 105).

## 2.2. L'ANIMA PEDAGOGICO-POLITICA DELLA PROPOSTA

Da questo punto di vista, è forte il richiamo ad alcuni principi fondamentali all'interno della prospettiva politico-pedagogica presentata nel I Capitolo, e che a loro volta annoverano una vasta e lunga tradizione di sperimentazioni, proposte alternative ed innovative in campo didattico-curricolare e delle relazioni educative all'interno della scuola. Si pensi ad esempio alle metodologie oggi unanimemente riconosciute – anche se non per questo altrettanto diffusamente utilizzate – del Problem solving, del Cooperative Learning e del Team teaching, ai principi dell'interdisciplinarietà e trasversalità dei saperi e delle discipline studiate, alla Programmazione per Progetti, ecc. , che richiamano ognuna almeno alcuni dei seguenti principi. Riguardo ad essi, propongo delle riflessioni, tra le tante che si potrebbero fare, che trovo in sintonia con quanto emerso dal confronto diretto con le realtà, i problemi, i progetti, i sogni dei contesti socio-educativi incontrati durante il lavoro di ricerca sul campo.

### A. L'ORIENTAMENTO DI BASE: IL RIPOSIZIONAMENTO DELLE “IMMAGINI” E DEI RUOLI DEL BAMBINO E DELL'ADULTO

#### A. VERSO UN PARADIGMA DI INFANZIA ED ADOLESCENZA DIFFERENTE: SOGGETTI SOCIALI ATTIVI

Un primo aspetto significativo da approfondire è quello delle “immagini di infanzia” e “di adolescenza” di riferimento all'interno di differenti contesti socio-culturali.

“Nell'educazione attuale e di tutti i tempi ci sono due modi dominanti, apparentemente opposti, di negare il pensiero all'infanzia. Una afferma che l'infanzia è l'età della non ragione, in cui non c'è ancora una sufficiente capacità di pensare. L'altra ”insegna” a pensare all'infanzia, insegnandole in realtà a pensare in un modo già consolidato ciò che si deve pensare. Alla fin fine le due modalità convergono nel negare all'infanzia il diritto all'autocreazione nel pensiero.” (Kohan W. O., 2003, pag.4)

Tonucci a riguardo scrive: “Il bambino è vissuto dai genitori, dagli insegnanti dagli istruttori, come un soggetto da educare, che vale per quello che sarà domani. Educare vuol dire preparare al futuro, tirar fuori qualcosa che ancora non c'è e che domani ci sarà: la futura donna, il futuro uomo, il futuro cittadino. In questo modo viene negato il bambino di oggi, il bambino vero, con i suoi bisogni, le sue capacità, le sue diversità. Il bambino di oggi è inesistente, è trasparente.” (Tonucci, Rissotto, 2001,

pag. 14) Tonucci individua, cosa difficilmente confutabile, un istinto conservatore alla base di questa “educazione al futuro” proposta dagli adulti (genitori, insegnanti, ecc.) ai bambini d’oggi: “Questo progetto educativo è quindi conservatore: tende a garantire che il futuro sia il più possibile simile al passato.” Perché guardare al “bambino di oggi e non all’adulto di domani” fa paura: “Il bambino di oggi è invece preoccupante, eversivo perché è diverso: pensa diversamente da noi, ha bisogni spesso conflittuali con i nostri. Tener conto delle sue esigenze e delle sue idee può comportare profondi adattamenti e rinunce negli adulti.” (Tonucci, Rissotto, *ivi*, pag. 14)

Negli stessi termini Cussianovic (2002) riconosce come "nella storia dei diritti dell'infanzia è possibile riconoscere quanto complesso, lungo e conflittuale sia il cambio culturale e la trasformazione delle rappresentazioni sociali quando queste operano come funzionali e giustificatrici di forme di dominazione, sottomissione e privilegio di alcune classi di età su altre o di alcune classi sociali su altre, di una classe di genere sull'altra o di alcune etnie sulle altre" (Cussianovic, 2002, pag.31).

Paolo Freire entra ancor più in profondità nella questione nella sua critica alla scuola bancaria e tradizionale, roccaforte e avamposto della “cultura adultocentrica” dominante nella nostra società:

1. l’educatore è sempre colui che educa; l’educando colui che è educato;
2. l’educatore è colui che sa; e gli studenti coloro che non sanno.
3. L'educatore è colui che pensa, il soggetto del processo; e gli studenti sono gli oggetti pensati.
4. L'educatore è colui che parla; e gli studenti coloro che ascoltano docilmente.
5. L'educatore è colui che dà la disciplina; e gli studenti i disciplinati.
6. L'educatore è colui che sceglie e prescrive la sua scelta; e gli studenti coloro che seguono la prescrizione.
7. L'educatore è colui che agisce; e gli studenti sono coloro che hanno l'illusione di attuare, nell'azione dell'educatore.
8. L'educatore è colui che sceglie il contenuto programmatico; e gli studenti, giammai li si ascolta, e si accomodano a ciò.
9. L'educatore identifica l'autorità del sapere con la propria autorità funzionale, che oppone antagonisticamente alla libertà di studenti. Sono questi che devono adattarsi a alle sue decisioni.
10. L'educatore è il soggetto del processo; e gli studenti sono meri oggetti.

In contrapposizione a queste visioni adultocentriche e verticali, le scuole popolari e comunitarie da me osservate propongono un **concetto di infanzia ed adolescenza aperto alla pratica del protagonismo**, quello vissuto all'interno dei loro gruppi, dei vari progetti, della scuola come degli stessi momenti politici del Movimento Mondiale dei NATs, per esempio.

In questa prospettiva, infatti, si è giunti a considerare il bambino come **protagonista o soggetto sociale** (Lebel, 1995): cioè come una persona che ha la capacità di partecipare attivamente alla trasformazione della propria realtà.

Parlare di "soggetto o attore sociale" significa innanzitutto riconoscere e cercare di integrare con uguale importanza i differenti livelli, cognitivo, affettivo e corporale, che costituiscono la globalità della persona umana; e tenere in conto la sua rete di relazioni.

“Ciò che fa soggetti i bambini non è esclusivamente il loro "uso della ragione" o la loro partecipazione nei processi politici di trasformazione sociale, sono le rivendicazioni che nascono a partire dalla loro corporeità (minacciata, violentata, negata; però anche come espressione di resistenza, e tenerezza, di solidarietà, ecc.), e dal mondo di valori che sono presenti in loro (etica)<sup>55</sup>.” (A.A.V.V., 2001, pag. 74)

All'interno della prospettiva adottata in questi contesti, la differenza tra “bambino” e “adulto” non è tanto “di qualità”, ma dipende dal differente bagaglio di esperienza culturale e di vita accumulato, ma ciò non è certo strettamente legato alla propria età cronologica, bensì appunto alla possibilità di sperimentarsi con differenti aspetti della realtà, di modo da diventarne esperti: per esempio, molti converranno che spesso i bambini sono molto più esperti di tanti adulti rispetto all'uso delle nuove tecnologie, o che un bambino vissuto lavorando per strada abbia sviluppato strategie adattative che molti giovani o adulti non hanno.

Riprendo a riguardo alcune riflessioni sull'infanzia che ho rinvenuto all'interno della Philosophy For Children<sup>56</sup>, perché le ho trovate molto significative e ‘generatrici di

---

<sup>55</sup> Vedi anche le riflessioni sul concetto di soggetto di Enrique Dussel, *Sul soggetto e la Inter soggettività*, in: Pasos n° 84 (luglio-agosto '99)

<sup>56</sup> Nelle parole di M. Lupia (teacher educator della Philosophy for Children presso l'Università della Calabria), “la P4C non indica una sorta di corso di *filosofia minor* adatta ai bambini. E' bensì un curriculum filosofico, pedagogico e didattico, che si traduce nell'esperienza viva del *filosofare* anche da parte di coloro che, per età ed interessi, siano estranei alla disciplina filosofica.” (Dalla prima pagina della Relazione presentata al convegno "Dimensioni pratiche della filosofia", Società Filosofica Italiana, Bari 17-18 dicembre 2003).



senso', e perché non mi sembrano molto lontane. Forse non è un caso che questa prospettiva sia espressa con tanta energia da un ricercatore, W. Kohan, d'origine argentina che attualmente insegna all'università di Rio de Janeiro, che condivide il comune "humus" sudamericano fertilizzato dall'anima trasformatrice e appassionata di Paulo Freire.

"Con tutte le nostre migliori intenzioni, quasi sempre abbiamo considerato l'infanzia usando la verità e non l'esperienza.[...]Così, talvolta sarebbe interessante smettere di vedere l'infanzia come ciò che deve essere educato e trasformato secondo una verità che conosciamo anticipatamente e vederla invece come ciò che può aiutarci a educare e a trasformare noi stessi<sup>57</sup>, come una esperienza aperta e continua.[...] In tale senso, l'infanzia è un attributo dell'esistenza che simbolizza la non determinazione e la possibilità di trasformazione. L'infanzia è una figura del nuovo, di un avvenire aperto, impensato. Abitare l'infanzia non è tanto una questione di età quanto di relazione con ciò che siamo e possiamo essere. [...] Nell'infanzia siamo possibilità, libertà, creazione. Una potenza e una forza creativa, anche tutto ciò è infanzia.

Partendo da questa concezione, l'incontro tra filosofia e infanzia dà luogo non solo all'educazione dell'infanzia ma anche all'educazione della filosofia e della educazione stessa attraverso la sua apertura all'esperienza. [...] Inoltre apre uno spazio per l'infanzia fatto di educatori e educandi, non importa la loro età, poichè l'infanzia ha molto di più a che fare con una relazione con l'esperienza e con la verità che con la cronologia." (Kohan, 2003, pag. 5).

La creazione di un nuovo paradigma nella comprensione dell'infanzia va ad avere necessariamente implicazioni sociali, economiche, politiche, antropologiche, culturali.

All'interno dei contesti socio-educativi latinoamericani, così come in alcune occasioni da me registrate anche nelle scuole italiane, ho osservato il tentativo costante di aprirvi "uno spazio per l'infanzia fatto di educatori e educandi, non importa la loro età ", proprio a partire dalla reciproca considerazione di Soggetti Sociali Attivi, e quindi dalla valorizzazione critica delle esperienze vissute e narrate da tutti, in cui i bambini e gli adulti che li accompagnano si sentono protagonisti di un cammino in cui nell'incontro e confronto quotidiano entrambi imparano

---

<sup>57</sup> Si veda al riguardo il pensiero, già citato, di Aldo Capitini, sulla necessità di un "infantilizzazione" degli adulti, cioè della loro apertura alle possibilità di rinnovamento, riumanizzazione grazie all'incontro con l'esperienza infantile: egli afferma che "l'adulto debba crescere in infanzilità, cioè in apertura, in curiosità, in prontezza al mutamento" (confrontare Educazione Aperta I, pp. 224)

reciprocamente ad essere sempre un po' più “integralmente uomini ” e cittadini del mondo.

“La nuova cultura dell'infanzia è la cultura del bambino di oggi, del bambino che è così lontano da noi che è difficile capirlo, è difficile ascoltarlo, ma se siamo disponibili a metterci alla sua altezza e dargli la parola, sarà capace di aiutarci a capire il mondo e ci darà la forza per cambiarlo.

Rispetto al bambino, così come lo viviamo normalmente, le domande che di solito l'adulto si pone sono: “Come possiamo aiutarlo? Come possiamo proteggerlo?” Nella prospettiva di questa nuova cultura la domanda dovrà essere: “Come lui può aiutare noi?” ”(Tonucci, Rissotto, 2001, pag. 14).

## B. ACCANTO AD UN “NUOVO BAMBINO”, UN “NUOVO ADULTO”, E NUOVE RELAZIONI TRA DI LORO

Oggi si sta vivendo una crisi, s'è detto, non tanto rispetto alla “infanzia” o “adolescenza” in sé, ma della nostra relazione di adulti con i bambini e gli adolescenti.

Tonucci al riguardo sostiene che “uno dei problemi più gravi che la nostra società sta incontrando è il difficile rapporto fra la generazione degli adulti che hanno potere economico e decisionale e le generazioni estreme, quella dei bambini e dei giovani da un lato e quella degli anziani dall'altro. I giovani non si riconoscono nella società degli adulti, non si sentono parte delle loro città. Spesso scelgono atteggiamenti di fuga, dal disinteresse alla droga, o di aggressività, dal vandalismo alla delinquenza. Sembrano questi i modi per mettersi in rapporto con la generazione dei loro padri e dei loro governanti, questi i modi per affermare che loro non sono veri cittadini.” (Tonucci, Rissotto, 2001, pag.9).

Dal punto di vista del modello qui proposto, si tratta di una fase di **riposizionamento sociale** dei bambini e delle bambine e degli adolescenti, verso un proprio differente, più giusto, riconoscimento sociale.

Con le parole di Andreoli rispetto all'adolescenza, si vuol qui dire che “sorge pertanto l'ipotesi che questo confine non abbia nulla a che fare con la scienza, e appartenga totalmente alle convenzioni sociali, alle norme di convivenza dei gruppi. [...] insomma la pubertà è un evento biologico, la giovinezza un'invenzione sociale e

poiché sono tante le culture, esistono tante giovinezze quante sono le società, e se se si ammette che gli stili sociali sono indefiniti, allora indefiniti saranno le giovinezze. [...] Si può affermare che la scuola ha creato l'adolescente o almeno una sua tipologia: colui che deve imparare. Il sistema pedagogico [...] è un sistema preparatorio al lavoro, ma anche di controllo generazionale per vincere la paura del padre nei confronti dei figli e neutralizzarne il pericolo.[...] L'educazione, dunque, detta la fisionomia dell'adolescenza. Si potrebbe affermare che dura fino a che durano gli studi i quali sono prima di tutto una condizione di sottomissione, finalizzata a una accettazione del potere in atto, alla interiorizzazione degli imperativi. Il desiderio del padrone diventa desiderio del dipendente.”( Andreoli, *Giovani*, pag. 35-38.)

Intraprendere questo percorso, ancora da costruire, è quanto mai necessario, in quanto l'alternativa è ancora una volta la violenza, l'incomprensione, il conflitto e l'esclusione del più debole.

**Ed uno dei primi passi è quello di riconsiderare – riposizionare - il ruolo che si riconosce all'adulto-educatore.** Questo si riconosce egli stesso all'interno di un costante cammino di crescita e miglioramento, e pertanto indossa le vesti più di un “accompagnatore” del processo di crescita, o di insegnamento-apprendimento, dei bambini e adolescenti, che vuole e sa apprendere da e con loro, quali soggetti attivi ricchi di esperienza e di conoscenza-cultura; assieme, partire dalla lettura della propria esperienza quotidiana, rispetto alla quale egli fornisce all'occorrenza le integrazioni disciplinari necessarie a progredire.

Rispetto al definirsi di una nuova “immagine di adulto” accanto ad un cambio di paradigma rispetto all'infanzia e all'adolescenza, M. Lupia parla di “realizzazione di **una nuova magistralità**; la quale si traduce in un'azione didattica curricolare, tesa anche allo sviluppo, al perfezionamento e allo “svelamento” di ciò che nel soggetto c'è già, attraverso il domandare inesauribile “che aiuta l'allievo a diventare l'originale di tutte le copie che fino ad allora di lui sono state prodotte: l'originale, cioè l'autentico che il maestro deve saper scorgere laddove l'allievo stesso non è in grado di arrivare”” (Lupia, 2003, p.8.)

Ma quali sono i requisiti fondamentali per un **accompagnatore-facilitatore**?

Un'approccio relazionale fondato sull'ascolto e l'apertura all'*altro*, in questo caso bambino o adolescente.

Tonucci, dal canto suo, ribadisce che di fronte al bambino “occorre dargli la parola, saperlo ascoltare ed essere disposti a tener conto di quello che propone. Sono tre

atteggiamenti estremamente complessi, che normalmente gli adulti non assumono, pensando che il loro ruolo di genitori, di insegnanti o comunque di adulti implichi le funzioni di educare, insegnare e proteggere e il ruolo di bambini quelle di ascoltare e ubbidire.

Per dare la parola ai bambini, per saperli ascoltare ed essere disposti a tener conto di quello che propongono occorre una preconditione: **essere convinti che i bambini sanno**, che sanno bene quello che vogliono e specialmente quello che manca loro, che sono capaci di formulare proposte. Questa condizione preliminare si forma con **un atteggiamento critico sulle tradizionali certezze dell'adulto competente**, su una corretta, attenta e sensibile osservazione dei comportamenti infantili, sullo studio dello sviluppo e delle competenze infantili e su un recupero della memoria della propria infanzia, dei desideri appagati e di quelli insoddisfatti." (Tonucci, Rissotto, 2001, pag. 8).

## B. PRINCIPI ISPIRATORI

In linea con quanto finora detto, i principali orientamenti pedagogici di fondo a cui la presente proposta si ispira possono essere così sintetizzati:

1. LA LETTURA CRITICA DELLA VITA, DELLA PROPRIA REALTÀ – INTERNA, PERSONALE, E SOCIALE LOCALE - COME BASE DI PARTENZA DEL PROCESSO DI APPRENDIMENTO-APPRENDIMENTO COME “RICERCA”, VERSO UNA CONOSCENZA DI SÉ E DEL MONDO  
**Muoversi come “comunità di ricerca”<sup>58</sup> dai problemi come mezzo di comprensione e reinterpretazione di sé e del proprio contesto.**

### LA LETTURA CRITICA E LIBERATRICE DELLA VITA

Per esempio, all'interno della proposta pedagogica da me osservata presso la Fondazione/Scuola-Laboratorio per NATs di Bogotá, così come in quella di

---

<sup>58</sup> Nell'idea di scuola come 'comunità di ricerca', la spinta fondamentale verso l'apprendimento trova risposta in un ambiente complesso e ricco di opportunità, capace di promuovere un'etica della responsabilità e nuove modalità di relazioni tra i soggetti della scuola. Nella comunità di ricerca tutti imparano, anche i docenti, e tutti possono insegnare (anche gli allievi nei confronti dei compagni più piccoli) mentre ad ognuno vengono riconosciute comunque risorse e posizioni diverse. L'apprendimento si manifesta in un'azione costante di indagine ed esplorazione, visibile anche all'esterno perché genera manufatti e conoscenze "divenendo un'agenzia culturale al servizio della comunità locale più ampia" (Orsi M. (2006), A scuola senza zaino, Erikson, Trento).

Pedagogia Popolare della Scuola Comunitaria di Salvador, la vita è considerata la prima "ricchezza di esperienze" a cui attingere: si parte dalla "lettura della vita" per trasformare giorno dopo giorno le proprie rappresentazioni e relazioni con sé, gli altri, il mondo.

Questo tipo di lettura si avvicina di molto a quello che Paolo Freire denominò "lettura del mondo precedente alla parola" (Freire, 1976).

Il primo passo è la **valorizzazione di sé**, della propria esperienza, ridandole valore rispetto a condizioni di povertà, esclusione ed oppressione che i bambini osservati sperimentano in quei contesti, oppure di "svalutazione" rispetto ad altre esperienze del mondo ufficiale-adulto – reale o pubblicizzato, virtuale - con cui anche i nostri alunni si confrontano quotidianamente. Attraverso questa valorizzazione di tutte le dimensioni della persona, si opera una trasformazione dell'immagine di sé, personale ma anche sociale. Il movimento dei Nats infatti rivendica il diritto a livello ufficiale, politico, della valorizzazione del proprio ruolo sociale di "bambini lavoratori", che da una lato invece di abbandonarsi alla prostituzione, alla delinquenza trovano nella possibilità di un lavoro in condizioni degne non solo la possibilità di far fronte ad esigenze economiche personali, come il pagarsi gli studi, ma anche ad esigenze sociali, di sostegno alla propria famiglia, di contribuzione all'economia generale del proprio paese, e dall'altro soprattutto sviluppano competenze di cittadinanza attiva, di protagonismo solidale che fanno loro rivendicare il diritto di essere interpellati come "soggetti sociali attivi" accanto agli altri attori socio-politici locali ed internazionali.

Il "partire dall'esperienza", l'**aprire "l'educazione all'esperienza"**, ci richiama della riflessione di tanti pedagogisti tra cui una delle più articolate è quella di Dewey (1916); all'interno di queste realtà educative si è tradotto nello sforzo costante della scuola di **partire dai bambini stessi e dalle loro esperienze quotidiane di vita**, dai loro sogni e dalle loro richieste/esigenze, per poi assieme a loro (assieme all'infanzia) **interrogarsi su quale "educazione degna"** progettare, e in quali forme attuarla. Sono stati all'inizio, come già ho ricordato, proprio un gruppo di ragazzini ad avvertire ed esprimere agli adulti che li accompagnavano all'interno della Fondazione di Bogotà il loro desiderio/bisogno di riprendere o iniziare un percorso di alfabetizzazione di base, ma pensato perché fosse adeguato – stimolante, comprensibile, piacevole,

dinamico, concreto ecc. – alla loro reale condizione di bambini/adolescenti lavoratori, avvertendo il bisogno di avere strumenti culturali per leggere in modo più preciso e critico il proprio contesto, e qui orientarsi in modo autonomo e responsabile.

Siamo di fronte ad un "approccio liberatorio", come quello tra gli altri promosso costantemente da Paulo Freire, o da don Milani. La lettura della "propria vita" – attraverso i racconti di vita dei compagni o di persone della comunità, i quotidiani, le tracce dei programmi televisivi ecc. - genera un cambiamento nelle forme di pensare (-rsi) e di agire in ogni membro del gruppo, ed è per questo che è da qui, a partire da questo spazio, che i bambini e le bambine prendono consapevolezza di sé come soggetti degni di valore e portatori di diritto. Si punta a sviluppare la capacità di individuare all'interno della propria situazione presente le condizioni di blocco dello sviluppo umano integrale, generando il più possibile il coinvolgimento di altri in una azione di trasformazione (democrazia partecipata), per progettare assieme migliori, reali condizioni future, più giuste e degne per tutti.

## 2. LO STUDIO E LA RIFLESSIONE TEORICA ACCOMPAGNATI, E ORIENTATI, DALLA PRESA DI DECISIONI SU PROGETTI DI CAMBIAMENTO E DALL'AZIONE TRASFORMATRICE

**Una Pedagogia per Progetti Pedagogici Produttivi, volti a realizzare "capolavori" all'interno di "comunità di azione e pratiche" come espressione di sé e possibilità di intervento nel mondo.**

### A. PROGETTARE IL CAMBIAMENTO

Nelle classi della scuola comunitaria, come in quelle e nei gruppi della Fondazione, si opera secondo una **Pedagogia per Progetti Pedagogici Produttivi**: i bambini stessi propongono alcuni **temi concreti** su cui lavorare per alcuni mesi, alla luce delle loro esigenze, **curiosità**, desideri, problemi quotidiani: sempre attraverso la lettura della vita e della letteratura, il bambino continua ad approcciarsi criticamente alla comprensione della propria realtà e del mondo

socio-economico-culturale più ampio,. In questo modo tutti gli apprendimenti disciplinari che via via vengono sviluppati, sono caratterizzati da un'alta integrazione multidisciplinare, e **significatività**, legati come sono al **comune progetto** su cui il gruppo di bambini si sta impegnando assieme alle figure adulte che lo accompagnano. Non vi sono apprendimenti disciplinari spezzettati e scollegati.

Tutto questo avviene attraverso **l'interrogarsi e il chiedere, la problematizzazione mediante domande**, forme che richiamano nel contesto pedagogico latinoamericano in particolare la "Pedagogia della domanda" di Paulo Freire, ma i cui fondamenti sostanziali si possono ritrovare nello stesso metodo maieutico di Socrate. I bambini, in generale, imparano a chiedersi e a interrogarsi su vari aspetti del mondo e della vita valorizzando quella curiosità naturalmente intrinseca al loro "essere bambini". Sono stimolati dall'emergere di situazioni problematiche a partire dalle loro esperienze di vita a sviluppare una modalità di curiosa "investigazione" sul proprio contesto e sul proprio mondo, all'interno del gruppo di riferimento.

Ma come si procede in questo percorso euristico e interrogante? Mi sembra interessante quanto prodotto dalle riflessioni dei teorici della Philosophy for Children, che basa anch'essa il processo di discussione e dialogo intra- e inter-generazionale proprio sulla problematizzazione attraverso domande: "[Secondo Kant, 1900 e segg.] la conoscenza viene ad essere approcciata e costruita come prodotto di un processo euristico continuo, implicante un'incessante attività di problematizzazione del mondo e di elaborazione di ipotesi, teorie, modelli esplicativi ed interpretativi, costantemente giustificati, confutati, valutati sulla base di specifici criteri di asseribilità. [...] Nel momento in cui tali forme nascono da un confronto diretto con i problemi posti dall'esperienza concreta e reale, il processo euristico in questione si configura sostanzialmente come "inquiry" (Dewey, 1961, 1974), che si articola a diversi livelli di complessità e di astrazione, secondo uno schema procedurale in cui si parte da una iniziale condizione di dubbio e problematizzazione per giungere alla formulazione di possibili ipotesi interpretative e risolutive, la cui condizione di asseribilità e validità si fonda, comunque, sull'esperienza condivisa nell'ambito di un determinato universo di significati, socioculturalmente determinato" (M. Striano, 2005).

## B. SPERIMENTARLO, AGIRE

C'è un aspetto al quale la prospettiva politico-pedagogica, in particolare da me riscontrata nella Scuola-Laboratorio per NATs, da particolare risalto, e che mi ha sempre colpito per la distanza rispetto ai nostri assunti culturali dominanti: lo sviluppo integrale della persona umana si completa anche e proprio attraverso l'attuazione della sua **dimensione creativo-produttiva**.

Ben diversamente da quanto spesso facciamo noi adulti-educatori e cittadini stessi, ferdandoci ai discorsi critici, o retorici, alle lunghe disquisizioni verbali, ai "si dovrebbe/potrebbe fare...", senza capo, nè nome e né coda: i bambini e adolescenti lavoratori ci ricordano che "per me essere protagonista significa [...], quando noi progettiamo qualcosa assieme, farlo!" (Natalia, 11 anni).

Si tratta di un **"fare pratico"** che nella realtà delle esperienze sudamericane si concretizza anche su di un piano **"politico"**, di azione per la rivendicazione pacifica e argomentata delle proprie deliberazioni, dei propri diritti, dei propri sogni, oltre che nel caso dei NATs anche su quello **"economico-produttivo"**, come visto.

Alla base vi è, mi sembra, una profonda differenza culturale, rispetto al nostro modo di intendere non solo il lavoro, ma l'agire stesso dell'uomo tra gli uomini nel mondo.

I bambini lavoratori organizzati rivendicano sorprendentemente il diritto di esprimere integralmente le proprie potenzialità umane anche all'interno di esperienze creativo-lavorative, in cui poter contribuire al proprio sviluppo in modo più completo ed integrale di quanto la sola educazione scolastica possa fare, e contribuire socialmente al benessere della propria famiglia, e in forma più ampia ed indiretta, ma non meno cosciente, al miglioramento della propria comunità locale e dell'umanità intera (dimensione politica). "Noi non siamo il problema, ma parte della soluzione".

## C. CHE SIA "UN CAPOLAVORO"

Il riferimento è, ancora una volta, in modo chiaro alla "pedagogia del capolavoro" di Freinet. In questa prospettiva, al posto di mettere l'accento sulle insufficienze e sugli insuccessi, i bambini sono invitati ad eccellere in un'attività.



"Tutti i bambini sono in grado di elaborare i loro saperi: questo il principio fondamentale su cui si fonda la pedagogia del capolavoro" (Pourtois, Desmet, 2006, pag. 321). Il capolavoro si costruisce in seno ad una "classe laboratorio": ciascun bambino sceglie liberamente un soggetto che gli interessa, viene accompagnato da un adulto-esperto, reale persona-risorsa per il bambino. Il lavoro è concluso da un discorso, davanti ad un auditorio.

La realizzazione di un capolavoro esige dal bambino che sappia leggere, scrivere, calcolare, che abbia competenze nelle diverse discipline, che sappia servirsi delle tecniche audiovisive moderne senza dimenticare l'aspetto sociale, l'animazione, la redazione di opuscoli, la presentazione davanti ad un pubblico ecc. "Siamo dunque in presenza di una **pedagogia globale**, senza compartimenti stagni, multidisciplinare, che implica **un lavoro di confronto di dati, di cooperazione** (con il maestro, con gli altri bambini, con un adulto-esperto, con altri adulti di riferimento) e di consultazione di testi di riferimento (dizionari, grammatiche, opere specifiche...). Così, si vive la solidarietà negli apprendimenti: il bambino non è solo davanti a suo capolavoro. [...] Pure di questo si occupa la pedagogia del capolavoro: della creazione di **un'opera personale che sia significativa per chi apprende**" (Pourtois, Desmet, 2006, pag. 322).

### 3. L'EDUCAZIONE ALLA DEMOCRAZIA ATTIVA E LA DEMOCRATIZZAZIONE ATTIVA DELLA SCUOLA E DELLA SOCIETÀ

La democrazia si apprende attraverso il suo esercizio, "apprendendo la democrazia attraverso la pratica della partecipazione" (Freire, 1994a, pag. 117)<sup>59</sup> Moltissimi pedagogisti ed educatori, come si è ben visto e presentato in precedenza, hanno inteso come strettamente legate, ed interdipendenti, le finalità politiche di promozione di una cultura ed una prassi democratica nei cittadini, e quelle pedagogiche, di sviluppo di processi di insegnamento-apprendimento e di relazione già nella scuola strutturate alla dinamica democratica. Doveroso il

---

<sup>59</sup>Freire in questo scritto (Lettere a Cristina) spiega ancora: "insegnare la democrazia è possibile. Per questo, è necessario testimoniarla. Ma ancora, testimoniandola, lottare perché essa sia vivida, posta in pratica a livello della società globale [...]. L'insegnamento della democrazia implica inoltre il discutere su di essa, non astrattamente, ma nel momento in cui viene insegnata e sperimentata" (Freire, 1994a, pag. 193-194).

richiamo a Dewey, e alla sua opera "Educazione e Democrazia" (1916): c'è bisogno di un'educazione democratica alla Democrazia, per contribuire autenticamente alla formazione e costruzione di una società davvero più democratica.

Per un approfondimento rispetto a questa dinamica, e a cosa si possa intendere per "educazione democratica", riportiamo qui alcune riflessioni maturate da Paolo Freire, in particolare nell'opera "L'educazione come Pratica di Libertà" (1967).

Francesco Weffort, nel suo contributo introduttivo all'opera di Freire, evidenzia come matrici del significato della pratica educativa proposta da Freire **la libertà e la partecipazione libera e critica** degli studenti. **Una proposta di pedagogia democratica, di educazione per la democrazia**, attraverso di pratiche dialogiche e anti-autoritarie e dell'esercizio della partecipazione, contro la passività e per la decisione - "un'educazione per la decisione, per la responsabilità sociale e politica" (Freire, *ivi*, pag. 88).

Nel panorama delle teorie sulla democrazia partecipativa, **la partecipazione, la discussione e il dialogo** sono indicati come metodi autentici di educazione e costruzione democratica. Ma, chiede l'autore, "come apprendere a discutere e dibattere con un'educazione che s'impone?" (Freire, *ivi*, pag. 96). La sua critica all'educazione tradizionale e alla scuola autoritaria è molto forte: "Dettiamo idee. Non scambiamo idee. Diamo lezioni. Non dibattiamo o discutiamo temi. Lavoriamo sull'educando. Non lavoriamo con lui. Imponiamo un ordine a cui lui non aderisce, ma si accomoda. Non gli favoriamo mezzi per un pensare autentico, perché ricevendo le formule che gli diamo, semplicemente le conserva. Non le incorpora perché l'incorporamento è risultato di una ricerca di qualcosa, che esige sforzo di ri-creazione e di procura. Esige reinvenzione" (Freire, *ivi*, pp. 96-97).

Non è possibile passare da un "coscienza ingenua" verso il processo di "coscientizzazione" e verso l'esercizio della "coscienza critica" se non attraverso l'esperienza della partecipazione critica e della "vera partecipazione": "non c'è niente che più contraddica e comprometta l'emersione popolare che un'educazione che non porti lo studente ad esperienze di dibattito e di analisi dei problemi e che non gli propizi condizioni di vera partecipazione" (Freire, 1967, pag. 93).

Così si capisce perché, per Freire, si tratti di introdurre nella scuola le regole del

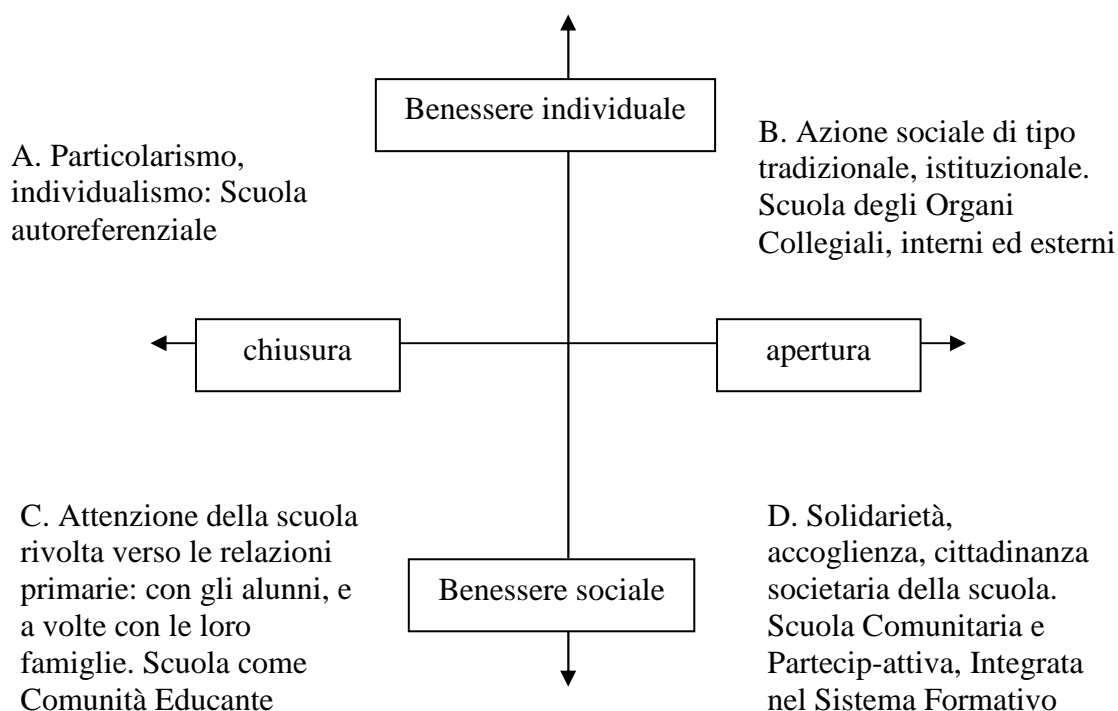
gioco democratico e il gusto per le pratiche democratiche e partecipative: "è necessario e perfino urgente che la scuola si vada a trasformare in uno spazio accogliente e moltiplicatore di certi piaceri democratici come quello di ascoltare gli altri, non per puro favore ma per dovere, quello di rispettarli, quello della tolleranza, quello [...] alle decisioni prese dalla maggioranza ma senza che con ciò venga a mancare il diritto di chi diverge di esprimere la propria contrarietà. Il gusto della domanda, della critica, del dibattito. Il gusto del rispetto verso la cosa pubblica che tra minori sta venendo trattata come cosa privata, per di più come cosa privata che si disprezza" (Freire, 1997c,pag.89).

## 2.3. L'ANIMA ORGANIZZATIVO-POLITICA DELLA PROPOSTA

### A. L'ORIENTAMENTO DI BASE: L'ASSUNZIONE DI UN NUOVO RUOLO DA PARTE DELLA SCUOLA.

Come più volte emerso nel Capitolo precedente, a cui si rimanda, l'assunzione di un ruolo sociale o addirittura politico da parte della scuola, nei diversi contesti socio-culturali osservati, è risultato un elemento importante nel facilitare l'integrazione del sistema socio-educativo locale, sia rispetto alle famiglie, che agli altri attori della comunità locale.

Ora si propone uno *schema interpretativo* (tratto da quello utilizzato da E. Scabini e G. Rossi (2002) per indicare gli atteggiamenti attuali delle famiglie) per rappresentare i differenti orientamenti rispetto al proprio ruolo che la scuola può assumere; tale schema rispetta l'ambiguità, la fluidità, l'inevitabile processo costante di tensione-verso e di ricaduta, ricordando come l'auspicata tensione e transizione verso forme sempre più aperte e solidali con gli altri attori locali, rispetto a problematiche sempre più globali, non precluda il rischio di dinamiche di difesa, di chiusura, che riportano la scuola verso un orizzonte di autoreferenzialità ed isolamento-svalorizzazione.



**Per approfondire lo schema, si può osservare come rispetto alle quattro aree del quadrilatero che vengono a delinearci emerga che:**

**1) NELL'AREA A=** La relazione e l'interazione, come la partecipazione, si dimostrano spesso difficili all'interno stesso degli attori interni della scuola, docenti e dirigenza in primo luogo, ognuno impegnato a difendere punti di vista, valori, "immagini" del proprio ruolo differenti. Rispetto all'esterno, si evidenziano atteggiamenti che oscillano da un disinteresse verso il locale, ad "corporativismo" sospettoso e critico, ad un'esplicita chiusura a volte murata dietro la bandiera della "libertà e autonomia didattica, educative e organizzativa".

**2) NELL'AREA B=** La relazione e l'interazione, come la partecipazione, si conformano sul livello "istituzionale" di cui parlava Ricoeur, burocratico, rigido e verticale, monodiretto da chi detiene il potere (la scuola verso i genitori "passivi", i "genitori ipercritici" verso gli insegnanti; l'Amministrazione Comunale verso la scuola e le altre organizzazioni locali; ecc.)

**3) NELLE AREE C e D=** Emerge come centrale la già citata "colonna" su cui si reggono le due anime trasformative del presente modello, quella pedagogica e quella organizzativa, cioè quella relazionale, che verrà approfondita nel punto seguente.

**4) IN D=** emerge anche l'altra anima dell'attuale proposta, quella politico-organizzativa della dimensione della partecipazione "protagonica" alla gestione democratica, che sarà affrontata nel punto successivo al seguente.

## I. LA DIMENSIONE DELLA RELAZIONE COMUNITARIA

Il concetto di "comunità" rivela sia una componente descrittiva (l'essere di certi gruppi sociali), sia una componente valutativa e normativa (il dover essere, ciò che è desiderabile per diversi gruppi sociali). Sviluppata alla fine del '700 e l'inizio dell'800 nel pensiero romantico tedesco come rappresentazione della vita della città greca (polis), l'espressione "comunità" ha designato inizialmente un gruppo umano avente in comune origine, idee, interessi, affetti ed abitudini di vita. Ripresa e sviluppata nei maggiori sociologi del secondo '800 e del primo '900, da Toennies a Parsons, il concetto di "comunità", solitamente contrapposta al termine "società" (indicante gli aspetti più esteriori e contrattuali della convivenza umana), ha visto una progressiva accentuazione della sua componente valutativa: i suoi contenuti-valori appaiono nel contesto della critica agli aspetti negativi del capitalismo e cioè nel rifiuto dell'alienazione, dello sradicamento, dell'isolamento, della spersonalizzazione, così come si manifestano nelle società contemporanee, caratterizzate dalla tendenza verso una razionalità formale di tipo tecnocratico e dalla prevalenza di preoccupazioni organizzative e burocratiche, con risultato finale che i significati e valori supremi della vita si diradano e scompaiono.

Da Toennies, a Gandhi, a Dewey, a Mounier, a Dolci, il ricorso alle idee comunitarie significa la rivendicazione dei significati dell'agire sociale, soprattutto dei rapporti personali diretti, della comunicazione interpersonale, del corretto rapporto mezzi-fini, della solidarietà, dell'autonomia e delle volontarismo, della creatività e della emersione di nuovi valori, come contrappeso alla piovra tecno-burocratica e alla degradazione delle tradizioni e delle culture locali.

Per non rischiare di dissolversi in una specie di "utopia", dove ciascuno si rappresenta ciò che vuole, l'idea della comunità esige un costante controllo critico che valorizzi sia il bisogno di appartenenza, sia il bisogno di affermazione libera e personale, e che tenga conto dei fattori di "realizzabilità", senza rinunciare alla "orientatività ideale" della prospettiva comunitarie.

Con le parole di Mounier, affermiamo che "tutte le esperienze<sup>60</sup> ci riconducono allo stesso punto: è impossibile dar vita a una comunità evitando la persona, e poggiare la comunità su un qualcosa che non sia composto da persone solidamente costituite. Il noi segue l'io, [...] il noi

---

<sup>60</sup> Effettivamente questo è quanto è emerso anche nella presente ricerca: in tutti i contesti nei vari livelli di relazione osservati, ho potuto osservare l'emergere conflittuale di dinamiche di appartenenza (bisogno di riconoscersi "corpo" docente, gruppo dall'identità forte e comune – anche tra scuola e genitori, o tra associazioni della comunità locale -) accanto a contrapposte spinte all'affermazione di sé, libera e differenziata (vedi per esempio l'atteggiamento di alcuni insegnanti od operatori dell'Associazione-scuola comunitaria che negli ultimi anni hanno deciso di non partecipare al gruppo di convivenza-condivisione interna, una di loro dicendomi: "era troppo forte, non fa per me!"); o ancora l'atteggiamento della parrocchia nel contesto dell'Istituto Comprensivo italiano, che in più occasione ribadiva l'importanza di salvaguardare la propria identità, storia e valenza sociale).

deriva dall'io e non può precederlo. [...] Un noi organico, il noi, realtà spirituale, quale conseguenza dell'io, non è frutto dell'annullamento delle persone, ma del loro perfezionamento. Sappiamo per esperienza intima che solo approfondendo il proprio io, ognuno scopre il presentimento e il desiderio Dell'Altro. E se la comunità chiede a ognuno dei suoi membri, per potersi realizzare, sacrificio e abnegazione, sollecita in tal modo, da ciascuno, il più personale degli atti e non certo l'abbandono all'ipnosi.” (Mounier, 1984., pag. 93).

G. Gurvitch (1965) vede un continuum graduato tra i concetti di **massa**, **comunità**, **comunione**, in rapporto ai gradi d'intensità nella partecipazione al “noi”, e alla pressione e all'attrazione esercitata sull'insieme dei partecipanti: la comunità si trova in tal modo in un livello intermedio tra le due opposte modalità di convivenza e subisce le spinte e tendenti alla massificazione, come quelle tendenti alla più intensa personalizzazione dei rapporti. Dalla possibilità di conservare questo precario equilibrio dipende l'importanza e l'utilità sociale del concetto di comunità.

#### **A. L'ORIENTAMENTO DI BASE: VERSO UNA NUOVA RELAZIONALITÀ SOCIALE ED EDUCATIVA**

Secondo vari autori e studiosi, tra cui Bauman, oggi prendono forma due modelli di vita e relazioni sociali che esprimono due tendenze che, sotto forme e sfumature diverse, abitano la nostra società.

| <b>MODELLO PRE-DOMINANTE</b>  | <b>MODELLO COMUNITARIO</b>                         |
|---|--|
| AUTONOMIA   | CONDIVISIONE                                       |
| PRIVACY   | SOCIALIZZAZIONE                                    |
| TEMPO PER SE'   | TEMPO PER/ CON GLI ALTRI                           |
| MINIMIZZARE TENSIONI E CONFLITTI  | INVESTIMENTO NELLA GESTIONE DI TENSIONI/ CONFLITTI |
| FRAMMENTAZIONE/  PARAZIONE | RICERCA DI UNITA'                                  |
| NECESSITA' DI RICUCITURE  | RICOMPOSIZIONE                                     |
| SOLITUDINE  | COMPAGNIA  |
| AUTOLIMITAZIONE DI RUOLI/ ESPERIENZE  | SPERIMENTAZIONE DI PIU' RUOLI,                     |
| LIBERTA' INDIVIDUALE  | IMPEGNO E RESPONSABILITA'                          |

Tab. 1.1 Da M.Bianchi

**A. IL MODELLO PREDOMINANTE** identifica una struttura sociale frammentata le cui cellule tipiche possono essere costituite dai singoli individui, dalle famiglie nucleari, dalle scuole ed altre organizzazioni isolate ed autoreferenziali.

Questo modello si riconosce dai seguenti elementi:

**Autonomia:** ovvero le cellule del tessuto sono svincolate le una dalle altre. Ogni ente o singolo individuo si considerano capaci e liberi di fare scelte per sé e agire di conseguenza.

**Privacy:** costituisce il confine tra vita privata e intima delle persone, e delle loro organizzazioni con cui si identificano, e luoghi e atteggiamenti pubblici; è il limite entro il quale vengono meno le maschere, le convenienze, è un ambito che si contrappone nettamente e non deve essere invaso dalla sfera pubblica del vivere, in cui evidentemente si è e ci si comporta diversamente, “convenientemente”.

**Tempo per sé:** il tempo, per chi vive una quotidianità cadenzata dai ritmi frenetici della società odierna, è rigorosamente calcolato a seconda degli impegni e si ritiene basti a malapena per sé.

**Minimizzare tensioni e conflitti:** i conflitti sono anch’essi considerati come dimensione personale, privata e quindi difficilmente vengono esplicitati (“i panni sporchi si lavano in casa”), inoltre serpeggia l’idea che si sia o debba essere sempre efficienti, in armonia con sé e con gli altri e, quindi, nel momento in cui sono presenti tensioni, queste vengono nascoste o minimizzate.

**Frammentazione/separazione:** il tessuto sociale è specializzato per ambiti e, di conseguenza, anche i luoghi di vita degli individui sono separati (casa-educazione-lavoro-assistenza) e questa distanza specializza, offre un ventaglio ricco di opportunità ma, allo stesso tempo, allontana gli individui, e le organizzazioni, i quali sono destinati ad incontrarsi solo se accomunati da un interesse, un lavoro, un bisogno specifico. Questa frammentazione rende **necessarie** delle **ricuciture** del tessuto sociale, le quali vengono fatte allora nel momento del bisogno quando la separazione non sembra più sostenibile e vantaggiosa (opportunismo interessato).

**Solitudine:** la solitudine è uno degli effetti di questo stile di vita perché costituisce l’altro volto della libertà dell’individuo che si trova autonomo tanto quanto solo nelle scelte personali, e all’interno dell’organizzazione in cui vive.

**Autolimitazione di ruoli e esperienze:** una società specializzata iscrive le persone in ruoli rigidi, e una organizzazione nucleare, isolata, non offre più posizioni, più punti di vista perché



le stesse esperienze si limitano ai propri compagni, ai propri famigliari, ai propri colleghi, e agli ambiti e luoghi in cui ci si relaziona con essi.

Infine la **Libertà individuale/Autonomia istituzionale** può essere considerato il paradigma in base al quale prende forma questo modello di vita sociale, il quale è predominante nel nostro contesto e dominato dalla sovranità dell'individuo/istituzione e della sua sfera "privata" su quella pubblica, collettiva.

**B. Il MODELLO COMUNITARIO invece delinea una tendenza sociale all'integrazione, all'unione, alla cooperazione, e alla condivisione di spazi e tempo, tendenza la cui massima espressione può essere costituita proprio da un sistema socio-educativo locale integrato, partecip-attivo e comunitario .**

Gli elementi che lo costituiscono sono:

**Condivisione:** significa essere disposti a pensare non per sé ma al plurale, mettendo in comune ciò che è proprio. Questa concezione rivoluziona il parametro della "proprietà privata" e della "competenza esclusiva": il riconoscimento di una comune condizione umana di limitatezza e fragilità porta verso l'assunzione di un atteggiamento più umile, più disponibile ed accogliente dell'altro come persona, o di quella organizzazione come "persona di persone" (Mounier,1984), secondo quello sguardo interessato così ben espresso nell' "I care" di don Milani, che diviene nella condivisione un "we care" ("A noi interessa perché ci tocca intimamente"). *(Vedi la centralità della dimensione della Condivisione all'interno delle due esperienze scolastiche latinoamericane da me osservate, fonte principale della loro intima forza di "re-esistenza" nonostante l'ambiente esterno così difficile e violento favorisse l'insorgere di egoismi – la "mia sopravvivenza contro la tua" – e di conflitti anche al loro stesso interno; Condivisione Comunitaria spesso supportata anche da una Condivisione Spirituale, più che religiosa, capace di attingere alle dimensioni più profonde, e sacre, della persona umana quella linfa vitale capace di andare-oltre, e riscoprirsi "fratelli", "compagni", complici di lotte e cammini)*

**Socializzazione:** chi condivide si impegna anche affettivamente nei confronti di altre persone, ci si mette in relazione e quindi ci si scopre vicendevolmente interdipendenti nei tempi, negli spazi, nelle scelte. Condividere e socializzare non significa, però, perdere la propria autonomia e la propria originalità, la propria identità, significa soprattutto misurarle, e svilupparle, costantemente in relazione agli altri e all'interdipendenza che si va approfondendo tra sé e gli altri. *(Vedi per esempio l'emergere in diverse situazioni, all'interno dei vari contesti da me osservati, della dimensione della "salvaguardia della propria identità e autonomia all'interno delle relazioni comunitarie locali": ho osservato*

*come vari attori abbiano in più occasioni manifestato la forte consapevolezza di una propria storia e identità socio-culturale, a cui è legata l'esigenza di vederla riconosciuta dagli altri assieme ad un certo livello di "autonomia", oltre che in alcuni casi la necessità di lottare per questo "diritto di esistere". Come dire che spesso nell'intessere relazioni di apertura e articolazione nel territorio, i vari attori coinvolti percepiscono il sospetto ed il rischio o di un "comunitarismo totale" dove tutti si perdono in un'aggregazione indistinta ed omologante, oppure di una "appropriazione ed invasione di campo indebita", da parte di qualcuno di essi, spinto da interessi privati "ad personam" ad accaparrarsi idee e risorse degli altri, atteggiamento che cozza con il senso collettivo di tale processo.)*

**Tempo per/con altri:** anche il tempo allora si calcola considerando – a volte desiderando - la presenza delle persone, le loro esigenze e ritmi: diventa perciò necessario valutare il tempo per le relazioni, accanto a quello per le "produzioni". Inoltre, si scopre che gli impegni, se condivisi, possono anche ridursi, che si può cioè realizzare una "gestione ecologica" del tempo. *(Vedi quanto da me osservato all'interno dei vari contesti, per esempio come in una delle esperienze scolastiche italiane più volte si sia manifestata una "cultura contrapposta del tempo" tra vari docenti e lo staff di Dirigenza, caratterizzata dal richiamo urgente dei primi a recuperare – pena con le parole di un'insegnante che "stiamo tutti sclerando!" – dimensioni e ritmi di un Tempo della Persona – adeguato e rispettoso delle Relazioni – contro la difesa nel gruppo dirigenziale del Tempo dell'Organizzazione, fatto di scadenze legate ai processi attivati di Certificazione, Monitoraggio, Progettazione e Valutazione continua, di produzione e rendicontazione di Risultati interni ed esterni).*

**Investimento nella gestione di tensioni e conflitti:** in una dimensione plurale e condivisa i conflitti possono essere anche molto più accesi, ma vi è un investimento maggiore nella loro gestione. Inoltre in una realtà in cui sono presenti più punti di vista è più facile cogliere e governare il potere generativo del conflitto, ma questo può avvenire solo se si promuove la fiducia reciproca tra i membri, sentimento che la condivisione contribuisce a favorire. *(Vedi al riguardo per esempio l'impegno dedicato all'interno della Associazione/Scuola Comunitaria ad aprire periodicamente un apposito spazio – il "Gruppo di Convivenza" – in cui il tema centrale è proprio l'emersione e gestione delle tensioni, sia interne che soprattutto con le famiglie, grazie all'intervento mediatore di personale esperto dell'Università Cattolica di Studi Sociali, richiesto appositamente dalla Coordinazione dell'Associazione che ha negli anni riconosciuto i propri limiti in tal senso, e l'importanza di non sorvolare come in passato sulle questioni relazionali)*

**Ricerca di unità:** una dimensione comunitaria costituisce il tentativo di avvicinare quegli ambiti o persone/organizzazioni separati dal vivere odierno atomizzato. Questa vicinanza permette la **ricomposizione** dei diversi ambiti (educare-abitare-assistere/amministrare), può realizzarsi la “messa in rete” coordinata ed integrata dei servizi tradizionali, magari riorganizzati in forme nuove più partecipate e condivise che possono determinare un effettivo risparmio “ecologico” ed lo sviluppo integrale ed integrato delle persone e della comunità locale. *(Vedi l’impegno attivo sostenuto dall’Associazione/Scuola comunitaria, come da altre organizzazioni comunitarie locali, per la promozione e lo sviluppo sempre più integrato e efficace dal punto di vista socio-politico degli “spazi di articolazione” locali, come per esempio la Commissione CAMMPI, o il Forum del Bilancio Partecipativo, ecc.: molti degli attori hanno dimostrato piena coscienza che il tempo e gli sforzi iniziali di “sintonizzazione” a livello organizzativo, culturale, tra di loro, si compensavano progressivamente nell’ottimizzazione dell’uso delle risorse – dato che tutti “pescavano” all’interno degli stessi bacini di finanziamento” -, e nell’efficacia dei risultati conseguibili, per qualità dei servizi offerti e forza dei riconoscimenti politici all’interno della città e dello Stato.)*

**Compagnia:** se la libertà estremizzata può creare solitudine, la solidarietà e la condivisione creano convivialità, socialità, unione. *(Vedi dimensione del “compagnerismo” così forte all’interno dell’esperienza di “comunità di base” riscontrata nelle due realtà scolastiche latinoamericane)*

**Sperimentazione di più ruoli:** se nella famiglia mononucleare il figlio è solamente figlio, e nella scuola burocratica ed autoreferenziale l’alunno è solo alunno, il “proprio alunno”, e così all’interno delle singole organizzazioni locali è ora “il catecumeno”, “il minore”, “lo sportivo”, ecc. in una comunità è figlio ma può anche essere nipote, fratello, zio, amico, compagno di giochi etc. . Così ogni individuo può assumere più ruoli, ed anche la figura “irrigidita” dell’insegnante può tornare ad impegnarsi in ruoli e responsabilità molteplici che ne arricchiscono la professionalità, ma soprattutto offrono uno sguardo più globale rispettoso dell’integralità dell’esperienza di vita del bambino. *(Vedi al riguardo il ruolo che quegli insegnanti da me definiti “comunitari” assumono nei due contesti latinoamericani, in particolare in quello brasiliano, dove spesso operano secondo ambiti da noi svolti ora dallo psicopedagogo, ora dall’educatore sociale, ora dall’assistente sociale).* Non voglio certo qui criticare la professionalità e la specificità dell’apporto di ognuna di queste figure di operatori sociali, anzi, solo sottolineare l’opportunità offerta dal non volersi barricare dietro confini così netti, e di assumere invece quella prospettiva appassionata, quell’ “I care!” così

caro a don Milani, che permette di tornare ad interessarsi della persona, bambina o adulta che sia, nella sua totalità di bisogni, aspettative, risorse, desideri, capacità e competenze.

**Prendere impegni e avere responsabilità:** vivere in una realtà comunitaria significa prendersi degli impegni, delle responsabilità di fronte e nei confronti di altri e questo implica, contrariamente a quanto si potrebbe superficialmente desumere, che ogni individuo ha una maggiore libertà rispetto alla realizzazione di sé stesso e alla crescita personale, la quale viene consolidata grazie al confronto-scontro con gli altri.

Il paradigma di questo modello di relazione sociale è **l'interdipendenza e la responsabilità di sé e degli altri** da cui deriva il **benessere e la valorizzazione dell' "inter-agire comunitario"**; esso non nega il raggiungimento della libertà e di uno sviluppo integrale della persona, di una realizzazione piena dell'individuo o di un'organizzazione, ma ciò promuovendo e garantendo ai suoi attori un "ambiente di vita" ricco di spazi di relazione e di confronto.

Questi due modelli abitano la nostra società. Anzi, forse rappresentano i due poli di una dialettica ineliminabile, fortemente vitale tanto all'interno della persona umana, quanto delle sue diverse organizzazioni sociali, quella tra necessità di riconoscimento di sé (identità), e spinta alla accoglienza e al confronto con l'Alterità, alla Com-unione (appartenenza, convivialità delle differenze). Si tratta però senz'altro nello scenario attuale di leggere in modo adeguato le esigenze espresse dal primo, depurandole dalle sovrastrutture imposte dal sistema economico-culturale di mercato, e di controbilanciarle con le dimensioni del secondo modello relazionale, fondanti la possibilità stessa di un nostro con-vivere democratico.

E per fortuna alcuni segnali vi sono: seppure il primo modello paia ancora largamente predominante nelle interazioni sociali che quotidianamente si instaurano tra persone e tra organizzazioni, anche da quanto emerso durante la mia ricerca, ho notato come nelle scuole, nelle famiglie, nella società, ci si stia forse davvero facendo spazio una nuova consapevolezza, **una "nuova cultura"**: nei vari contesti ci stiamo rendendo conto che questo "stile di vita" lascia troppo in secondo piano il valore delle relazioni, e la necessità di reciprocità, di integrazione solidale, di comunità.

Recuperando la distinzione tönnesiana tra comunità e società, Sergio Belardinelli afferma che «Oggi, ci rendiamo conto di quanto sia importante trovare il giusto equilibrio tra elementi "comunitari" e elementi "societari". Si potrebbe anche dire che il carattere societario della nostra società si esplica tanto più conformemente al bene dell'uomo, quanto più la stessa società riesce a salvaguardare al proprio interno alcune relazioni "comunitarie": legami e

convinzioni forti, affetto, amore, amicizia, che di per sé non hanno dimensione contrattuale e che rappresentano comunque la base indispensabile di quelli che sono un po' i grandi vessilli della cultura moderna: l'autonomia, la libertà e la responsabilità dell'individuo»(Belardinelli, 1998, pp. 342-343).

Lo stesso autore evidenzia come «La differenziazione, la diversità, il conflitto, la contingenza, l'instabilità sono da considerare ormai elementi strutturali della nostra società, la quale, sebbene stia diventando "mondiale", sembra dover fare i conti con una sorta di deficit endemico d'integrazione.

Tuttavia, se da una lato è impossibile che la società odierna venga integrata nel suo complesso, secondo i canoni organicistici del passato, dall'altro dobbiamo anche constatare la tendenza dissolutiva di un certo individualismo. Si tratta pertanto di individuare strategie teoriche e pratiche che, in alternativa a quella che definirei la "ferrea flessibilità" dell'ordine sistemico, ci consentano di arginare la progressiva disgregazione della nostra società e di sfruttarne al massimo le innumerevoli opportunità» (Belardinelli, 1998, pp. 79-80).

## **B. DIMENSIONI DI BASE**

**Oltre a quanto sinteticamente riportato in calce allo Schema appena descritto, mi preme evidenziare alcune Dimensioni che ritengo siano, assieme ad altre, da recuperare:**

**1. L'IMPORTANZA DELLA GIOIA E DEL BENESSERE VISSUTO E CONDIVISO NELLA SCUOLA:** nonostante per secoli in ogni ambito educativo (familiare, scolastico, assistenziale, ecc.) si sia predicato il valore formativo del "sacrificio" di tutto ciò che genera gioia (lo scambio affettivo, anche fisico; il gioco; ciò che suscita curiosità e sorpresa; ecc.) per non "corrompere" la già fragile e deviante natura di bambini ed adolescenti (si noti quale immagine degli stessi sia rimasta così a lungo, e a volte tuttora, sottesa a tali atteggiamenti e regolamenti educativi...), tuttavia, in ogni epoca, alcuni studiosi, psicologi, filosofi, scienziati ecc. quali Rabelais, Comenio, Freud o Einstein si sono dichiarati per una scuola che susciti gioia. Già Spinoza sottolineava che "non vogliamo la gioia perché temiamo le inclinazioni, ma, al contrario, proprio perché godiamo di essa, possiamo frenare le inclinazioni" (Etica, 1677).

Ricordiamo poi gli studi e le ricerche di Snyders (1992)<sup>61</sup>, che raccolse in cinque categorie le gioie provate in seno alla scuola:

- a. il piacere della scelta;
- b. il piacere di agire in maniera efficace nel mondo;
- c. il piacere dell'apertura nei confronti del mondo;
- d. il piacere del lavoro in comune;
- e. il piacere di nuovi rapporti con l'insegnante: basati sul partenariato e non più sulla valutazione.

Come appare, si nota come il poter sperimentare vissuti positivi legati sia alla dimensione relazionale interpersonale (punto e.) che di partecipare attivamente alle scelte e ad azioni concrete di trasformazione (punti a. e b.) comporta una sensazione generale di benessere, se non di vera e propria gioia, negli attori coinvolti, adulti e bambini.

## **2. L'IMPORTANZA DI UNA RELAZIONE ORIZZONTALE, TRA ADULTI-BAMBINI E ADULTI STESSI:**

Considerare la persona in una logica ecologica dello sviluppo umano (Bronfenbrenner, 1986), in una logica integrale ed integrata di tale sviluppo, parte proprio dal riconoscere la centralità dimensione sociale, relazionale, tanto nella vita e nello sviluppo di ogni persona umana nelle relazioni che quotidianamente intesse, oppure recide, quanto in quelle delle organizzazioni, soprattutto quelle socio-educative, al cui interno operano e crescono persone. Come dire che gli attori di un contesto socio-culturale debbono da una lato valorizzare questa dimensione al proprio interno accanto a quella organizzativa, produttiva, ecc., così come creare forme di interazione "in rete", simmetriche, orizzontali, tra le loro organizzazioni stesse, in cui sia possibile considerarsi persone (o "persone di persone") in costante interazione e possibilità reciproca di crescita. Infatti i servizi possono essere autenticamente indirizzati alle relazioni solo attraverso un agire relazionale (Milani, 2005).

Approfondendo la questione, all'interno della prospettiva culturale presentata nel primo capitolo di questo lavoro, possiamo affermare con Myers (Myers, Myers 1984) che è proprio attraverso un processo di relazione interpersonale che si sviluppano le nostre attitudini, i nostri valori, le nostre credenze; e, di converso, queste attitudini, questi valori, queste credenze influenzano la nostra maniera di agire, di relazionarci e di comunicare. Il

concetto di “gruppo”, di “comunità” e di leadership svolgono a questo proposito un ruolo essenziale.

Pourtois e Desmet (2006) notano che esiste oggi una moltitudine di tecniche e di metodi che mettono l'accento sulla comunicazione con l'altro e sul suo utilizzo nell'ambito educativo in pedagogia. Citano, tra gli altri, il metodo Gordon (“Genitori efficaci”, 1994; “Insegnanti efficaci”, 1993) che mette l'accento sugli ostacoli alla comunicazione, sulla pratica dell'ascolto attivo, del messaggio-io e della negoziazione; oppure anche la programmazione neurolinguistica (PNL) che mette particolarmente in evidenza i canali della percezione (visivo, uditivo, cine estetico) insiste sul loro arricchimento.

Pourtois afferma però che "si tratta in questo caso tuttavia di tecniche che non costituiscono in sé una vera e propria pedagogia, dal momento che questa implica un chiarimento scientifico e una riflessione filosofica importanti, in tutto integrato in un insieme coerente [...]. Poiché la comunicazione fa parte integrante della nostra vita e del nostro ambiente, ed è pure il veicolo delle nostre intenzioni e delle nostre attese nei confronti degli altri, numerose correnti del pensiero pedagogico ne hanno fatto uno degli elementi centrali della loro pratica [...] La maggior parte sottolineano, in un momento o l'altro dello sviluppo, l'importanza della comunicazione interpersonale (con l'insegnante, i pari, il mondo esterno...)". (Pourtois , Desmet , 2006, pag. 310-312)

L'autore allora propone come modello di riferimento la "**pedagogia interattiva**" (al cui interno inserisce le concezioni di Vygotskij, Bruner, gli studiosi sul conflitto sociocognitivo come Doise, Mugny e Perret-Clermont, Parisi, così come la pedagogia di Freinet, ed anche riferimenti a diverse correnti della pedagogia attiva o della pedagogia di gruppo): nella pedagogia interattiva "il concetto di "interazioni simmetriche" è prioritario: contraddistingue una modalità di comunicazione in cui ciascuno dei partner contribuisce attivamente alla realizzazione comune, in cui cioè ciascuno esprime il suo punto di vista, le azioni e le repliche dell'uno completano quelle degli altri" (Pourtois, Desmet , ivi, pag. 315).

Va sottolineato che secondo la prospettiva pedagogica, ed in particolare quella della “pedagogia interattiva”, la relazione interpersonale non ha soltanto valore tra adulti e bambini, ma “richiede pure di essere praticata da tutti gli adulti che partecipano all'educazione dei bambini (educatori professionali, genitori e altri partner).” (Pourtois, Desmet, ivi, pag. 316).

Dar spazio alle dinamiche interpersonali tra tali attori socio-educativi corrisponde ad assumere un atteggiamento di ricerca permanente, personale e condivisa, che comporta

una rimessa in causa dei pregiudizi e delle idee ereditate: "le relazioni tra adulti si caratterizzano, anch'esse, per un equilibrio progressivo che tende a far sì che ciascuno si senta autorizzato a esprimere il proprio punto di vista e a confrontarlo con quello altrui, sebbene i rispettivi status e ruolo sociale restino differenti" (CRESAS, 1991, pag. 18)

Secondo questa prospettiva, nella relazione interpersonale, ed interistituzionale, orizzontale un problema, per via delle divergenze tra i soggetti, non può essere risolto solo da parte di un individuo, o di una organizzazione. La situazione può progredire solo nel coordinamento dei punti di vista differenti, con l'obiettivo di raggiungere un accordo, cioè come verrà detto in seguito adottando forme di collaborazione e di patternariato.

### **C. PRINCIPI ISPIRATORI**

#### **1. NELLA RELAZIONE TRA ADULTI E BAMBINI: VERSO UN'ORIZZONTALITÀ E "CURA" RECIPROCA**

Rispetto alla relazione adulti-bambini, oltre a quanto già descritto al punto precedente relativo alla relazione educativo-didattica, si può notare come nella vita quotidiana, essa rifletta molto spesso una struttura autoritaria. Il bambino non è dunque nelle condizioni di esprimere quanto già sa. Ancora spesso nella scuola, come nella famiglia e nella società, la relazione adulto-bambino si basa su un rapporto asimmetrico sostenuto su vari tipi di "imbrogli pedagogici" (Andreoli, op.cit, pag. 39), di "manipolazione":

1. affettiva: il "ricatto affettivo" è l'elemento di manipolazione più forte;
2. economica: basata cioè sulla loro dipendenza dagli adulti per il proprio sostentamento;
3. imposta, con la forza fisica o psicologica: anche se da tempo questo canale viene messo in crisi.

Gerard Lutte ce lo rivela con toni perentori: "l'adolescenza [come l'infanzia] è una condizione di emarginazione e di oppressione imposta ad una classe di età in società come la nostra, fondata sul profitto e sul potere, e non sul valore e la dignità di ogni persona... non è stata progettata per il benessere dei giovani, ma è una fase di emarginazione determinata da mutamenti sociali ed economici, caratterizzati dal fatto che alcune categorie o classi sociali si appropriano del potere subordinando altre classi o categorie" (Lutte, 1984, pag. 16).



Ma se togliamo tutte queste manipolazioni all'interno della relazione adulti-bambini-adolescenti, cosa resta?

Per ora, fatto salvo alcune eccezioni, nulla. Si tratta allora non tanto di dire che "la relazione tra adulti e bambini sta andando in crisi", ma bensì di riconoscere che finora la nostra relazione con i bambini è stata mediata da varie forme di manipolazione e di abuso di potere, non è ancora mai stata una relazione orizzontale, fondata su una reale uguaglianza.

"Tuttavia, i lavori del CRESAS (1987) dimostrano che è possibile, allorché le condizioni sono favorevoli, trasformare le relazioni asimmetriche tra adulti e bambini. Si realizzano interazioni che tendono a diventare simmetriche nella misura in cui i bambini si sentono autorizzati a far conoscere i loro punti di vista e prendano coscienza del fatto che gli adulti ne tengono conto." (Pourtois , Desmet , 2006, pag. 318) Per cui vale la pena porsi a costruire nuove relazioni tra Differenti, in cui possono guadagnarci tutti, i bambini e gli adulti.

Riferendomi alle esperienze latinoamericane da me incontrate, si è potuto riscontrare come la loro "base" sia costituita da piccole comunità organizzate, in cui bambini e adulti si incontrano, giornalmente come nelle classi della scuola, o settimanalmente, come in altri gruppi (di animazione, culturali-artistici, di economia solidaria, ecc.), al cui interno – oltre al curriculum formativo - condividono la loro vita, i loro problemi e i loro sogni, si confrontano con gli altri prendendo delle decisioni e facendo delle proposte che vengono portate alla comunità più ampia, (per es, nel contesto della Fondazione/Scuola-Laboratorio di Bogotà all'interno della scuola nell'Assemblea degli alunni o nell'Equipe pedagogica,).

In queste "piccole comunità di base" si creano le condizioni sociali e materiali per sperimentare quella "Amicizia Liberatrice" di cui parla Lutte (1984) a partire dalla sua esperienza con i ragazzi di strada del Guatemala. L'essere l'un l'altro Solidale, Fratello, Compagno.

In questo senso è fondamentale l'instaurarsi di una **relazione orizzontale** tra i bambini, gli adolescenti e tra questi e gli adulti che li affiancano, per cui realmente gli uni si sentano personalmente ma anche nella considerazione degli altri risorsa, potendo apprendere gli uni dagli altri.

L'instaurarsi di una relazione orizzontale "nel caso di una maestra o di un alunno, costituirebbe la possibilità di aprirsi ad una dimensione che li permetta di essere

un'altra maestra o un'altro alunno diversi da ciò che sono: evitare di legittimare ciò che già conoscono su sè e sugli altri, staccarsi da quella verità e da questa legge che li mantiene in una relazione gerarchica di sapere-potere e per la quale “uno” sa e gli “altri” ignorano; uno può e gli altri non possono; animarsi e perdersi nel dispiegarsi di **un'altra relazione di sapere-potere, più orizzontale, meno gerarchica, in cui non solo l'alunno, ma anche la maestra non sa, in cui insieme si incamminano verso ciò che non hanno ancora pensato e giocano un altro gioco di verità diverso da quello di cui partecipano fino ad ora** nella istituzione scolastica. Uno spazio in cui leggeranno, problematizzeranno e penseranno insieme [...], e dove la domanda, la ri-domanda e il compito di costruzione dei concetti esercitano un ruolo fondamentale.”( Kohan, op. cit.)

Questo processo di “orizzontalizzazione” proviene da una trasformazione del potere agito e riconosciuto tanto all'adulto che al bambino, e ciò avviene gradualmente, con l'aumentare dell'Empowerment agito e percepito dal bambino, della sua autostima e coscienza di “poter...”.

**È fondamentale il ruolo che l'adulto-educatore svolge in questo processo**, di progressiva apertura di spazi e di modalità di interazione con i bambini che favoriscano la loro riflessione, espressione, e di un clima relazionale affettivamente positivo, che promuova l'autostima e le “dimensioni divergenti” e plurime con cui si sviluppa la relazione umana (verbale, non verbale, cognitiva, emotiva, ecc.)

Varie sono le situazioni che favoriscono questo “training relazionale” all'interno della Scuola: oltre al quotidiano svolgersi delle interazioni in classe, risultano interessanti e favorevoli le occasioni informali di incontro e di relazione, come alcune feste, o uscite e convivenze residenziali, in cui anche l'insegnante si possa mettere maggiormente in gioco come persona (con propri sentimenti, esperienze di vita, valori, paure, ecc.) al di fuori di certe rigidità favorite dal “ruolo istituzionale”.

**Dalla descrizione delle strutture culturali ed organizzative emersa nello studio etnografico dei 4 contesti, segue la seguente riflessione di approfondimento volta a proporre percorsi di miglioramento rispetto al livello di relazionalità interno, verso una scuola come comunità educante:**

- 1. Influsso della partecipazione attiva dei bambini sulle relazioni interpersonali e sulla partecipazione alla gestione democratica tra adulti:** la partecipazione dei bambini è strettamente legata alle forme della relazione interpersonale che si stabiliscono con gli adulti (soprattutto gli insegnanti) e con i compagni; quando si instaura un clima relazionale positivo, di ascolto, di possibilità di espressione di pensieri e emozioni, fiducia e valorizzazione della persona (oltre che delle proprie risorse e degli errori) accogliendola in tutti i suoi aspetti e bisogni di vita (non solo quelli cognitivi), si osserva l'assunzione da parte dei bambini – chiaramente riflettendo differenze caratteriali – di atteggiamenti attivi, propositivi, creativi, nell'apporto ai percorsi di apprendimento e insegnamento, oltre che nell'assunzione di un comportamento sociale più responsabile (rispettoso di alcune norme condivise) e che comporta un proprio impegno personale rispetto a problematiche che riguardano tanto la gestione del lavoro in classe, che le relazioni con altri bambini e adulti, che la vita sociale quotidiana nei loro contesti (scuola, famiglia, quartiere). Un esempio particolare di questa stretta mescolanza tra aspetti relazionali "comunitari" e la creazione di spazi seppur gestiti dagli adulti in cui i bambini abbiano la possibilità di esprimersi e partecipare, è l'Assemblea dei bambini (vedi dati nel III Capitolo sulla realtà della Scuola-Laboratorio).

## **2. NELLA RELAZIONE TRA ADULTI E ADULTI: DA “COLLEGIALITÀ” A “COMUNITÀ SCOLASTICA”.**

L'espressione "comunità scolastica" è carica di significati; porta a concepire la scuola come totalità dinamica di persone che vivono il processo educativo, in modo che ciascuno sia valorizzato ed aiutato ad interagire preventivamente con la società globale per il raggiungimento delle finalità personali e di quelle sociali dell'istituzione.

Attribuito alla scuola, il concetto di comunità costituisce da quasi un secolo uno dei più fecondi rispetto alla trasformazione della vita della scuola: “balza in primo piano come antidoto e contrappeso, ogni volta che il burocratismo, l'alienazione,

l'individualismo, il nozionismo, l'autoritarismo, la contestazione, la demotivazione invadono la scuola: la sua forza orientante scaturisce dall'esigenza di pensare in termini di autenticità la relazione fondamentale docenti-discenti, e quella docenti-docenti, in uno spazio che sia ricerca e dialogo, accettazione reciproca e cooperazione, fedeltà al passato e progettualità per il futuro.” (M.Laeng, 1994)

All'origine si trovano le intuizioni e le elaborazioni di Dewey: attraverso un progetto educativo, " cioè attività sistematiche, aventi uno scopo sociale e utilizzando gli elementi di situazioni tipicamente sociali la scuola stessa [...] diventa una forma di vita sociale, una **comunità in miniatura**, una comunità che ha una interazione continua con altre occasioni di esperienza associata al di fuori delle mura della scuola" (Dewey, 1916).

Il rischio insito alla dimensione comunitaria, rilevato da molti studiosi, e anche da me nella mia ricerca, risiede in quella dinamica sempre in equilibrio precario per cui la “comunità” rischia da un lato (come nei contesti latinoamericani da me osservati) di oscillare troppo verso il polo della “comunione” (o comunità totale), dall’altro (come nelle esperienze italiane) verso quello della “massa” (o comunità istituzionale-burocratica).<sup>62</sup>

Rispetto al polo della “comunità totale”, che rischia di sacrificare (e non di “perfezionare”, come affermava Mounier) la Persona, ritengo sia emblematica l’esperienza del Gruppo di Convivenza - così come di varie riunioni di Progettazione e Valutazione – attivate nella scuola-comunitaria di Salvador. Almeno alcuni fattori rilevati a riguardo di questa esperienza mi paiono problematici: la compresenza di figure con ruoli e potere disomogenei, con il rischio di ripercussioni sul singolo docente, e quindi una maggiore selettività nelle cose condivise; il fatto che la scelta di attivare questo gruppo non sia stata frutto di una decisione condivisa ma sia giunta "dall'alto" dalla coordinazione della scuola, quindi sia vissuta da alcuni come "esterna"; il fatto che in alcuni momenti alcune delle figure della coordinazione presenti spingano verso forme di condivisione dei propri vissuti personali (con l'intenzione catartica di "buttar fuori tutto" per potersi liberare e "curare" ognuno dalle proprie forme di egoismo, pigrizia, ecc.) che vanno a toccare sfere di intimità che alcune persone non sono disposte ad aprire.

---

<sup>62</sup> Vedi al riguardo il continuum citato in precedenza, tracciato da Gurvitch (1965).

Rispetto al secondo rischio di “massificazione”, di “spersonalizzazione”, richiamo qui l’esperienza italiana degli Organi Collegiali, nei quali il termine comunità diviene la finalità della partecipazione scolastica delle tre componenti famiglia- scuola- comunità locale, c’è da sottolineare che essi nacquero da una legislazione preoccupata di contenere le spinte della contestazione giovanile del ‘68; hanno avuto una funzione “statica” più che “dinamica”, nel senso che hanno puntellato la vecchia scuola, ma non le hanno dato, se non in dosi assai moderate, ossigeno comunitario e concreta capacità di incidere sulla realtà sociale.

Vanno poi considerati i costi, in termini psicologici, di tempo, di responsabilità, di limitazione della vita privata, che comporta l’assumere un’opzione comunitaria ed aderire ad una scuola intesa e vissuta in tal modo.<sup>63</sup>

Resta ancora attuale quello che nel 1963 scriveva Laporta: "tutte le comunità scolastiche che conosco sono inserite nell'ambiente, talora con non poca difficoltà [...]. Ciò che manca finora, invece, è una sperimentazione precisa e decisa sui modi di ottenere che la scuola, oltre ad assimilare l'ambiente esterno, diventi essa stessa elemento attivo di quello, per esempio secondo le indicazioni di cui sono ricchi gli studi di L. Borghi" (Laporta, 1963)

“Il vero problema non sembra quello dell’attribuzione della titolarità dei poteri amministrativi fondamentali a questo o quel soggetto istituzionale, ma quello della concezione della scuola *come* comunità, in cui cioè i valori dell’accoglienza, dell’appartenenza, dell’iniziativa siano facilitati da una serie di condizioni che riguardano gli aspetti architettonici, giuridici, amministrativo-organizzativi, psicosociali, etico-pedagogici, operativo-didattici, politico-sindacali.” (Laporta, op. cit.)

---

<sup>63</sup> A riguardo, in quasi tutte le realtà scolastiche studiate, ho osservato come al manifestarsi di una “identità comunitaria” interna, si registri una sorta di “selezione” del personale (naturale o imposta dalla Direzione Scolastica locale, dove ciò possibile):

1. NELL’ISTITUTO COMPRENSIVO: il percorso, non facile, di messa in discussione di sé verso relazioni più “comunitarie”, ha determinato, lo riconoscono le stesse insegnanti, **una selezione naturale**: ci sono stati vari insegnanti che se ne sono andati, in seguito a momenti di scontro acceso, di critica interna.
2. ALLA SCUOLA COMUNITARIA DI SALVADOR: avviene un controllo-selezione da parte della Coordinazione, rispetto a delle aspettative di corrispondenza alla “mission” della scuola-associazione (in particolare rispetto all’assunzione di una postura di impegno socio-politico anche al di fuori dello spazio dell’aula), ma osservo che sono a volte dei dissapori, e i disagi relazionali vissuti, che fanno scattare questo allontanarsi degli insegnanti, anche se probabilmente resta il ricordo e l’esperienza di una scuola davvero speciale, di partecipazione, di lotta sociale e di impegno collettivo.

ALLA SCUOLA-LABORATORIO: qui invece sono le condizioni reali di lavoro, le difficoltà di vita ed economiche, l’iperattività dei bambini, il salario molto basso, che determinano a volte l’andarsene di qualcuno, ma sempre con le lacrime agli occhi di chi ha la sensazione di aver trovato un vero tesoro.

**Dalla descrizione delle strutture culturali ed organizzative emersa nello studio etnografico dei 4 contesti, seguono le seguenti riflessioni di approfondimento volte a proporre percorsi di miglioramento rispetto al livello di relazionalità interna, verso una scuola come comunità educante:**

- 1. La relazione comunitaria parte dalla valorizzazione dell'altro, come persona, (per es. in una scuola italiana, ormai dieci anni fa, di fronte a problemi forti di convivenza, si decise di affrontare seriamente la questione delle relazioni interpersonali e di costruire un po' alla volta all'interno della scuola stili di comunicazione più "comunitari", orizzontali, collaborativi, assumendo atteggiamenti di rispetto, di autenticità, nel parlarsi tra colleghi, nella confidenza che si è creata, nell'appoggio reale che ci si dà in certe situazioni, senza colpevolizzarsi l'un l'altro mentre si discute) e come risorsa, come strategia e apporto che può dare, sia rispetto alla lettura critica, approfondita di una realtà e dei suoi bisogni, sia per trovare soluzioni concrete.**
- 2. Questa relazione comunitaria dipende da differenti fattori:**
  - a. **lo stile della comunicazione interpersonale** tra insegnanti e con la Dirigenza scolastica, e tra insegnanti e bambini (relazione orizzontali)
  - b. **la "cultura decisionale" di chi detiene "potere"** (della Dirigenza verso gli insegnanti; degli insegnanti verso i bambini), che influisce anche sul senso di vicinanza o lontananza che viene avvertito
  - c. **avere spazi e tempi adeguati di formazione e autoformazione:** spazi in cui ognuno per un tempo possa essere lui il formatore, colui che propone, mostra spiega cosa ha fatto e come l'ha fatto, senza quella paura bloccante di essere giudicato, screditato, ma con il pensiero positivo di dire che tali osservazioni critiche lo migliorano. Questi spazi appositi ci sono a Bogotá e anche a Salvador, nella forma di incontri di autoformazione degli insegnanti in cui avviene una condivisione di pratiche pedagogiche e didattiche, di riflessioni comuni; ho osservato che ciò in Italia a volte può accadere nelle riunioni di team, a livello di singola classe, ma non di plesso, oppure può avvenire nei "gruppi di lavoro" (o commissioni), che sono tra più sedi scolastiche dell'istituzione (circolo didattico o istituto comprensivo).
  - d. **Avere spazi e tempi adeguati di condivisione-autoappoggio:** è quanto ho potuto osservare sia in una scuola italiana, in cui ho osservato l'uso dell'interclasse e dell'Interteam come momenti collegiali anche di sfogo, diventati volte momenti di "condivisione fraterna" l'interclasse docenti diviene anche , che nelle due realtà latinoamericane. In particolare nella scuola comunitaria, c'è stato ad un certo punto dentro tutta l'associazione un attivarsi rispetto a problemi di relazione con i genitori, ricorrendo anche ad un aiuto esperto esterno stabilendo una sorta di convenzione con Università Cattolica di Servizi Sociali. Nel corso del primo anno (1997), grazie all'intervento di alcuni docenti di tale Università in appositi incontri di gruppo, è emerso anche un altro problema più profondo, quello delle **relazioni interne alla scuola e alla associazione**, e ci si è sempre più resi conto di quanto fosse fondamentale affrontarlo:
    - da un lato **costruendo un senso di "comunità di base" da un punto di vista spirituale:** va sottolineato che nella cultura soprattutto popolare in Brasile come in Colombia la spiritualità è una dimensione forte, che fa parte integrante della vita personale e collettiva della gente, con una valenza molto più forte che da noi. Nelle 2 realtà sudamericane, osservo continuamente l'importanza

che per la coordinatrice pedagogica e alcune altre persone ha la dimensione spirituale per il benessere personale e collettivo, e la crescita di ogni persona, bambino e adulto, e del “senso di comunità”. **Infonde energia vitale e facilita la “riconciliazione” dei conflitti interni, e un senso più profondo di comunità;**

- dall’altro attivando **una vera e propria attenzione psicologica alle dimensioni e ai modi con cui si rendono concrete le relazioni interpersonali** (lo stile della personalità, l'accoglienza di altre sfere della persona oltre quella sociale - come quelle della famiglia, della storia personale, ecc.): tutta una serie di questioni, cioè, che in passato rendevano molto più difficile il rapporto interno alla scuola (coordinatore-insegnanti) , e anche tra la scuola e le famiglie stesse, se non anche con i vicini del quartiere. Vengono da alcuni anni affrontate all’interno di un “gruppo dedicato”, un Gruppo di Convivenza cui partecipano tanto personale della coordinazione che operatori della scuola e dell'associazione, gestito da una professoressa della Università Cattolica , che lavora sulle dinamiche di gruppo, sulla condivisione dei vissuti, delle storie personali, delle diverse aspettative, necessità, ansie, dei valori e dei desideri ecc.. Lo scopo è quello di creare un clima di reciproca accoglienza, dove riconoscersi come persone differenti, ognuna con i suoi limiti e le sue risorse, e così attivare nuove forme di relazione interpersonale, e i risultati, a detta di molti, si sono visti, anche se è questa una questione molto delicata, legata anche alla personalità e allo **stile comunicativo e di leadership della coordinazione pedagogica.**
- e. **avere spazi e tempi adeguati nelle riunioni di confronto su questioni comuni e di presa di decisioni:** a Bogotá e a Salvador, pur nella miriade di impegni su più livelli, le riunioni tra il personale della scuola (a metà tra gli interclasse e i collegi docenti) avvengono almeno una volta la mese, e durano dalle 4 alle 7 ore, con modalità di lavoro, analisi, molto variegate, e partecipative (suddivisione in gruppi, metodologie attive, animate ecc.). In Italia invece i tempi delle riunioni di interclasse o del collegio sono molto stretti, rispetto alla quantità di tematiche-decisioni su cui discutere, per cui in generale si sorvola piuttosto che favorire il dibattito; spesso manca l'attenzione a che tutti parlino e dicono la propria, mentre sarebbe possibile se questi incontri fossero svolti almeno per una parte in piccoli gruppi di lavoro.
- f. **la valorizzazione di momenti conviviali di condivisione tra insegnanti e con i bambini, crea un vissuto della “scuola come comunità educante”:** per es. nell’istituto comprensivo: gli insegnanti “storici” mi raccontano in vari momenti come hanno lavorato negli ultimi dieci anni nel riconoscersi in una visione comune della scuola, in un certo stile e atteggiamento verso i bambini e verso le famiglie, creando occasioni di apertura della scuola attraverso feste e manifestazioni (es. Festa di natale, la festa dell’accoglienza, festa a fine anno di invio ai bambini di v che “partono”), perché la scuola fosse percepita come comunità: “facciamo un grande lavoro di plesso, le feste di plesso, le assemblee di plesso con i bambini, con un tema... Ci troviamo, parliamo, discutiamo, tutti insieme, cioè facciamo sentire i bambini membri di una comunità!”. Per esempio osservo alcuni momenti assembleari, in prossimità di alcune occasioni particolari (l’accoglienza a inizio anno dei nuovi bambini; le festività di natale, carnevale ecc.; i lavori per le attività educative comuni progettate a livello di plesso, come l’orto, la festa finale; il saluto a fine anno ai bambini di classe v che andranno alla scuola media; ecc.), in cui viene data attenzione a messaggi, gesti e simboli (come certe canzoni fatte assieme; piccoli doni fabbricati dai bambini stessi per altri bambini; una cerimonia

con tanto di pergamena-diploma e cappello stile laurea per i bambini di v in uscita; ecc.) Che creano un clima intenso di condivisione e di comunità tra gli adulti-insegnanti e i bambini-alunno, rompendo con certi schemi di ruolo solitamente più rigidi.

**3. Recuperare un ruolo ed un respiro sociale nella scuola:** osservo in tutti i contesti l'importanza di riconoscersi e attivarsi in un ruolo sociale, aperto alla lettura critica del contesto socio-culturale più ampio, interagendo in modo positivo con i propri co-attori principali (gli alunni stessi, i genitori, le associazioni e istituzioni locali), per non subirne i dettami, i problemi, le richieste sempre più ampie (vedi tutte le educazioni...), né i giudizi spesso gratuitamente critici, non costruttivi. leggere, interpretare, per proporre riflessioni ed azioni di cambiamento, prevenendo invece che subendo. Ho osservato come nelle realtà in cui gli insegnanti assumo in prima persona questo ruolo, questo sguardo interessato al contesto attorno, quantomeno in quanto contesto di vita dei bambini ma spesso anche il loro, fungesse da "catalizzatore interno", da stimolo forte a ritrovare – anche nel mezzo della complessità e a volte criticità delle relazioni e dei problemi quotidiani – una certa unità, di lettura, di intenti, di postura con la quale orientarsi di fronte ai tanti stimoli-richieste esterne, oltre che con la quale farsi promotori. Questa "accensione del sociale", che ho potuto sperimentare in varie occasioni, mi è sembrata capace in vari casi di ridare ad almeno un certo numero di insegnanti (è altrettanto fondamentale la propria opzione personale al riguardo, la propria "cultura scolastica" e degli ambiti di competenza) significato rispetto al proprio lavoro quotidiano, di rimotivarli a certe incombenze richieste "dall'alto" alla luce di un riscoperto valore sociale, o di promuovere in loro iniziative collettive per modificare certe scelte, pratiche, procedure alla luce di nuove priorità. **Ciò può permettere di riconoscersi in una identità interna, e di predisporre preventivamente strumenti per fa fronte anche al peso di aspetti esterni, socio-politici nazionali o di contesto:** sono gli aspetti esterni che vanno a creare interferenze nelle relazioni "comunitarie", cioè nella capacità di accogliere l'altro come persona frapponendovi letture ideologiche, a partire dai cambi imposti a livello di politiche scolastiche. Si parla in particolare della riforma Moratti, con il suo modo di esser stata calata dall'alto, il suo linguaggio e la sua concezione molto verticale, escludente, con alcune scelte non motivate dal punto di vista pedagogico e didattico, ma percepite dalla maggioranza degli insegnanti e degli stessi dirigenti con una valenza più politica, specchio di una certa cultura di sistema, e non direttamente collegabili alla storia e l'esperienza della scuola pubblica italiana, o alle esigenze dei bambini e per le famiglie d'oggi; pertanto creando a loro volta resistenze ulteriori anche a cambiamenti di altra natura proposti dalla dirigente scolastica locale. Una resistenza che diventa vera e propria difesa, difendiamo la scuola pubblica così com'è, blocchiamo tutto!

**4. Promuovere un ruolo pedagogico e di mediazione del coordinatore-dirigente: ho osservato l'emergere di un'esigenza attuale indispensabile di coordinazione e accompagnamento pedagogico e didattico da parte degli insegnanti, più che di managerialità gestionale.**

A Bogotà gli insegnanti della scuola si lamentavano di una eccessiva delega da parte della Coordinatrice, rispetto ai tantissimi impegni in vari campi in cui era coinvolta (aspetti finanziari, progetti di economia solidale, pubbliche relazioni ecc.), dichiarando di necessitare di una presenza costante, quotidiana nella scuola, su cui poter far affidamento rispetto ai tanti problemi e situazioni.



Presenza che invece assicurava la Coordinatrice di Salvador de Bahia: quasi ogni giorno, pur avendo anche lei altri impegni, era presente e convocava personalmente le insegnanti, chiedeva loro come andasse, faceva una valutazione personale dei bambini dando quindi un monitoraggio costante dell'attività svolta e dei risultati, con uno stile che realmente era di appoggio all'insegnante favorendo materiali e metodologie di lavoro, anche se in bilico tra il rischio da parte dell'insegnante di sentirsi sempre osservato, valutato, giudicato, e l'aver una presenza forte, preparata, attenta che dava sicurezza sia nell'attività in classe che nella relazione con i colleghi e con i genitori.

**Tale ruolo veniva in passato svolto in Italia dall'allora chiamato "Direttore Didattico"**, che però oggi (per loro esplicita ammissione nelle interviste), pur riconoscendo l'importanza per gli insegnanti di un accompagnamento pedagogico (per la mutazione sociale, dei bisogni espressi dalle famiglie, per il modo d'essere dei bambini, per il disorientamento provocato da un susseguirsi disorganico di riforme imposte dall'alto ecc.), non ha modo di svolgere se non marginalmente tale funzione rispetto a tutte quelle manageriali-gestionali che la normativa gli ha sempre più attribuito. Dove presente (come nelle 2 scuole prescelte), è la psicopedagoga a svolgere anche questa funzione, anche se ha un tempo limitato di osservazione e confronto diretto con le insegnanti.

**Diviene molto importante, pertanto, il ruolo svolto dalla psicopedagoga**, che rende più fluido e più orizzontale il rapporto con la Dirigenza, oltre che il rapporto con le famiglie, essendo portatrice da un lato della cultura dirigenziale organizzativa della scuola, ma anche avendo un contatto diretto e una comprensione delle situazioni quotidiane, e anche delle posizioni politiche interne alla "base".

5. **Riconoscere l'importanza della collegialità-integrazione all'interno dell'istituzione** (scuola e istituzione come comunità educanti): in tutti e quattro i contesti osservo come si tenti in modo più o meno esplicito di favorire il crescere di una relazione collegiale-comunitaria anche a livelli più ampi di quelli interni alla scuola stessa, che coinvolga cioè il maggior numero possibile di persone attive con vario ruolo - dirigenza della scuola e di altri settori dell'istituzione; segreteria; collaboratori ai servizi; ecc. - nell'istituzione di riferimento (Istituto Comprensivo; Circolo Didattico; Associazione Abitanti; Fondazione).

1. in tutti e 4 i contesti risulta in tal senso importante la buona attenzione al bambino (mettere al centro i suoi bisogni e desideri) manifestata da parte di tutti gli attori dell'istituzione

2. cambia il modo di intendere il significato di tale dimensione collegiale-comunitaria:

- nelle due istituzioni italiane: emerge soprattutto come sforzo nell'affrontare problemi comuni;
- nelle due istituzioni latinoamericane: l'importanza della "collegialità" emerge anche al livello delle relazioni tra la scuola e tutte le persone che operano a vario titolo all'interno dell'istituzione più ampia di riferimento (l'associazione di abitanti a Salvador e la fondazione a Bogotà) come valore attribuito alla dimensione "comunitaria di base".

### 3. TRA ENTI DEL TERRITORIO: DA UNA RELAZIONE “TRA ISTITUZIONI” AD UNA RELAZIONE “TRA PERSONE”, AL SERVIZIO DELLE PERSONE

L'idea comunitaria, come si è visto, esprime l'esigenza della personalizzazione delle diverse istituzioni, senza con ciò negare i fini istituzionali, che sono solitamente di natura "produttiva". In tal modo si riconosce (fin da Toennies, 1963) l'esistenza di una dialettica, in ogni istituzione, fra una componente "comunitaria" (bisogni "espressivi") e una componente "societaria" (bisogni "funzionali"), che devono trovare sempre nuovi equilibri.

Concepire un'istituzione come "comunità" non significa dimenticare valori di "prestazione" rispetto a valori di "espressione", ma pensare ad un tipo di organizzazione che sia compatibile con le esigenze più profonde dell'uomo. Tali esigenze manifestano infatti uno specifico "senso della comunità".

Val la pena citare a riguardo un brano del pensiero di Mounier (1984), molto intenso e chiarificatore del valore di sviluppare una relazione comunitaria tra istituzioni, da lui intesa come relazione tra persone, di prossimità, tra “tu”, di amicizia.

**“Non ci sono mai state tante società. E mai meno comunità, di oggi. [...] denunciare l'abbondanza di associazioni significa rivelare la debolezza dei loro legami. [...] Se vogliamo oggi studiare dal vivo la decadenza comunitaria [...] urteremo [...] contro certe società senza volto. E dove mai potrebbero prenderlo? Ogni persona si è, a poco a poco, abbandonata all'anonimato del *mondo impersonale*. Il mondo moderno è infatti un afflosciamento collettivo, una spersonalizzazione di massa. L'aspirazione costante dell'uomo è quella di svolgere nel sopore il suo compito di uomo. [...] L'uomo può essere *obiettivo, neutrale*, avere idee generali o certe sue opinioni. Ma è soprattutto indifferente [...] con i suoi tiepidi entusiasmi, l'uomo seguita a dissolversi nella massa.**

Quale comunione potrebbe mai prendere corpo in una simile confusione? **L'omogeneità** crescente dell'insieme dissimula male **un accostamento tra i suoi elementi** [...] non esiste più il *prossimo*, ci sono soltanto i nostri *simili*. [...] desolazione dell'uomo senza dimensioni interiori e incapace di incontri. [...] **È così che, allo stato iniziale, la comunità si oppone alla persona.** L'individuo è sottratto al proprio benessere e ai propri agi dal richiamo comunitario. [...] Tutte le esperienze ci riconducono allo stesso punto: **è impossibile dar vita a una comunità evitando la persona**, e poggiare la comunità su un qualcosa che non sia composto da persone

solidamente costituite. **Il noi segue l'io, [...] il noi deriva dall'io e non può precederlo. [...] un noi organico, il noi, realtà spirituale, quale conseguenza dell'io, non è frutto dell'annullamento delle persone, ma del loro perfezionamento.**

**[...] Comincia a essere un noi comunitario il giorno in cui ognuno dei suoi membri scopre in ogni altro una Persona e inizia a trattarla come tale e, come tale, a conoscerla. [...].** In ogni relazione vicina a noi, l'universalità della comunità è assai meglio afferrata che nelle idee generali [...] è insieme a un amico che imparo l'amore che gli uomini. altrimenti non riesco a capire la comunità [...].

Il tirocinio della comunità è dunque quello del prossimo come persona nel suo rapporto con la mia persona [...] il tirocinio del tu.” (Mounier, 1984, pag. 86-94)

Il paradigma culturale, che si sta diffondendo oggi all'interno dei servizi sociali, e che da un'immagine significativa anche delle relazioni che si cercano di intessere al loro interno e tra i diversi partner locali, è quello di “servizi alla persona e alla comunità” (P. Milani, 2005). L'autrice richiama il pensiero di Levinas (1984) per andare all'origine del termine "servizio": il "volto" dell'altro, l'unico, il differente, non può essere interpretato, ma deve essere servito eticamente. L'altro mette in discussione l'io, ma anziché annientarlo, la messa in discussione lo rende solidale ad altri. "Il volto dell'altro chiama l'io ad uscire dal suo mondo, lo convoca: l'io si trova a dover rispondere eticamente di ciò che non del termine, ed [...] è questa una responsabilità che non dà tregua, un'intimazione a rispondere, essere io significa non potersi sottrarre a questa responsabilità di rispondere [...]. L'impossibilità di sottrarsi, e qui è. Che più ci sta a cuore, non è servitù, ma è elezione [...] "elezione che è altruismo assoluto" (Milani, 2005, pag. 121).

Si noti come, sia nella prospettiva di Mounier, che in quella di Levinas, emerga un senso originario della parola "servizio", dove il servire non ha nulla a che fare con la beneficenza o la pseudo-carità, bensì diviene opportunità reciproca per ognuno degli attori coinvolti -tanto i vari operatori interessati che i soggetti beneficiari- per incontrarsi e costruire la propria umanità. Siamo di fronte a quella reciprocità che ribalta le tradizionali opposizioni - e verticalizzazioni - tra beneficiante-bisogno, educante-educato, insegnante-studente, o oppressore-oppresso di cui parla Paolo Freire nell'opera "La pedagogia degli oppressi"(1968).

O, ad un altro livello, le tradizionali distinzioni, separazioni, delimitazioni di campo, potere, responsabilità ancora molto vive non sono tra le persone, ma anche tra le istituzioni che si occupano delle persone e delle loro comunità. "Mentre tutti i professionisti che operano in questo quadro sono chiamati a ripensare il loro ruoli e le loro funzioni e a svolgere una sorta di funzione educativa diffusa [...] di recente è stata redatta una "Carta etica delle professioni che operano a servizio delle persone" (Fondazione Zancan 2/2004) in cui si afferma la necessità dei diversi operatori di riconoscersi in alcuni valori fondamentali comuni, anziché ergersi dietro steccati identificati che nel corso degli ultimi decenni si sono rivelati sempre più inconsistenti." (Milani P., 2005, pag. 123)

E ciò attivando, all'interno delle concrete situazioni di relazione, tra insegnanti-genitori e/o con operatori di diverse organizzazioni locali, quella dinamica orizzantalizzante, di personalizzazione, così come valorizzata da quella che abbiamo in precedenza citato come "pedagogia interattiva" (Pourtois, Desmet, 2006): "i partecipanti sono invitati a collaborare per trovare una soluzione alla problematica sollevata. Una dinamica interattiva è di conseguenza messa in atto al fine di *stimolare l'espressione dei diversi punti di vista, il confronto tra le idee, il superamento dei conflitti, comportando negoziazione, rimessa in questione di se stessi, distanziamento in relazione alle proprie credenze, relatività delle proprie verità.* [...]" (Pourtois, Desmet , ivi, pag. 319).

Ma considerando le differenze culturali, le identità specifiche così complesse presenti tra i diversi attori di una comunità locale, diviene importante pensare e valorizzare il ruolo di un mediatore, di un animatore, che deve sostenere, guidare, informare, sollecitare, aprire percorsi, suggerire idee e soprattutto credere alle competenze e alle risorse delle persone.

Si pensa ad una persona, o ad una equipe di persone che, oltre a specifiche abilità e competenze comunicative e nella gestione dei conflitti, nella gestione dei gruppi, deve godere nella comunità locale di una fiducia diffusa, sulla sua chiarezza e trasparenza, in quanto ha "un ruolo importante e delicato da svolgere: stimolare l'espressione della partecipazione di ciascuno, verificare la modalità simmetrica delle interazioni, porre domande, rilanciare, riformulare, interpellare, evitare le dismissioni e gli eccessi, e di mettere al centro le questioni, rassicurare, fare in modo che i conflitti non siano fonti di blocchi " (Pourtois, Desmet , ivi, pag.319).

Si veda di seguito quali figure differenti, nei diversi contesti socio-culturali osservati, abbiano potuto svolgere tale ruolo, o di come ne venisse invocata la presenza, dove mancasse, tenendo presente che da più parti nella letteratura si sottolinea come questo sia il compito specifico della figura dell'educatore professionale.

**Dalla descrizione delle strutture culturali ed organizzative emersa nello studio etnografico dei 4 contesti, seguono le seguenti riflessioni di approfondimento volte a proporre percorsi di miglioramento rispetto al livello di relazionalità:**

#### **A. TRA SCUOLA E GENITORI:**

1. **È importante favorire nei genitori una dinamica corretta a livello comunicativo con gli insegnanti, e viceversa**, diretta, non “di corridoio”, puntando non al pettegolezzo, alla critica che scredita, ma a chiarirsi, ad una critica costruttiva, che mira a migliorare una collaborazione (si veda per esempio il peso che aveva all'interno di un contesto scolastico studiato la pratica della chiacchiera indiretta);
2. **è molto importante il messaggio e la postura che la scuola adotta per rendere possibile l'accendersi di queste dinamiche relazionali positive anche al di fuori della scuola. Ha effetti positivi anche nella scuola.** E ciò favorendo una interazione positiva, di amicizia, e di collaborazione tra genitori e bambini anche fuori della scuola;
3. così come adottare scelte organizzative volte a **promuovere nuovi e maggiori spazi e tempi di incontro scuola-famiglia, meno formali** (forza dell'informale sul formale: vedi il valore dell'“interclasse parallelo”, informale, che si costituiva nelle due realtà italiane dopo ogni incontro ufficiale), più comunitari, oppure in orari differenti, per venire incontro anche ad una richiesta comunque presente in almeno un gruppo di genitori;
4. Per facilitare tutto ciò: vi è la necessità di **figure di “mediazione culturale” che facilitino gli incontri**, il confronto tra le diverse aspettative, finalità, visioni e opzioni educative rispetto ai bambini, e sappiano valorizzare le esperienze-risorse presenti in ognuno: si veda al proposito il ruolo giocato nelle scuole latinoamericane osservate da apposite figure - attivate dopo l'emergere della consapevolezza della necessità di avere una tale mediazione da parte della scuola – come le due referenti della scuola dei genitori e degli scambi scuola-famiglia nella scuola-laboratorio, così come dei referenti del servizio MAFE (momento di attenzione alla famiglia-scuola), docenti e stagisti dell'Università Cattolica (UCSAL) che incontrano sia individualmente che in gruppo i genitori, favorendo uno scambio ed una riflessione tra loro stessi, e sia gli insegnanti, in un altro gruppo apposito. In entrambe le due realtà, ho osservato che queste figure riescono a proporre all'attenzione dei diversi gruppi di attori (famiglie o insegnanti) il punto di vista, la realtà di vita, le preoccupazioni e le attese dell'altro, promuovendone l'ascolto e la presa in considerazione sia negli incontri separati, che in quelli comuni. Nelle due realtà italiane, ho rilevato che tale figura manca, ma è sentita importante dalle famiglie, e dalla scuola di fronte alle nuove richieste di interscambio educativo con le nuove famiglie, sempre più in difficoltà sui temi educativo-relazionali. (Nell'Istituto Comprensivo: intervista collettiva insegnanti di una classe: insegnante: “[i genitori] non hanno gli strumenti

per gestire un dialogo di questo tipo sulla relazione, sugli aspetti educativi... non sono capaci!” Io: “infatti, loro stessi hanno detto che avrebbero bisogno di essere guidati in questo!” insegnante: sì, credo che sarebbe un bellissimo progetto da pensare, questo, con i genitori! Avere un esperto che si relaziona con loro e con noi, e che media anche... sarebbe troppo interessante...”; insegnante: “io sono convinta che magari, per quanto una riunione possa essere molto adatta per fare questo, dovrebbe esserci una psicologa per esempio, io credo che **questo è un ruolo che noi non abbiamo**; comunque è difficile... si **penso ad una terza persona, penso a lui (parla a me) che ha la possibilità di venire in classe, osservare, e di incontrare i genitori**, è diverso da una maestra, che comunque per le mamme rimane una maestra...”Altra insegnante: “certo, è proprio così!”)

- Inoltre, in tutte le realtà risulta positivo il valorizzare i momenti conviviali-ludici anche tra adulti e bambini**, bene apprezzati dai genitori in generale (Ad es., nella Scuola Comunitaria: Intervista ad un'associazione locale: “noi puntiamo **sull'integrare i genitori e i figli**, creando occasioni come piccole competizioni in cui possono partecipare assieme; è importante farli sorridere, vivere assieme del tempo libero da preoccupazioni, per parlarsi, conoscersi. Il nostro ruolo con la società e le famiglie non finisce qui dentro, dobbiamo uscire, essere aperti alle situazioni esterne: non è solo quello di insegnare ai bambini, ma di **creare relazioni con e tra i genitori**”).

## **B. RISPETTO ALLA RELAZIONE TRA SCUOLA E COMUNITÀ:**

**Per creare una reale relazione all'interno della comunità tra la scuola e altre organizzazioni locali, senza che siano subite da insegnanti (quando volute dalla Dirigenza) e operatori locali come intromissione, ingerenza, ho osservato come divenga importante:**

- 1. Assumere uno stile comunicativo positivo, di accoglienza delle specificità, di rinuncia parziale e condivisione del potere da parte di chi maggiormente lo detiene** (amministrazione comunale in testa), e di valorizzazione del ruolo socio-educativo di ciascuno.

**Collegato: il valore del riconoscimento e della salvaguardia della propria identità e autonomia all'interno delle relazioni comunitarie locali:** osservo come nei quattro contesti vari attori abbiano in più occasioni manifestato la forte consapevolezza di una propria storia e identità socio-culturale, a cui è legata l'esigenza di vederla riconosciuta dagli altri assieme ad un certo livello di autonomia, oltre che in alcuni casi la necessità di lottare per questo “diritto di esistere”. come dire che spesso nell'intessere relazioni di apertura e articolazione nel territorio, i vari attori coinvolti percepiscono il sospetto ed il rischio o di un “comunitarismo totale” dove tutti si perdono in un'aggregazione indistinta ed omologante, oppure di una “appropriazione ed invasione di campo indebita”, da parte di qualcuno di essi, spinto da interessi privati “ad personam” ad accaparrarsi idee e risorse degli altri, atteggiamento che cozza con il senso collettivo di tale processo.

- 2. Recuperare, accogliere-rispettare e anzi promuovere il ruolo sociale educativo della comunità locale stessa, da parte di tutti ed in primis della scuola:** ciò promuovendo quella “cultura” che viene definita “società educante”, o “città educativa”, del “fare rete assieme”. *Vanno pertanto promossi spazi di incontro con finalità di intercambio culturale: infatti, sono presenti specifiche “culture” su vari aspetti socio-educativi, che necessitano di essere espresse, condivise, negoziate per non divenire barriere culturali.* Ad esempio:

A. Nella scuola-laboratorio: emerge in varie occasioni:

- C. il peso di differenze culturali sul modo di appoggiare la comunità locale (soprattutto bambini e famiglie povere): tra stile assistenziale e stile di promozione dell'autoaiuto: osservo che spesso varie organizzazioni prestano servizi assistenziali gratuiti alle famiglie del quartiere o ai loro figli (mensa; controlli medici; materiale scolastico e alimenti per i bambini che le frequentano; ecc.), e ciò diviene un forte incentivo alla scelta delle famiglie di partecipare o meno, a discapito per esempio di associazioni come la fondazione in cui invece si promuove un processo di coscientizzazione e di valorizzazione del protagonismo di ognuno nel farsi carico della situazione della propria vita, anche se con il sostegno di una collettività che accompagna, appoggia, incentiva, ecc.
- D. vi sono poi diverse "culture del servizio" tra le organizzazioni, che generano: questo influisce nelle relazioni tra le diverse organizzazioni della comunità locale, perché generano diverse aspettative, che possono diventare motivo di scontro se non adeguatamente espresse, discusse, ascoltate, negoziate.

**3. Creare nuovi e maggiori spazi e tempi di incontro, meno formali, con finalità di mettersi in gioco sul piano delle relazioni interpersonali, più che interistituzionali** (legate a ruoli ed interessi specifici), per sperimentare nuove, più autentiche, modalità di "essere comunità" di persone. Ad es. nelle due realtà latinoamericane: emerge un vissuto forte e diffuso di reciproca identificazione ed appartenenza, nella dimensione di "persona di persone" piuttosto che di relazioni istituzionali. **Per promuovere questo "senso di comunità" locale:**

- va resa più attiva la rete informale di "parseri" presente nella comunità locale, persone ed organizzazioni complici direttamente coinvolte assieme in momenti di riflessione-progettazione-azione condivisa.
- va promosso un senso di identità territoriale, anche quando pochi insegnanti vivono nel territorio della scuola, favorendo spazi locali in cui tessere legami con i cittadini e le organizzazioni locali, al di fuori del rapporto professionale;
- favorire gli spazi ed i momenti esterni in cui viverci reciprocamente – scuola e territorio – come interrelati (al di fuori dei momenti istituzionali, appunto, di riunione tra le rispettive autorità)
- collegato: promuovere occasioni comuni di incontro informale ludico-culturale: feste, manifestazioni sportive, culturali e artistiche (visite guidate, mostre, incontri a tema), coordinate tra vari attori (ad esempio la "giornata dello sport" ), alcuni promosse dall'amministrazione comunale, altri dalla scuola, altri da e per le famiglie di diverse scuole della comunità (ad es. scuole infantili pubbliche e parrocchiali), altri da associazioni.

**4. Per facilitare tutto ciò: trovare figure di "mediazione culturale"**, appassionate, fidate e competenti, che facilitino gli incontri, il confronto tra le diverse aspettative, finalità, visioni e opzioni educative, e sappiano valorizzare le esperienze-risorse presenti in ognuno: si veda al proposito il ruolo giocato nelle scuole latinoamericane osservate da apposite figure quali gli operatori comunitari; in Italia viene riconosciuto un doppio livello di relazione, e quindi di "mediazione": quello tra istituzioni, in cui ho osservato agire come "mediatori" gli assistenti sociali, o gli stessi rappresentanti delle maggiori istituzioni (assessori; dirigente o referenti della scuola, dell'USSL); e quello tra operatori locali, in cui operano soprattutto gli assistenti sociali, o gli educatori professionali dell'Informagiovani.

## II. LA DIMENSIONE DELLA PARTECIPAZIONE “PROTAGONICA” ALLA GESTIONE DEMOCRATICA

Rispetto a quanto emerso nell'ultimo quadrante dello Schema proposto in precedenza, relativo ai diversi orientamenti che la scuola oggi può assumere rispetto al proprio ruolo, dall'intreccio delle coordinate dell'"apertura" e del "benessere sociale" acquista valore – ed attualmente anche urgenza – il suo ritornare a posizionarsi come un attore politico-sociale all'interno della comunità locale, iniziando tale ruolo proprio dal promuovere – e non dal sostituire o rendere marginale – la partecipazione a sua volta attiva, “protagonica”<sup>64</sup> degli altri attori locali, a cominciare da una loro riappropriazione di un ruolo socio-educativo.

Freire, tra gli altri, costruirà, nel corso delle sue opere, una teoria della partecipazione democratica radicale, criticando la non partecipazione silenziosa e alienante e anche le forme di partecipazione passiva, subordinata o meramente strumentale. La partecipazione di cui lui parla è una partecipazione al processo di decisione, un atto di "ingerenza", e non è l'attitudine dello spettatore che si limita ad assistere.

La sua pedagogia democratica ha per orizzonte una democrazia radicale, contro tutte le forme di populismo e settarismo, a favore dell'attivismo critico militante attraverso del quale si apprende, si vive e si crea una vera democrazia, dalla scuola all'impresa, dalle associazioni alla comunità locale, in questa specie di tumulto e di agitazione incessante della vita pubblica. Si tratta di un concetto di "democrazia governante" (Burdeau, 1964), cioè di cittadini e non di sudditi, non limitata alla democratizzazione dello Stato e delle sue istituzioni politiche centrali ma mirante alla democratizzazione della società, che non è conseguenza necessaria della prima (Bobbio, 1984).

Pertanto è necessario guadagnare voce e responsabilità sociale e politica "partecipando. Guadagnando ogni volta più ingerenza nei destini della scuola del proprio figlio. Nelle mete del proprio sindacato. Della propria impresa, attraverso di aggregazioni, di gruppi, di Consigli. Guadagnando ingerenza nella vita del proprio quartiere, della propria chiesa. Nella vita della propria comunità rurale, attraverso la partecipazione attiva in associazioni, in circoli, in società beneficenti." (Freire, 1967, pag. 92).

---

<sup>64</sup> Si rimanda al riguardo alla definizione di “protagonismo” proposta di seguito per indicare la forma più autentica di partecipazione attiva sperimentata dai bambini nei propri spazi di vita, a cominciare dalla scuola, ma che può essere ed anzi è auspicabile che sia applicata anche al mondo adulto ed istituzionale. Si preferisce lasciare sotto la forma spagnola, originaria, la parola “protagonico”, perché la traduzione in italiano ne perderebbe il significato molteplice e profondo, che verrà presentato di seguito.



Concludiamo con le parole di Francesco Gesualdi, ex alunno di Barbiana: "l'idea di partecipazione a Barbiana non coincide con l'idea dominante. Normalmente, la partecipazione è intesa come la capacità di comprendere ciò che succede nell'ambito politico ed economico, come la capacità di esprimere la propria opinione in una forma più o meno pubblica e, infine, come la possibilità di esercitare il diritto di voto e di essere votato. Tutto ciò, ovviamente, era preso in grande considerazione a Barbiana, dove si cercava di fornire ai bambini tutti gli strumenti per interpretare la realtà e per poter esprimere le nostre alternative. Ma, nello stesso tempo, si arrivava fino ad una concezione di *partecipazione* che potremmo chiamare "*permanente*". Partecipare implica comprendere il peso politico che hanno tutti i gesti della nostra vita (compreso quelli apparentemente più banali, come il consumo, il risparmio e il pagamento delle tasse) e che, pertanto, richiedono decisioni continue."(Gesualdi F., 2000, pag.122).

## A. ORIENTAMENTI DI BASE

### **1. IL RUOLO SOCIO-POLITICO DELLA SCUOLA: LA SCUOLA OLTRE IL CORTILE**

Oltre a quanto già detto rispetto alle posizioni pedagogiche espresse da Dewey, don Milani, Freinet e gli altri autori di riferimento, ritengo sia interessante in questa sede, per meglio approfondire il concetto di "scuola pubblica partecip-attiva" - ed il suo ruolo socio-politico che va ad integrarsi con quello degli altri attori locali -, recuperare il concetto di "scuola della cittadinanza" (strettamente legato a quello già citato di "città educante").

Si può riconoscere una comune radice latina, tra *civis*, "cittadino", membro libero di una città a cui appartiene per origine o adozione, pertanto soggetto di quel luogo; e *civitas*, "città", una comunità politica i cui membri, i cittadini, si autogovernano.

Secondo Gadotti (Gadotti, Padilha, Cabezudo, 2004), possiamo ricordare l'esperienza realizzata negli Stati Uniti dall'educatore popolare Myles Horton, con le cosiddette "Citizenship Schools", basate nella conquista dei diritti civili, mentre nell'esperienza brasiliana la "escola cidadã" nacque sotto varie forme - e denominazioni - verso la fine degli anni '80 e gli inizi degli anni '90, radicandosi nel movimento dell'educazione popolare e comunitaria che in prima istanza si tradusse nell'espressione "scuola pubblica popolare".

Comunemente, si designa con "scuola della cittadinanza" una certa concezione e una certa pratica dell'educazione "verso e attraverso la cittadinanza". La maggiore ambizione di tale

scuola è contribuire alla creazione delle condizioni per il sorgere di una nuova cittadinanza, quale spazio di organizzazione della società per la difesa dei diritti e la conquista di nuovi. Si tratta di un **nuovo spazio pubblico**, non nel significato di statale, ma bensì di "**sfera pubblica cittadina**" (Habermas), che permette alla popolazione di assumere progressivamente voce attiva nella formulazione delle politiche pubbliche, mirando al cambiamento dallo Stato burocratico-democratico verso uno Stato radicalmente-democratico.

Paolo Freire definì un'educazione "verso e attraverso la cittadinanza" quando, negli Archivi Paolo Freire, in San Paolo, nel marzo del 1997 durante una intervista alla TV Educativa di Rio de Janeiro espresse la sua concezione di "scuola della cittadinanza": "la scuola della cittadinanza è quella che si assume come un centro di diritti e doveri. Ciò che la caratterizza è la formazione verso la cittadinanza. La scuola della cittadinanza, perciò, è la scuola che favorisce la cittadinanza di chi sta in lei e di chi viene a lei. Non può essere una scuola della cittadinanza in se e per sé. Essa è cittadina nella misura stessa in cui si esercita nella costruzione della cittadinanza di chi usa il suo spazio. La scuola della cittadinanza è una scuola coerente con la libertà. È coerente con il suo discorso formativo, liberatore. È l'intera scuola che, lottando per essere se stessa, nota perché anche gli studenti-insegnanti siano se stessi. E così come nessuno può essere solo, la scuola della cittadinanza è una scuola di comunità, di cameratismo. È una scuola di produzione comune del sapere e della libertà. Ero scuola che dire una esperienza forte di democrazia" (citato in Gadotti, Padilha, Cabezudo, 2004, pag. 125).

Il nesso tra la presente proposta di una "scuola pubblica partecip-attiva e comunitaria" e l'esperienza delle "scuole della cittadinanza", che dovrebbe comunque risultare già fin qui chiaro, si spiega ancor più osservando i principi principali che si incontrano facilmente valorizzati in queste esperienze, fondate su relazioni democratiche, alcuni dei quali sono gli stessi che abbiamo finora espresso in questo lavoro:

- "1. Partire dai bisogni degli alunni e delle comunità;
2. Instaurare una relazione dialogica professore-alunno;
3. Considerare l'educazione come produzione e non come trasmissione e accumulazione di conoscenze;
4. Educare per la libertà e per l'autonomia;
5. Rispettare le diversità culturali;
6. Difendere l'educazione come un atto di dialogo nella scoperta rigorosa, e assieme immaginativa, della ragione di essere delle cose;

7. Adottare la progettazione comunitaria e partecipativa" (Gadotti, Padilha, Cabezudo, 2004, pag. 126)

Di fronte alle attuali, resistenti, modalità di chiusura dell'organizzazione scolastica, se si possono eventualmente comprendere e considerare momentaneamente utili rispetto alla gestione dei conflitti interni (o al far diluire le tensioni politiche, difendendo così la reputazione di una scuola ben organizzata e che funziona senza soprassalti), bisogna riacquistare coscienza che però, per questa via, **si sottrae la scuola allo spazio pubblico**, condannandola ad una **maggiore subordinazione alla centralizzazione politica e amministrativa; va invece riscoperto, e promosso, il suo potenziale di intervento sociale e civico**, le sue capacità di rivendicazione e negoziazione.

E con Frabboni (1991) possiamo concludere dicendo che “emerge con forza il ruolo nevralgico che una **scuola democratica pubblica produttiva** è chiamata a recitare. Essa potrà contribuire a un governo democratico della transizione (nel segno della pace, dell'emancipazione civile e culturale della collettività, del progresso e della giustizia economica) a condizione che si presenti forte istituzionalmente e attrezzata scientificamente: una scuola di tal fatta spalancherebbe le porte del nostro paese anche una reale cultura dell'alternativa. [...] Tutto questo porta a concludere che la centralità formativa della scuola è possibile con **un'istituzione pubblica**:

1. culturalmente colta, forte, competitiva e concorrenziale nei confronti della scuola privata (soltanto una scuola "pubblica" che pratichi una elevata "qualità" dell'istruzione può costringere l'arcipelago "privato" a crescere qualitativamente) e nei confronti delle agenzie storiche extrascolastiche (anche queste, per accreditarsi culturalmente, chiedono una scuola pubblica dagli alti standard qualitativi);
2. che stipuli un patto/alleanza con le agenzie extrascolastiche "intenzionalmente" formative allo scopo di arginare insieme l'aggressiva avanzata del nuovo "mercato" del loisir informativo-formativo elettronico;
3. che eviti atteggiamenti esorcistici, apocalittici, [...] nei confronti dell'effimero formativo e dei "nuovi" alfabeti. Senza cedere alle seduzioni di questi "eleggendo nei loro confronti un atteggiamento di "distanza" pedagogica, la scuola e le agenzie storiche extrascolastiche sono chiamate a conoscere-cavalcare-dirigere-domare l'irruente tigre del "mercato" formativo (del territorio e dei vecchi e nuovi media).” (Frabboni, Guerra, 1991, pag. 43-44)

## **2. IL RUOLO EDUCANTE DELLA COMUNITÀ LOCALE**

La "ricentratura" formativa delle agenzie intenzionalmente formative (come la famiglia, gli enti locali, l'associazionismo) rispetto al monopolio della scuola è possibile a partire da una ridefinizione reciproca dei rispettivi ruoli. Se di quello della scuola abbiamo già parlato, val la pena approfondire alcune questioni relative agli altri attori socio-educativi di un territorio.

Innanzitutto, va rilevato come oggi spesso si assista, accanto a quello già più volte sottolineato, ad un "ritirarsi del pubblico" rispetto alle arene dei problemi socio-educativi verso compiti "burocratico-amministrativi" piuttosto che di gestione diretta di progetti e servizi assunti in prima persona, e non delegati al "privato sociale", oppure di promozione di co-partecipazioni tra diverse organizzazioni in cui svolgere un ruolo di orientamento, di controllo e di valutazione negli interessi della cittadinanza che essi rappresentano. Questo per varie ragioni, tra cui la progressiva erosione di credibilità che ha subito nell'opinione pubblica "l'ente pubblico" divenuto – non senza intenzionali attacchi dal mondo del mercato e del profit – per un numero crescente di cittadini sinonimo di burocrazia, improduttività, spreco di risorse, inaffidabilità e scarsa qualità; ma anche, mi sento di poter qui denunciare, perchè le legislature che si sono susseguite negli ultimi decenni hanno intenzionalmente perseguito "politiche di riqualificazione dei servizi" improntate però principalmente, se non a volte esclusivamente, a preoccupazioni di ordine finanziario: tagliare le risorse, umane ed economiche, per risanare il sempre precario disavanzo delle casse statali. Ma in casi sempre maggiori emerge anche una cultura neo-liberale dei governanti che perseguono espliciti orientamenti in senso privatistico e mercantile anche nella definizione delle politiche pubbliche di interesse sociale.

Ora, con Frabboni (1991), ribadiamo l'importanza, da un lato, di tornare a "mettere gli enti locali nelle condizioni di non rinchiudere il proprio raggio di intervento al mero compito di programmazione-ridistribuzione-coordinamento delle "risorse" potenziali e dei servizi formalizzati - pubblici e non - presenti nel territorio. Gli enti locali sono chiamate a compiti di gestione diretta di "parte" della rete di strutture/servizi socio culturali ed educativi del territorio. [...] no, quindi, alla "miniaturizzazione" degli enti locali a semplici erogatori di finanziamenti a favore dell'arcipelago - perché instabile mutevole effimero - del mercato privato delle offerte formative" (Frabboni, Guerra, 1991, pag. 45).

Ma altrettanto è importante – ed in questo io vedo un ruolo centrale della scuola quando questa assuma un chiaro e consapevole ruolo di animatore socio-educativo nella comunità locale – che le diverse agenzie, come la famiglia e l'associazionismo - cattolico e laico - , possano riacquistare consapevolezza del proprio ruolo sociale all'interno della comunità

locale in cui si collocano, dell'urgenza che oggi sempre più si avverte di questo. Questo, ripeto, difficilmente sarà avvertito necessario, o, se avvertito tale, possibile, dalla singola organizzazione, dalla singola associazione, dalla singola famiglia. Vanno pertanto promossi "spazi pubblici di confronto" in cui rimettere al centro dello sguardo di tutti i bisogni – e disagi - concreti, reali, che oggi più che in passato l'infanzia, l'adolescenza, la famiglia esprime; in cui tornare a occuparsi di cose serie, senza per forza farlo seriamente, cioè intervenendo "scolasticamente" (attivando ad es. poco efficaci Convegni di un giorno che non lasciano traccia, e aumentano anzi la sensazione di inadeguatezza del "pubblico" rispetto agli "esperti" che insegnano come fare), o "burocraticamente" (come si è spesso abituati a vedere nelle tradizionali "commissioni" o "consulte" interistituzionali in cui la discussione resta lontana dalla vita delle persone). Occuparsi di cose serie proprio valorizzando l'incredibile ricchezza di creatività, ingegno, passione, fantasia, iniziativa di cui spesso sono portatori questi attori locali, all'interno di un sistema locale delle istituzioni che faciliti loro strumenti, normativi, finanziari, professionali, ed apra un confronto "politico-pedagogico" in cui negoziare l'interesse di ciascuno, rispetto ai bisogni riconosciuti comuni da tutti.

"Le agenzie storiche del territorio (comuni e associazionismo) sono quindi chiamate a contrastare la proliferazione/disseminazione delle opportunità di mercato mediante il potenziamento della rete delle loro strutture/servizi informativi e la conseguente loro conversione in aule didattiche decentrate quali contropartite culturali da accreditare nella programmazione didattica e da apprezzare nella valutazione formativa e sommativa della scuola." (Frabboni, Guerra, ivi, pag. 45).

### **3. LA VALORIZZAZIONE DELLA PARTECIPAZIONE ATTIVA E DEL PROTAGONISMO, INFANTILE, GIOVANILE ED ADULTO**

*"Non esiste un esercizio di protagonismo senza partecipazione. Ma può esistere partecipazione senza arrivare ad essere protagonisti."*

Queste due parole, protagonismo e partecipazione, non possono essere intese come sinonimi se si pensa che:

1. la partecipazione, contrariamente al protagonismo, non comporta, necessariamente, un significato di trasformazione;

2. si può dire che molte persone hanno partecipato a qualcosa quando eseguono ciò che altri hanno pensato; però non si può dire che ne siano state protagoniste se non hanno partecipato al suo disegno, alla sua creazione, al suo godimento, e alla sua valutazione;
3. essere protagonista, “oltre ad avere il diritto di opinione, di associazione e di voto come nella partecipazione, significa avere un'attitudine a favore della vita piena di dignità, iniziativa, di eccellenza, di responsabilità, di lotta, di umiltà, di solidarietà di amore.”(AA.VV., 2001, pag. 40.)

Alejandro Cussianovich (1997)<sup>65</sup> parla del protagonismo come di una realtà mai conclusa, un percorso permanente di sviluppo e costruzione, e propone per comprenderlo di osservare le diverse forme in cui si sviluppa tale esperienza:

1. vi è protagonismo dove c'è produzione di vita nell'azione di una persona
2. si deve intendere il potere o leadership come servizio all'altro e non per opprimerlo o escluderlo; è protagonista e leader quella persona che contribuisce allo sviluppo del protagonismo degli altri
3. è un diritto inerente alla condizione dell'uomo in quanto persona: pertanto il concetto di dignità non può essere escluso dalla concezione di protagonismo
4. si caratterizza per il dinamismo, la vivacità, la sicurezza, l'impulso, l'immaginazione, la capacità di sognare... è la fiamma che accende il motore della vita: si manifesta attraverso quell'iniziativa che promuove ciò che si pensa e che si sente a favore della vita individuale e collettiva.
5. Per essere protagonista dobbiamo contare con una capacità di eccellenza individuale e collettiva in tutto ciò che da significato al nostro essere e fare.
6. è assumere un'attitudine di impegno e di responsabilità con la Vita nella Storia: è capacità di lotta carica di amore e solidarietà a favore della vita di fronte a tante condizioni di morte; lottare qui significa la capacità di resistere, personalmente e collettivamente, come una delle maggiori forme di affermazione della soggettività.
7. si rende possibile attraverso un insieme di persone organizzate che si incontrano costruendo la storia: pertanto il protagonismo comporta la necessità di realizzarsi, di articolarsi dentro la rete sociale nella relazione con diversi movimenti sociali.

---

<sup>65</sup> Noto teologo della teologia della liberazione, nonché maestro di scuola, pedagogista e accompagnante fin dagli inizi del movimento dei NATs in Perù.

Prendendo spunto da quanto detto da Cussianovich, mi pare importante sottolineare come vi siano almeno **due dimensioni** che ho colto nel concetto e nella pratica della “partecipazione attiva aperta al protagonismo”, che ho osservato presso i NATs o sperimentata nelle nostre scuole<sup>66</sup>:

- **una personale**, in cui l'individuo ritrova poco a poco l'autostima in sé stesso, la coscienza delle proprie potenzialità, e della possibilità concreta di esprimerle, in modo creativo e originale, in un processo di continua scoperta di sé, di rafforzamento della propria identità che arriva così ad esprimersi in una molteplicità e ricchezza di forme. Tutto questo contribuisce ad un'autentica e profonda sensazione di benessere, di gusto per quel che si è e si fa, di piacere per l'apporto personale che si sente si può dare all'interno del contesto in cui si vive.

Il protagonismo così esprime il modo personale, impegnato appassionato e generatore di vita, con cui si cercano e concretizzano quelle forme dell'essere/esprimersi umano che si sentono più proprie; esempi emblematici possono essere l'esperienza dell'amore autentico, l'estasi spirituale, la creazione artistica, ma nulla vieta di comprendere, ad esempio, il proprio lavoro quando svolto in condizione degna, in quell'alta concezione di esso di cui sono portatori proprio i Nat's, quale opportunità di crescita e sviluppo personale, di apprendimento, di espressione creativa delle proprie potenzialità.

- Una seconda dimensione del protagonismo è quella **sociale e politica**.

È, come si è visto, all'interno di piccole comunità che i bambini le bambine, gli adolescenti e gli adulti lavoratori cominciano a leggere la propria realtà di vita, locale e poi del Paese e via via del mondo, riconoscendo le situazioni di esclusione, violenza e sfruttamento quotidiano; nei gruppi cominciano a ri-conoscersi, a scoprirsi differenti, a sentirsi protagonisti, recuperando nell'intessersi di relazioni positive, profonde, orizzontali autostima e fiducia in sé e negli altri.

Così, impegnarsi a partire dal protagonismo è prima di tutto prendere consapevolezza dell'Altro e del suo Protagonismo, della Diversità che ci contraddistingue e ci fa potenzialmente risorsa per se stessi e gli uni per gli altri; quella Diversità che è propria di ognuno perché parte dalla consapevolezza della propria originalità e del contributo particolare di ciascuno alla Vita propria e comune.

---

<sup>66</sup> Da anni mi sto sperimentando come ideatore, promotore ed animatore di percorsi di educazione ai diritti e alla partecipazione attiva in varie scuole di differente ordine e grado della Provincia di Treviso, all'inizio assieme ad alcuni volontari di un'associazione, ora anche in forma autonoma, verificando finora in tutte le iniziative svolte quanto sia immediato da parte degli alunni, e con sorpresa anche da parte di un certo numero di insegnanti, cogliere il valore trasformativo dell'adozione di una prospettiva e di una pratica di partecipazione attiva nell'ottica del Protagonismo.

Inoltre, il rendersi e sentirsi protagonisti comprende la coscienza del proprio contesto, delle sue potenzialità/risorse e limitazioni, delle situazioni presenti di violazione dei diritti e della dignità umana; sentirsi protagonisti vuol dire riacquistare la fiducia nella propria possibilità di partecipare attivamente al cambiamento sociale, a cominciare dalla situazione immediata in cui si vive e agisce, senza perdere di riferimento livelli più ampi, come il quartiere, la città, fino a posizionarsi in modo critico e attivo di fronte alle dinamiche socio-economiche globalizzate.

Queste due dimensioni del protagonismo dovrebbero caratterizzare il cammino di ogni uomo assumendo ugual valore e forza generatrice di vita; mentre in alcune situazioni sembra prevale l'una, quella personale, sull'altra, o viceversa. Ma mai una di esse deve essere sopraffatta dall'altra: si potrebbe cadere da una parte nell'illusione quanto mai moderna di un "superuomo" chiuso nell'esaltazione delle proprie potenzialità, capacità, ricchezze e quindi in un uso individualistico di esse, che presto da protagonista di sé stesso lo trasformerebbe in schiavo di sé stesso; dall'altra, in una forma di "fanatismo sociale", di eccessivo impegno ed assunzione di responsabilità "verso l'esterno di sé" che, pur di fronte a situazioni di reale disagio e bisogno sociale, può a lungo andare far perdere il riferimento centrale della persona umana che è quello dello sviluppo umano integrale di sé, assieme agli altri, e così del proprio contesto.

C'è il rischio inoltre in questo secondo caso di non riconoscere il diritto dell'altro ad uno "sviluppo protagonico verso se stesso", quindi originale e autonomo, soprattutto dell'Altro in situazione di debolezza o disagio (il "minore", l'anziano, il diversamente abile, ecc.), al quale va invece comunque riconosciuta la possibilità e la capacità di leggere, analizzare, pensare in modo alternativo, eleggere e trasformare se stesso e la propria situazione. Bisogna resistere alla tentazione di sostituirsi a lui in questo compito di vita assumendo atteggiamenti paternalistico-assistenzialistici, ma semmai lottare con lui per migliori e più degne condizioni di vita (in famiglia, nella scuola, nella malattia, nelle relazioni, nel lavoro, ecc.).



## **B. PRINCIPI ISPIRATORI**

### **1. IL DOCENTE OLTRE LA CLASSE**

- a. Attivo nella gestione e valutazione della scuola-istituto
- b. Protagonista e promotore di spazi comuni di formazione, analisi, riflessione, decisione e azione socio-educativa nella comunità locale

Qual è il ruolo del professore all'interno, ed all'esterno di una scuola pubblica che si va riconoscendo comunitaria e partecipante?

La città d'oggi, che sta raggiungendo i limiti del sopportabile (violenza, stress, disagio sociale, insostenibilità dell'uso delle risorse, difficoltà e una certa fascia della popolazione di soddisfare di lì i quali quelli al lavoro degno, ad una casa ecc.), ci spinge come educatori ed insegnanti in un clima di paura e di mancanza di speranza, ci spinge sempre più a disertare "il pubblico, il collettivo", per rinchiuderci nel rassicurante "privato" della "nostra classe".

Ma "la speranza dell'insegnante trova senso nella sua propria missione, quella di trasformare le persone, dare nuova forma alle persone, e alimentare, a sua volta, le loro speranze perché conseguano costruire una realtà diversa, una città nuova, "più umane, meno brutta, - malvagia", come era solito dire Paolo Freire. L'educazione senza speranza non è educazione." (Gadotti, Padilha, Cabezudo, 2004, pag. 133)

L'insegnante deve riflettere costantemente sul senso di ciò che sta facendo. Sul proprio ruolo. Ed in gruppo, in piccole comunità, riprendere coscienza delle dimensioni politiche, civiche ed etiche che segnano indelebilmente le pratiche pedagogiche, le interazioni in classe, la gestione curricolare e la programmazione didattica, i modelli di valutazione, l'organizzazione del lavoro pedagogico, i modi della gestione scolastica, ecc. .

Solo così gli attori della scuola sempre più difficilmente rifiuteranno di assumersi come attori politico-pedagogici; ed in questo modo potranno più facilmente aprirsi alla riflessione, al dibattito e all'azione con altri attori, con altri saperi e poteri (sia interni, nella gestione dell'istituzione, che quelli tradizionalmente rappresentati come esterni alla scuola), integrandosi con nuovi partner istituzionali, con organizzazioni comunitarie, movimenti sociali, ecc.. Senza la necessità di rinnegare la propria professionalità, di disprezzare i propri saperi pedagogici specializzati, le proprie logiche ed interessi socioeducativi - il che, al contrario, li potrebbe condurre a logiche meramente di adattamento o di sottomissione di fronte a progetti politico-educativi inaccettabili in termini democratici - ma nello stesso tempo rifiutando di trincerarsi in universi chiusi, di tipo tecnico-professionale, corporativo o

burocratico, a partire dai quali non è possibile aprire l'educazione al dibattito politico con i "non-membri" o i "non-specialisti", così come neppure decentrare la scuola e ricondurla ai dibattiti sulla democrazia e il dominio pubblico.

Così, solo correndo i rischi che derivano dal aprirsi alla partecipazione comunitaria e all'esercizio della cittadinanza critica, diventando di volta in volta più pubblica, la scuola incontrerà alleati, capaci di coinvolgersi nella sua difesa, di collegarsi con gli attori scolastici e di amplificare la loro voce. (Lima, 2000)

**Dalla descrizione delle strutture culturali ed organizzative emersa nello studio etnografico dei 4 contesti, segue la seguente riflessione di approfondimento volta a proporre percorsi di miglioramento, verso una scuola partecip-attiva:**

**8. Ho osservato che sono fonte di malintesi e a volte conflitti le diverse “culture della scuola” presenti tra gli insegnanti [vedi anche: immagine del ruolo della stessa] (ad es.: chi accoglie l'importanza di “fare educazione” [ruolo anche sociale], e chi è assillato dal “compiere il programma curricolare” [ruolo prettamente didattico]) e il non confrontarsi su di ciò in modo adeguato con i colleghi:**

- Nell'istituto comprensivo: in varie occasioni osservo che quando emergono questi diversi atteggiamenti, un certo numero di insegnanti si attiva per la ricerca di una mediazione:
  - b. Interclasse solo docenti: si susseguono interventi positivi, di accoglienza delle idee degli altri "sì... Siete d'accordo?" e propositivi: "faccio una proposta: vediamo se riusciamo a fare tutte assieme, dividendo primo e secondo ciclo". Alcuni insegnanti paiono titubanti di fronte alla vastità di ciò che si sta progettando: "mi riservo di conoscere meglio...".l'insegnante di collegamento, e un'insegnante di classe prima, cercano di mettere d'accordo, chi è più possibilista e entusiasta, e chi è preoccupato.
- Nel circolo didattico: nonostante abbia potuto rilevare una certa “cultura della scuola” comune alla maggioranza degli insegnanti, costruitasi in anni di confronto, collaborazione e anche di “resistenza attiva” verso alcune decisioni gestionali della dirigenza, osservo a volte scoppiare tensioni e a volte scontri tra insegnanti, soprattutto per la difficoltà di creare occasioni adeguate (tempo) per comunicarsi le proprie diversità culturali (rispetto alle proprie scelte educative-didattiche, di gestione della relazione educativa con i bambini, di visione complessiva del processo di insegnamento-apprendimento):
  - B. INCOMUNICABILITÀ TRA UN'INSEGNANTE E ALTRE INSEGNANTI SU QUESTIONI DI SCELTE EDUCATIVE.
    - B. Consiglio di interclasse soli docenti: sulle ricreazioni separate della 3°, un insegnante: “a me dispiace, ti dico la verità, non li vivo come bambini del plesso!” Altri insegnanti dicono sull'insegnante: “ha la sua parrocchia”, “ha un linguaggio tutto suo...”. L'insegnante è vista come colei che si estranea e non pensa a livello collettivo: la interrompono in molti interpretando e aggiungendo altre critiche
    - c. DIVERSITÀ DI COMPORTAMENTO SI MANIFESTANO ANCHE NELL'ATTENZIONE AI BAMBINI, E CONSEGUENTI DIFFICOLTÀ DI RELAZIONE, SOPRATTUTTO TRA I DOCENTI DELLA STESSA CLASSE.
- Nella scuola-laboratorio: anche qui a volte gli insegnanti esprimono la propria percezione della insufficienza di tempo per condividere maggiormente con i colleghi

aspetti del lavoro fatto a scuola: ciò rende più debole lo scambio di informazioni e comunicazioni, e a volte provoca incomprensioni e tensioni momentanee.

- Nella scuola comunitaria invece: è l'istituzione in cui sono più frequenti gli incontri dell'equipe docente: settimanalmente ve n'è uno preposto alla condivisione e discussione delle attività didattiche di classe e di istituto, in cui ci si confronta anche rispetto a certe scelte ed atteggiamenti da tenere verso i bambini, o con i genitori; ed un altro, come ricordato, specifico di condivisione-formazione autogestita. Si aggiungono inoltre i momenti della mensa comunitaria. Si capisce per tanto quanto sia frequente la possibilità di mettere a confronto le proprie "culture della scuola", anche perché come ricordato la coordinazione insiste costantemente perché loro esprimano la propria immagine del ruolo della stessa, e la pongano a confronto con quella sociale-politica propria della scuola comunitaria.

## 2. I BAMBINI OLTRE IL BANCO

**Presenti e attivi in spazi comuni di analisi, riflessione e decisione-azione socio-educativa:**

- c. nella gestione e valutazione della vita della classe e della scuola
- d. nella comunità locale (tipo Consiglio Comunale dei Ragazzi)

Oltre a quanto detto al punto precedente relativo al significato di “partecipazione” e di “protagonismo”, possiamo riconoscere che il termine **“partecipazione dei bambini”** è difficile da definire.

Uno dei tentativi più citati di analisi del fenomeno della partecipazione infantile è quello di Hart (2004): nella sua “scala della partecipazione” del 1997 studia il concetto lungo un continuum che va dalla manipolazione e il simbolismo (utilizzare la presenza dei bambini e bambine e far sì che prendano parte e si dedichino a qualcosa senza nessuna implicazione rispetto all'esercizio di influenza, responsabilità o potere) fino a forme di partecipazione in cui i bambini e le bambine sono realmente coinvolti fin dall'inizio nella pianificazione e condividono decisioni con gli adulti: partecipazione allora è “il processo di condividere decisioni che riguardano la propria vita e la vita della comunità nella quale uno vive. [...]. La partecipazione è il diritto fondamentale della cittadinanza" (Hart, 1992, pag. 5).

Ancora più ricco di significati, e di valore, come detto, risulta il non meno difficile **concetto di Protagonismo infantile**, che per i NATs acquista poi un significato ancora più speciale. Vitale.

Ma qual è il valore strategico del promuovere e valorizzare la “Partecipazione Protagonica” dei bambini?

Come si è detto, parlare di partecipazione associandovi il termine di protagonismo, significa dargli un significato caratteristico. Vuol dire “andar oltre la pratica di consultare bambini e bambine, per:

- coinvolgerli nel disegno o nella valutazione di programmi, progetti, ecc.,
- allenarli a diventare importanti attori all'interno degli stessi attraverso la presa di responsabilità, decisioni e l'esercizio del potere.

In questo senso, la partecipazione si allontana dall'essere solo un diritto per convertirsi anche in una responsabilità. Più che essere un principio, comincia a prendere l'aspetto di *una strategia.*” (Tolfree, 2000, pag.178)

In tal senso, Tonucci (1996), nella sua decennale esperienza legata in particolare al Progetto “La città dei Bambini” sperimentato dal '91 al '97 nella città di Fano, e promosso da CNR di Roma, così sintetizza i maggiori vantaggi, e opportunità, che possono derivare dall'apertura di reali relazioni di co-partecipazione e co-responsabilizzazione tra adulti e bambini e bambine:

1. per recuperare una relazione intergenerazionale costruttiva e far superare loro atteggiamenti e comportamenti devianti.
2. perché permette un accesso alle esigenze dei cittadini più deboli.
3. perché è fonte di idee efficaci e innovative.

**Dalla descrizione delle strutture culturali ed organizzative emersa nello studio etnografico dei 4 contesti, segue la seguente riflessione di approfondimento volta a proporre percorsi di miglioramento, verso una scuola comunitaria e partecipata, dagli adulti e dai bambini:**

**1. ALL'INTERNO DELLA SCUOLA: il contributo della partecipazione dei bambini alla vita della scuola:** ho osservato che influisce nel rendere più fluide le comunicazioni e le relazioni anche dal punto di vista organizzativo all'interno dell'équipe docente della scuola.

- **una prima forma della partecipazione dei bambini avviene a livello didattico e pedagogico:** questa è stata osservata sia nelle due scuole italiane dove avviene in forma casuale e spontanea (per sensibilità dello stesso insegnante, della sua capacità di creare momenti di confronto metacognitivo con i bambini in classe, in cui lui si conceda di ascoltare in spazi dedicati desideri, i timori, e valutazione dei bambini rispetto a quanto fatto e a quanto da fare, e a seconda di quanto lui voglia e creda dell'apporto che questo possa dare al suo stile di insegnamento e al loro livello d'apprendimento), sia nelle due scuole sudamericane, dove è attivata in modo sistematico: per es. nella scuola comunitaria, alla fine di un progetto didattico che solitamente dura un mese (pedagogia per progetti), vi è un momento collettivo di

riflessione e valutazione, rispetto al percorso finito, e di sondaggio su tematiche e problematiche per loro interessanti, magari a partire da un argomento che viene proposto dall'insegnante, tenendo tutto questo in considerazione nel momento di elaborazione vera e propria del progetto del mese successivo, adeguandovi i contenuti, gli obiettivi, i materiali, l'attività svolte in classe e fuoriclasse. Questa partecipazione dei bambini avviene principalmente attraverso l'adozione di uno stile comunicativo, da parte dell'insegnante, capace di favorire un continuo dialogo, attraverso l'utilizzo delle domande (pedagogia della domanda) per stimolare la partecipazione al processo di apprendimento dei bambini (anche se ho potuto osservare che a volte l'uso della domanda viene utilizzato in forma strumentale-monodirezionale da parte dell'insegnante, per monitorare e controllare, per "leggere tra le righe" i bambini, la loro situazione personale, i loro desideri ecc., e per costruirsi continuamente un'idea della classe, di come stiano vivendo i bambini sia le attività didattiche che le relazioni tra di loro... un dialogo quindi utilizzato dal solo insegnante, o dal team, per pensare a come intervenire adeguatamente, e non messo a disposizione del gruppo classe stesso, per trarre una riflessione comune sulla propria realtà e individuare assieme problemi, percorsi nuovi, aggiustamenti, risorse...).

- **una seconda, già ulteriore, sta nell'istituire e valorizzare il ruolo dei "rappresentanti dei bambini" nei momenti progettuali e valutativi dell'intero processo scolastico:** come osservato nel caso della scuola-laboratorio di Bogotà, questi venivano in passato scelti e convocati direttamente dall'insegnante tra quelli che venivano riconosciuti essere più maturi, cioè che avevano già sviluppato una propria lettura della scuola, con una propria capacità di metariflessione sul fare scuola; oppure negli ultimi anni quelli eletti attraverso le elezioni democratiche da parte di tutti i bambini della scuola.
  - come molte volte gli stessi insegnanti hanno riconosciuto, *la presenza dei bambini e del loro punto di vista permette di semplificare la discussione collegiale, e di riportarla alla centralità dei nodi veramente problematici*, di liberare il campo da tante altre sotto strutture e sotto problematiche che l'adulto percepisce, e sulle quale riflette e ragiona piuttosto che andare immediatamente al nocciolo del problema, che spesso è proprio quello avvertito dal bambino.
  - inoltre, se i bambini stessi sono coinvolti nel processo medesimo di cambio e di miglioramento, di decisione che riguarda la loro vita scolastica, già questo genera *una possibilità molto maggiore di reale miglioramento della vita scolastica per tutti, e anche dell'apprendimento*: oltre al contributo reale a dare e trovare soluzioni migliori e più adeguate a loro stessi, c'è anche una motivazione ad attuare il cambio, a partecipare con gli insegnanti al miglioramento che poi effettivamente rendere il tutto più efficiente, e rapido, anche come numero di bambini che vi aderiscono.

2. **TRA SCUOLA E FAMIGLIA: il ruolo della partecipazione attiva dei bambini** (vedi riferimenti a questo in tutte e 4 le realtà) è **emerso nel rapporto da me osservato tra forme di partecipazione attiva dei bambini nei propri contesti di vita** (scuola, famiglia, comunità), **e il formarsi o migliorare di un atteggiamento di apertura-disponibilità della scuola verso tali realtà**, anche di fronte a risposte ambigue o assenti, insistendo su questo aspetto considerandolo comunque una dimensione fondamentale per sviluppare anche il proprio specifico percorso educativo-scolastico. Se per una scuola non c'è tale prospettiva alla base delle scelte e attività educativo-didattiche, è più facile considerare i rapporti con famiglia e comunità come importanti ma a corollario di una centralità-autosufficienza della scuola rispetto ai propri obiettivi, il che comporta un desistere molto più facilmente dal tentare comunque e a ogni costo di rimodulare,

ridefinire la relazione con famiglia e scuola.

- 3. NELLA COMUNITÀ LOCALE: Il ruolo di mediazione e attivazione della partecipazione dei bambini emerge nel riconoscimento a loro di essere un'“altra voce” nella comunità, capace sia di far emergere alcuni problemi sia di dare idee e prospettive originali di soluzione** (come il Consiglio Comunale dei ragazzi): a livello della relazione tra scuola e organizzazioni della comunità locale, da ciò che ho potuto osservare, la partecipazione attiva dei bambini svolge un ruolo molto più importante di quanto mi aspettassi in tutti i contesti analizzati, nel **favorire il dialogo e predisporre positivamente vari attori locali a “fare rete” rispetto a problematiche a loro proposte dai bambini.**

Dal punto di vista delle relazioni interpersonali, ho potuto osservare che:

A. In Italia, soprattutto nell'istituto comprensivo dove da 10 anni è attivo il Consiglio Comunale dei ragazzi: in apposite occasioni di incontro con l'amministrazione comunale, ho osservato che i bambini riflettono tra loro in classe sulla propria realtà e predispongono domande per l'autorità locale che a volte “spiazzano”: sono domande molto profonde, legate ai sentimenti, alle relazioni familiari e sociali.

3. Ora, la percezione della valenza sociale della loro partecipazione attiva (del loro modo particolare di leggere i problemi della realtà locale e di proporre e chiedere azioni collettive di miglioramento), predispone le varie organizzazioni a incontrarsi per ascoltare e discutere su alcuni problemi della comunità locale, in modo più concreto, meno condizionato da questioni ideologiche o da logiche di potere
4. La percezione dell'importanza dell'atteggiamento di fiducia e di accompagnamento degli adulti per la buona riuscita di tale protagonismo, diviene stimolo a trovare sintonia tra i vari soggetti adulti coinvolti: in particolare scuola e amministrazione comunale puntano sul ruolo della fiducia dei genitori

B. Nella scuola comunitaria: anche in questo contesto la valorizzazione del ruolo sociale della partecipazione dei bambini, rispetto alla relazione interpersonale tra attori locali, ho notato che passa, per esempio, attraverso la valorizzazione dell'esempio dato dall'impegno quotidiano dei bambini per motivare gli adulti a migliorarsi

C. Nella scuola-laboratorio: ho osservato anche in questo contesto le opportunità date dalla valorizzazione del ruolo della partecipazione dei bambini a livello della relazione interpersonale tra varie organizzazioni: i loro interventi a volte ho osservato hanno proprio l'effetto di predisporre le varie organizzazioni a incontrarsi per ascoltare e discutere su alcuni problemi comuni in modo più concreto, meno condizionato da logiche di potere, sia a concentrarsi sulle problematiche e proposte emerse dai bambini, sia ad impegnarsi maggiormente come singoli e come rete.

Nelle due scuole latino-americane: **osservo anche un uso "strumentale" della partecipazione dei bambini per:**

**2. Stimolare la partecipazione di altri:**

1. Per coinvolgere altri bambini della comunità (e le famiglie) nell'attività socio-educative (ad es. I laboratori di arte educazione)
2. Per sensibilizzare e invitare famiglie e comunità a manifestazioni, eventi formativi, conviviali, commemorativi, culturali (ad es. La festa della famiglia)

3. **Promuovere forme organizzate di partecipazione-impegno da parte degli adulti, per es. Cooperative di lavoro** (riunione semestrale con i genitori per la consegna delle schede di valutazione (ottobre): la coordinatrice pedagogica: "i bambini stanno facendo cose molto buone per la nuova costruzione: si preoccupano, raccolgono soldi ecc...se i bambini sono capaci di organizzarsi in microimprese per fare prodotti di ottima qualità, voi potete fare ugualmente, o molto meglio, ma c'è bisogno di volontà.”)

### 3. I GENITORI OLTRE LA PORTA E L'ORGANO COLLEGIALE

**Partecipazione delle famiglie a tavoli di scambio di esperienze, di discussione e negoziazione di “culture” (“di infanzia; di educazione; di scuola/famiglia”), a partire da problematiche reali di interesse comune, favorendo la valorizzazione del contributo di tutti per il miglioramento, attraverso l’assunzione condivisa di responsabilità rispetto a progetti concreti di azione comune.**

Per alcune riflessioni di approfondimento teorico, si rinvia a quanto indicato nei 3 “Orientamenti”, e nel successivo punto 4.

**Dalla descrizione delle strutture culturali ed organizzative emersa nello studio etnografico dei 4 contesti, seguono le seguenti riflessioni di approfondimento, volte a proporre percorsi di miglioramento, verso una scuola comunitaria e partecip-attiva. Ho riscontrato che si favorisce la partecipazione attiva dei genitori a scuola:**

**1. A partire dal recuperare, accogliere-rispettare e anzi promuovere il ruolo sociale ed educativo della famiglia:** osservo in tutti i contesti come anche le famiglie, almeno quelle che solitamente sono più attive, durante alcuni colloqui individuali, riunioni o le interviste, esprimano la seguente rappresentazione culturale: le famiglie che identificano all’interno del proprio ruolo l’accompagnare con attenzione i figli nel loro percorso a scuola, ( perché valorizzano anche il ruolo della scuola nella vita del figlio) danno valore all’incontro-confronto con gli insegnanti e ad un proprio rendersi disponibili a collaborare quando necessario e possibile (legame tra l’immagine del proprio ruolo da parte delle famiglie e la propria partecipazione a scuola)

Le cause della poca partecipazione per la scuola:

- la “cultura di scuola” appresa dai genitori da bambini: dipende da come fu la loro storia di vita scolastica. I loro genitori erano chiamati solo per parlare del comportamento dei bambini scuola (e quasi esclusivamente in casi di cattivo comportamento). Qui ed ora invece noi mettiamo al centro della relazione con loro i fattori che si stanno riflettendo nell’apprendimento dei figli.
- la delega totale alla scuola

**Ciò promuovendo quella “cultura” che viene definita “orientamento prosociale” delle famiglie:** “si potrebbe dire che la famiglia prosociale è una famiglia nella quale le relazioni con il “mondo circostante” sono improntate all’apertura, allo scambio sociale, alla reciprocità, al dono, alla condivisione e alla solidarietà”(Rossi, Scabini, 2002, pag. 8).

**2. Promuovendo forme differenti di “discussione-formazione con/delle famiglie”:** necessità di modalità e strumenti nuovi rispetto ai tradizionali “incontri-conferenza” tenuti da esperti esterni: ciò prevede infatti preventivamente un cambio di atteggiamento da parte della scuola, che a sua volta richiama un cambio culturale profondo sia rispetto al proprio ruolo (di insegnamento-guida) verso gli adulti-genitori, sia rispetto al ruolo dell’altro, ed inoltre una modalità differente di approccio, che da interventi monodirezionali stimoli invece il confronto e la partecipazione attiva in:

- **Piccoli gruppi di genitori**, convocati non tanto per imparare ed ascoltare da

esperti esterni, in un atteggiamento che per forza di cose è passivo, ma a sostenersi l'un l'altro utilizzando le proprie conoscenze e competenze maturate spesso nell'esperienza genitoriale stessa, percependo gli altri come risorsa presente nella comunità a cui poter anche chiedere o offrire concretamente aiuto.

- **Gruppi informali composti nella scuola da genitori e insegnanti**, di incontro e conoscenza reciproca, di discussione su alcune tematiche educative comuni, di riflessione e analisi su alcune problematiche socio-educative comuni, di autoappoggio rispetto a possibilità di azione trasformatrice con assunzione di responsabilità da parte di tutti nel riconoscimento delle reciproche diversità di ruolo ecc., in cui ognuno si percepisca allo stesso tempo come risorsa e come soggetto in costante apprendimento, con la possibile mediazione di figure di accompagnamento (tipo gli educatori sociali).

**3. Facendo attenzione a comunicare da parte della scuola le proprie scelte-finalità pedagogico-didattiche (il proprio ruolo)**, e a comprendere quelle delle famiglie, spesso lasciate in modo non espresso alle spalle del lavoro quotidiano fatto dalla scuola e dalle famiglie, che viene frainteso e percepito quindi come antagonista.

**4. Attivando nella scuola un atteggiamento aperto a cogliere positivamente l'interessamento delle famiglie per il lavoro scolastico-didattico**, nel senso del riconoscimento di una comune corresponsabilità nel percorso scolastico, dal quale può dipendere un miglior esito del percorso di sviluppo del bambino. Al contrario di quello di "difesa del proprio orto", che difatto trasmette esclusione.

**5. Favorendo forme di attivazione o di partecipazione autogestita da parte dei genitori, (come nel "comitato dei genitori")**, autonomo dalla scuola, che si incontri con una certa frequenza, e che diventi il luogo di discussione e di confronto per chiarire il "proprio punto di vista" sulla scuola, e sulla situazione delle famiglie all'interno del contesto locale. Ciò crea anche un senso di maggiore vincolo verso la scuola, e quindi una partecipazione più attiva. Tale comitato dei genitori si attiva nelle realtà studiate:

- in una formula "autoformativa guidata" ( come per esempio nella scuola dei genitori di Bogotà.)
- solo in occasione di specifiche situazioni problematiche urgenti, riconosciute dai genitori spesso anche assieme agli insegnanti, e esiste fino alla dissoluzione di questa situazione, e poco oltre, prima di sciogliersi.

**6. Favorendo nei genitori una certa complicità attiva su problematiche comuni che influiscono direttamente sulla scuola, ritenute molto importanti dalla scuola.** (Ad es., nell'I.C.: una mamma: "forse le insegnanti si aspettavano di più da noi, più vigore, più interventi da parte dei genitori... Perché nella scuola, parliamoci chiaro, se il genitore si muove e pretende, ottiene qualcosa... Le insegnanti non possono fare niente...").

**7. Collegato: favorendo un confronto su temi ritenuti importanti da entrambi, a cominciare dalla situazione di vita del bambino, e da altre tematiche-problematiche educative.**



#### **4. LA COMUNITÀ LOCALE OLTRE IL TEMPO EXTRASCOLASTICO E L'AMMINISTRAZIONE BUROCRATICA DELLA STRUTTURA**

##### **Verso un sistema socio-educativo locale integrato ed integrante (città educativa).**

Dopo aver riaffermato l'importanza del reciproco riconoscimento del ruolo socio-educativo di famiglia, enti locali, associazionismo (vedi punto A e B degli Orientamenti precedenti), è importante osservare anche che, dagli inizi degli anni '90, il sistema italiano dei servizi sociali sta subendo una serie di cambiamenti.

Tenendo conto delle recenti spinte da un lato verso una concezione federalista dello Stato, dall'altro al "fare cassa ad ogni costo" di fronte alla crisi della finanza pubblica, si può riconoscere come si sia passati dal sistema dei servizi centralizzato, controllato dallo Stato e pertanto almeno di principio capace di assicurare a tutti cittadini del territorio nazionale uguali livelli di prestazione, ad un sistema basato da un lato sulla sussidiarietà regionale e locale, che ha portato allo svilupparsi di sistemi di welfare diversi per ogni regione che rendono difficile realizzare livelli essenziali di servizi sociali uguali in tutte le realtà locali, e dall'altro sulla liberalizzazione crescente (Donati 1999) che ha portato lo stato da forme di "partenariato reale" a quelle di un "partenariato utilitarista" (Milani P., 2005).

#### **A. RECUPERARE E RITESSERE INTEGRAZIONE TRA DIFFERENTI OPZIONI ED AZIONI PEDAGOGICHE**

Sul piano istituzionale appare quanto mai urgente il richiamo alle agenzie "istituzionalmente" formative (scuola, famiglia, enti locali, associazionismo) a stipulare tra loro un patto di ferro, una grande alleanza pedagogica.

“Per poter arginare e rinforzare la crescente influenza, invadenza, aggressività del mercato formativo a pagamento (effimero, instabile, "non/intenzionalmente" educativo: perché meccanicamente subalterno alle leggi della domanda-offertagli ) occorre, per l'appunto, che il quadrilatero delle agenzie formative impegnate storicamente a elaborare e praticare modelli educativi disinteressati, ideali e democratici sappia condurre in porto l'esigenza indifferibile dell'integrazione (raccordo, reciprocità e interdipendenza formativa).

Sul piano culturale le agenzie del "quadrilatero" sono chiamate a ridisegnare il proprio modello pedagogico (educativo e culturale) per far sì che l'integrazione si affermi come la sommatoria di più luoghi dell'educazione, ciascuno con una propria

"dominanza" formativa, con propri "specifici" e "specialismi" educativi (con l'intenzione di fronteggiare l'ideologia "totalizzante" e "autarchica" sul piano educativo, delle singole agenzie del "quadrilatero"). Così la scuola è chiamata soprattutto a connotare le proprie finalità cognitive (e anche di "socializzazione"); la famiglia a esplicitare, con maggiore aderenza storica e rigore scientifico, le proprie finalità etiche ed affettive; gli enti locali a dare centralità ad esperienze espressivo/creative e a vissuti carichi di occasioni "relazionali" e "interattive"; l'associazionismo giovanile a precisare i contenuti i modi di esperienze aggregative cosparse di elevati coefficienti di immaginazione-fantasia-azzardo-avventura." (Frabboni, Guerra, 1991, pag. 41)

## **B. ATTIVARE RELAZIONI DI PARTERNARIATO E COOPERAZIONE**

Oggi le nozioni di partenariato, di collaborazione, di scambi simmetrici sono ben presenti, anche se la loro concretizzazione non è sempre così facile come si potrebbe credere.

In diversi campi del sapere, la post-modernità porta infatti a scoprire il valore delle sinergie, della co-costruzione sociale, del superamento di ogni unilateralità a favore di reti, intrecci, complessità (Milani P., 2005)

Il concetto di "partenariato" è stato declinato in modi differenti. Secondo la prospettiva qui adottata, partenariato identifica innanzitutto una concertazione volontaria e rispettosa delle competenze di ciascuno dei partner nella ricerca di uno scopo comune, un rapporto egualitario ed equo tra due parti differenti nella loro natura, la loro missione, la loro attività, le loro risorse e modi di funzionamento. In questo rapporto le parti offrono un contributo differente, ma giudicato mutuamente come essenziale.

Il partenariato è reale quando è fondato su un rispetto e una conoscenza reciproca dei contributi e delle parti implicate in un rapporto di interdipendenza, quando riconosce ciascuno in un rapporto che mira condividere le prese di decisione tra i diversi partner, e quando ognuno in esso prende coscienza che apprende dai saperi degli altri, permettendo di creare sinergie, di stabilire delle connessioni in una dinamica evolutiva di risoluzione dei problemi (Fortin, 2002, p.65).

Al di fuori di un rapporto di partenariato, come spesso accade nel rapporto pubblico-privato, vi è un rapporto "interessato" in cui prevale una parte dominante sulle altre,

nel senso di una complementarità a senso unico. Anche se Matucci (2005) afferma che il concetto di partenariato pubblico-privato si è sviluppato in maniera significativa, negli ultimi anni, da una forma prettamente utilitaristica (dove le pubbliche amministrazioni venivano viste semplicemente come “mucche da mungere” e gli attori territoriali sedevano attorno ad un tavolo semplicemente per dividersi le risorse), fino a diventare un vero e proprio strumento per trovare delle risposte migliori ai problemi di sviluppo. Di conseguenza, il rapporto tra le pubbliche amministrazioni e gli altri attori territoriali (come ad esempio le organizzazioni delle società civile), si è evoluto da quello di fornitore di servizi/erogatore di fondi a quello di co-gestione e cooperazione.

È utile, per comprendere il significato autentico di questa prospettiva, in cui parliamo di “relazione comunitaria, partecip-attiva” tra organizzazioni della comunità locale, sia private che pubbliche, distinguere tra le due dimensioni della co-progettazione-cooperazione e della collaborazione.

Prendendo come riferimento le relazioni tra la scuola e altre organizzazioni socio-educative locali (Mascheroni, 2002), possiamo dire che la collaborazione presenta una struttura dove, di volta in volta, può essere un'organizzazione a formulare una proposta didattica alla scuola o, viceversa, l'Istituzione scolastica a presentare un'ipotesi di lavoro a tale ente. Nel primo caso, la scuola "riceve" generalmente un pacchetto preconfezionato (percorsi, laboratori, sussidi...) e può intervenire a modificarlo soltanto con un relativo margine di libertà, pur rimanendo garante della valenza educativa per i soggetti in apprendimento; nel secondo caso l'organizzazione sarà, per così dire, "funzionale" alla scuola seppur con un ruolo attivo (ma strumentale).

Altra cosa è la co-progettazione educativa e culturale che possiede, senza nulla togliere alla collaborazione, un valore aggiunto.

In un “progetto didattico in partenariato”, per esempio, entrambe le istituzioni, scuola e organizzazione locale, sono coinvolte in un'azione strutturata e continuativa (non estemporanea) in cui si combinano in modo consequenziale gli studi preventivi di fattibilità e i processi educativi, al fine di raggiungere uno scopo condiviso, di realizzare un prodotto concordato. Le istituzioni restano garanti dei loro saperi, e garantite nei loro ruoli (non vi è confusione o sovrapposizione di competenze), imparando reciprocamente a dare e a prendere dentro una relazione biunivoca di autentico arricchimento. Ma proprio per questo delicato equilibrio, il tipo di rapporto

deve essere "pattuito" con chiarezza, in modo che, fin da subito, si esplicitino le aspettative dei partner, siano delimitati gli spazi di autonomia e di interdipendenza, specificati i compiti e i ruoli di ogni soggetto.

Ciò al fine di evitare quella che può essere definita la "frustrazione del partenariato" che, dopo esperienze deludenti perchè non debitamente concordate, può minare alla radice la volontà di continuare o di impegnarsi in nuove avventure interistituzionali.

"Lavorare in partenariato è un salto di prospettiva, significa riflettere sui bisogni dei soggetti che apprendono e interrogarsi su quali sono i concetti chiave, i domini culturali dei saperi di appartenenza. Coloro che lavorano in partenariato costituiscono un gruppo di attori, ognuno portatore della propria formazione, cultura e professionalità, in una reciproca relazione di scambio e confronto; l'intento comune è dare rilevanza formativa all'esperienza per provocare un apprendimento non solo di natura cognitiva ma più complesso e completo" (Mascheroni, 2002).

La dimensione centrale del partenariato, quindi, è il **cooperare**, ma questo non è mai scontato, è un atto difficile, complesso e rischioso. Si vuole qui ribadire l'importanza fondamentale della dimensione della "relazionalità personale e comunitaria" che entra come substrato anche nelle situazioni di interazione partecipativa, gestionale, cooperativa: quando un uomo coopera, sente che un po' alla volta l'altro lo invade e lo può tradire, consapevolmente o meno. È la differenza tra noi stessi e l'altro che emerge nel cooperare, e questa scoperta spesso crea la sofferenza dell'incomprensione (non capiamo l'alterità dell'altro, né ci sentiamo capiti), e ciò genera diffidenza, incertezza, senso del pericolo. Si veda ad esempio la reazione varie volte da me osservata in alcuni attori locali – come la parrocchia nella realtà dell'istituto comprensivo -, a tentativi di aprire forme relazionali più profonde, dal semplice "collaborare" ad un "cooperare" più coinvolgente: se non si percepisce, e si costruisce nel tempo, un atteggiamento rispettoso della propria identità, le persone di un'organizzazione reagiscono difendendo, contro l' "invasione dell'altro".

"Cooperare implica mettere in comune sia il comune che il differente, scoprire l'unico che noi siamo e l'unico che è l'altro. Cooperazione, comunicazione e complessità stanno in relazione tra loro" (Milani, 2005, pag. 129).

Per non perdere l'opportunità di cooperare, di costruire quelle alleanze di visione e di azione che sono la vera risorsa politico-pedagogica e sociale nella trama complessa, e frammentaria, dei rapporti interorganizzativi attuali, è necessario recuperare delle "contromisure pedagogico-relazionali": come sostiene Le Cardinal (2002), pertanto, è

importante coltivare la dimensione della fiducia tra le persone, vero antidoto alle paure dei vari soggetti coinvolti, e la fiducia in se stessi, che permette di percepire i rischi come marginali perché si assume piena coscienza che essi sono sempre presenti quando ci si apre alla cooperazione.

Siamo di fronte pertanto ad un processo relazionale (Bouchard, 2001), che pur si confronta sulle decisioni e le azioni concrete (partecipazione democratica alla gestione). Per l'autore diviene perciò importante, nell'avviare un tale processo, un momento preliminare in cui si stipuli una sorta di "contratto" tra le parti, in cui si espliciti fin dall'inizio quali sono le regole per tutti e i vantaggi di ciascuno, e come questi vantaggi siano collegati ai bisogni profondi delle parti implicate nella relazione; in questa fase va fatto anche uno screening della reale volontà-capacità delle parti di rispondere comunque ai bisogni-interessi di tutti, e non più solo ai propri.

Il secondo passo del processo relazionale del partenariato è quello dell'ascolto, e della condivisione, delle proprie ansie e paure. Se non com-prese, accolte ed assieme affrontate, queste possono continuare a costituire una pesante zavorra alla dinamica cooperativa, lavorando spesso a livello profondo, non esplicito, salvo poi determinare reazioni apparentemente spropositate ed inattese magari sollecitate da eventi in se di poco conto. Ma non sono di poco conto tali ansie e paure. Ecco l'importanza di recuperare spazi di gruppo in cui si tralasci momentaneamente la centralità della finalità organizzativa-gestionale, si ponga tra parentesi il "volto istituzionale", e ci si coinvolga in dinamiche relazionali "tra persone", in cui sperimentare la pratica dell'ascolto reciproco, ed in cui possono così emergere le risorse di ognuno, le rispettive identità, i sentimenti profondi. Da questi spazi, e da questi passi comunitari, si arriverà a costruire un po' alla volta quella fiducia in se stessi e quella fiducia reciproca di cui si parlava in precedenza.

**Dalla descrizione delle strutture culturali ed organizzative emersa nello studio etnografico dei 4 contesti, segue la seguente riflessione di approfondimento volta a proporre percorsi di miglioramento all'interno delle relazioni tra scuola e organizzazioni della comunità locale: a tal riguardo è risultato significativo:**

- 1. Recuperare un ruolo ed un respiro sociale nella scuola:** nei contesti osservati riconoscersi e attivarsi in un ruolo sociale, aperto alla lettura critica del contesto socio-culturale più ampio, ed interagendo in modo positivo con i propri co-attori principali (gli alunni stessi, i genitori, le associazioni e istituzioni locali), diviene importante per non subirne i dettami, i problemi, le richieste sempre più ampie, né i giudizi spesso

gratuitamente critici, non costruttivi. Bensì per leggere, interpretare, la realtà, per proporre riflessioni ed azioni di cambiamento. L'assunzione di un ruolo culturale e sociale da parte della scuola stessa all'interno della comunità locale si manifesta come:

- a. **un ruolo culturale e di aggregazione sociale:** la scuola è uno dei motori culturali più attivi della comunità (accanto alla biblioteca e a qualche associazione culturale), non solo per i bambini – ragazzi (attività pomeridiane sportive, e culturali soprattutto alla scuola media). L'assunzione di un tale ruolo facilita tanto le relazioni interpersonali che la partecipazione democratica tra la scuola e altre organizzazioni della località (per es. nell'istituto comprensivo: la scuola si assume e gli viene riconosciuto un ruolo importante nel coordinare la costruzione di un percorso condiviso rispetto allo sport; promuove o partecipa a vari convegni-manifestazioni; promuove iniziative di formazione-informazione socio-politica che interessano la comunità da parte della scuola - progetto Storia Contemporanea e progetto Democrazia in Erba (Consiglio Comunale dei ragazzi)).
- b. **un ruolo sociale:** porta la scuola ad interessarsi e coinvolgersi con le situazioni di disagio presenti nelle parti più deboli della comunità locale, e quando le viene riconosciuta la bontà di tale impegno, ciò favorisce un suo ruolo anche di facilitazione di reti locali su tali problematiche (per es. l'istituto comprensivo: collabora con i servizi sociali del comune nel riconoscere situazioni di disagio nei bambini e nelle famiglie; è capofila a livello di distretto scolastico rispetto all'accoglienza e alla difesa dei diritti delle persone disabili: per es. promuove e partecipa ad un gruppo interistituzionale che da anni progetta e valuta iniziative della scuola e nel territorio a favore dell'integrazione scolastica e sociale delle persone disabili, di sostegno alle loro famiglie ecc.; la scuola si assume e gli viene riconosciuto un ruolo sociale importante, di recupero sociale di alcuni ragazzini in situazione di disagio (caso dei ragazzini del progetto giovani che seguono il laboratorio scolastico di pallavolo), su cui crea le premesse per costruire una collaborazione a livello locale).

**La consapevolezza e l'attuazione di un tale ruolo, presente in tutte le scuole osservate, è comunque molto maggiore nelle due scuole latinoamericane, ed in particolare nella scuola comunitaria:** come più volte detto, essa assume e svolge un ruolo che è "costitutivamente" sociale, sotto una miriade di articolazioni, e punta molto sulla qualità delle relazioni interpersonali. (Rispetto alle relazioni con le altre organizzazioni della comunità locale, la scuola-associazione assume un ruolo facilitatore di *animazione sociale-comunitaria*: attenzione al rispetto dello "spirito comunitario", d'integrazione e attenzione alla persona, che si vuole sia di fondo a tutte le attività; *attenzione a creare momenti di condivisione umana oltre che progettuale*, dimostrare vicinanza; *promozione dentro l'associazione di un atteggiamento di servizio* attento e responsabile verso le persone della comunità.)

2. **Valorizzare il ruolo e l'atteggiamento assunto dall'amministrazione comunale locale:** questo influisce tanto nella relazione diretta scuola-amministrazione locale che a livello più generale nelle relazioni tra le diverse organizzazioni della comunità locale. Nelle due scuole italiane risulta a detta dei vari attori locali molto importante il ruolo svolto dall'A.C., ruolo di mediazione, catalizzatore, coordinamento tra le diverse realtà, che hanno specifici ruoli e interessi, riconosciuta anche dagli altri (la scuola e le associazioni; meno dalla parrocchia) come la vera realtà capace di "convocare tutti"; anche se poi altrettanto influisce il reale atteggiamento che manifesta verso la relazione e la partecipazione democratica, ed il fatto che spesso cambi al cambiare dell'amministrazione. Nelle due scuole latinoamericane, invece, che non sono pubbliche, il comune risulta pressoché assente nelle relazioni che posso osservare coinvolgere l'istituzione-scuola.

3. **Recuperare, accogliere-rispettare e anzi promuovere il ruolo sociale educativo della comunità locale stessa, da parte di tutti ed in primis della scuola:** ciò promuovendo quella “cultura” che viene definita “società educante”, o “città educativa”, del “fare rete assieme”. *Vanno pertanto promossi spazi di incontro con finalità di intercambio culturale: infatti, sono presenti specifiche “culture” su vari aspetti socio-educativi, che necessitano di essere espresse, condivise, negoziate per non divenire barriere culturali.* Ad esempio:

A. Nella scuola-laboratorio: emerge in varie occasioni:

- A. il peso di differenze culturali sul modo di appoggiare la comunità locale (soprattutto bambini e famiglie povere): tra stile assistenziale e stile di promozione dell’autoaiuto: osservo che spesso varie organizzazioni prestano servizi assistenziali gratuiti alle famiglie del quartiere o ai loro figli (mensa; controlli medici; materiale scolastico e alimenti per i bambini che le frequentano; ecc.), e ciò diviene un forte incentivo alla scelta delle famiglie di partecipare o meno, a discapito per esempio di associazioni come la fondazione in cui invece si promuove un processo di coscientizzazione e di valorizzazione del protagonismo di ognuno nel farsi carico della situazione della propria vita, anche se con il sostegno di una collettività che accompagna, appoggia, incentiva, ecc.
- B. vi sono poi diverse “culture del servizio” tra le organizzazioni, che generano: questo influisce nelle relazioni tra le diverse organizzazioni della comunità locale, perché generano diverse aspettative, che possono diventare motivo di scontro se non adeguatamente espresse, discusse, ascoltate, negoziate.

4. (Collegato: ) **Ho osservato in tutti i contesti che favorisce la reciproca partecipazione a spazi di gestione democratica il condividere una cultura del “creare sinergia”, del “fare rete”:**

a. Nell’istituto comprensivo: osservo in varie occasioni l’emergere di una cultura diffusa della necessità della collaborazione, del confronto, della ricerca di intesa con gli altri attori socio-educativi (per vari motivi: di riconoscimento esterno del proprio lavoro; di sgravio-redistribuzione di certe responsabilità educative che si avvertono ormai complesse, urgenti e “solo della scuola”; per la consapevolezza dell’influenza forte della qualità di tali relazioni sul benessere e lo sviluppo integrale del bambino (sociale, cognitivo, affettivo, ecc.)

b. Nella scuola comunitaria: tra la scuola e alcune organizzazioni “parcere” emerge un reciproco riconoscimento della necessità di una stretta collaborazione tra associazioni comunitarie e istituzioni (ad es. nella cogestione di laboratori di danza, percussioni, coro, gruppi di convivenza all’interno di varie comunità locali).

*Per promuovere una comune cultura del creare sinergia e fare rete, è importante che tutti gli attori locali (ma in particolare la scuola e l’amministrazione comunale, per lo spazio ed il potere che hanno dimostrato di avere), si impegnino a:*

- **superare un atteggiamento** che ho riscontrato spesso presente nella scuola (o nella parrocchia, come nella realtà dell’istituto comprensivo ): **desiderio di "insegnare" agli altri, di "fare scuola"** rispetto ad una tematica o problematica, di imporre un proprio stile, una propria visione socioeducativa, non dando il messaggio all’altro di accoglienza aperta (ti accolgo come persona o come gruppo);
- **superare un atteggiamento di “intenzionalità interessata privatisticamente”,** di partecipazione ad uno spazio comune non tanto per la soluzione e la riflessione critica e collettiva di un problema, ma per ricavare la soddisfazione di propri obiettivi ed interessi (di immagine, o di numero di iscritti, di potere ecc.).

- **attivare un atteggiamento aperto ad cogliere positivamente l'interessamento degli altri attori (comune, parrocchia, associazioni) per il lavoro educativo, e scolastico-didattico**, nel senso del riconoscimento di una comune corresponsabilità nel percorso di sviluppo educativo, dal quale può dipendere un miglior esito del percorso di sviluppo del bambino. al contrario di quello di “difesa del proprio orto”, che difatto trasmette esclusione.
- **favorire la considerazione della comune dimensione di identità locale.**
- **fare attenzione a comunicare adeguatamente le proprie scelte-finalità pedagogico-didattiche (il proprio ruolo)**, soprattutto da parte della scuola: per promuovere un certo “fare comunità-rete”, diviene importante curare le forme di comunicazione esterna (su come si lavora, nella scuola, o in altre organizzazioni): sembra di rilevare una certa somiglianza tra la situazione vissuta nelle due scuole italiane - per cui alcuni anni fa si stava evidenziando un calo nel numero dei bambini iscritti, letto dai dirigenti scolastici come il segno evidente anche di una certa immagine che la scuola offriva di sé -, ed i problemi evidenziati dalla Scuola-Laboratorio con i propri vicini critici, e dalla scuola comunitaria con alcuni vicini che la considerano o "una scuolina di serie b" per bambini poveri, o troppo invadente rispetto agli spazi “politici” della comunità: tutte e quattro le realtà si interrogano su queste difficoltà ed individuano come strategia quella di promuovere momenti e spazi di "pubblicità positiva" in cui avvicinare le famiglie e la comunità per far conoscere in forma efficace e gradevole quanto di positivo si fa nella scuola e (eventualmente) per le famiglie e la comunità.
- **promuovere la partecipazione attiva dei genitori-cittadini locali nel promuovere l'articolazione tra diverse organizzazioni:** ad es. nell'istituto comprensivo: la partecipazione attiva dei genitori-cittadini , soprattutto quando critica e attenta alla qualità dei servizi erogati ai bambini (o alla scuola) - mensa, trasporti e parcheggio, sicurezza ecc.- provoca la necessità di momenti di confronto tra la scuola e l'amministrazione comunale, o altre organizzazioni impegnate in attività che riguardano i bambini (ad es. associazioni sportive, culturali, cooperative dei servizi, ecc.).

**5. Importante attivare forme di progettazione partecipata sulla base di problemi individuati come importanti e comuni dalla comunità:** pensare a obiettivi comuni (come nel caso del "progetto sport" di uno dei due Comuni italiani, in cui la scuola invita le altre organizzazioni a sentirsi parte, riconoscendo obiettivi e aspettative distinte, ma nello stesso tempo facendo capire che si possono negoziare per trovare aspetti comuni...) per esempio a partire dal richiamo ai bisogni dell'utenza (i bambini, i giovani, il disagio forte che vivono loro, e le famiglie) che può fungere da catalizzatore per “mettere in comune”: la disponibilità a “far rete” emerge soprattutto quando si discute mettendo al centro i bisogni dei bambini e il tema della famiglia.

**6. Per facilitare tutto ciò: trovare figure di “mediazione culturale”**, appassionati, fidati e competenti, che facilitino gli incontri, il confronto tra le diverse aspettative, finalità, visioni e opzioni educative, e sappiano valorizzare le esperienze-risorse presenti in ognuno: si veda al proposito il ruolo giocato nelle scuole latinoamericane osservate da apposite figure quali gli operatori comunitari; in Italia viene riconosciuto un doppio livello di relazione e quindi di “mediazione”: quello tra istituzioni, in cui ho osservato agire come “mediatori” gli assistenti sociali, o gli stessi rappresentanti delle maggiori istituzioni (assessori; dirigente o referenti della scuola, dell'USSL); quello tra operatori locali, in cui operano soprattutto gli assistenti sociali, o gli educatori professionali dell'Informagiovani.



## ***CONCLUSIONE***

### **VERSO UN SISTEMA FORMATIVO E DI VITA COMUNITARIO, PARTECIPATIVO, ED INTEGRATO (LA “CITTÀ EDUCANTE”).**

Nella prospettiva delle "Città Educanti", il ruolo socio-politico (ri-)assunto dalla “scuola pubblica”, qui definita “comunitaria e partecip-attiva” (o dalla “scuola della cittadinanza”), guadagna un nuovo componente: la comunità educante riconquista la scuola nel nuovo spazio culturale della città, integrandola a questo spazio, considerando le sue strade e piazze, i suoi alberi, i suoi passeggi, i suoi cinema, le sue biblioteche, i suoi beni e servizi, i suoi teatri e chiese, le sue imprese e negozi... . La scuola smette di essere un luogo astratto per inserirsi definitivamente nella vita della città e acquista, così, nuova vita. La scuola si trasforma in un nuovo territorio di costruzione della cittadinanza.

Dev'esserci perciò dialogo, cooperazione, tra scuola e città. Questa relazione si dà attraverso strumenti proposti dalla stessa scuola, come il Consiglio di Istituto, o costruiti assieme come una Consulta dell'Educazione, capace di convocare e dar voce a tutti i soggetti impegnati in tal senso, o ancora formativi, nell'ottica della formazione reciproca, come assemblee pedagogiche e l'altro.

“Non si può parlare di scuola della cittadinanza senza intenderla come scuola partecipativa, scuola partecipata dalla popolazione come parte della riappropriazione della città a cui appartiene.” (Gadotti, Padilha, Cabezudo, 2004, pag. 129). Così come la scuola pubblica comunitaria e partecipativa, la scuola della cittadinanza, presuppone l'esistenza di una città educante.

Possiamo parlare di "città educante" quando questa cerca di instaurare, con tutte le proprie energie, la cittadinanza piena, attiva, quando essa stessa stabilisce il canale permanente di partecipazione, incentiva l'organizzazione delle comunità perché esse prendano nelle proprie mani, in forma organizzata, il controllo sociale della città. È la società che controlla lo Stato e il mercato. "La città educante persegue l'utopia delle città giuste, produttive, democratiche e sostenibili che sono quelle che [...] stabiliscono una nuova sfera pubblica di decisione non-statale, come il "bilancio partecipativo" e la "costituente scolare"" (Gadotti, Padilha, Cabezudo, *ivi*, pag. 130)

Il ruolo della scuola, in questo contesto, come si è visto, è quello di contribuire a creare le condizioni che rendano possibile la cittadinanza, attraverso la socializzazione

dell'informazione, la discussione, la trasparenza, generando una nuova mentalità, una nuova cultura, in relazione al carattere pubblico dello spazio della città.

In una prospettiva trasformatrice, emancipatrice, la scuola educa ad ascoltare e rispettare le differenze, le diversità che caratterizzano la città e che ne costituiscono la sua ricchezza. Di fronte ai nuovi spazi di formazione creati dalla "società dell'informazione", la scuola li integra ed articola: essa smette di essere "trasmissiva" per essere ogni volta più "gestore" dell'informazione generalizzata, costruttrice e ricostruttrice di saperi e conoscenze socialmente significative.

Pertanto, nella società della conoscenza, il ruolo sociale della scuola è stato considerevolmente ampliato: la scuola "comunitaria e partecip-attiva" va assumendo sempre più un ruolo di articolazione della cultura, di gestione e aggregazione di persone, movimenti, organizzazioni e istituzioni. È una scuola presente nella città, nella comunità locale, e che crea conoscenza, una scuola *scientifica e trasformatrice*.

Il modello di scuola qui presentato, "attualizza e storicizza ruolo sociale e qualità cognitiva della scuola nella misura in cui equipaggia (specializza) i propri percorsi interazionali e culturali a contrastare e sterilizzare i possibili effetti/lotte provocati dall'irruzione di un sistema culturale a domanda individuale (i pericoli sono due: l'isolamento/solitudine e la dittatura degli alfabeti iconici e scritti) e dall'avvento di un sistema formativo policentrico (il pericolo è che il territorio venga disseminato e occupato da agenzie di "mercato" effimere e non /intenzionalmente formative a scapito di quelle permanenti e storiche). [...] Quanto ad organizzazione metodologica, il modello a nuovo indirizzo è chiamato a moltiplicare e ad allargare le occasioni di aggregazione interpersonale al fine di intensificare il traffico sociale (le opportunità di socializzazione) e il traffico cognitivo (le opportunità di "alfabetizzazione" fondate sulla ricerca e la creatività)" (Frabboni, Guerra, 1991, pag. 44)

## CONCLUSIONE

Di fronte alle urgenze educative di oggi, esplose all'interno di quelle contraddizioni sociali più ampie della società attuale, travagliata da dinamiche di globalizzazione socio-economica e nello stesso tempo di frammentazione ed isolamento delle persone così come delle loro organizzazioni, preferisco parlare di sfide sociali piuttosto che parlare di "crisi" (si veda al proposito quanto scritto nel I paragrafo del I Capitolo).

Proprio di fronte a queste urgenti sfide socio-educative, è quanto mai necessario riformulare un discorso globale sulla persona umana, di fronte alla sua frammentazione, ponendo come centrale la ricerca di cammini che la accompagnano in un proprio sviluppo umano integrale.

La sfida centrale diviene proprio la progettazione-sperimentazione di una persona creativa sul piano individuale e collettivo, e decentrata sul piano etico ed intellettuale (aperta al principio della differenza ed alla categoria della diversità).

Nello stesso tempo, un simile discorso va svolto a riguardo delle comunità in cui tali persone abitano, di fronte alla settorializzazione delle istituzioni e dei servizi "alla persona e alla comunità". Verso quel sistema formativo e sociale integrato tra i vari attori locali ed integrante per ogni persona capace di ridar diritto di cittadinanza ad ognuno dei suoi abitanti, locali e "stranieri", adulti e bambini, rifondando le attuali "città-mercato" o "città-dormitorio" in vere e proprie "città-comunità educanti".

Per far questo, per un verso, si è scelta la strada di andare a percorrere "dal basso", per un tempo il più possibile adeguato, le vie di queste città, le loro piazze, entrando nelle case, nelle scuole, nelle sedi di alcuni enti ed organizzazioni locali, in cui ogni giorno si incontrano, comunicano, agiscono, vivono alcune di queste persone. Dando uno sguardo privilegiato alle scuole, e ai loro attori, adulti e bambini.

Questo cammino ha assunto la veste di una ricerca etnografica, per osservare e chiedere loro come attualmente percepiscano se stessi, e gli altri, all'interno di quello scenario stesso, fatto di relazioni, di collaborazione, di conflitti, di incontri e di fratture, per provare assieme a ricostruire le trame culturali delle mappe che oggi ci orientano, o disorientano, nel nostro cammino di persone e di attori socio-educativi. Questo, è il primo passo per avviare "ristrutturazioni" più profonde delle credenze e dei comportamenti di ogni persona e gruppo, del proprio modo di "vedersi" e di "vedere gli altri", verso la costruzione di una reale

“comunità educante locale integrata”, consapevole di quegli strumenti e spazi in cui continuare a confrontarsi, a negoziare, a co-progettare e autovalutarsi.

Ben sapendo la vastità e complessità del tema scelto, che ha a che vedere con aspetti politici, normativi, storici, socio-economici globali e locali tipici di una certa “cultura” nelle sue articolazioni sociali interne, sia con aspetti psicologici e valoriali propri della storia di ogni singola persona, il mio lavoro ha voluto essere un tentativo di aprire uno scorcio, offrire una descrizione possibile delle dimensioni culturali ed organizzative emerse nell’inter-agire ed interpretarsi sempre in divenire dei diversi attori incontrati (operatori della scuola, famiglie e attori della comunità locale) nei contesti socio-culturali individuati, ed in quanto tale parziale e imprescindibilmente soggettiva.

Nel Capitolo II, ho presentato il “bagaglio metodologico” con cui mi sono mosso in questo “cammino di ricerca” e che ho arricchito via via durante il percorso stesso, indicando gli strumenti di orientamento, le “bussole” metodologiche ed euristiche con cui si è iniziato e a muoversi, e i vari passi mossi, i percorsi investigativi intrapresi, sia per incontrare gli attori socio-educativi locali dei quattro contesti socio-culturali distinti prescelti, che per analizzare e strutturare i materiali via via raccolti nel percorso, sempre in una prospettiva ciclica di revisione dei materiali raccolti alla luce degli strumenti adottati, e del percorso e degli strumenti di ricerca stessi, alla luce dei materiali e dei contributi esperti delle persone incontrate.

Nel capitolo III, come si è visto, ho cercato di descrivere i territori percorsi, ed i materiali raccolti, fornendo nei vari paragrafi prospettive sempre più articolate di lettura delle “dimensioni culturali” ed organizzative via via emergenti. Si sono scelti, si diceva, territori geograficamente lontani, come la Provincia di Treviso, la città di Salvador de Bahia in Brasile, quella di Bogotá in Colombia, ma che proprio durante quei percorsi, quell’”andare a piedi” – quel modo lento, quotidiano di esser presenti, a sé e tra gli altri, che troppo spesso il ritmo d’oggi a cui ci adeguiamo ci rende impossibile, e che permette un po’ alla volta di guardare oltre le facce delle persone e le facciate delle case – mi si sono rivelati sempre più come possibili quartieri dello stesso “villaggio globale”, in cui tutti noi ci muoviamo: ho più volte potuto constatare, con un certo stupore e commozione, quanto simili possano essere alcune dimensioni delle nostre “culture”, come le paure, le ansie, i valori di fondo, le aspettative, i bisogni profondi, in altre parole l’umanità che abita quei “volti”, apparentemente anche nei tratti somatici, e negli idiomi, così distinti. Per esempio, si pensi alla centralità emersa in tutti i contesti della dimensione della relazione definita comunitaria, orizzontale, del bisogno e desiderio di sentirsi accolti e considerati come “persona tra persone”, come si è visto con le proprie luci (spinta ad aprirsi all’altro, a condividere e cooperare solidalmente) e

contraddizioni (per esempio il rischio di cadere in un “comunitarismo totale” che non considera più il “tu” della singola persona); dimensione apparsa così strettamente intrecciata, all’altra dimensione della partecipazione attiva, democratica, tanto da essere forse quella maggiormente capace di qualificarla, da una partecipazione formale ridotta a puro presenzialismo – quando la persona si sente minacciata o inascoltata nella sua identità e nelle sue dimensioni profonde (risorse, limiti, ansie, valori, ecc.) – ad una definita “protagonica”, nel doppio significato di impegno personale, opzione di vita che parte da una sempre più chiara e positiva autostima, e di impegno sociale, di assunzione e negoziazione di una comune responsabilità verso la comprensione critica e la riprogettazione trasformativa di sé e della propria realtà – quando la persona ritrova la possibilità di una prossimità autentica, fiduciosa, in un costante “ tirocinio del tu” (Money) con le altre persone protagoniste di quella realtà comunitaria. Allo stesso modo, il tipo di "cultura della partecipazione" che esprime soprattutto chi detiene il potere decisionale in un contesto (per es. il Dirigente rispetto agli insegnanti sugli aspetti di gestione di sistema; gli insegnanti sui genitori sugli aspetti della programmazione e valutazione delle attività didattiche e dei bambini; l'amministrazione locale rispetto alle altre organizzazioni del territorio) e le forme che vengono attuate per concretizzare tale partecipazione (gruppi di lavoro, commissioni, organi collegiali in cui vi sia o meno reale riconoscimento del valore del contributo di tutti i presenti e quindi spazi e tempi adeguati alla discussione collettiva e alla presa di decisioni negoziate), influiscono nella dimensione delle relazioni più ampie, interpersonali e interistituzionali, nella valorizzazione o meno della persona umana e nell'accoglienza o meno dell'altro.

La ricerca etnografica, lo ribadiamo, non ha avuto pretese di oggettività né di esaustività rispetto all’argomento, quanto di presentare una ricostruzione possibile dell’ampio panorama di quelle dimensioni orientative che si intrecciano nell’interagire quotidiano delle persone, tentando di individuarne alcune che siano emerse come maggiormente significative in quei contesti, e da qui aprire domande e riflessioni che possano servire come punti di lancio per ricerche future, più circoscritte e approfondite.

Per un altro verso, si è voluto ridar voce alla pedagogia stessa, ridare centralità al discorso pedagogico e educativo, al suo valore sociale e politico, al suo messaggio - quanto mai oggi confuso tra tanti altri nell’attuale “società dell’informazione” spezzettata, preconfezionata, usa e getta - di promozione della persona umana nella sua globalità, di disvelamento progressivo della propria identità, della propria realtà interiore, così come di lettura critica della realtà sociale attorno, di promozione di un pensiero e di una pratica capaci di impegno, e

responsabilità verso gli altri, verso orizzonti di senso e di vita comuni. Un messaggio, ed un esempio, quello pedagogico, quanto mai necessario oggi per contribuire a costruire un habitus, personale e societario, capace di rifondare continuamente la propria identità singolare e planetaria – mai compiuta e sempre messa in discussione dalla complessità e caoticità attuali – sulle buone prassi della formazione continua, della relazione autentica e della partecipazione attiva. Un messaggio capace di resistere ed uscire da visioni tragiche – non certo prive di fondamento – del presente e del Futuro, per far posto alla Speranza nella possibilità sempre ancora aperta della trasformazione e liberazione – umanizzazione – dell’attuale sistema dominante, verso orizzonti di Giustizia Sociale, Pace e Solidarietà planetarie.

E questo “richiamo al politico ed al pedagogico” – o se si preferisce al politico del pedagogico -, l’ho compiuto, in primo luogo, interpellando (nel Capitolo I e IV) alcuni autori ed attori del panorama politico-pedagogico mondiale, per trovar nei loro pensieri, riflessioni, azioni quelle dimensioni teorico-pratiche con cui poter riorientare i nostri cammini di oggi nei territori sociali ed educativi.

Dalla pedagogia democratica di Dewey, alla pedagogia cooperativa di Freinet, alla pedagogia popolare e liberatrice di don Milani, alla pedagogia critica e trasformatrice di Freire, per citarne alcuni, ho colto l’invito forte a riscoprire la dimensione politico-sociale della Scuola e quella educativa della Comunità locale, intese come luoghi da abitare nuovamente come comunità in interrelazione, per un reciproco coinvolgimento in un processo di “umanizzazione” della persona (adulta e bambina) e delle Istituzioni, che comprende una parte di co-progettazione e co-azione democratica, in contesti condivisi in cui sperimentare più ruoli e responsabilità, ma anche il recupero di una relazione interpersonale comunitaria, di un confronto profondo e vitale, rispetto alla dimensione valoriale della persona, alle sue aspettative, alle sue opzioni, alle sue paure, e ai suoi sogni.

In secondo luogo, non ho mai perso di vista quanto emerso da quelle (nostre) scuole, da quelle (nostre) famiglie, da quelle (nostre) comunità che ho incontrato, essendo ognuna di esse un “luogo pedagogico”, portatore di una propria cultura educativa: dicevo della comune condizione umana che ho incontrato nei diversi contesti, e che ci rende ancor più prossimi gli uni agli altri, e consapevoli di un comune destino legato a quanto sapremo assieme fare di – e per – questo pianeta che ci ospita; ma c’è soprattutto un carattere distintivo che ho colto tra le due umanità frequentate, quella nord-occidentale italiana, e quella latinoamericana, ed è stata la loro capacità di Sperare, di Sognare ancora, di alzare assieme lo sguardo verso orizzonti utopici, forse, ma capaci di rimettere in moto già qui ed ora energie, alleanze, complicità che

comunque permettono di orientare i cammini di sviluppo personali e comunitari. Sguardi e Sogni sempre più assenti negli occhi degli educatori, degli insegnanti, dei genitori, degli operatori da me incontrati qui da noi. Ma non per questo meno importanti, anzi, se è vero come afferma Freire, che senza mettere in moto la Speranza, non vi è processo educativo (Freire, 1997).

In terzo luogo ancora, credo che vada recuperata una seria e profonda riflessione, che in questa sede è appena possibile abbozzare, meditando sulle nuove forme –ruoli- di impegno e responsabilità sociale a cui per prime proprio le tradizionali istituzioni costituzionalmente formative (le scuole e le Università) sono chiamate. Per valorizzare il loro contributo fondamentale a quello sviluppo integrale delle persone e delle loro comunità, che come abbiamo visto non può trascendere dalla promozione di una relazionalità comunitaria, attenta alla persona, da un lato, e dall’altro dalla pratica di dinamiche partecipative, democratiche, per la costruzione di una identità ed una cittadinanza dapprima locale e poi planetaria.

Rispetto all’Università, penso sia importante condurre una riflessione simile a quella fin qui condotta negli altri contesti socio-formativi. Come già accennato nel primo capitolo, va recuperato il “volto” sociale del suo ruolo istituzionale (il richiamo è ancora alla recente Biennale della Didattica Universitaria tenutasi nel 2006 a Padova proprio sul tema della responsabilità sociale delle Università), aperto a cogliere le problematiche e le inquietudini che serpeggiano nella realtà d’oggi, e a porsi accanto agli operatori socio-educativi con i propri strumenti teoretici ed epistemologici di ricerca per comprenderle, descriverle, orientarle dove possibile. Un’Università, come una scuola, al *servizio della comunità*.

L’esperienza svolta in questi anni mi ha portato con mano a prender coscienza che oggi - in un mondo frammentato e a compartimenti sempre più stagni - il ricercatore universitario possa (e debba tornare a) svolgere un ruolo di mediatore culturale, di “tessitore” di reti di relazioni interpersonali e assieme di saperi, tra i diversi attori socio-culturali della società, locale e globale. Nei tanti incontri con educatori ed insegnanti avuti in questi anni sia in Italia, che a Bahia e a Bogotà, è emerso il desiderio e anche la necessità da parte loro di avviare un network di relazioni significative basate sull’amicizia e di confronto/scambio delle riflessioni teoriche e delle buone pratiche elaborate nelle rispettive realtà, all’interno di una “rete di educatori critici” aperta e democratica che a partire da “nodi” italiani e sudamericani (penso a gruppi di insegnanti, educatori, ricercatori, docenti universitari, studenti...) si possa allargare sempre più

Per far questo, diviene importante recuperare anche negli spazi accademici la centralità della dinamica tra “relazioni comunitarie” e “partecipazione attiva degli attori coinvolti”, accanto

alle forme più tradizionali di comunicazione e di relazione formativa che si attivano dentro alle Università. Vale a dire, vanno promossi altri spazi di incontro e formazione reciproca tra operatori ed esperti, spazi comunitari e partecip-attivi.

Nello specifico del mondo universitario padovano, impegnato in ambito pedagogico ed educativo, da alcuni anni si è avvertita l'esigenza di promuovere esperienze di questo tipo, dove si creino le condizioni effettive per un confronto tra gli operatori socio-educativi che sono portatori tanto delle problematiche come delle innovazioni derivanti dal loro agire quotidiano sul campo, e gli esperti accademici che approfondiscono teorie e sistemi scientifici di lettura, interpretazione ed azione della realtà sociale di oggi.

A titolo di esempio, nella realtà dell'Università di Padova, dal 2004 – grazie anche ad un mio personale impegno – è sorta “Educazione senza Frontiere”, per sua definizione una “comunità di ricerca e pratiche”, che nel tempo, in modo informale e “dal basso”, è divenuta uno spazio fisico e virtuale di incontro, racconto di esperienze e confronto che ha sempre valorizzato tanto il livello della relazione interpersonale, dei vissuti e delle emozioni, che quello teorico e di ricerca educativa e didattica. In essa periodicamente si incontrano soprattutto studenti e docenti anche di altre Facoltà con interessi nel campo della cooperazione internazionale e dell'educazione interculturale, così come operatori professionisti come persone interessate a pratiche e studi inerenti il campo dell'educazione. La denominazione “Senza Frontiere” ha assunto così vari significati: dal primo di abbracciare esperienze educative e formative attive in contesti socio-culturali differenti (in particolare Latinoamericani), a quello di promuovere un'educazione-riflessione pedagogica volta a rompere certe rigidità e schemi metodologici e disciplinari, a quello di costruire attraverso il contributo attivo della partecipazione di tutti i soggetti interessati uno spazio aperto a tutti, di condivisione di esperienze pratiche e di riflessione teorica, volto ad un miglioramento continuo del proprio agire in campo socio-educativo.

Si ritiene sia importante sviluppare a livello accademico attività di ricerca future in cui portare a sistemazione esperienze come questa di “comunità di pratiche e di ricerca”, verso un possibile modello di un ambiente cooperativo di condivisione, interazione, formazione, ricerca azione socio-educativa, utile per rendere più efficaci le attuali dinamiche formative e le modalità organizzativo-gestionali applicate nei differenti contesti socio-educativi.



Oltre a questo, ma ad esso strettamente legato, ritengo sia importante riflettere sul modo ancora tradizionalmente diffuso di formazione – universitaria e in servizio - degli operatori della scuola e dei “servizi alla persona e alla comunità” locale. Coerentemente con la prospettiva politico-pedagogica adottata, possiamo dire che la "scuola cooperativa" di Freinet, quella “democratica” di Dewey, quella che più in generale abbiamo qui definito “comunitaria e partecip-attiva”, richiedono infatti la modifica dei presupposti culturali (bassa autostima del proprio ruolo; gestione gerarchica, burocratica ed impersonale; ecc.) e strutturali (scarsità o riduzione delle risorse materiali; ecc.) che determinano ancora le modalità quotidiane di relazione, organizzazione e presa di decisione tra gli insegnanti ed il sistema scolastico interno e quello socio-politico esterno. Va tenuto al riguardo in considerazione anche lo stato di malessere psico-sociale e culturale che si vive dentro la scuola e nella società d’oggi (vedi paragrafo I del I Capitolo).

Se riconosciamo come finalità ultima della formazione permanente di questi operatori, quella di fornire loro gli strumenti culturali, e professionali per avviare questo “cambio culturale” - per leggere, interpretare la propria realtà all’interno di sempre più integrate equipe locali; per mettersi in gioco in spazi di incontro, confronto e progettazione di percorsi ed interventi coordinati a livello locale, in cui contribuire con il proprio apporto umano e professionale a dinamiche di trasformazione di alcune logiche ancora ivi dominanti - allora dobbiamo riconoscere che una proposta formativa adeguata non consiste tanto nel nominare specialisti in metodologie educative o in discipline d’insegnamento, che intervengano davanti ad un corpo di insegnanti passivi e ricettivi, ma nell’ammettere con Dewey che “*è dentro il magistero stesso che deve esistere l’iniziativa intellettuale, la discussione e la capacità di decisione*”. Ancora, con Freinet, vogliamo sostenere che i professori stessi, in quanto educatori, debbano essere messi in condizione di assumersi in forma non mediata né delegata il proprio sviluppo professionale e culturale, ossia, di riacquisire la propria funzione sociale: “la liberazione pedagogica sarà opera degli stessi educatori, o non esisterà mai”.

Ecco allora l’importanza che l’Università promuova percorsi di ricerca-azione che progressivamente, attivando gli stessi attori dell’azione socio-educativa, possano permettere anche a loro di leggere in modo più consapevole, e di riflettere quindi, sulle "mappe culturali" che in modi differenti orientano la propria azione e quella della propria organizzazione, così come quella degli altri attori presenti nella comunità locale.

Si attiva in questo modo un percorso formativo, ineludibile, che coinvolge i diversi attori, insegnanti, genitori, operatori del territorio ecc.: ma non tanto nella prospettiva tradizionale di insegnare loro nuove conoscenze (ad esempio sulla relazione educativa), bensì proprio in

quella di promuovere una loro attivazione rispetto ad una lettura critica, riflessiva del proprio agire ed inter-agire, una lettura condivisa per capire il fondamento “culturale” delle proprie pratiche.

Ciò significa sperimentare modalità di auto-riflessione ed auto-formazione, in cui proprio il riconoscimento di ciascuno, la fiducia nell’altro e il valore attribuito alle competenze e ai saperi patrimonio di ognuno, permettono di innescare un processo di co-educazione permanente, maggiormente efficace rispetto a tanti interventi formativi “a pioggia” e dall’alto, perché autodeterminata e radicata sui bisogni riconosciuti comuni da ciascuno degli attori coinvolti.

In questo percorso formativo, riflessivo-critico, si attiva in ciascun operatore l’abilità a far interagire diversi approcci, educativi, organizzativi, diverse “pedagogie”, secondo quella prospettiva attenta a valorizzarne la ricchezza e la complessità adottata da Pourtois e Desmet (2006).

Questo processo partecipato e comunitario di formazione permanente può contribuire, in modo profondo, a quel “cambio culturale” sempre più urgente, a costruire sempre più una identità comune e condivisa di un “noi” - fatto di relazioni “tra Tu” – inteso e vissuto come “comunità di ricerca, di apprendimento e di pratiche”, come “comunità educante e educante-si”.

La prospettiva da me elaborata nel corso del lavoro complessivo della ricerca, e fin qui spero con chiarezza presentata, va nel senso di promuovere un "cambio culturale" rispetto alle relazioni e alle modalità organizzative utilizzate, spesso in modo non consapevole, non intenzionale, in molte scuole, e comunità, da me incontrate.

Prima di tutto, stiamo parlando del “cambio”, o del “ritorno”, del ruolo della scuola stessa, che si apre ad una dimensione di responsabilità sociale, comunitaria. Parliamo, si è detto, di una “scuola pubblica comunitaria e partecip-attiva”, integrata in un sistema formativo locale a sua volta comunitario, democratico e partecipato da tutti i suoi attori principali, adulti e bambini.

Utilizzare questo linguaggio all’interno della scuola, significa “cambiar registro”, cioè far sì che la scuola, luogo di socializzazione e comunità essa stessa, possa divenire co-protagonista di quella “rivoluzione educativa” (in senso democratico e comunitario) non più procrastinabile per trasformare i cammini futuri dell’Umanità verso scenari più aperti e sereni. Non dobbiamo però perdere quel senso di realtà a cui ci richiama, tra gli altri, Freire, cioè che

l'educazione non può tutto, e la sua forza risiede proprio nella sua debolezza: ciò ci permette di scoprire ciò che realmente, storicamente, possiamo realizzare per contribuire alla trasformazione del mondo verso un volto più umano e giusto, e che ciò sarà possibile solo riconoscendoci parte di uno scenario comune. "Comunità".

Con questa consapevolezza del nostro limite, e con la forza del nostro agire assieme, potremo forse allora aprirci davvero alla pratica della solidarietà e della speranza, e superare quel senso fatalista della vita - e dell'attività educativa, sempre più tipico di tanti insegnanti, educatori, genitori, ecc. - che il sistema dominante pretende imporci come pensiero unico, oppressivo e disumanizzante.

Coltivo anch'io la serena consapevolezza che i risultati di una prospettiva di cambio culturale, e societario, come quella qui elaborata e proposta, non sono facili da percepire, o possono richiedere tempi che oltrepassano la nostra presenza in un progetto, o in una istituzione. Così afferma un proverbio cinese: il lavoro dell'insegnante, o dell'educatore sociale, è come quello del contadino che coltiva il bambù; lo pianta, e per anni dal terreno non si vede alcun segno di vita. Ma lui insiste, con pazienza, nell'irrigare e curare quel terreno. Poi, un giorno, spunta il primo germoglio, e la pianta cresce in poco tempo fino all'altezza che conosciamo, di varie decine di metri, al ritmo di più di 10 cm al giorno. Lo stesso vale nel lavoro formativo e di "trasformazione culturale" che coinvolge le scuole, e le altre istituzioni locali.

Pertanto, continuiamo nell'arte paziente di quel maestro di seminare germogli, di cambiamento critico e assieme di speranza, di coscientizzazione e responsabilizzazione del singolo, ma assieme del gruppo, della comunità.

A partire da un atteggiamento personale e collettivo aperto a coinvolgere progressivamente il maggior numero possibile di persone – complici - in tale cammino.

Tutto questo è un sogno utopico? Non credo, e comunque dico, con le parole di Leon Octavio, un caro amico e persona impegnata in campo sociale con tante comunità contadine ed indigene della Colombia: "Ognuno si merita ciò che sogna".

E ognuno di noi, e dei nostri alunni, credo si meriti la scuola che sogniamo.



## BIBLIOGRAFIA

- A.A.V.V. (1987), *L'operatore Cortocircuitato. Strumenti per la rilevazione del burn-out fra gli operatori sociali*, Clup, Milano.
- A.A.V.V. (2000), *L'Educazione ambientale nelle scuole dell'autonomia*, Cappelli, Bologna.
- A.A.V.V. (2003). *Attirare, formare e trattenere i migliori insegnanti. Attività dell'OCSE, Rapporto Nazionale dell'Italia*.
- A.A.V.V. (2007), *Le condizioni sociali delle famiglie in Italia, Atti dell'Indagine conoscitiva della XII Commissione Affari sociali della Camera*.
- AA.VV (2001), *I bambini come soggetti sociali*, in *Quaderni di studio n°35*, CELADEC, Bogotà.
- Agazzi A. (1965), *La società come ordine educante*, in autori vari, *Educazione e società nel mondo contemporaneo*, La Scuola, Brescia, pp. 15-36.
- Agazzi A. (1968), *Problematiche attuali della pedagogia e lineamenti sociali*, La Scuola, Brescia.
- Agazzi A. (1974), *La pedagogia sociale come teoria e prassi della società educante*, in *Pedagogia e Vita*, n.1, pp. 5-13.
- Andrè M.E.D.A. (2000), *Etnografia da pratica escolar*, Papyrus Ed., Campinas SP.
- Andreoli V. (1995), *Giovani*, Rizzoli, Milano.
- Barker R. G. (1968), *Ecological Psychology: Concepts and methods for studying the environment of human behavior*, Stanford University Press, Palo Alto, CA.
- Bauman Z. (1999), *La solitudine del cittadino globale*, trad. it., Feltrinelli, Milano.
- Bauman Z. (2003), *Modernità liquida*, trad. it., Laterza, Bari.
- Bauman Z. (2005), *Voglia di comunità*, trad. it., Laterza, Bari.
- Bauman Z. (2006), *Vita liquida*, trad. it., Laterza, Bari.
- Becegato L.S. (1999), *Autonomia Scolastica e Curricolo Flessibile: Per Una Rafforzata Identità Della Scuola*, in *API 5-6/99*.
- Becker H. S., Geer B., Hughes E. C., Strauss A. (1961), *Boys in White: Student Culture in Medical School*, University of Chicago Press, Chicago.
- Belardinelli S. (1998), *Comunità*, in P. Donati (a cura di), *Lezioni di sociologia*, CEDAM, Padova, pp. 342-343.
- Bianchi M., Folgheraiter F. (a cura di) (1993), *L'assistente sociale nella nuova realtà dei servizi*, F. Angeli, Milano.
- Bobbio N. (1984), *Il futuro della democrazia*, Einaudi, Torino.
- Bogdan R., Biklen S.A. (1982), *Qualitative research for education*, Allyn e Bacon, Boston.
- Bonhoeffer D. (1995), *Fedeltà al mondo. Meditazioni*, Queriniana, Brescia.
- Borghi L. (1955), *L'ideale educativo di John Dewey*,
- Borghi L. (1958), *Educazione e scuola dell'Italia d'oggi*, La Nuova Italia, Firenze.

- Borghi L. (1962), *Educazione e sviluppo sociale*, La Nuova Italia, Firenze.
- Borghi L. (1963), *Scuola e comunità*, La Nuova Italia, Firenze.
- Borghi L. (1964), *Scuola e comunità*, La Nuova Italia, Firenze.
- Borghi L. (1975), *La libertà d'insegnamento*, nel Vol. *La gestione democratica della scuola (atti del convegno "Partecipazione e democrazia e una scuola rinnovata. Dopo i decreti delegati"*, Firenze, 18-20 ottobre 1974) La Nuova Italia, Firenze.
- Bouchard J.M. (2001), in Milani P. (a cura di), *Manuale di educazione familiare: ricerca intervento e formazione*, Erickson, Trento.
- 
- Bronfenbrenner U. (1986c), *Ecologia dello sviluppo umano*, Il mulino, Bologna.
- Bronislaw Baczko (1991), *Gli immaginari sociali. Memoria e speranze collettive*, Nueva Vision, Buenos Aires.
- Bruguera G. (2003), *Espressão Livre*, in (organizado por) J. Carbonell Sebarroja et al., *Pedagogias do século XX*, Artmed, Porto Alegre., pp.78-79.
- Bruner J. (1990), *Acts of meaning*, MA: Harvard University Press, Cambridge.
- Bruner J. (1997), *La ricerca del significato: per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Bruner J. (2001), *La cultura dell'educazione: nuovi orizzonti per la scuola*, trad. it., Feltrinelli Milano.
- Burdeau G. (1964), *La democrazia*, Edizioni di Comunita, Milano.
- Burgess R. G. (1984a), *Exploring frontiers and settling territory: shaping the sociology of education*, *British Journal of Sociology*, vol. 35, no. 1, pp.122-37.
- Capitini A. (1962), *In cammino per la pace*, Einaudi, Torino.
- Capitini A. (1967), *Educazione aperta vol.I*, La Nuova Italia, Firenze.
- Capitini A. (1968), *Educazione aperta vol.II*, La Nuova Italia, Firenze.
- Carbonell J. (2003), *A memoria, arma do futuro*, in (organizado por) J. Carbonell Sebarroja et al., *Pedagogias do século XX*, Artmed, Porto Alegre., pp.7-14.
- Carspecken, Phil Francis. (1996) *Critical Ethnography in Educational Research; A Theoretical and Practical Guide*. New York and London: Routledge.
- Castello P., in *Atti Convegno Sul Tempo Pieno organizzato dal Centro Studi per la Scuola Pubblica di Bologna, 22 marzo 2003, scuole Fortuzzi* (vedi Atti pubblicati sul sito del CESP di Bologna, [cespbo@iperbole.bologna.it](mailto:cespbo@iperbole.bologna.it)).
- Castoriadis C. (1983), *L'Istituzione immaginaria della società*, Tusquets, Madrid.
- Cirese A.M. (1976), *Cultura egemonica e culture subalterne*, Palombo, Palermo.
- Cohen L. e Manion L. (1994), *Research Methods in Education*, Routledge, London and New York.
- Corradini L. (2000), *Coordinamento delle attività extracurricolari*, *Attività di Formazione a distanza per Incaricati di Funzioni Obiettivo*, modulo 4, BDP, [www.bdp.it](http://www.bdp.it)
- Corsaro W. (1999), *La famiglia, i compagni, la scuola: il metodo etnografico per lo studio dei contesti di sviluppo*, in *Etnosistemi*, n. 6, gennaio, CISU, Roma, pp. 62-75.

- Corsaro W. A. (1982), Something old and something new: the importance of prior ethnography in the collection and analysis of audiovisual data, in *Sociological Methods and Research*, 11, 2, pp. 145-66.
- Corsaro W. A. e Molinari L. (1999), La famiglia i compagni la scuola: il metodo etnografico per lo studio dei contesti di sviluppo, in Gobbo F. e Gomes A. M. (a cura di), *Etnografia nei contesti educativi*, in *Etnosistemi*, anno VI, n. 6 gennaio.
- CRESAS (1991), *Naissance d'une pèdagogie interactive*, ESF, Paris.
- Cussianovich A. V. (1997), *Jovenes y ninos trabajadores: sujetos sociales: ser protagonistas*, IFEJANT, Lima.
- Cussianovich A., Marquez A. M. (2002), *Verso una partecipazione protagonista dei bambini, bambine e adolescenti*, Save the Children, Lima.
- D'Alonzo L. (2002), *Integrazione e gestione della classe*, La Scuola, Brescia.
- De Bartolomeis F. (1983), *Scuola e territorio. Verso un sistema formativo allargato*, La Nuova Italia, Firenze.
- Deal T.E. (1985), The symbolism of effective schools, in *Elementary School Journal*, 85, 5, 601-620 - reprinted in Westoby, A. (Ed.) (1985), *Culture and Power in Educational Organisations*, Buckingham, Open University Press.
- Delors J. Et al. (1997), *Nell'educazione un tesoro: rapporto all'UNESCO della Commissione internazionale sull'educazione per il 21° Secolo presieduta da Jacques Delors*, Armando, Roma.
- Denscombe, M. (1995), Teachers as an audience for research: the acceptability of ethnographic approaches to classroom research, in *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1, 1, pp.173-191
- Denzin N. K. (1978), *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*, McGraw-Hill, New York.
- Denzin N.K. (1970), *The Research Act in Sociology: a Theoretical Introduction to Sociological Methods*, The Butterworth Group, London.
- Dewey J. (1916), *Education an Democracy* The Free Press, New York.
- Dewey J. (1954), *Il mio credo pedagogico* La Nuova Italia ed., Firenze.
- Dewey J. (1961), *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze.
- Dewey J. (1970), *Democrazia ed educazione*, trad.it. La Nuova Italia, Firenze, 13° ed.
- Dewey J. (1974), *La scuola ed il fanciullo*, La Nuova Italia, Firenze.
- Dey I. (1993) *Qualitative data analysis: a user-friendly guide for social scientists*, Routledge, London.
- Donati P.P. (a cura di) (1999), *lo Stato sociale in Italia: bilanci e prospettive*, Mondadori, Milano.
- Dussel E. (1988), *Etica Comunitaria*, Cittadella, Assisi.
- Dussel E. (1992), *Filosofia della liberazione*, Queriniana, Brescia.
- Dussel E. (1999), *Sul soggetto e la Intersoggettività*, in *Pasos*, n° 84.
- Elliott J. (1993), *What Have We Learned from Action Research in School-based Evaluation?*, in *Educational Action Research*, Vol.1, No.1, pp.175-186.

- Erickson F., Mohatt G.(1982), Cultural organization of participation structures in two classrooms of Indian students, in Splindler G. D. (ed.) (1982), *Doing the ethnography of Schooling: Educational Anthropology in Action*, Holt Rinehart and Winston, New York.
- Erickson S. (1973), What makes school ethnography ethnographic? In *Antropology and Education* newsletter, 4 (2), pp.10-19.
- European Commission Communication from the Commission: Making a European Area of Lifelong Learning a Reality Brussels: COM(2001) 678
- European Commission Communication from the Commission: Making a European Area of Lifelong Learning a Reality Brussels: COM(2001) 678
- European Commission European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning DG for Education and Culture, Brussels 1987
- European Commission For a Stronger and Wider Union Agenda 2000-Bulletin Of The European Union -sup.5/1997
- European Commission Memorandum of Lifelong Learning. Commission Staff Working Paper Brussels: SEC(2000) 832
- European Commission Settings Targets for Lifelong Learning in Europe The EC Council, Brussels 1999
- European Commission White Paper on Education and Training. Teaching and Learning. Towards the Learning Society EUR.OP, Luxembourg 1995 trad it. Cresson E., Libro bianco su istruzione e formazione. Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva, Commissione Europea \Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, 1996.
- Faure E. (1973), Rapporto sulle strategie dell'educazione, Armando ed., Roma.
- Favaro G. (1987), Analfabetismo e alfabetizzazione Irrsae- Lombardia, Milano.
- Fortin P. (2002), Le partenariat et ses enjeux éthiques, in Guerda V., Bouchard J.M., Mercier M. (sous la dir. de), *Partenariat : chercheurs, praticiens, familles*, Les Editions Logiques, Outremont, Québec, pp. 65-77.
- Frabboni F., Guerra L. (1991), *La Città Educativa. Verso un sistema formativo integrato*, Cappelli Editore, Bologna.
- Frabboni F., Guerra L., Scurati C. (1999), *Pedagogia. Realtà e prospettive dell'educazione*, Bruno Mondadori ed., Milano.
- Freinet C. (1974), *La scuola moderna*, (a cura di) G. Tamagnini, Loescher, Torino.
- Freinet C. (1975), *La Scuola del popolo*, (a cura di) M. Cecchini, Editori Riuniti, Roma.
- Freire P. (1967), *Educação como Prática da Liberdade*, Paz e Tera, Rio de J. .
- Freire P. (1975b), *Pedagogia do Oprimido*, Afrontamento, Porto.
- Freire P. (1976), *Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos*, Paz e Tera, Rio de J. .
- Freire P. (1978), *Cartas a Guiné-Bissau. Registros de uma Experiencia em processo*, Paz e Tera, Rio de J. .
- Freire P. (1991), *A Educação na Cidade*, Cortez, S. Paulo.
- Freire P. (1994a), *Cartas a Cristina*, Paz e Tera, Rio de J. .
- Freire P. (1996a), "Educação e Participação Comunitaria", in *Inovação*, n.9, pag. 305-312.



- Freire P. (1996b), *Pedagogia da Autonomia*, Paz e Tera, S. Paulo.
- Freire P. (1997a), *Pedagogia da Esperança. Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, Paz e Tera, S. Paulo.
- Freire P. (2004), *Pedagogia dell'autonomia: saperi necessari per la pratica educativa*, EGA, Torino.
- Gadotti M., Padilha P.R., Cabezudo A. (2004), *Cidade Educadora. Principios e experiencias*, Cortez, S. Paolo.
- Gardner H. (1991), *The Unschooled Mind* Basic Books, New York.
- Garfinkel H. (1967), *Studies in ethnomethodologie*, Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- Geertz C. (1983), *Antropologia interpretativa*, Il Mulino, Bologna.
- Geertz C. (1987), *Interpretazione di culture*, Il Mulino, Bologna (ed. or. 1973)
- Gesualdi F. (2003), *Saber Solidario*, in (organizado por) J. Carbonell Sebarroja et al., *Pedagogias do século XX*, Artmed, Porto Alegre., pp.122-124.
- Goetz J. P. e LeCompte M. D. (1984), *The ethnography and qualitative design in educational research*, Academic Press, Orlando, Florida.
- Goetz J.P., LeCompte M.D. (1984), *Ethnography in Educational Evaluation*, Sage, Beverly Hills, California.
- Gold R. (1958), *Roles in sociological field observations*, in *Social Forces*, 36, pp. 217-223.
- Gold, R. (1997), *The ethnographic method in sociology*, in *Qualitative Enquiry*, 3, 4, pp.387-402
- Goodson I. and Mangan J.M. (1996), *Exploring alternative perspectives in educational research*, *Interchange*, 27, 1, 41-59.
- Gordon, T. (1993), *Insegnanti efficaci : il metodo Gordon: pratiche educative per insegnanti, genitori e studenti*, Giunti & Lisciani, Teramo.
- Gordon, T. (1994), *Genitori efficaci : educare figli responsabili*, trad. it., La Meridiana, Molfetta.
- Guba E. G. e Lincoln Y. (1981), *Effective evaluation*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Gurvitch G. (1965), *La vocazione attuale della sociologia*, trad.it., Bologna.
- Gusso A., *La partecipazione dei genitori alle attività ed agli oo.cc. della scuola. Una indagine dell'IRRSAE Veneto condotta sul territorio regionale nel biennio 1998-2000 di sperimentazione dell'Autonomia Scolastica*, in *Educazione&Scuola*, [ww.edscuola.it/archivio/famiglie/la\\_partecipazione\\_dei\\_genitori.htm](http://ww.edscuola.it/archivio/famiglie/la_partecipazione_dei_genitori.htm)
- Gutierrez F., Prado Cruz R. (2000), *Ecopedagogia e cittadinanza planetaria*, Editrice Missionaria Italiana, Bologna.
- Hammersley M. (1992), *The generalisability of ethnography*, in *What's wrong with ethnography?*, London, Routledge, pp. 85-95.
- Hammersley M. and Atkinson P. (1983), *Ethography: principles in practice*, Tavistock Publications, London.
- Hammersley M. and Atkinson P. (1995), *Ethnography: Principles in Practice*, Routledge, London.

- Hargreaves A. (1991), Restructuring restructuring: postmodernity and the prospects for educational change, Unpublished paper, Ontario Institute for Studies in Education.
- Hart R. (1992), Children's participation : from tokenism to citizenship, Unicef (Innocenti Essay 4), Firenze.
- Hart, R. (2004), La partecipazione dei bambini, Edizioni Unicef Italia, Roma.
- Heisenberg W. (1958), The representation of nature in contemporary physics, *Daedalus*, 87: 95-108.
- Henry J. (1963), Attitude organization in elementary school classroom, in Spindler G. D. (ed.) 1963.
- Hymes D. (1980), Ethnographic monitorino, in Hymes D. (ed.), Language in Education: Ethnolinguistic Essays, Center for Applied Linguistics, Washington, DC.
- Izzo D. (1994), Borghi, Lamberto, in M.Laeng (a cura di), Enciclopedia Pedagogica, La Scuola, Brescia, pp. 1911-1917.
- Kohan W.O. (2003), Filosofia nella scuola, in Atti del Convegno "P4C: un curriculum per imparare a pensare", Padova, 2-3.
- Kuhn T. S. (1969), La struttura delle rivoluzioni scientifiche, trad. it. Einaudi, Torino
- La Neve C. (1991), L'ipotesi di una "città educante", in (a cura di) Frabboni F., Guerra I., La Città Educativa. Verso un sistema formativo integrato, Cappelli Editore, Bologna.
- Laeng M. (1994), Comunità Scolastica, in Laeng M. (a cura di), Enciclopedia Pedagogica, La Scuola, Brescia.
- Laeng M. (1994), Dolci, Danilo, in M.Laeng (a cura di), Enciclopedia Pedagogica, La Scuola, Brescia, pp. 4054-4055.
- Laporta R. (1963), La comunità scolastica, La Nuova Italia, Firenze.
- LeCardinal G. (2002), Vers une ingenierie de la cooperacion, in Guerda V., Bouchard J.M., Mercier M. (sous la dir. de), Partenariat : chercheurs, praticiens, familles, Les Editions Logiques, Outremont, Quèbec, pp. 131-140.
- LeCardinal G., et alii, (sus la dir. de) (1997), La dynamique de la confiance : construire la coòperacion dans les projets complexes, Dunod, Paris.
- 
- Lebel M. (1995), La presencia del protagonismo infantil en America Latina, Policopias, Managua.
- Levi Strauss C. (1966), Antropologia strutturale, Il Saggiatore, Milano.
- Levinas E. (1984), Etica e infinito. Il volto dell'altro come alterità etica e traccia dell'infinito, Città Nuova, Roma.
- Lewin K. (1948), I conflitti sociali, Franco Angeli, Milano.
- Lichtner M. (1999), La qualità delle azioni formative, Franco Angeli, Milano
- Lima L.C. (2000), Organização escolar e democracia radical. Paulo Freire e a governação democratica da escola pública, Cortez, Instituto Paulo Freire, S.Paulo.
- Losito B. – Scalera V. (1998), Progetto pilota europeo: la valutazione della qualità dell'istruzione. Relazione finale, Cede, Roma.
- Luhmann N. (1983), Illuminismo sociologico, Il Saggiatore, Milano.

- Lupia M. (2003), *Relazione presentata al convegno "Dimensioni pratiche della filosofia"*, Società Filosofica Italiana, Bari, pp. 17-18.
- Lutte G. (1984), *Sopprimere l'adolescenza? I giovani nella società post-industriale*, Edizioni Gruppo Abele, Torino.
- Malinowski B. (1922), *Argonauts of the Western Pacific*, Routledge and Kegan Pual, London.
- Malinowski B. (1926), *Crime e Custom in Savage Society*, Routledge and Kegan Pual, London.
- Malinowski B. (1929), *The sexual Life of savage*, Routledge and Kegan Pual, London.
- Mantegazza R. (2003c), *Pedagogia della resistenza: tracce utopiche per educare a resistere*, Città Aperta, Troina.
- Mantovani G. (1998), *L' elefante invisibile*, Giunti, Firenze.
- Martinelli E. (a cura di) (1998), *Progetto Lorenzo Milani*, Litografia I.P., Firenze.
- Martinelli E. (a cura di) (2002), *Pedagogia dell'aderenza*, Polaris, Firenze.
- Martinez M. (2000), *La Investigacion Qualitativa Etnografica en Educacion*, Manual Teorico-Pratico, Tercera Edición, Trilhas, Messico.
- Martinez M. M. (1982), *La psicologia humanista: fundamentacion epistemologica, estructura y metodo*, Trillas, Mexico.
- Mascheroni S. (a cura di) (2002), *L'educazione e il paternariato culturale*, in *Scuola e didattica: problemi e orientamenti per la scuola media N.11/febbraio 2002*, La Scuola ed., Brescia.
- 
- Massey A. and Walford G. (1998), *Children Learning: Ethnographers Learning*, in Walford, G. and Massey, A. (Eds.) *Children Learning In Context*, JAI Press, New York, 1-18.
- Matucci M. (2005), *intervento alla Conferenza "Making Europe Local. Creazione di reti di cooperazione e dialogo tra gli attori locali della società civile e delle pubbliche amministrazioni nell'Europa allargata"*, Torino – 21 - 22 Ottobre 2005, [www.ecas-citizens.eu](http://www.ecas-citizens.eu).
- Mead M. (1930), *Growing up in New Guinea: A Comparative Study of primitive education*, Morrow, New York.
- Mejía J.M.R., Awad G. M. I. (2004), *Educacion popolar hoy. En tempos de glabalizzacion*, Aurora , Bogotà.
- Merriam, S. B. (1988), *Case study research in education: A qualitative approach*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Middleton J. (ed.) (1970), *From Child to Adult: Studies in Anthropoloy of Education*, The Natural History Press, New York.
- Milani A., (2006), *Il ruolo dei genitori nella scuola*, in *La scuola che vorrei per mio figlio*, L'ecole valdotaine, n. 71, settembre (<http://www.scuole.vda.it/Ecole/71/06.htm>).
- Milani L. (1958), *Esperienze Pastorali*, Libreria editrice fiorentina, Firenze.
- Milani L. (1967), *Lettera ad una professoressa*, Libreria ed. fiorentine, Firenze.
- Milani P. (1998), *Educazione familiare: questioni fondamentali e ambiti di ricerca*, in *Servizi sociali*, 3, p. 79-87.
- Milani P. (2000), *Il sostegno alla genitorialità: tipologie di intervento in Italia e in Europa*, in *Cittadini in crescita*, 2-3, p. 46-59.

- Milani P. (2001), Una prospettiva internazionale sull'educazione familiare: ragioni, problemi, linee guida per l'intervento e la progettazione, in Milani P. (a cura di), *Manuale di educazione familiare. Ricerca, intervento, formazione*, Erickson, Trento, p. 15-50
- MILANI P. (2005). Le nuove funzioni educative nei servizi alla persona. In Xodo C. (a cura di.) *Educatori si diventa. Origini, identità e prospettive di una professione*, pp. 119-142, Pensa Multimedia, Lecce.
- Miles M.B. & Huberman A.M. (1994), *Qualitative Data Analysis*, Sage, Thousand Oaks/London/New Delhi.
- Moll L., Dias S. (1987), Change as the goal of educational research, *Antropol. Educ. Q.* 18 (4), pp.300-11.
- Morgan G. (1986), *Images of Organization*, Sage, Beverly Hills, CA. (tr. it. *Immagini. Le metafore dell'organizzazione*, Franco Angeli, Milano, 1995 (7) ).
- Mounier E.(1984), *Rivoluzione personalista e comunitaria*, trad.it., Ecumenica, Bari.
- Myers G.E., Myers M.T. (1984), *Les bases de la communication interpersonnelle. Une approche théorique et pratique*, McGraw-Hill, Montréal.
- N. Minick & A. Addison Stone (Eds) *Contexts for learning*, Oxford University Press, New York.
- Ogbu J. (1981), *School Ethnography: A multilevel approach*, in *Antropol. Educ. Q.* 12 (1), pp. 1-29. *Revue Française de Pédagogie* 1987, *Ethnographic approaches in the sociology of education: Community, school, and classroom*, Nos. 78, pag. 80.
- Ogbu J.U., Sato N.E., Kim E-Y (1994), *Ethnography of Education: Anthropological Approach*, in (editors-in-chief) Husen T., Postlethwait T.N., *The International Encyclopedia of Education*, Pergamon, Oxford, pp. 2046-2053.
- Orlando Cian D. (1997), *Metodologia della ricerca pedagogica*, La scuola, Brescia.
- Orsi M. (2006), *A scuola senza zaino*, Erikson, Trento.
- P. Ricoeur (1996), *La persona: sviluppo morale e politico*, in AA.VV., *L'idea di persona*, (a cura di) V. Melchiorre, Vita e Pensiero, Milano, pp. 163-174
- Parsons T. (1975), *Sistema politico e struttura sociale*, Giuffrè, Milano.
- Piccardo C., Benozzo A. (1996), *Etnografia Organizzativa. Una proposta di metodo per l'analisi delle organizzazioni come culture*, Cortina, Milano.
- Poirier J. (1968), *Historie de la pensée ethnologique*, in J. Poirer, ed., *Etnologie general*, Gallimard, Paris.
- Pontecorvo C. (1993), *La condivisione della conoscenza*, La Nuova Italia, Firenze.
- Pontecorvo C., Ajello A. M., Zucchermaglio C. (a cura di) (1995), *I contesti sociali dell'apprendimento*, LED, Milano.
- Pourtois J. P., Desmet H. (1989), *L'éducation familiale*, in *Revue Française de Pédagogie*, 86.
- Pourtois J. P., Desmet H. (1991), *L'éducation parentale*, in *Revue Française de Pédagogie*, 96.
- Pourtois J. P., Desmet H. (1994), *Prédire, comprendre la trajectoire scolaire*, PUF, Paris.
- Pourtois J.P. Desmet H. (2006), *L'educazione postmoderna*, trad. it., Ed. del Cerro, Tirrenia.
- Ricoeur P. (1997), *La persona*, (a cura di) I. Bertoletti, Morcelliana, Brescia.

- Ricouer P. (1998), *La Persona*, (a cura di) Ilario Bertolotti, Morcelliana, Brescia.
- Rist, R.C. (1980), *Blitzkrieg ethnography: on the transformation of a method into a movement*, in *Educational Researcher*, 9, 2, pp. 8-10.
- Rita Fadda (2002), *L'insegnante comunicativo*, in F. Cambi, (a cura di), *La progettazione curricolare nella scuola contemporanea*, Carocci editore, Firenze.
- Rizzi R. (2003), *Um Modelo de humanização universal*, in (organizado por) J. Carbonell Sebarroja et al., *Pedagogias do século XX*, Artmed, Porto Alegre., pag. 83.
- Rogers C. R. (1973), *Libertà nell'apprendimento*, Giunti Barbera, Firenze.
- Romei P. (1995), *Autonomia e Progettualità. La scuola come laboratorio di gestione della complessità sociale*, La Nuova Italia, Firenze.
- Rosenfeld G. (1971), *"Shut those thick lips!": A study of slum school failure*, Holt Rinehart and Winston, New York.
- Rossi Doria M. (2006), *Adulti, ragazzi e bambini, i protagonisti della relazione educativa*, Relazione al Convegno di San Lazzaro di Savena, 14 settembre 2006, [www.unicef.it/flex/cm](http://www.unicef.it/flex/cm)
- Rossi G., Scabini E. (a cura di) (2002), *La famiglia prosociale*, V&P, Milano.
- Ruzzenenti M. (2000), *Ecopedagogia: la sfida dell'autonomia*, CEM Mondialità, Agosto-Settembre, pag. 26.
- Ruzzenenti M. (2003), *Scuola e territorio tra globalizzazione e localismi*, in "Scuola e città", fasc. 1, vol. LIV, anno 2003, pp. 134 – 147.
- Sanday P. R. (1979), *The ethnographic paradigm(s)*, in Van Maanen J. (ed.), *Qualitative Methodology*, Sage, Beverly Hills, California.
- Scabini E., Rossi G.,(a cura di) (2002), *La famiglia prosociale*, Vita e Pensiero, Milano.
- Schein E. H. (1985), *Organizational Culture and Leadership*, Jossey -Bass, San Francisco.
- Schein E. H. (1987), *Sviluppo organizzativo e metodo clinico*, Guerini e Associati, Milano.
- Schmitt C. (1972), *Il concetto del "politico"*, in G. Miglio, P. Schiena (a cura di), *Le categorie del politico: saggi di teoria politica*, Il Mulino, Bologna.
- Schwandt T. (2001), *Dictionary of qualitative inquiry*. 2nd ed., Sage Publications, Thousand Oaks.
- Scott D. (1996), *Ethnography and Education*, in Scott D., and Usher R. (eds) *Understanding Educational Research*, London and New York, Routledge.
- Serrano G.P. (1994), *Investigacion cualitativa. Retos e interrogantes 1. Metodos*, Editorial la Muralla, Madrid.
- Snyders G. (1988), *A Alegria na Escola*, Manole, S. Paolo.
- Snyders G. (1992), *La joie des étudiants: recherché a partir de quelques biographies*, in *Revue Française de pedagogie*, n. 3, pp. 63-88.
- Soliani A. (2002), *Lettera a una Professoressa e la Riforma*, in *Pedagogia dell'aderenza*, (a cura di) Martinelli E., Polaris, , Firenze.
- Sorzio P. (2005), *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*, Carocci Editore, Roma.

- Spindler G and Spindler, L. (1992), Cultural process and ethnography: an anthropological perspective, *The handbook of qualitative research in education*, Academic Press, London/New York.
- Spindler G. (Ed.) (1982), Introduction, in *Doing the ethnography of schooling*, New York, CBS Publishing, 1-13.
- Spradley J. P. (1972), The cultural experience, in (eds.) Spradley J. P., McCurdy D.W., *The Cultural Experience: Ethnography in Complex Society*, SRA, Chicago, Illinois.
- Spradley, J.P. (1980), *Participant observation*, Holt, Rinehart & Winston, NY.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*, Sage Publication, London.
- Striano M. (2005), *Il campo esecutivo filosofico-epistemologico*, Materiale di studio all'interno del Corso di Perfezionamento in "Philosophy for Children" del Dipartimento di Scienze dell'educazione dell'Università di Padova.
- Thomas, W.I. (1928) *The child in America*, New York, Knopf Walford, G. (ed.) (1991) *Doing Educational Research*, Routledge, London.
- Toennies F. (1963), *Comunità e società*, trad. it., Comunità, Milano.
- Tolfree D. (2000), Estrategias de participacion y protagonismo, in NATs, *Revista Internacional desde los Niños y Adolescentes Trabajadores*, Año IV, n° 5-6, Noviembre, pp. 175-196.
- Tonucci F. (1996), *La Città Dei Bambini. Un nuovo modo di pensare la città*, Laterza, Bari.
- Tonucci F., Rissotto A. (2001), *Perché abbiamo bisogno della partecipazione dei bambini? L'importanza della partecipazione dei bambini nella trasformazione delle città*, ISTC CNR, Roma
- Tonucci, F. (1995), *La solitudine del bambino*, La Nuova Italia, Firenze.
- Urry J. (1984), A history of field methods, in Ellen R. F., *Ethnographic Research: A guide to general conduct*, Academic Press, London.
- Vygotskij L. S. (1987), *Il processo cognitivo*, Boringhieri, Torino.
- Wallon H. (1970), *Le origini del pensiero nel bambino*, La Nuova Italia, Firenze.
- Wallon H. (1974), *Le origini del carattere nel bambino*, Editori Riuniti, Roma.
- Warren R. L. (1967), *Education in Rebhausen: A german village*, Holt Rinehart and Winston, New York.
- Wax R. (1971), *Doing fieldwork: warning and advice*. University press, Chicago.
- Weick K. (1988), Le organizzazioni scolastiche come sistemi a legame debole, in S. Zan, *Logiche di azione organizzativa*, Bologna, il Mulino.
- Weiss R. S. (1994), *Learning from strangers: The art and method of qualitative interview studies*. Free Press, New York.
- Wertsch J. V. (1989), A Sociocultural Approach to Mind: Some Theoretical Considerations, in *Cultural Dynamics* 2, 2, pp. 140-161.
- Wertsch J. V. (1991), *Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action*, MA: Harvard University Press, Cambridge.

Wilcox K. (1982), Ethnography as a methodology and its application to the study of schooling: a review, in Spindler, G. (Ed.) *Doing the ethnography of schooling*, CBS Publishing, London, 456-488.

Williams T. R. (1972), *Introduction to Socialization: Human Culture Transmitted*, The C V Mosby Co., St. Louis, Missouri.

Willis P. (1977), *Learning to labor*, Columbia University Press, New York.

Wittgenstein L. (1953), *Philosophische Untersuchungen*, Blackwell, Oxford [tr. it. *Ricerche filosofiche*, Einaudi, Torino 1983].

Woods P. (1994), Collaborating in historical ethnography: researching critical events in education, in *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 7, 4, 309-321.

Yin R.K. (1988), *Case study research*, Sage, Newbury Park, CA.