

Valeria Rossini, Francesco Pizzolorusso*

*Corresponsabilità scuola-famiglia e sfide post pandemiche.
Risultati di un'indagine on line*

1. Un nodo sciolto. Il rapporto scuola-famiglia in tempo di pandemia

Il termine corresponsabilità indica la capacità personale o istituzionale d'inserirsi autonomamente e con creatività nei vari contesti di esperienza formale e informale, concorrendo all'ideazione e alla conduzione di nuovi modelli di sviluppo e di azione¹. Secondo questa prospettiva, una proficua collaborazione tra scuola e famiglia è fondamentale per l'educazione e la formazione del bambino e dell'adolescente come discente, come persona e come cittadino.

Entrambe le agenzie in questione, infatti, concorrono all'educazione socio-affettiva e alla formazione etica della personalità dei figli-studenti, ponendosi tra loro in un legame di stretta cooperazione.

L'istituzione del Patto di corresponsabilità, previsto dall'articolo 3 del D.P.R. n. 235 del 21 novembre 2007² (in modifica al D.P.R. n. 249 del 24 giugno 1998)³, ha cercato di formalizzare i criteri di questa alleanza, ridefinendo i compiti di ciascuna istituzione secondo un principio di sussidiarietà.

* La struttura e i contenuti del presente contributo sono stati concordati dagli autori; tuttavia, il primo e il quarto paragrafo sono attribuibili a Valeria Rossini, il secondo e il terzo a Francesco Pizzolorusso.

¹ Cfr. L. Pati, *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*, La Scuola, Brescia 2019, p. 67.

² Decreto del Presidente della Repubblica del 21 Novembre 2007, n. 235. Disponibile al link: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2007/12/18/007G0251/sg>.

³ Decreto del Presidente della Repubblica del 24 giugno 1998, n. 249 - Regolamento recante lo statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria. Disponibile al link: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1998/07/29/098G0305/sg>.

Allo scopo di rafforzare la collaborazione tra scuola e famiglia, il Patto di Corresponsabilità da un lato ha puntato a richiamare i genitori alle loro primarie funzioni educative, dall'altro ha cercato di individuare modelli di compartecipazione alla vita della scuola secondo specifiche linee guida. Concordando con Pati, però, riteniamo che l'impostazione giuridica del Patto di corresponsabilità educativa indirizzi l'attenzione verso un'ottica prettamente emergenziale, piuttosto che pedagogico-educativa⁴. Nonostante la letteratura abbia evidenziato da tempo il desiderio da parte dei genitori di essere attivamente coinvolti e partecipi nei processi educativi riguardanti i loro figli in stretta collaborazione con le scuole⁵, la relazione genitori-insegnanti sembra configurarsi ancora oggi come un groviglio irrisolto, in assenza di una chiara consapevolezza rispetto a ciò che è realmente necessario modificare in un sistema scolastico che voglia definirsi aperto e inclusivo.

Certo, non si può negare che il rapporto tra comportamenti individuali e sistemi di credenze di genitori e insegnanti, orientamenti sociali e quadri istituzionali appare tristemente caratterizzato da una scarsa partecipazione dei genitori e dalla mancanza di un'adesione piena alle proposte della scuola, evidenziando la necessità di investimenti nella informazione e nella formazione delle famiglie. Allo stesso tempo, però, così come è stata concepita dal legislatore, la pratica della corresponsabilità richiede un cambiamento sostanziale nell'atteggiamento della scuola verso l'educazione familiare, oltre i meri adempimenti burocratici.

In particolare, la straordinarietà dell'evento pandemico ha rinnovato la centralità sia del contesto domestico e sia di quello scolastico in campo educativo, e di conseguenza concretizzato le esigenze di un

⁴ L. Pati, *L'autorità educativa tra crisi e nuove domande*, in Id. - L. Prenna (a cura di), *Ripensare l'autorità. Riflessioni pedagogiche e proposte educative*, Guerini, Milano, 2008, p. 23.

⁵ D.P. Baker - D.L. Stevenson, *Mothers' strategies for children school achievement: Managing the transition to high school*, «Sociology of Education», 59 (1986), pp. 156-166; J.P. Comer, *Educating poor minority children*, «Scientific American», V, 259 (1988), pp. 42-48; I. González-Falcón - A. Romero-Muñoz (2011), *La relazione scuola-famiglia in Spagna. Nuove sfide nella società multiculturale*, in P. Dusi - L. Pati (a cura di), *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea*, La Scuola, Brescia, pp. 227-267.

rapporto di stretta cooperazione tra queste due agenzie educative. Le misure restrittive adottate per contenere e gestire l'emergenza epidemiologica da Covid-19 e gli stravolgimenti della suddivisione classica di tempi e spazi (per la cura, il lavoro, l'istruzione o la socialità), hanno portato gli ambienti domestici, dapprima considerati come meri luoghi di transito da un'attività all'altra, a trasformarsi in microcosmi educativi densamente abitati.

Con la chiusura delle scuole, i genitori e gli insegnanti hanno assunto un ruolo di sempre maggiore responsabilità nel percorso di educazione e istruzione dei bambini e degli adolescenti, senza essere stati però adeguatamente preparati a una autentica compartecipazione di stili e modalità, soprattutto in assenza di contatti in presenza⁶. Oltre a sconvolgere gli equilibri e le abitudini consolidate, dunque, la pandemia ha accentuato le debolezze e le criticità dell'idea tradizionale di corresponsabilità educativa, trasformandole in sfide non più ignorabili⁷.

Oggi, il rapporto tra le due istituzioni si presenta come un *nodo sciolto*, soprattutto perché viziato da un'asimmetria di potere a sua volta fondata da una differenza di visioni difficilmente superabili.

In realtà, tale asimmetria contraddistingue qualsiasi rapporto tra chi è titolare di un ruolo pubblico (il docente) e chi si muove a titolo privato (il genitore), tra chi possiede una competenza formalizzata e chi invece agisce l'educazione in modo informale.

Queste differenze di pensiero e azione tendono inoltre a cristallizzarsi in ragione di una eterogeneità di partenza a livello non soltanto di competenze, ma soprattutto di motivazioni culturali. La scuola, infatti, guarda all'educazione delle nuove generazioni in termini di preparazione accademica e secondo un'ottica socio-politica, mentre lo sguardo delle famiglie appare oggi sempre più strabico, concentrato su aspetti personali e dinamiche emotivo-affettive che portano a un atteggiamento di *difesa* e a forme di protezione dell'infanzia nel rapporto con il mondo adulto e le sue regole.

⁶ J. Fisher et al., *Community, work, and family in times of COVID-19*, «Community, Work & Family», XXIII, 3 (2020), pp. 247-252.

⁷ A. Gigli (a cura di), *Oltre l'emergenza. Sguardi pedagogici su infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19*, Junior, Parma 2021.

Al sapere pedagogico, in nome della sua natura pratico-progettuale, è chiesto dunque di innescare, a partire dalla drammatica esperienza della pandemia, processi di riflessione e cambiamento, spingendo scuola e famiglia a ridisegnare nuove prospettive di dialogo e ad immaginare percorsi educativi partecipativi in epoca post-pandemica⁸.

2. Corresponsabilità educativa ai tempi del Covid-19: un'indagine online

Dal primo momento in cui nelle scuole italiane è stata attivata la forma più interattiva di Didattica a Distanza, facendo metaforicamente crollare le pareti delle classi, estendendo e ibridando i confini fra scuola e casa, si è posto in evidenza il ruolo fondamentale del *parental involvement* e *parental engagement*⁹; in sostanza, di quella forma di collaborazione da parte della famiglia negli aspetti pedagogico-educativi che concretizza la corresponsabilità educativa, risorsa strategica in grado di influenzare le traiettorie scolastiche e di sviluppo degli studenti¹⁰. La relazione scuola-famiglia, già indebolita dalle importanti e radicali trasformazioni da parte di queste due agenzie educative e dal venir meno del loro mutuo riconoscimento¹¹, è stata ulteriormente messa alla prova da una richiesta di impegno notevole nella mediazione didattica, soprattutto rivolta alle madri¹². La ricerca in ambito internazionale ha prodotto un numero significativo di studi volti ad approfondire il tema

⁸ C. Silva - A. Gigli, *Il "virus rivelatore". Nuovi scenari, emergenze e prospettive di ricerca sulle relazioni educative e familiari*, «Rivista Italiana di Educazione Familiare», XVIII, 1 (2021), pp. 5-17.

⁹ Sul tema si rinvia a J. Goodall - C. Montgomery, *Parental involvement to parental engagement: a continuum*, «Educational review», LXVI, 4 (2014), pp. 399-410.

¹⁰ M. Macià Bordalba - N. Llevot Calvet (a cura di), *Families and Schools. The Involvement of Foreign Families in Schools*, Edicions de la Universitat de Lleida, Lleida, 2019.

¹¹ A. Censi, *School and family: values and relations*, «Italian Journal of Sociology of Education», 1 (2009), pp. 85-96.

¹² Si rimanda al lavoro di L. Manzo - A. Minello, *Mothers, childcare duties, and remote working under COVID-19 lockdown in Italy: Cultivating communities of care*, «Dialogues in Human Geography», 1 (2020), pp. 1-4.

della corresponsabilità scuola-famiglia e dell'*engagement* dei genitori nelle attività educative dei figli. A fronte di un numero esiguo di indagini in grado di rintracciare un miglioramento nella relazione scuola-famiglia¹³, la maggior parte dei lavori ha evidenziato forme di criticità e difficoltà nel costruire o recuperare le forme di dialogo e collaborazione tra casa e scuola¹⁴.

Per molte famiglie, la chiusura delle scuole ha significato convertire le loro case in aule, provocando sentimenti di frustrazione, preoccupazione e negazione, in modo particolare per una difficoltà nel creare o stabilire legami di comunicazione con gli insegnanti utili a garantire un tutoraggio efficiente per i figli¹⁵.

Uno studio condotto a Hong Kong¹⁶ ha evidenziato come più della metà dei genitori non ha ritenuto soddisfacente le misure di sostegno offerte dalla scuola nel primo periodo di pandemia e nei successivi. Secondo il parere degli insegnanti italiani le difficoltà nella collaborazione tra scuola e famiglia in questa situazione emergenziale sarebbero attri-

¹³ A. Garbe (a cura di), *COVID-19 and remote learning: Experiences of parents with children during the pandemic*, «American Journal of Qualitative Research», 4 (2020), pp. 45-65; D. Hortigüela-Alcalá et al., *Familias y Docentes: Garantes del Aprendizaje durante el Confinamiento*, «Revista Internacional de Educación para la Justicia Social», 9 (2020), pp. 353-370.

¹⁴ L. Thorell (a cura di), *Parental experiences of homeschooling during the COVID-19 pandemic: Differences between seven European countries and between children with and without mental health conditions*, «European Child & Adolescent Psychiatry», XXXI, 4 (2021), pp. 649-661; E.J. Díez Gutiérrez - K. Gajardo Espinoza, *Educating and Evaluating in Times of Coronavirus: The Situation in Spain*, «Multidisciplinary Journal of Educational Research», X, 2 (2020), pp. 102-134; S.J. Lee et al., *Parenting activities and the transition to home-based education during the COVID-19 pandemic*, «Children and Youth Services Review», 122 (2021), pp. 1-10; D. Güvercin et al., *Distance Education Experiences of Teacher-Parents during the COVID-19*, «Athens Journal of Education», 8 (2021), pp. 1-21.

¹⁵ T. Parczewska, *Difficult situations and ways of coping with them in the experiences of parents homeschooling their children during the COVID-19 pandemic in Poland*, «Education», 3 (2020), pp. 1-12; B. Yildirim, *Preschool education in Turkey during the Covid-19 pandemic: A phenomenological study*, «Early Childhood Education Journal», 49 (2021), pp. 947-963.

¹⁶ E.Y.H Lau - K. Lee, *Parents' views on young children's distance learning and screen time during COVID-19 class suspension in Hong Kong*, «Early Education and Development», 32 (2021), pp. 863-880.

buibili solo e soltanto alla scarsa disponibilità di alcuni genitori, quelli poco desiderosi di collaborare con la scuola già nel corso della normale organizzazione scolastica. Al contrario, i genitori sembrano ribaltare la critica, raccontando di un periodo di sospensione dalla didattica tradizionale in presenza che ha moltiplicato il lavoro delle famiglie a sostegno dello studio dei figli, con un investimento copioso di tempo e un dispendio importante di energie, fonte successiva di stress; in buona sostanza i genitori hanno subito sottolineato uno stravolgimento dei ruoli durante la pandemia, con questi ultimi costretti ad assumere le funzioni di insegnanti, tutor e motivatori, spesso senza la dovuta preparazione, la necessaria pazienza o la più indispensabile forma di autorevolezza¹⁷.

Sulla base di queste premesse, corresponsabilità educativa ed esperienza pandemica sono stati l'oggetto di interesse di questo progetto di ricerca. A partire dagli studi presenti in letteratura e consapevoli delle nuove sfide che scuola e famiglia sono chiamate ad affrontare a seguito dell'emergenza sanitaria, si è deciso di indagare il tema della collaborazione tra scuola e famiglia analizzando il punto di vista di genitori e insegnanti di scuola primaria. *Core* della ricerca è stato tentare di approfondire il ruolo della scuola nel vissuto familiare durante la pandemia e valutare la partecipazione dei genitori alla vita scolastica dei figli, nell'ottica della corresponsabilità educativa, secondo il punto di vista degli insegnanti e dei genitori.

Lo studio è stato condotto su un totale di 185 tra genitori e insegnanti della provincia di Bari. I genitori coinvolti sono stati in totale 150, di cui 130 madri (età media: 41 anni) e 4 padri (età media: 48 anni). Le insegnanti di scuola primaria che hanno partecipato alla ricerca sono state in totale 35, tutte donne (età media: 49 anni). La ricerca è stata condotta grazie alla condivisione di un questionario online veicolato tra gennaio e giugno 2021 attraverso un campionamento a cascata. Il questionario si divide in due specifiche sezioni:

- *S1 - Corresponsabilità educativa*: all'interno di questa sezione è stato chiesto, attraverso l'utilizzo della tecnica del differenziale semanti-

¹⁷ M. Santagati - P. Barabanti, *(Dis)connessi? Alunni, genitori e insegnanti di fronte all'emergenza Covid-19*, «Media Education», XI, 2 (2020), pp. 109-125.

co¹⁸, di indicare su una scala da 1 a 7 quale aggettivo – tra i due proposti in antitesi – fosse maggiormente adeguato a descrivere il rapporto scuola-famiglia. Attraverso l'utilizzo di domande a risposta multipla, inoltre, è stato chiesto a genitori e insegnanti di fornire risposte in merito alla loro esperienza in termini di corresponsabilità, determinando il grado di efficacia della stessa come strumento di dialogo e confronto tra le due agenzie educative. Infine, tramite l'utilizzo di una scala Likert a 4 punti si è indagato il grado di accordo di genitori e insegnanti relativamente ad aspetti quali collaborazione tra scuola e famiglia, condivisione di linee educative e valori tra classe e casa, oltre che la considerazione da parte della scuola di ascoltare i suggerimenti e le proposte avanzate dai genitori.

- *S2- Didattica a distanza*: all'interno di questa sezione si è fatto riferimento al periodo di sospensione delle attività didattiche in presenza (marzo 2020-giugno 2020); attraverso domande a risposta multipla è stato valutato l'andamento del dialogo scuola-famiglia, il grado di coinvolgimento delle famiglie nell'organizzazione delle attività didattiche e i relativi esiti, oltre che l'atteggiamento di genitori e insegnanti rispetto alla nuova esperienza educativa.

Il disegno utilizzato in questo studio può dirsi riconducibile ad un *converging design*, che raccoglie simultaneamente informazioni di carattere quantitativi e qualitativo, combinando i dati e confrontando i risultati in relazioni ai diversi rispondenti.

3. *Primi risultati*

Vengono adesso presentati i primi risultati dell'indagine attualmente in corso di svolgimento, confrontando le risposte fornite da insegnanti e genitori per valutarne similitudini o differenze.

¹⁸ Il differenziale semantico è una tecnica psicometrica, ideata da Osgood, Suci e Tannenbaum per operazionalizzare la misura del significato implicito dei termini linguistici. Per una trattazione metodologica più esaustiva si rimanda a A. Pedon - A. Gnisci, *Metodologia della ricerca psicologica*, il Mulino, Bologna 2004.

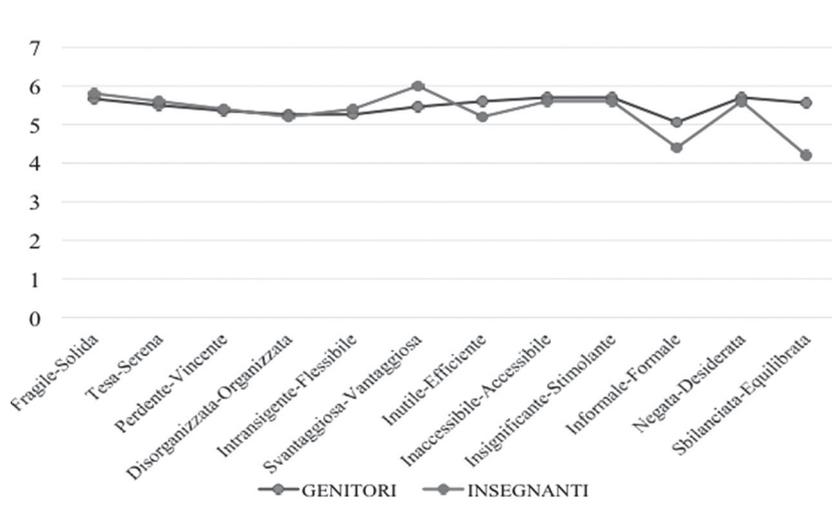


Figura 1- Valutazione della relazione tra scuola e famiglie attraverso la tecnica del differenziale semantico.

La Figura 1 mette a confronto i risultati dell'analisi svolta attraverso la tecnica del differenziale semantico. Come è possibile notare, relativamente agli aggettivi proposti le risposte di genitori e insegnanti appaiono mediamente concordi nel valutare e descrivere la relazione scuola-famiglia come *solida*, *serena*, *vincente*, *organizzata*, *stimolante*, *accessibile*, ma soprattutto *desiderata*. Per quanto riguarda, invece, alcune coppie di aggettivi (*informale-formale* e *sbilanciata-equilibrata*) è evidente una discordanza tra i due punti di vista; in particolare, le insegnanti hanno lamentato poco rispetto da parte dei genitori del loro ruolo, tanto da valutare la relazione sbilanciata e informale, aspetto non valutato tale da parte dei genitori. L'analisi delle risposte successive, inoltre, ha fatto emergere come genitori e insegnanti siano poco d'accordo nel considerare scuola e famiglia *luoghi di apprendimento senza punti di contatto*, mentre siano concordi nel ritenere utile e necessario *un buon rapporto di collaborazione effettivo* tra le due agenzie educative, oltre alla necessità, da parte della scuola, *di istituire linee guida chiare in merito alla collaborazione tra scuola e famiglia*. Sia genitori che insegnanti, inoltre, hanno considerazione che la scuola rivolge ai suggerimenti e alle proposte dei genitori (Figura 2).

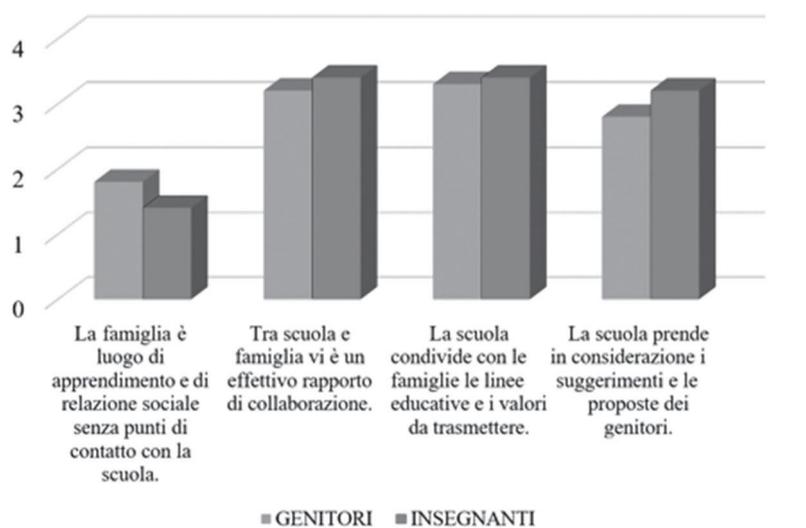


Figura 2 - Rapporto scuola-famiglia e corresponsabilità educativa: il parere di insegnanti e genitori

L'analisi qualitativa delle risposte aperte proposte sottolinea come per gli insegnanti termini ed espressioni quali *"alleanza scuola-famiglia"* e *"corresponsabilità educativa"* rappresentino un punto fermo necessario sia per la scuola che per la famiglia di oggi; in modo particolare è più volte stato sottolineato come queste espressioni debbano legarsi ad elementi quali *fiducia, ascolto, condivisione e unione in un'ottica di reciprocità*, in modo tale da recuperare uno sguardo comune che favorisca la crescita e lo sviluppo del bambino. Quel che emerge, inoltre, è la volontà da parte degli insegnanti di *essere accompagnati da una guida*, magari una figura esterna alla scuola che possa fungere da mediatore tra scuola e famiglia e che aiuti entrambi i sistemi educativi a rispondere efficacemente ai bisogni del bambino nell'ottica della sua formazione integrale. Le risposte dei genitori, invece, sottolineano la necessità di *supporto e sostegno da parte della scuola*, in modo particolare per quel che riguarda gli apprendimenti, lo studio e i risultati scolastici dei bambini; emerge, inoltre, un netto distacco tra mondo della scuola e vita extrascolastica familiare, in particolare per quel che riguarda le problematiche emotivo-relazionali o

le difficoltà proprie dell'ambiente domestico. I genitori, infatti, indicano il rischio di un'invasione di campo degli insegnanti quando cercano informazioni dai bambini in relazione a questi aspetti.

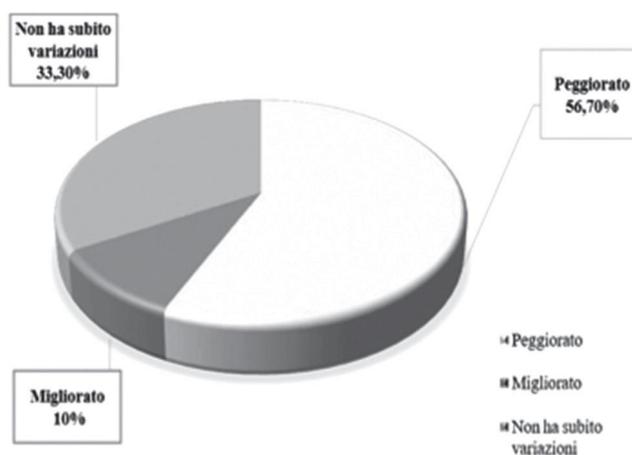


Figura 3 - Dialogo scuola-famiglia a partire dal periodo di Didattica a Distanza fino ad oggi (genitori)

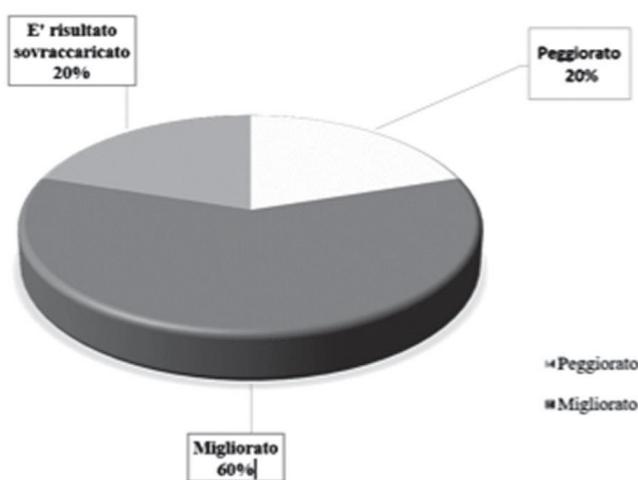


Figura 4 - Dialogo scuola-famiglia a partire dal periodo di Didattica a Distanza fino ad oggi (insegnanti)

La Figura 2 evidenzia il parere dei genitori rispondenti in relazione all'andamento del dialogo scuola-famiglia a partire dal periodo di sospensione delle attività didattiche in presenza fino ad ora. È possibile notare che il 56,7% dei genitori ha indicato come peggiorato il dialogo tra scuola e famiglia dalla pandemia in avanti, il 33,3 % dei genitori non ha rintracciato particolari variazioni rispetto al tema mentre solo il 10% lo ha definito migliorato. Per quanto riguarda gli insegnanti, il 60% sostiene che il dialogo tra scuola e famiglia è migliorato, mentre solo il 20% lo ritiene peggiorato. Il restante 20% ritiene che tale dialogo sia risultato sovraccaricato a seguito dell'emergenza pandemica, mentre non si rintracciano risposte in merito all'assenza di differenza tra periodo pre e post Covid-19.



Figura 5 - Atteggiamento insegnanti durante la DaD

Per quanto riguarda la seconda sezione del questionario, la Figura 4 analizza e descrive, dal punto di vista dei genitori, l'atteggiamento delle insegnanti durante il periodo di didattica a distanza. L'83,30% dei genitori afferma che le insegnanti sono risultate *disponibili, comprensive e collaborative*, mentre il 10% ha descritto le docenti come *assillanti, severe ed esigenti*. Solo una piccola parte del campione di genitori ha evidenziato da parte delle insegnanti *disinteresse e distacco*. Si evince,

dunque, un parere prevalentemente positivo da parte dei genitori circa l'operato delle insegnanti, pur riconoscendo le difficoltà insite nella strutturazione didattica e relazionale a distanza.

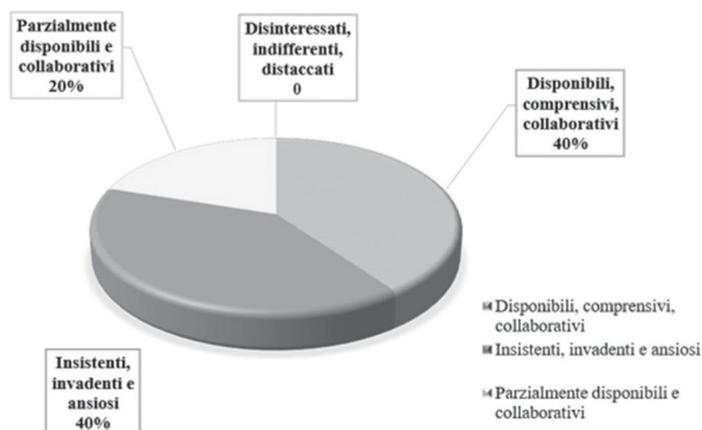


Figura 6 - Atteggiamento dei genitori durante la DaD

La Figura 5, infine, analizza e descrive, dal punto di vista delle insegnanti, l'atteggiamento dei genitori durante il periodo di didattica a distanza. Il 40% delle insegnanti afferma che i genitori sono risultati *disponibili, comprensivi e collaborativi*, il 40% ha descritto i genitori come *insistenti, invadenti e ansiosi* e il 20% ha descritto i genitori come solo *parzialmente disponibili e collaborativi*. L'analisi delle risposte date dagli insegnanti alle domande aperte riferite al periodo di Didattica a Distanza e alle relazioni tra genitori e insegnanti nel suddetto periodo fa emergere un'idea comune secondo cui il ruolo di questi ultimi sia stato compromesso a causa di un *superamento della linea di demarcazione che sanciva ruoli e compiti dei genitori e degli insegnanti*. L'utilizzo di forme di comunicazione mediate dai dispositivi digitali (Whatsapp *in primis*) sembrano aver condotto ad un maggior grado di *vicinanza e confidenza*, spesso *travisata e male interpretata* da parte delle famiglie. Secondo alcuni insegnanti addirittura l'esperienza di DaD ha portato

un *declassamento* e una *svalorizzazione del mestiere dell'insegnante*, *difficilmente recuperabile in futuro*.

Non emergono invece particolari risposte per quel che riguarda i genitori che, oltre alle difficoltà connesse al *carico didattico* e all'*organizzazione nella gestione dei momenti scolastici in relazione alla vita familiare*, non hanno ravvisato particolari criticità e non credono in *sostanziali modifiche per il prossimo futuro*. Rispetto alle risposte degli insegnanti in relazione alle prospettive future, invece, sembra comune l'idea secondo cui *la scuola ha compreso l'importanza e l'efficacia della condivisione, della collaborazione e della comunicazione con le famiglie e ha acquisito, soprattutto a livello pratico, l'utilità del venirsi incontro e lavorare in sinergia con le famiglie*, anche se il tentativo ingenuo promosso durante la DaD ha portato a situazioni spesso spiacevoli. Alcuni docenti hanno provato addirittura a lanciare proposte operative, suggerendo *un supporto attivo da parte dell'Università e della ricerca (in ambito scolastico e familiare) al fine di formare alla corresponsabilità genitori e insegnanti insieme ed educarsi ad essere reciprocamente comprensivi e tolleranti*.

Da questi primi risultati emerge come i temi della corresponsabilità educativa e dell'alleanza scuola-famiglia siano una questione aperta nel modo d'intendere il percorso educativo tanto di genitori quanto di insegnanti, anche se spesso con punti di vista differenti rispetto ai ruoli specifici di ciascun attore coinvolto. Appare evidente l'esigenza e la volontà da parte delle due agenzie educative di costruire un'alleanza sempre più *dialogica, critica e consapevole* che, pur basandosi su equilibri in costante evoluzione, rappresenti una risorsa fondamentale per la formazione e la crescita delle nuove generazioni. Nel contesto dell'emergenza sanitaria COVID-19, l'alleanza educativa scuola-famiglia si è reinventata ed evoluta. Sia le insegnanti che i genitori hanno utilizzato strumenti e forme di comunicazione nuovi, hanno rimodulato i propri ruoli e sembrano aver tentato una collaborazione per il bene dei bambini, anche se non sempre questa è risultata positiva. I risultati dell'indagine, infatti, rilevano importanti criticità, dovute ad una relazione spesso considerata secondaria e, in ragione di questo, poco praticata da entrambe le parti, convinte di poter sopravvivere privandosi dell'apporto e dello scambio dell'una o dell'altra parte. Dall'analisi delle risposte dell'intero questionario appare chiara l'esigenza di stabilire una *partner-*

ship educativa tra scuola e famiglia centrata sulla condivisione di valori e basata su una duratura collaborazione, nel reciproco rispetto dei ruoli e delle competenze.

4. *Né lacci né fiocchi. Le sfide della corresponsabilità nell'epoca post-pandemica*

Lo scenario educativo che si apre nella stagione post pandemica presuppone un'idea di corresponsabilità lucida e tangibile, in grado di discostarsi dalla visione *romantica* del rapporto scuola-famiglia che evidenzia i soli aspetti positivi di tale legame, trascurando le inevitabili asperità e i possibili rischi in termini di fatica, ma anche di interferenza e sopraffazione¹⁹.

Per evitare che l'auspicato nodo si trasformi in un laccio (che cattura), o che si riduca a un fiocco (che orna), crediamo sia necessario lavorare non solo sulla creazione di opportuni intrecci tra un'istituzione e l'altra, ma anche sulla demarcazione delle rispettive trame. Sebbene sia ovvio, non dobbiamo dimenticare che entrambi gli attori coinvolti in questo processo di tessitura portano con sé uno spaccato educativo, un sistema di conoscenze e credenze spesso costellato da stereotipi e pregiudizi, e in più, negli ultimi due anni e mezzo, una personale modalità di fronteggiamento della pandemia.

Come ha sostenuto a più riprese Dusi, la condivisione della responsabilità pedagogica consente a genitori e insegnanti di identificare strategie condivise e divenire modello educativo coerente per le generazioni future. A questo fine, le scuole hanno bisogno della partecipazione attiva dei genitori, così come le famiglie hanno bisogno della collaborazione e del sostegno degli insegnanti. Tutti loro lo sanno e lo ammettono ma, quando sono chiamati a collaborare, non sempre si dimostrano all'altezza delle aspettative²⁰.

¹⁹ U. Casanova, *Parent involvement: A call for prudence*, «Educational Researcher», 25 (1996), pp. 30-32.

²⁰ P. Dusi, *Tessere alleanze educative*, in L. Mortari (a cura di), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Mondadori, Milano 2010, pp. 293-304; P. Dusi, *Il rapporto*

Questo accade perché alla *monotonia* del tradizionale impianto scuola-centrico si è sostituita la *polifonia* del sistema formativo integrato, frutto della pluralità di contesti, attori e offerte educative possibili nella vita del bambino e dell'adolescente, cui però non è facile adattarsi. Occorre dunque progettare un rapporto nuovo che segua una chiara prospettiva intenzionale, e che abbandoni quell'idea accidentale, fortuita o ancor peggio emergenziale della corresponsabilità, connessa soprattutto alla prevenzione e alla gestione del disagio.

Senza dubbio, curare le ferite prodotte dall'aggressione pandemica appare il compito più urgente, ma sbagliamo a pensare di limitare a questo intervento la progettualità futura. La corresponsabilità può diventare infatti uno strumento di ampio respiro attraverso cui dar forma a una continuità pedagogica funzionale a migliorare la vita e il percorso educativo del bambino e dell'adolescente.

Da questo punto di vista, la corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia rappresenta un contenitore di riflessioni e proposte fondate sulla ricerca e sulle esperienze in campo pedagogico, psicologico, sociologico, al fine di riorientare l'attenzione sui bisogni e sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, posti in secondo piano rispetto alle questioni sanitarie.

Alcune indagini hanno evidenziato che, durante la pandemia, si è prodotto un forte aggravamento delle situazioni di povertà educativa, dispersione e abbandono, riconducibili proprio alla mancanza di connessioni e device, a difficoltà nell'esercizio delle diverse competenze linguistiche e informatiche, a deficit motivazionali, soprattutto negli studenti delle scuole secondarie di secondo grado²¹.

Pensare a una corresponsabilità educativa come intreccio di nodi significa allora riconoscere a docenti e genitori la capacità di trarre forza dal percepirsi in interdipendenza con gli altri, attraverso la promozione di ciò che Hobfoll e collaboratori definiscono "Mastery comunitario",

scuola-famiglia in Italia. Alla ricerca di alleanze educative possibili, in P. Dusi - L. Pati (a cura di), *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea*, La Scuola, Brescia 2014, pp. 49-88.

²¹ Cfr. G. Garena - L. Tosco, *Educazione e scuola al tempo del Covid-19 (III)*, disponibile al link <https://welforum.it/educazione-e-scuola-al-tempo-del-covid-19-parte-3/>

ossia la condizione in cui «gli individui vedono se stessi efficaci nel raggiungere i loro obiettivi e affrontare le sfide della vita in virtù del loro attaccamento ad altri importanti»²².

Resta aperto lo spazio del come, o meglio il come è (anche) una questione di spazio.

«L'educazione accade solo se c'è un luogo, per questo occorre superare le visioni parziali e approdare ad uno sguardo relazionale e sistemico che consenta a bambini e famiglie di poter disporre di luoghi specifici per diventare grandi insieme»²³.

All'interno di questi luoghi specifici, che hanno bisogno di confini definiti e di persone che sappiano rispettarli, genitori e insegnanti potranno affrontare insieme le nuove sfide della corresponsabilità educativa, oltre quelle tradizionali costituite dalla ricerca del dialogo e della collaborazione.

Innanzitutto, è in gioco un ripensamento profondo delle nuove forme di socialità (o di insocialità) sviluppatesi nell'universo infantile e adolescenziale con le restrizioni dettate dalla pandemia. Il ricorso alla DAD e alla DDI ha acuito per forza di cose gli effetti dannosi – già presenti in epoca precovid – legati all'ordinaria sovraesposizione dei minori ai media analogici e digitali, riducendo ulteriormente le occasioni per la socializzazione, il movimento e lo scambio in ambienti reali e non virtuali.

Un'altra dimensione imprescindibile nella relazione scuola-famiglia attiene alla strutturazione di percorsi di partecipazione all'interno della cosiddetta comunità educante, soprattutto nei territori più svantaggiati e per le fasce deboli della popolazione. Come noto, la sospensione

²²E. Marta - C. Regalia - S. Martinez Damia, *Quale comunità per creare una famiglia*, in Centro Internazionale Studi Famiglia, Istituto Giuseppe Toniolo di Studi Superiori, *Giovani, famiglia e futuro attraverso la pandemia*, San Paolo, Cinisello Balsamo (MI) 2021, p. 69; S.E. Hobfoll - K.E. Schoder - M. Wells - M. Malek, *Communal versus individualistic construction of sense of mastery in facing life challenges*, «Journal of Social and Clinical Psychology», XXI, 4 (2002), pp. 362-399.

²³M.L. Bosoni - D. Bramanti - F. Merlo - M. Tomisich, *La scuola al tempo del Covid-19: l'educazione non si ferma, ma servono luoghi in cui crescere i bambini*, disponibile al link <https://centriadiateneo.unicatt.it/famiglia-famigliacovid-19-la-scuola-al-tempo-del-covid-19>

dell'attività didattica in presenza ha avuto un impatto particolarmente preoccupante su alunni e studenti con bisogni educativi speciali.

Inoltre, l'aumento degli indici di povertà educativa ha aggravato il rischio che le perdite in termini di opportunità formative e lavorative si estendano sulla linea intergenerazionale, cancellando i progressi degli ultimi decenni, anche rispetto alla riduzione del gender gap.

Infine, un'ultima dimensione attiene alle dinamiche di conciliazione famiglia-lavoro, specialmente per le coppie a doppio reddito²⁴. La didattica digitale integrata ha certo attecchito meglio nelle famiglie meno svantaggiate dal punto di vista del livello di istruzione, della qualità abitativa e del reddito, ma anch'esse, proprio perché formate da genitori a doppia carriera, hanno incontrato difficoltà nel fare scuola da casa.

Questo perché le competenze personali e la disponibilità di risorse tecnologiche²⁵ non sono ovviamente sufficienti a garantire l'impegno e la disponibilità dei genitori nell'impresa di una corresponsabilità che è stata purtroppo letta quasi come una sostituzione, anziché come un'integrazione, di funzioni e compiti educativi. Pertanto, conviene forse ammettere che la corresponsabilità non è solo una questione di spazi (pedagogici), come abbiamo anzidetto, ma anche di tempi (politici).

²⁴ Cfr. A.C. D'Addio, *Le conseguenze su istruzione ed apprendimento*, in Dipartimento delle Politiche per la famiglia, *L'impatto della pandemia di covid-19 su natalità e condizione delle nuove generazioni. Primo rapporto del Gruppo di esperti "Demografia e Covid-19"*, Istituto degli Innocenti, Firenze 2020, pp. 87-94.

²⁵ Cfr. G. Moretti - B. Briceag - A. Morini, *Rethinking the school-family relationship: a research of distance learning in an emergency situation*, «QTimes», 2 (2021), pp. 405-419.