

Da luogo di incontro a comunità educante: il ruolo della scuola oltre la pandemia

Laura Landi

*Dottoranda di ricerca – UNIMORE, Fondazione Reggio Children
laura.landi@unimore.it*

1. Introduzione

Le scuole dell'infanzia e primarie sono luoghi di interazioni sociali spesso legate, oggi, ad una idea della scuola basata sull'utilità e lo scambio di equivalenti, tra chi fornisce e chi usufruisce di un servizio (Sacco, Zamagni, 2006). Non deve essere necessariamente così. La scuola come servizio si può ripensare. Una possibile alternativa è la scuola-forum, luogo di interazioni non solo strumentali, ma anche comunicativo-affettive. “public forums situated in civil society in which children and adults participate together in projects of social, cultural, political and economic significance” (Dahlberg *et al.*, 2007, p. 73). Nella scuola-forum gli incontri possono diventare occasioni per creare legami e costruire un progetto educativo condiviso e partecipato (Edwards *et al.*, 1998).

Diversi economisti e sociologi (Uhlener, 1989; Sacco, Zamagni, 2006) hanno individuato appannaggi intangibili degli individui, emergenti dalle relazioni sociali improntate a comunicazione e affettività: i beni relazionali (BR). Le caratteristiche di questi beni sono: identità (i soggetti della relazione non possono essere anonimi), simultaneità (di produzione e consumo), reciprocità (di intenti ed interazione) e motivazione (la relazione fine a sé stessa). Relazioni che producano BR, reiterate nel tempo e collegate ad un contesto, danno luogo ad una reciprocità diffusa, definita da Hollis base della cooperazione sociale (1998). L'accumulo porta alla creazione di capitale sociale (CS) (Hannifan, 1916) inteso come “connections among individuals – social networks and the norms of reciprocity and trustworthiness that arise from them” (Putnam, 2000, p. 19).

La scuola come istituzione potrebbe sobbarcarsi parte del carico della costruzione di relazioni (CS *embeddedness*), aiutando le famiglie a creare tra

loro e con il personale legami forti ancorché compartimentalizzati, se funge da garante e offre occasioni di incontro (Small, 2009). Molto dipende dai quadri organizzativi e valoriali che intenzionalmente o no possono creare spazi di condivisione attorno all'esperienza educativa (Edwards *et al.*, 1998). Ricerche internazionali mostrano come le istituzioni che coinvolgono i genitori nei processi decisionali, nella mattinata scolastica e in momenti formativi insieme ai figli presentano livelli più alti di successo scolastico e coesione sociale (Flecha, 2014). Questa ricerca, svolta nel quadro di un progetto di dottorato nel a.s. 2020-21, si propone di indagare le dimensioni di partecipazione, BR e CS che possono esistere attorno ad un istituto comprensivo di una città italiana di medie dimensioni. I BR e la coesione sociale (Flecha, 2014) sono stati analizzati attraverso il costrutto del senso di comunità (SC), inteso come sentirsi legati, in modo interdipendente ad altri, che sentiamo simili, in una struttura stabile che ci comprende tutti, con la disponibilità a fare cose gli uni per gli altri (Mannarini, 2016). Appartenenza, influenza, integrazione e soddisfacimento dei bisogni, connessione emotiva condivisa sono i nuclei formanti SC, dove i primi due riflettono l'idea di coesione sociale (Flecha, 2014), mentre gli ultimi due i BR (Uhlner, 1989).

2. Obiettivi e metodologia della ricerca

La ricerca indaga i collegamenti tra partecipazione, SC e CS, eventuali legami di causalità e possibili caratteristiche organizzative che le favoriscano e portino alla creazione di relazioni tra non omofili. L'ipotesi è che nelle situazioni in cui, per scelta consapevole dell'istituzione, o per casuali situazioni organizzative, si creino le condizioni per ripetute interazioni tra adulti non competitive e strumentali, ma legate alla comune appartenenza ad una comunità scolastica, ci sia un aumento del SC e del CS a disposizione di famiglie e gruppo.

Nel dicembre 2020 sono stati svolti 2 focus group (FG), uno con dottorandi di Reggio Childhood Studies e uno con 8 testimoni privilegiate: dirigenti, insegnanti, pedagogiste di Reggio Emilia. Questi/, insieme alle osservazioni semi-strutturate svolte durante le attività del progetto Fa.C.E di Fondazione Reggio Children, rappresentano un nucleo di indagine qualitativa. I costrutti sono stati ulteriormente investigati con un questionario

costruito con il personale scolastico di un istituto comprensivo di Reggio Emilia attraverso un percorso di ricerca-formazione (Asquini, 2018) e somministrato online a famiglie (QF). Si compone di 55 item: anagrafica (10 item); scala likert SC (20 item; Mannarini, 2016); scala likert CS (17 item-isolamento nel lockdown, affinità e contatti con altre famiglie, promozione scolastica del SC, impegno personale per beni comuni); scala likert partecipazione (5 item-proposte, attività partecipate, livello di coinvolgimento, incontri coi docenti, partecipazione associazione genitori); stima dei legami tra famiglie attivabili per tempo libero, emergenza e confronto sui figli (3 item).

Hanno risposto 149 famiglie (su 412), tutte con figli che hanno frequentato la scuola dell'infanzia (71% in scuole Reggio Emilia Approach). Un numero paragonabile non ha terminato la compilazione, forse scoraggiato dal numero elevato di item e/o dalla loro complessità. Sono soprattutto madri (73%), italiane (86%), nate a Reggio Emilia (55%), con laurea o titolo superiore (53,7%). Di fatto un campione molto diverso da quello della popolazione scolastica generale, che fa pensare a una autoselezione dei genitori più partecipi e con maggiori strumenti culturali.

3. Risultati

Durante FG con le testimoni privilegiate si è indagato quale sia il significato di partecipazione e come essa si strutturi nell'esperienza scolastica. Emerge la centralità della partecipazione, intesa come prendere parte, ascolto reale, per entrare in una relazione comunicativo-affettiva, molto in sintonia con la scuola-forum e le caratteristiche dei BR.

È un'idea di coinvolgimento diffuso e di partecipazione proprio nel senso di dare la possibilità a tutti i membri di una rete che gira intorno a una scuola di partecipare realmente ai contesti, di conoscerli e di poter dare un contributo insomma. Quindi non solo ricevere delle informazioni o ricevere delle comunicazioni [...] costruire contesti che lo permettano (EDU1).

Se c'è davvero l'ascolto dell'altro e c'è anche una capacità di mettersi in discussione la partecipazione diventa davvero questa lettura circolare di cui parlava DS (TSFP)

Questa partecipazione non si misura in termini di specifiche attività svolte o di tempo speso. La dirigente riferisce come le sue insegnanti della scuola dell'infanzia siano entusiaste di quella che loro considerano partecipazione delle famiglie, nonostante gli incontri di sezione vadano semi-deserti. Mi dicono:

Si sa che loro non capiscono la necessità di fare l'incontro di sezione, però, al di là di quello, quando arrivano al mattino e anche quando li vengono a prendere, sono così felici, sempre un sorriso, sempre contenti. [...] ci portano la torta, vorrebbero portarci il regalino, ci portano una storia (DS).

Se non possiamo utilizzare categorie tradizionali, diventa importante trovare elementi condivisi per operationalizzare questa idea di partecipazione. Le testimoni condividono l'idea che dirimente sia il motivo: si qualifica come partecipazione quella che mette al centro l'educazione, un interesse che dal proprio figlio si allarghi alla comunità di bambini.

Secondo me la partecipazione funziona quando le persone si interessano alla scuola come bene comune, poi ci sarà chi partecipa di più, [...] ma anche chi partecipa entrando alla mattina perché accompagna il suo bambino e ti dice due parole (UOC).

Il minimo comune denominatore di tutte le relazioni dentro al contesto scolastico, [...] è proprio l'educare. Sono relazioni educative. [...] perché riguardano la maturazione dei soggetti in gioco, anche gli adulti [...] Quindi vedo al centro questa comunità che dialoga con questa chiarezza, cioè quella che tiene dentro anche la parzialità che diceva UOC (FISM).

Partecipazione come "dinamica collettiva" che tenga dentro "tutti i soggetti del progetto di educazione: i bambini, le famiglie, le insegnanti" (UOC), con relazioni, soprattutto di cura, che si rinforzino a vicenda. Sono le relazioni tra bambini ad informare il rapporto tra gli adulti.

Il fatto di proporre un certo modo di lavorare per gruppi, insieme, ricordare ai genitori che non è solo il singolo che apprende, ma apprende all'interno di un contesto sociale per cui ciò che prendo io ha valore anche perché lo costruisco insieme agli altri e il punto di

vista degli altri ha valore all'interno della classe. Questo lo costruisco nella didattica quotidiana, nel rimandare a casa un certo tipo di attività, nel chiedere ai bambini di incontrarsi (PRI).

Le testimonianze condividono anche l'idea che relazione e partecipazione vanno costruite e vissute nel quotidiano. Si attivano “nella misura in cui riusciamo davvero, attraverso l'ascolto, ma attraverso anche le nostre proposte, ad intercettare degli interessi reali e concreti degli adulti, adulti insegnanti, educatori o genitori” (EDU2). È una partecipazione informata costruita a partire da “momenti conoscitivi e di relazione appunto partecipata, in cui si arriva insieme alla co-costruzione di un'idea: un'idea di bambino, un'idea di infanzia, un'idea di processi, di apprendimento e di benessere”. Un quotidiano “attribuire significati, quel continuo ascolto, gli atteggiamenti proattivi dei docenti” (DS), che porti non ad “una raccolta, una somma di differenti punti di vista” (EDU2) per generare insieme azioni concrete.

Segnale di qualità della partecipazione e delle relazioni che da questa si creano all'interno di una scuola è “sicuramente il benessere del bambino e della famiglia, il non malumore” (INF), e la possibilità di mobilitare risorse in caso di bisogno, di sentirsi meno isolati, di creare rete. Questo collegamento tra piacevolezza nel condividere una esperienza educativa, partecipazione, CS e SC si osserva anche durante il progetto Fa.C.E, dove famiglie senza legami hanno dimostrato segni di crescita di fiducia reciproca e reciprocità diffusa (Hollis, 1998).

Dal FG con dottorandi emerge il protagonismo dei luoghi: “scuole che offrirono uno spazio di relazione altro rispetto al consegnare i bambini, sono scuole che hanno creato delle reti che andavano ben al di là del ruolo” (D), dove lo spazio non è solo fisico, ma è anche un insieme di “dispositivi organizzativi, occasioni, momenti creati ad hoc anche per condividere”.

Il QF conferma questa connessione a scuola tra partecipazione, SC e CS, con una correlazione statisticamente significativa tra tutte le scale (tab 1).

Panel 1

	Motivazione alla partecipazione	Senso di Comunità	Livello di partecipazione	Capitale Sociale
Senso di Comunità	0,587 (p=0,0000) N=149		0,639 (p=0,0000) N=149	0,672 (p=0,0000) N=149
Partecipazione	0,469 (p=0,0000) N=149	0,639 (p=0,0000) N=149		0,571 (p=0,0000) N=149
Capitale Sociale	0,440 (p=0,0000) N=149	0,672 (p=0,0000) N=149	0,571 (p=0,0000) N=149	

Tab. 1 Le scale

Non si riscontra nessuna correlazione tra scale e caratteristiche demografiche, mentre chi ha scelto la scuola sulla base di elementi affettivi (scuola aperta, passaparola positivo, presenza di bambini conosciuti - AFF) ha livelli di partecipazione, SC e CS più alti rispetto a chi dichiara di scegliere per comodità (vicinanza a casa, nonni e doposcuola - PRAT) (grafici 1-3).

Grafico 1 - Senso di comunità e motivo della scelta della scuola

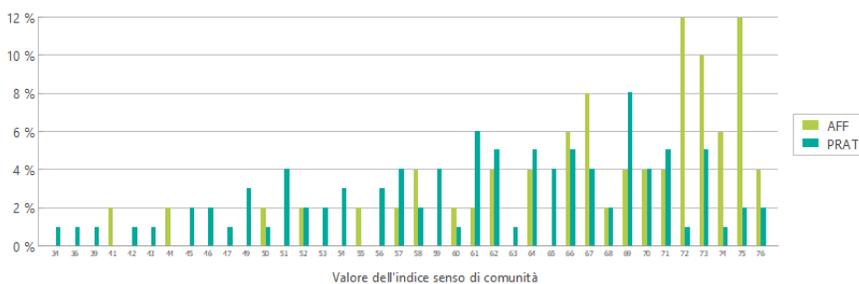
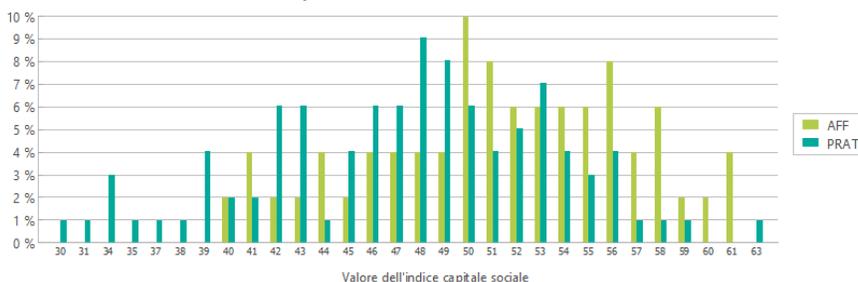
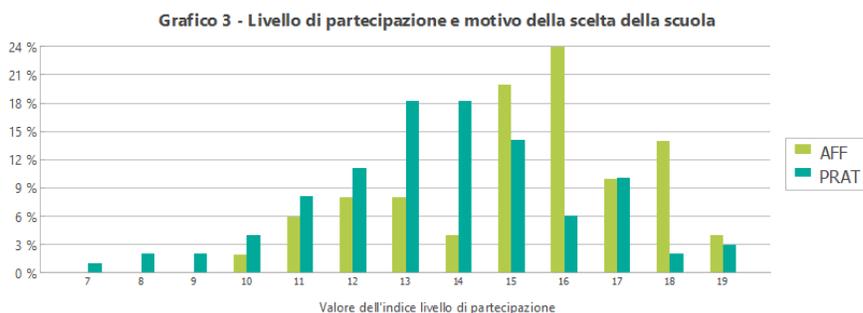
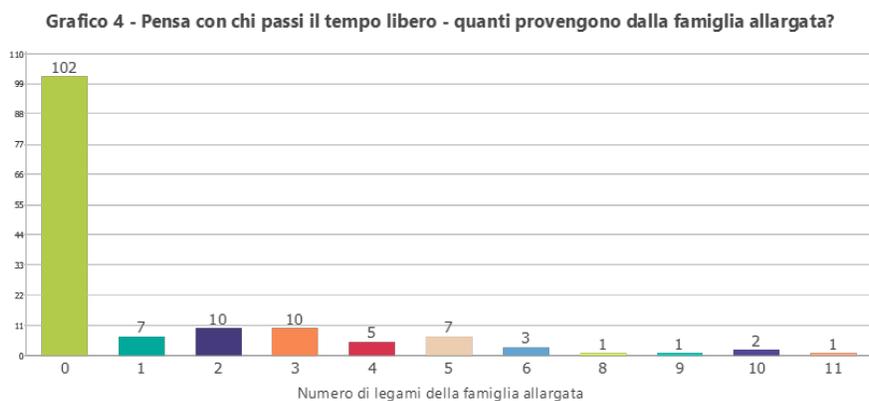


Grafico 2 - Capitale sociale e motivo della scelta della scuola





L'80% dichiara di partecipare ai momenti di incontro scolastici per motivi individuali (essere coinvolto nel percorso scolastico del figlio/a). Il 66% ha creato rapporti con altre famiglie soprattutto nei vari momenti di attesa e non in occasioni ufficiali di incontro, significativi per 30%. Sarebbero scuola dell'infanzia, classe e vecchie amicizie i bacini da cui provengono le relazioni importanti per tempo libero, emergenze o confronto sui problemi dei figli. Negli altri contesti 2/5 o più dei rispondenti dichiarano 0 legami (vedi grafici 4-7 a titolo esemplificativo). Il 3% circa delle famiglie dichiara 0 legami in ogni ambito.



Panel 1

Grafico 5 - Pensa con chi passi il tempo libero - quanti provengono dalla classe?

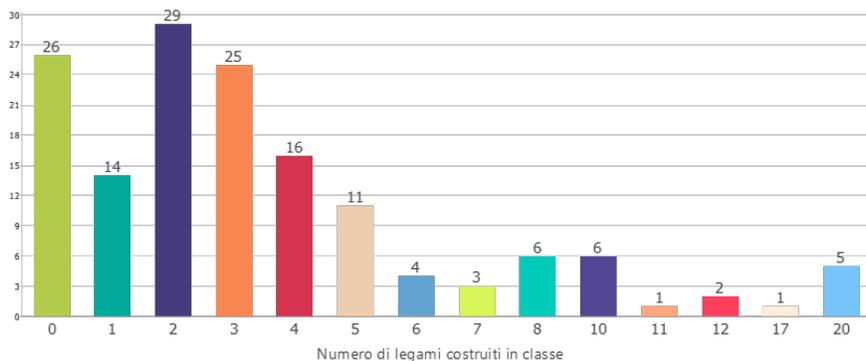


Grafico 6 - Pensa con chi passi il tempo libero - quanti provengono dalla scuola dell'infanzia?

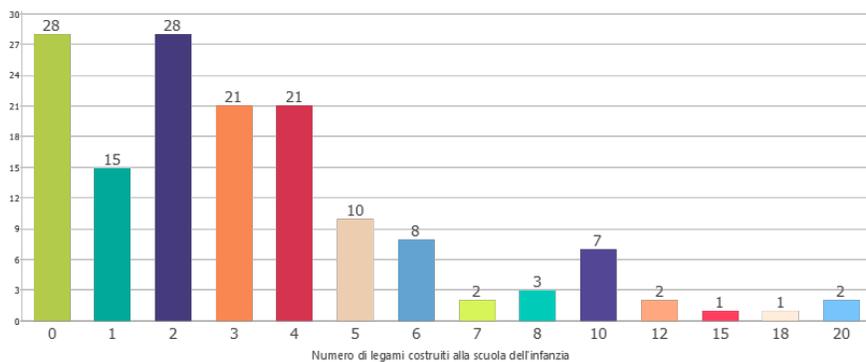
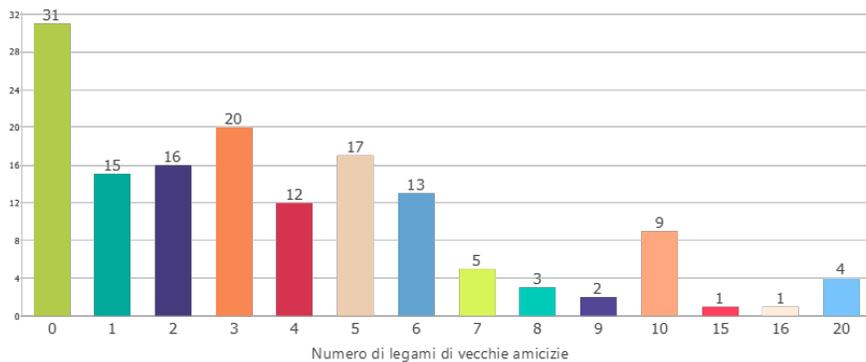


Grafico 7 - Pensa con chi passi il tempo libero - quanti provengono da vecchie amicizie?



4. Considerazioni conclusive

La ricerca è ad una fase iniziale. La correlazione tra le scale conferma le connessioni tra partecipazione, intesa come dimensione che si concretizza ad intensità diverse e richiede una più chiara definizione, BR, SC e CS. Non sono chiari i nessi di causalità. Dato il legame emerso tra criteri di scelta della scuola e dimensioni studiate, si potrebbe pensare che la partecipazione dei genitori non dipenda dall'istituzione, ma da una predisposizione originaria.

Esisterebbe un potenziale di crescita dei BR, visto che i genitori partecipano per motivi individuali e creano rapporti in momenti non costruiti a questo scopo. Per questo servirebbero investimenti consapevoli dell'istituzione in termini di tempi, spazi, intenzionalità (Small, 2009; Sacco, Zagnani, 2006; Dahlberg et al., 2007). La scuola è bacino privilegiato di legami per le famiglie, ma esistono ancora famiglie isolate, anche tra quelle dei rispondenti che sono coinvolte nell'esperienza scolastica. Inoltre, i legami si creano nonostante non ci sia una intenzionalità della scuola in questo senso, come emerge dal percorso di Ricerca-formazione. Queste alcune delle ragioni che spingerebbero ad un intervento consapevole.

Dai FG e dalla letteratura emerge che la creazione di BR dipende da una progettazione dei momenti di incontro, a partire dalle assemblee, come momenti di costruzione condivisa di significati; dal presentare l'apprendimento come processo sociale, ad esempio attraverso una documentazione di classe e non legata al singolo (Dahlberg *et al.*, 2007); dal coinvolgimento dei genitori in progetti anche a livello decisionale (Flecha, 2014); dall'organizzazione di momenti comuni di convivialità e attivazione su processi collaborativi (Small, 2009); da una progettazione degli spazi di attesa per renderli accoglienti. Sono queste soltanto alcune delle possibili piste di sperimentazione.

Riferimenti bibliografici

- Asquini G. (Ed.). (2018). *La Ricerca-Formazione: Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Edwards C., Gandini L., Forman G. (Eds.). (1998). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia approach-advanced reflections* (2nd ed.). Greenwich: Ablex Publishing Corporation.

- Edwards C. et al. (Eds.). (1998). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia approach-advanced reflections* (2nd ed.). Greenwich: Ablex Publishing Corporation.
- Flecha R. (2014). *Successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe*. Springer.
- Hanifan L. J. (1916). The rural school community center. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 67(1), 130-138.
- Hollis M. (1998). *Trust within reason*. Cambridge University Press.
- Mannarini T. (2016). *Senso di comunità: come e perché i legami contano*. Milano: McGrawHill Education.
- Putnam R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon and schuster.
- Sacco P., Zamagni S. (Eds.) (2006). *Teoria economica e relazioni interpersonali*. Bologna: Il Mulino.
- Small M. L. (2009). *Unanticipated Gains: Origins of Network Inequality in Everyday Life*. New York: Oxford University Press.
- Uhlener C. J. (1989). Relational goods and participation: Incorporating sociability into a theory of rational action. *Public choice*, 62(3), 253-285.