

In P. Sorzio, a cura di, *Apprendimento e istituzioni educative*, Roma, Carocci, 2011

Famiglia, scuola, territorio

Chiara Sità

Famiglia, scuola, comunità territoriale sono state di volta in volta definite come agenzie educative, componenti di un sistema formativo, soggetti di una “comunità educante”. Se il concetto di “agenzia” educativa identifica questi ambiti come erogatori di servizi diversificati, le definizioni che pongono l’accento sul sistema e sulla comunità adombrano un’idea di istituzioni educative che operano in una relazione di cooperazione concorde, condivisione di finalità, o complementarietà. Il presente contributo si propone di offrire una chiave di lettura delle relazioni tra scuola, famiglia e territorio visti non come soggetti di una non ben definita “comunità educante”, ma come luoghi chiave di un sistema relazionale complesso, sovente connotato da finalità e culture contrastanti, che però coinvolge i processi di apprendimento e di sviluppo di bambini e bambine.

Fulcro di questa riflessione è la scuola, vista come crocevia di relazioni e luogo di progettualità, chiamata a pensare i modi e le forme attraverso le quali accompagnare i bambini in percorsi di crescita che consentano di affinare la loro comprensione del mondo e di imparare ad abitarlo da cittadini. Fondamentale, in questa prospettiva, è un lavoro educativo che tiene presenti e rende vive le relazioni tra soggetti e contesti che fanno parte della vita dei bambini: la famiglia e il territorio, visto come luogo dove vi sono risorse di apprendimento ma anche come ambiente, familiare e sconosciuto, vissuto, narrato e significato da adulti e bambini.

Il capitolo prenderà in esame alcuni concetti che possono aiutare a leggere il lavoro educativo della scuola come lavoro relazionale e a pensare l’apprendimento come una pratica complessa che coinvolge un insieme di sistemi ambientali.

1. Nuove mappe e nuovi territori di apprendimento

L'apprendimento può essere considerato come proprietà emergente dai mondi vitali presenti nei campi di esperienza quotidiana del bambino, in cui sono disponibili forme di interazione e di mediazione capaci di rendere fruibili i modelli culturali propri del contesto educativo. I processi di pensiero e di apprendimento, in questa prospettiva, non sono semplicemente situati nelle menti individuali, ma diffusi entro una pluralità di ambienti di apprendimento – concordi, discordi, o sovrapposti - che offrono linguaggi, regole, sistemi di valore, chiavi di lettura della realtà (Cole, Engestrom, 1993).

Questa visione si discosta da quello che Leander e colleghi (2010) hanno definito un discorso dominante sull'educazione, che vede la scuola e in particolare la classe come "contenitore" specificamente deputato ad ospitare i processi di apprendimento. Questa concezione è diffusa tra i professionisti dell'educazione, che vedono nella classe lo spazio simbolico da alimentare con attività che lo possono far divenire ambiente di apprendimento ricco e significativo. Ma l'idea della classe-contenitore dell'apprendimento, secondo gli autori, è stata rafforzata anche dal mondo della ricerca educativa, che spesso lavora utilizzando la classe come unità di sperimentazione e di rilevazione, e si dimostra insufficiente a fronte di un contesto sociale caratterizzato da mobilità, permeabilità e diversificazione. Se togliessimo di mezzo l'apparente solidità e chiusura del contesto classe, infatti, ci troveremmo davanti un crocevia di esperienze, risorse, flussi di informazioni di provenienza varia che fanno di ogni classe un ambiente di apprendimento con proprie caratteristiche e saremmo costretti a modificare buona parte della nostra geografia immaginaria dell'educazione. La geografia che gli autori propongono in alternativa abbandona la metafora del contenitore e si espande intorno alle tre metafore dei "luoghi", "percorsi" e "reti" dell'apprendimento. Questa scelta è motivata anche dal riconoscimento di una mobilità dei bambini attraverso spazi socio-culturali, reali e virtuali, caratterizzati da dinamismo e mutamento. La ricerca etnografica sull'educazione ha sottolineato come vi siano mondi vitali dove i bambini e le bambine costruiscono credenze sul mondo e apprendono ad agire, comunicare, valutare ciò che sta loro intorno. Questi mondi vitali sono caratterizzati sotto il profilo storico, sociale e culturale: se agli inizi del secolo scorso la mobilità infantile era prevalentemente auto-diretta e informale (per esempio, l'esplorazione e il gioco in strada), oggi questo tipo di mobilità si riscontra in prevalenza in alcuni agglomerati abitativi (specie non urbani) e in classi sociali a reddito basso. Al contrario, negli strati

sociali medio-alti la mobilità infantile è etero-diretta (i bambini imparano a conoscere l'ambiente esterno mentre sono "portati" da un posto all'altro dagli adulti) e concerne attività formalizzate, supervisionate da altri adulti (corsi di musica, attività sportive...) (Karsten, 2005). Parlare di mondi vitali dei bambini oggi significa fare posto a cerchie di relazioni diversificate, che includono i contesti immediati delle relazioni familiari, i luoghi di esperienza quotidiana dei bambini, istituzionali e informali, ma anche ambiti non immediati fisicamente, accessibili però attraverso la tecnologia. I mondi vitali, anche quelli primari, possono essere soggetti a profondi mutamenti e ristrutturazioni (basti pensare all'esperienza delle famiglie migranti), con ripercussioni significative sui processi di apprendimento che in essi hanno luogo.

Anche la visione dell'apprendimento come partecipazione a una comunità di pratica (Lave, Wenger, 2006) mette in guardia da una concezione del contesto di apprendimento come nodo di coordinate spazio-temporali a favore di una prospettiva complessa e relazionale dove "soggetto agente, attività e mondo si costruiscono reciprocamente" e non sono determinati da un setting (p. 41). Il soggetto in apprendimento, pertanto, non è semplicemente collocato di volta in volta in una o l'altra delle "agenzie" educative a disposizione ma è impegnato in un'attività di connessione (*networking*) delle sue risorse di apprendimento. La capacità o possibilità che i soggetti hanno di mettere in rete queste risorse può essere cruciale per il successo scolastico e professionale. Questo significa che mettere i bambini e le famiglie nelle condizioni di valorizzare e creare connessioni tra le risorse di apprendimento costituisce una sfida essenziale per il mondo della scuola e fornisce la misura in cui un sistema educativo è in grado di produrre equità o di perpetuare le disuguaglianze.

2. Sistemi ambientali e sviluppo umano

Bronfenbrenner (1979) ha definito lo sviluppo umano come "il processo attraverso il quale l'individuo che cresce acquisisce una concezione dell'ambiente ecologico più estesa, differenziata e valida, e diventa motivato e capace di impegnarsi in attività che lo portano a scoprire le caratteristiche di quell'ambiente e ad accettarlo o ristrutturarlo". L'approccio ecosistemico di Bronfenbrenner ha pertanto fornito una definizione di sviluppo con alcune precise caratteristiche:

- lo sviluppo è un processo in cui il soggetto è attivamente coinvolto, diventando progressivamente capace di impegnarsi in attività di scoperta e accettazione o modificazione dell'ambiente;

- lo sviluppo avviene nella relazione tra il soggetto e i suoi ambienti di vita, popolati di relazioni, di cui ciascuno sin dalla tenera età apprende a costruire una comprensione sempre più raffinata e complessa;

- inoltre, la teoria ecosistemica dello sviluppo umano formula e corrobora numerose ipotesi sui vantaggi che relazioni efficaci tra sistemi ambientali differenti possono avere per l'apprendimento. In particolare, Bronfenbrenner mette in luce come una relazione improntata alla reciprocità tra sistemi ambientali di diverso livello conduca ad un incremento del potenziale evolutivo del sistema relazionale nel suo complesso. Per esempio, ciò che l'autore definisce "mesosistema" comprende le interrelazioni tra due o più situazioni ambientali alle quali il soggetto partecipa attivamente, come per un bambino possono essere la famiglia e la scuola. Quando un bambino vive una "transizione ecologica" entrando a far parte di una nuova situazione ambientale (per esempio, inizia a frequentare l'asilo nido o la scuola), la sfera del mesosistema si modifica e si espande, includendo persone, modi della comunicazione - formale e informale - tra sistemi ambientali, conoscenze e infine percezioni e vissuti dei soggetti coinvolti sulla loro esperienza (Bronfenbrenner, 1986: 60).

Il potenziale evolutivo di un mesosistema è connesso con la quantità e qualità dei collegamenti tra una situazione ambientale e l'altra, e potenziato dal fatto che i soggetti del collegamento siano in una relazione diadica con il bambino e costruiscano diadi tra loro o siano impegnati in attività comuni: se, per esempio, i genitori e gli insegnanti condividono progetti e attività, le possibilità evolutive di quel contesto per il bambino sembrerebbero essere massimizzate (ivi: 325).

Numerosi studi attestano la presenza di una significativa correlazione tra il coinvolgimento dei genitori nella vita scolastica dei figli e i risultati positivi a scuola di questi ultimi (Hoover-Dempsey et al., 1997; Barbour et al., 2005), tanto che è ormai comunemente accettato che una relazione "buona" tra genitori e scuola costituisca un supporto essenziale per un apprendimento efficace. Più rari sono i lavori che si sono occupati delle ricadute che questa relazione può avere non solo sul singolo studente e

sul suo rendimento ma sugli altri soggetti coinvolti (genitori e insegnanti) e sulla rete relazionale nel suo complesso.

Altri autori (Hoover-Dempsey et al., 2002) hanno identificato alcuni esiti che possono sostenere l'ipotesi che il coinvolgimento delle famiglie a scuola abbia conseguenze positive su tutti i soggetti in relazione: nelle situazioni di cooperazione si è rilevata innanzitutto una maggiore consapevolezza e chiarezza in merito a ruoli e responsabilità di studenti, insegnanti, genitori; si è riscontrato un miglioramento del comportamento degli alunni e la riduzione dell'assenteismo scolastico. Inoltre, il consolidamento di queste relazioni è stato accompagnato da un aumento della stima di sé e del senso di autoefficacia come genitori, insegnanti, studenti. Anche i sentimenti di fiducia e di stima reciproca, in particolare tra genitori e insegnanti, sono stati messi in relazione con lo sforzo della scuola nella direzione della cooperazione con le famiglie.

3. Difficoltà e risorse di una relazione

Non di rado la relazione tra famiglia e scuola assume contorni di problematicità e si accompagna a sentimenti di diffidenza e timore – da parte di tutti i soggetti - di essere esposti al giudizio (Moles, 1993). Gli studi scaturiti dall'esigenza di comprendere i processi di coinvolgimento delle famiglie, con un particolare interesse verso le famiglie immigrate, hanno messo in evidenza l'esistenza di vere e proprie “barriere” (school barriers) che ostacolano la relazione tra scuola e nuclei familiari. Le “barriere”, così come dall'altro versante gli elementi facilitanti della relazione con le famiglie, risiedono in gran parte in una dimensione culturale, di cui sono protagonisti insegnanti, genitori, dirigenti e personale della scuola, ma anche le istituzioni preposte alla formazione dei futuri insegnanti. Nei percorsi di formazione, ancora pochi sono gli spazi dedicati a questo specifico ambito di competenze del docente, il quale si trova ad avviare la relazione con le famiglie facendo affidamento sui saperi di cui già dispone, legati in larga misura alla propria storia personale. Diversi studi hanno sottolineato il peso che hanno mentalità consolidate e credenze diffuse nel promuovere oppure ostacolare la costruzione di contesti di cooperazione a scuola. La ricerca di Graue e Brown (2003) realizzata negli Stati Uniti con insegnanti in formazione ha messo in evidenza una diffusa concezione dei genitori come soggetti privi di competenze significative per l'insegnante, un'idea di relazione centrata sul passaggio di informazioni e su richieste di

collaborazione ai genitori su progetti già strutturati dalla scuola: per gli insegnanti coinvolti nella ricerca “il genitore ideale è una persona che sa essere attenta e che risponde con puntualità alle richieste degli insegnanti. È un genitore che sa stare al suo posto, che sostiene il lavoro della scuola ma riconosce di non avere la competenza che ha l’insegnante. I genitori sono visti come portatori di un sapere, ma questo sapere non è rilevante nelle scelte educative della scuola. In queste concezioni si sottintende un modello di relazione asimmetrica con i genitori, fortemente sbilanciata sull’insegnante” (ivi: 727).

Questa visione riflette una serie di consuetudini e di pratiche storicamente radicate, che non riconoscono come un aspetto essenziale la relazione tra famiglia e scuola. A questa consuetudine si devono le possibilità ristrette, in termini organizzativi, di orario, di investimento di energie, che la scuola tradizionalmente offre per la conoscenza e l’interazione con i genitori (Gunn Morris, Izumi Taylor, 1998).

La ricerca internazionale “Children Crossing Borders” di Tobin, Mantovani e colleghi (2007) prende in esame le visioni, le aspettative, i discorsi riguardanti la scuola dell’infanzia da parte di genitori e insegnanti, con particolare attenzione alla prospettiva dei genitori immigrati. La raccolta dei dati si basa sulla discussione in gruppo tra genitori a partire dalla visione di un filmato che presenta momenti della giornata scolastica nei diversi Paesi coinvolti nella ricerca (Stati Uniti, Italia, Germania, Francia, Inghilterra). Queste conversazioni di gruppo mettono in luce le differenze e i punti di incontro sull’educazione, il bambino, il ruolo della scuola dell’infanzia che emergono dalle considerazioni di genitori e insegnanti. Questo lavoro ha messo in evidenza la necessità di dare voce ai genitori stranieri, uscendo dalle tradizionali asimmetrie di potere tra scuola e famiglie per avviare forme di negoziazione di priorità educative, valori e norme che possano al tempo stesso rendere culturalmente sensibile il lavoro della scuola e potenziare le risorse relazionali e il senso di appartenenza di bambini e famiglie di provenienza differente.

L’attenzione alle credenze e aspettative presenti nelle menti dei soggetti coinvolti nella relazione si ritrova anche in altre analisi. McDermott (2008: 42) esamina il caso di tre bambini con problemi di asma, ricoverati in ospedale. La madre del primo, Mateo, ai primi sintomi affida gli altri figli alla vicina perché li porti a scuola e informi gli insegnanti dei motivi dell’assenza del bambino e porta immediatamente Mateo in

ospedale. Nel corso della mattinata il padre li raggiunge dal lavoro con un taxi, e successivamente il bambino riceve la visita del prete del suo quartiere, informato del ricovero. La madre degli altri due, Miguel e Carlos, immigrata ispanica trasferitasi recentemente nel suo quartiere, deve aspettare il rientro del marito dal lavoro per affidargli gli altri figli, prendere tre autobus e portare i figli all'ospedale. Alla prima visita risulta che le difficoltà respiratorie dei bambini sono state affrontate con poca tempestività, il che fa propendere il personale medico per una valutazione di superficialità della madre. La comunicazione con la donna è limitata a causa della sua scarsa conoscenza della lingua. Inoltre, nell'ospedale c'è posto per uno solo dei due fratelli, così la donna deve accompagnare il più piccolo in un'altra struttura. Durante il ricovero del minore, la madre è fatta oggetto di critiche da parte del personale – che ignora l'esistenza di un altro fratellino ricoverato altrove - per non essere sempre presente accanto al bambino. Al contrario, la madre di Mateo viene lodata per la sua presenza e la cura costante.

Le due madri, che possono essere considerate parimenti adeguate, amorevoli e capaci di cura, differiscono nel tipo e nel numero di risorse di supporto di cui possono beneficiare (la vicina di casa a cui affidare gli altri figli, la possibilità per il padre di lasciare il lavoro e di prendere un taxi in luogo di percorrere lunghi tragitti in autobus, il mettere a conoscenza della situazione gli insegnanti e il prete, che si reca in visita e rafforza l'immagine di una famiglia adeguatamente sostenuta e di un bambino che non è abbandonato a sé stesso). La presenza o assenza di queste risorse (che sono di carattere economico ma soprattutto di capitale sociale) non è presa in considerazione da parte del personale medico e paramedico che elabora una valutazione di capacità o incapacità delle due madri nella cura dei figli e che sulla base di questa valutazione imposta la comunicazione e la relazione con le due donne. McDermott analizza questo caso portando la riflessione sul mondo della scuola e sollecitando alcune domande che è necessario che i professionisti dell'educazione si pongano riguardo i genitori al fine di impostare un corretto rapporto di collaborazione: “chi sono queste persone? Quali sono i loro pensieri e i loro vissuti? Qual è il loro retroterra culturale? Che cosa sanno del loro figlio? Quali sono le loro convinzioni circa il loro ruolo? Di quali risorse dispongono? Che tipo di supporto sociale hanno? Come gestiscono la quotidianità? In che modo posso venire loro incontro? In che modo posso imparare da loro?” (p. 43).

L'autrice utilizza l'approccio ecosistemico di Bronfenbrenner per leggere il processo di costruzione dell'identità genitoriale e di sviluppo delle competenze parentali. Questo processo, secondo la sua chiave di lettura, è influenzato da tutte le determinanti ambientali identificate da Bronfenbrenner viste in una prospettiva non statica ma diacronica: il microsistema di relazioni primarie (che comprende la relazione con i propri genitori nel corso dell'infanzia e dell'adolescenza, via via sino alla relazione con il proprio figlio), il mesosistema (la sfera di interrelazione tra microsistemi differenti - la famiglia estesa, le reti amicali, la comunità religiosa, la scuola, il lavoro, i media, i contesti educativi, sempre in prospettiva evolutiva), l'esosistema (la relazione con il sistema educativo, le organizzazioni religiose, il sistema amministrativo, la sanità...) e il macrosistema degli influssi sociali e culturali e del sistema economico e politico complessivo. In questo insieme di sistemi il genitore costruisce e rafforza le proprie competenze e la visione del proprio ruolo, realizzando forme di apprendimento informale e sviluppando modalità di pensiero e di costruzione della conoscenza che accompagnano il suo comportamento e le sue scelte nella quotidianità. McDermott propone un modello delle relazioni tra genitori e insegnanti assumendoli al tempo stesso come soggetti in apprendimento capaci di condividere un terreno comune di discorsi e attività, e come soggetti impegnati sul piano civico a ripensare il rapporto con il territorio in una chiave educativa che possa avere ricadute significative sui più giovani. In questa prospettiva, la scuola diviene una situazione ambientale con un incrementato potenziale evolutivo, massimizzato dalla presenza di soggetti in stretta relazione con il bambino che sono impegnati in attività comuni. Sin qui si è utilizzata la locuzione generica di Bronfenbrenner nel parlare di "attività" comuni in cui genitori e insegnanti possono essere coinvolti. I contenuti di queste attività possono essere molto diversi, come mostra Epstein (1999) che riconosce la presenza di sei livelli nella relazione tra insegnanti e genitori.

a) Sostegno alle competenze genitoriali: la scuola realizza forme di sensibilizzazione e promozione di ambienti familiari capaci di sostenere i figli nell'esperienza scolastica;

b) Comunicazione: gli insegnanti propongono modalità di comunicazione efficaci in merito alla scuola, ai progetti scolastici, alle situazioni dei singoli alunni;

c) Volontariato: la scuola valorizza e promuove l'impegno volontario dei genitori in alcune attività;

d) Sostegno alla famiglia come risorsa per l'apprendimento: gli insegnanti coinvolgono i genitori e figli in alcuni compiti o attività legate al programma.

e) Processi decisionali: la scuola chiede alle famiglie di partecipare attivamente alle scelte della scuola, apre spazi per gruppi e associazioni di genitori, istituisce luoghi di decisione a carattere collegiale (Shatkin, Gershberg, 2007).

f) Collaborazione con la comunità territoriale: si realizza un lavoro di coordinamento tra scuola, famiglia, risorse della comunità, servizi per gli studenti e altri soggetti al fine di offrire servizi alla comunità stessa.

I livelli di Epstein configurano situazioni molto diversificate che dipendono in larga misura dalle scelte e dalle priorità definite dalle strutture scolastiche. È possibile però ritrovare in tutte le diverse modalità alcuni aspetti rilevanti dal punto di vista educativo: se l'attenzione alla comunicazione, la circolazione di informazioni e la ricerca di una buona qualità nel dialogo costituiscono la base per ogni progettualità in questa direzione, il sostegno e le forme di coinvolgimento delle famiglie nelle decisioni e nella presenza attiva nella comunità territoriale presuppongono un lavoro di *empowerment* e di valorizzazione delle risorse delle famiglie come parte integrante della relazione tra famiglia e scuola (Mazzoleni, 2004).

Gli insegnanti, ma anche i genitori, sono portatori di visioni e rappresentazioni reciproche che si riflettono sul modo di comunicare e di lavorare insieme. Hanno però anche un terreno comune di pensieri, interrogativi e azioni educative che spesso rimane implicito e non è fatto oggetto di confronto. Può essere questo il punto da cui partire per realizzare quella cooperazione che entrambe le parti auspicano e di cui, in varie forme, esprimono il bisogno.

Il riconoscimento dell'importanza del coinvolgimento delle famiglie nella scuola poggia su una visione sistemica che, facendosi carico della complessità dei sistemi relazionali e affettivi, rifugge da semplificazioni e dal mito illusorio di una visione del bambino come soggetto a sé stante, avulso dal suo sistema di relazioni familiari. L'impiego di schemi e modelli di questo tipo ha il vantaggio di offrire un'apparente chiarezza nella comprensione di processi che sono, in realtà, complessi e intrecciati. Le recenti evoluzioni degli approcci di tipo sistemico, al contrario, conducono sempre più i soggetti che lavorano con bambini e adolescenti, nella scuola e fuori, a riconoscere e sostenere le competenze delle famiglie, che richiedono tempi e spazi per essere

riconosciute e riattivate. Una visione ampia degli aspetti del sistema e la comprensione delle sue logiche non si traduce però automaticamente in un'azione efficace, che richiede anche un considerevole investimento da parte del versante scolastico nella direzione della costruzione di relazioni significative.

Barbour e Scully (2005) individuano a questo proposito alcuni possibili orientamenti, le cui attuazioni pratiche possono essere diversificate in base alle possibilità e alle risorse creative delle realtà coinvolte, per lo sviluppo di contesti di fiducia e cooperazione tra famiglie e scuole.

Il primo elemento concerne l'apertura di spazi e opportunità finalizzate a dare ai genitori occasioni per superare la solitudine e l'autoreferenzialità. Si tratta di offrire spazi, non solo per la relazione con gli insegnanti ma anche per l'incontro tra genitori, che possano costituire contesti di pluralità capaci di creare le condizioni perché i genitori si scoprano capaci di condividere e fare proposte.

Per quanto concerne nello specifico la relazione genitori – insegnanti, gli autori fanno riferimento alla prospettiva di aprire spazi di conoscenza, condivisione e reciproca considerazione che possono aiutare a prevenire visioni reciproche schematiche e stereotipate, promuovendo invece un'attenzione sensibile alle diverse situazioni e affinando la capacità creativa dei soggetti in relazione. In questo modo la scuola, insieme ai suoi interlocutori, può sviluppare una migliore comprensione della situazione attivando una riflessione finalizzata a riconoscere le “barriere scolastiche”, spesso invisibili, che possono precludere od ostacolare la relazione con i genitori.

La scuola può inoltre operare, anche in un'ottica di multiprofessionalità con la collaborazione di altre figure e servizi socio-sanitari ed educativi, nella direzione della promozione di *empowerment*, aiutando i genitori a riflettere sul proprio agire educativo, a individuare risorse e criticità, ad assumersi responsabilità all'interno del proprio raggio di azione. Questo tipo di logica può anche aiutare le famiglie a fare fronte allo stress e alle situazioni di disagio nella gestione del ruolo genitoriale, svolgendo una funzione di tipo preventivo.

In una prospettiva di conoscenza e riconoscimento reciproco, risulta importante l'attenzione alla singolarità e alle diversità delle famiglie che entrano in contatto con il mondo della scuola. Si tratta di riconoscere e dare valore agli aspetti positivi dei diversi stili di vita familiare affinché ciascuno, bambino o genitore, possa sperimentare

l'accoglienza fiduciosa che costituisce il migliore inizio per una relazione e intravedere il senso di una responsabilità condivisa con il mondo della scuola.

4. Il ruolo delle relazioni sociali

Un altro contributo teorico essenziale nel leggere la scuola come risorsa relazionale è la teoria del capitale sociale. Il capitale sociale è stato definito come una proprietà delle relazioni capaci di veicolare risorse di vario tipo a beneficio dell'individuo o della collettività. Non tutte le relazioni producono capitale sociale: esso "ha a che fare con la fiducia fra le persone, le aspettative di cooperazione reciproca, la capacità di attivare reti, solidarietà, partecipazione e impegno nella sfera pubblica" (Donati, 2003: 21). Il capitale sociale costituisce una risorsa per la convivenza civica e può essere generato nei mondi della vita quotidiana, quali la famiglia, la scuola, le realtà aggregative.

Kilpatrick, Field e Falck (2003) hanno approfondito il tema del capitale sociale in relazione al *lifelong learning* e alla prospettiva dello sviluppo di comunità, sottolineando nei risultati della loro ricerca alcune questioni che riguardano direttamente l'educazione: le relazioni di capitale sociale possono essere finalizzate a creare un contesto di cooperazione a beneficio della comunità nel suo complesso e dei suoi singoli membri, e a costituire o rafforzare conoscenze, risorse identitarie, visioni e progettualità condivise. Queste relazioni, inoltre, possono incrementare la fiducia negli altri, la disposizione ad agire per la comunità e l'idea di esserne parte. Le istituzioni educative sono viste dagli autori come possibili luoghi generativi di capitale sociale nella misura in cui sono capaci di promuovere non solo la quantità dei legami tra persone ma anche la loro qualità, intesa come possibilità di sviluppare relazioni diversificate (legami di tipo *bonding*, di coesione interna al contesto familiare o a un gruppo; legami *bridging*, caratterizzati da relazioni tra gruppi e mondi diversi; legami *linking*, con persone e istituzioni collocabili a diversi livelli di potere) e di avviare processi di cambiamento, di costruzione condivisa di norme e significati, attivazione di risorse personali e di contesto: "l'educazione influenza l'ampiezza, la profondità e la ricchezza delle reti e produce competenze nella relazione con altri, per esempio nella costruzione di nuovi legami e nella risoluzione dei conflitti, oltre a un senso generalizzato di fiducia in sé: tutti questi aspetti costituiscono risorse di capitale sociale" (ivi: 429).

Gli studi sul rapporto tra scuola e capitale sociale hanno messo in evidenza alcuni elementi fondamentali, che richiamano per molti aspetti le riflessioni sinora proposte. In un'indagine che comparava scuole religiose e laiche negli USA, Coleman (Coleman, Hoffer, 1987) rileva una maggiore disponibilità di capitale sociale nelle scuole private confessionali, che spiega con una maggiore condivisione di valori e norme tra genitori e tra genitori e scuola rispetto alle scuole pubbliche e private non confessionali, dalla presenza di reti di collegamento tra famiglie, oltre che da ragioni di tipo ideologico che potrebbero spingere a prevenire ed affrontare tempestivamente l'abbandono (per esempio, l'idea di dover aiutare gli altri membri della comunità umana, visti come i propri "fratelli"). Questi risultati mettono in evidenza come la scuola, anche e soprattutto quella pubblica, possa operare facendo leva sul capitale sociale per ridurre le disuguaglianze di opportunità e risorse tra bambini. Ciò è possibile se la scuola, con la collaborazione delle famiglie, favorisce la nascita di una "comunità funzionale" (Tronca, 2010) intorno agli allievi che rafforzi il loro contatto con un mondo di valori e norme condivise a partire dalla moltiplicazione delle possibilità di incontro e scambio tra scuola, famiglie e altri soggetti del territorio che possa favorire anche la creazione di legami tra genitori, producendo così capitale sociale.

Pulkkinen (2007) definisce il capitale sociale con cui ciascun bambino si affaccia al mondo della scuola attraverso tre fattori.

1. I valori e le norme condivisi nell'ambiente di vita, che variano in base alle appartenenze culturali e alle scelte dei genitori in ordine all'educazione dei figli. Pratiche educative, modelli di interazione, stili di comportamento sono veicoli di valori e norme, ma anche altri membri della rete familiare, il gruppo dei pari, i media, la scuola sono soggetti rilevanti nell'educazione ai valori e alle norme.

2. La quantità e qualità delle reti. Un indicatore concreto della misura e della qualità della rete del bambino è il numero di persone che – oltre ai genitori - gli forniscono sostegno affettivo e che sono in grado di occuparsi di lui.

3. La fiducia. La fiducia è una componente essenziale del capitale sociale e un elemento basilare per lo sviluppo del bambino come risultato di una cura attenta e sensibile che presenta significative ripercussioni sull'attaccamento.

Il capitale sociale fatto di valori e norme, reti e fiducia che il bambino riceve dal suo ambiente familiare si espande durante gli anni della formazione attraverso la scuola e gli

altri micro-sistemi nei quali il bambino si muove. Per bambini che dispongono di elevato capitale sociale familiare, la scuola può funzionare come fattore risorsa generale attraverso le opportunità che offre in termini di miglioramento delle competenze sociali. Per i bambini con capitale sociale familiare basso, invece, la scuola può funzionare come fattore protettivo contro i rischi, aiutando – ad alcune condizioni - ad aumentare il capitale sociale (Pulkkinen, 2007; Boyd, Crowson, 1996).

Queste prospettive suggeriscono come la scuola possa proporsi come luogo capace di valorizzare e produrre capitale sociale attraverso la costruzione e l'attivazione di *contesti di pluralità* (spazi di incontro, occasioni di scambio, riflessione, proposta...) con le famiglie e le organizzazioni del territorio.

Un esempio del ruolo che la scuola può svolgere al riguardo è costituito dal progetto finlandese della giornata scolastica integrata (Pulkkinen, 2007), che vede tra le sue finalità principali rafforzare il capitale sociale della scuola attraverso una serie di interventi volti a promuovere l'aggregazione tra bambini e la partecipazione ad attività extra-curricolari e a facilitare la partecipazione delle famiglie e di altri soggetti del territorio alla vita della scuola. Il termine "giornata scolastica integrata" fa riferimento a una nuova cultura educativa con diversi modi di insegnamento, forme di cura, attività del tempo libero organizzate in modo cooperativo da diversi soggetti sulla base degli orientamenti della scuola. Nella sperimentazione finlandese la giornata scolastica integrata è stata costruita riorganizzando il lavoro scolastico al fine di offrire una maggiore flessibilità. Prima della scuola, durante l'ora del pasto, tra una lezione e l'altra, e alla fine dell'orario scolastico normale, sono state proposte attività extracurricolari auto-organizzate o formalizzate (sport, atelier...) e condotte da adulti qualificati.

La giornata scolastica integrata prevede di concepire la scuola come centro di attività in rete, in cui hanno luogo azioni centrate sulle relazioni tra la scuola e il mondo circostante, come l'orientamento formativo e lavorativo, il volontariato, la promozione della cooperazione con le famiglie.

Questo progetto ha permesso di:

- potenziare la partecipazione dei bambini attraverso le pratiche di auto-organizzazione e la possibilità di scegliere percorsi ed elaborare proposte;

- realizzare una rete di collaborazione multiprofessionale intorno al nuovo assetto della scuola;
- facilitare la collaborazione con i genitori e con i referenti della comunità locale (associazioni, società sportive, comunità religiose, imprese del territorio) promuovendo una responsabilità condivisa degli adulti nell'educazione;
- attivare forme agili ed efficaci di comunicazione tra genitori e insegnanti e tra i genitori di ogni classe, anche con l'utilizzo di supporti digitali creati ad hoc;
- fare rete all'interno della scuola tra classi e livelli diversi;
- sensibilizzare i contesti territoriali alle tematiche dell'educazione e al lavoro della scuola.

L'esempio qui riportato fa leva sul lavoro della scuola nella direzione di promuovere contatti e relazioni che possano coinvolgere gli insegnanti, gli allievi, i genitori, la cosiddetta "comunità territoriale" che include i soggetti del mondo dell'educazione, del volontariato, del lavoro. Sanders (2001) in una ricerca sulle relazioni scuola – territorio negli Stati Uniti analizza le forme di partnership di oltre 400 scuole con soggetti della comunità locale, identificando i soggetti partner, i contenuti delle attività messe in atto e le difficoltà che la scuola indica nella costruzione di relazioni di cooperazione con il territorio. L'autore suddivide le attività in differenti tipologie: innanzitutto si parla di attività centrate sugli allievi, come programmi di apprendimento in partnership con altri soggetti, premi al merito, e, nei gradi di scuola superiori, attività di introduzione al mondo del lavoro. Vi sono poi attività centrate sulla famiglia, che includono progetti di sostegno alla genitorialità promossi dalla scuola, corsi di vario genere rivolti ai genitori, organizzazione di momenti di convivialità che coinvolgono attivamente le famiglie. Le attività centrate sulla scuola, invece, vanno a beneficio dell'istituzione scolastica e riguardano il restauro o miglioramento degli spazi scolastici, la donazione di attrezzature, la formazione per il personale della scuola. Infine, vi sono le attività centrate sulla comunità territoriale, che dovrebbero andare a beneficio del territorio, come attività di volontariato, mostre e spettacoli. Nella ricerca di Sanders, queste ultime attività risultano le meno presenti, mentre le partnership più frequenti concernono le più tradizionali attività centrate sugli allievi. Questo evidenzia la difficoltà a costruire forme innovative di collaborazione bidirezionale con le realtà territoriali. Gli insegnanti e i

dirigenti interpellati nell'indagine identificano tra i maggiori ostacoli al lavoro in partnership la mancanza di una cultura della partecipazione da parte dei soggetti che dovrebbero essere coinvolti; la mancanza di tempo degli insegnanti; la difficoltà a reperire concretamente partner disponibili.

Da questi studi è possibile vedere che il ruolo della politica scolastica e della cultura dell'istituzione scuola è cruciale nella costruzione di ambienti relazionali significativi e capaci di promuovere risorse: la scelta della cooperazione con le famiglie e con l'ambito territoriale non è una scelta di singoli insegnanti di buona volontà ma un'asse portante della politica della scuola nel suo complesso. In assenza di un investimento consapevole e condiviso risulta difficile trasmettere un messaggio di apertura al territorio e rendere la scuola un luogo permeabile e capace di accogliere al suo interno soggetti e risorse di apprendimento.

Riferimenti bibliografici

BARBOUR C., BARBOUR N.H., SCULLY P.A. (2005), *Families, Schools and Communities. Building partnerships for educating children*, Upper Saddle River: Pearson Education.

BOYD W.L., CROWSON R.L. (1996), "Coordinated services for children: designing arks for storms and seas unknown", in *American Journal of Education*, 101, pp. 140 – 179.

BRONFENBRENNER U. (1986), *Ecologia dello sviluppo umano* (trad. dall'inglese), Bologna: Il Mulino.

COLE M., ENGESTROM Y. (1993), *A Cultural - Historical Approach to Distributed Cognition*, in G. SALOMON (Ed.), *Distributed Cognitions: Psychological and Educational Considerations*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 1 – 46.

COLEMAN J.S., HOFFER T.B. (1987), *Public and Private High Schools: The Impact of Communities*, New York: Basic Books.

DONATI P. (2003), *Famiglia e capitale sociale nella società italiana. Ottavo Rapporto Cisl sulla famiglia in Italia*, Cinisello Balsamo: San Paolo.

GRAUE, E., BROWN, C. P. (2003), *Preservice Teachers' Notions of Families and Schooling*, in "Teaching and Teacher Education" 19, pp. 719 – 735.

GUNN MORRIS, V., IZUMI TAYLOR S. (1998), *Alleviating Barriers to Family Involvement in Education: The Role of Teacher Education*, in “Teaching and Teacher Education”, 14(2), pp. 219 – 231.

EPSTEIN J. (1999), *School and Family Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*, Boulder, CO: Westview Press.

HOOVER-DEMPSEY K.V., SANDLER, H.M. (1997), *Why do Parents Become Involved in their Children’s Education?*, in “Review of Educational Research”, 67(1), pp. 3 – 42.

HOOVER-DEMPSEY K.V., WALKER, J., JONES, K., REED, R. (2002), *Teachers Involving Parents (TIP): Results of an in-service Teacher Education Program for Enhancing Parental Involvement*, in “Teaching and Teacher Education”, 18, pp. 843 – 867.

KARSTEN L. (2005), *It All Used to be Better? Different Generations on Continuity and Change in Urban Children’s Daily Use of Space*, in “Children’s Geography”, 3, pp. 275 – 290.

KILPATRICK S., FIELD J., FALK J. (2003), *Social Capital: an Analytical Tool for Exploring Lifelong Learning and Community Development*, in “British Educational Research Journal”, 29, 3, 417 – 433.

LAVE J., WENGER E. (2006), *Comunità di pratica*, Milano: Raffaello Cortina.

LEANDER K.M., PHILLIPS N.C., HEADRICK TAYLOR K., *The Changing Social Spaces of Learning: Mapping New Mobilities*, “Review of Research in Education”, 34, 329 – 394.

MAZZOLENI, C. (2004), *Empowerment familiare. Il lavoro psicosociale integrato per promuovere benessere e competenze*, Trento: Erickson.

MCDERMOTT D. (2008), *Developing Caring Relationships among Parents, Children, Schools and Communities*, London: Sage.

MOLES, O. (1993), *Collaboration between Schools and Disadvantaged Parents: Obstacles and Openings*, in N. Chakwin (Ed.), “Families and Schools in a Pluralistic Society”, Albany: State University of New York Press, pp. 21 – 49.

PULKKINEN, L., *Capitale sociale iniziale e sviluppo sociale del bambino*, in L. Mortari, C. Sità, a cura di (2007), “Pratiche di civiltà. Capitale sociale ed esperienze formative”, Trento: Erickson, pp. 98 - 119.

SANDERS M. G. (2001), *The Role of Community in Comprehensive School, Family and Community Partnership Programs*, in “The Elementary School Journal”, 102, 1, pp. 19 – 34.

SHATKIN G. AND GERSHBERG A. I. (2007), *Empowering Parents and Building Communities: The Role of School-Based Councils in Educational Governance and Accountability*, in “Urban Education”, 42, 6, pp. 582 – 615.

TOBIN J., ARZUBIAGA A., MANTOVANI S. (2007), “Entering into Dialogue with Immigrant Parents”, in *Early Childhood Matters*, 108, pp. 34 – 39.

TRONCA L. (2010), *Percorsi scolastici e distribuzione del capitale sociale in Italia*, in “Nuova Secondaria”, 6, pp. 25 – 30.