

***LE NUOVE TECNOLOGIE DELLA COMUNICAZIONE E DELL'INFORMAZIONE NEL  
RAPPORTO SCUOLA GENITORI***

**Michelle Pieri,**  
Università degli Studi di Milano-Biococca  
Piazza Dell'Ateneo Nuovo, 1  
20126 Milano, Italia  
michelle.pieri@unimib.it

**Abstract:** Dato che in Italia, da qualche anno, le Tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) sono entrate, e sono sempre più presenti, nel rapporto scuola genitori, si ritiene fondamentale evitare che l'introduzione di strumenti di nuova generazione nel rapporto scuola genitori avvenga in maniera acritica, in definitiva ingenuamente "tecnofila" e appiattita sulle logiche di marketing delle industrie di settore. Si è dunque reputato opportuno avviare una ricerca mirata a comprendere le rappresentazioni che circondano le pratiche di utilizzo delle TIC in generale, e delle TIC mobili in particolare, nel rapporto scuola genitori. Nello specifico l'obiettivo di questo lavoro è proprio quello di capire come il discorso relativo alle TIC nel rapporto scuola genitori viene articolato dai suoi protagonisti (docenti, studenti e genitori).

**Parole chiave:** rapporto scuola genitori, tecnologie della comunicazione e dell'informazione, focus group.

**Abstract:** Information and Communication Technologies (ICTs) are becoming more and more common in Italian schools, and have begun to play an important part in parent-school relationships. However, it seems important to avoid introducing them in an acritical way, naïvely following a "technophilic" vague, which by the way turns out to be aligned to the marketing interests of the companies working in that field. For this reason, a research has been developed in order to understand the representations in which the use ICTs in parent-school relationship is rooted. The specific objective of this paper is to understand how the discourse concerning ICTs in the home-school partnership is articulated by its actors (teachers, students and parents).

**Keywords:** school-parents relationship, Information Communication Technologies, focus group.

## **LE NUOVE TECNOLOGIE DELLA COMUNICAZIONE E DELL'INFORMAZIONE NEL RAPPORTO SCUOLA GENITORI**

### **IL RAPPORTO SCUOLA GENITORI**

Il rapporto fra scuola e genitori è un tema di crescente interesse, attorno al quale un numero sempre maggiore di insegnanti, genitori, amministratori e ricercatori appartenenti a discipline diverse concentra i propri sforzi di ricerca e d'intervento. Come sottolineano Epstein e Salinas (2004), la scuola non è composta da una diade, docenti e studenti, ma è, o meglio dovrebbe essere, una *learning community*, composta da docenti, studenti, genitori e membri della comunità che cooperano per dinamizzare e arricchire l'istituzione scolastica e aumentare le opportunità di apprendimento e il benessere degli studenti. Di fatto, da diversi studi emerge che la creazione di un clima di collaborazione e la costruzione di legami forti e stabili fra genitori, studenti e scuola, sono fondamentali per il miglioramento, non solo del rendimento scolastico (Henderson 1987; Epstein, 1991; Ballen e Moles, 1994; Henderson e Berla, 1995; Benjet, 1995), ma anche, del benessere generale (Boal, 2004; Wentzel, 1998) degli studenti. Ad esempio, il coinvolgimento dei genitori nelle attività scolastiche, come la supervisione e il monitoraggio dei compiti a casa e il parlare quotidianamente della scuola a casa, nonché la comunicazione diretta con i docenti e il personale amministrativo della scuola sono associati a un maggiore successo, a punteggi di rendimento più elevati nel campo della matematica, della lettura e della scrittura e ad un miglioramento delle abilità relazionali (Epstein, 1991; Sui-Chu e Willms, 1996; Keith et al., 1998). Dagli studi di Boal (2004) emerge che quando i genitori sono coinvolti nell'educazione dei loro figli, i risultati scolastici la frequenza, la salute e la disciplina dei ragazzi mostrano un netto miglioramento. Anche Coleman e colleghi (1996) confermano che esiste un forte legame fra il sostegno dei genitori e il comportamento in classe, il successo scolastico e la fiducia in sé dei figli. Nordhal (2006) sottolinea che i due fattori più importanti che influenzano il successo scolastico dei ragazzi sono il grado

d'istruzione dei genitori e la qualità della collaborazione fra scuola e casa. Una buona relazione tra la scuola e i genitori ha influenze positive sia sulla motivazione che sugli obiettivi a lungo termine degli studenti (Wentzel, 1998). I ragazzi che sperimentano buone reti relazionali collaborative tra gli adulti che li circondano e che hanno relazioni positive con questi adulti sono meno a rischio di avere problemi scolastici ed extra-scolastici (Wentzel, 1998; Oliva et al., 2002). La consapevolezza di essere sostenuti socialmente e scolasticamente dai genitori aumenta nei ragazzi la sensazione di essere competenti, l'interessamento alle problematiche relative alla scuola, la volontà di conseguire risultati positivi e la motivazione a costruire relazioni (Wentzel, 1998). I ragazzi che non percepiscono il sostegno scolastico da parte dei genitori sono tre volte più a rischio di malattie causate dallo stress (Wentzel, 1998). Anche Siles Rojas (2003) riscontra una forte correlazione fra la qualità della relazione tra scuola e genitori e il successo e l'adattamento scolastico dei ragazzi.

Come nota Fullan (1997, pp. 42-43) "nothing motivates a child more than when learning is valued by schools and families/community working together in partnership. These forms of (parent) involvement do not happen by accident or even by invitation, but they happen by explicit strategic intervention". Far diventare i genitori e gli altri membri della comunità membri attivi della *learning community* avviata a scuola trasmette a tutta la comunità il messaggio che ciò che gli studenti imparano e quanto hanno imparato non è una questione che riguarda solo gli insegnanti e le altre persone che lavorano nella scuola, ma è una vera e propria priorità per tutto il contesto sociale circostante (Wright e Saks, 2000).

Trotman (2001) sostiene che non soltanto i ragazzi hanno prestazioni scolastiche migliori e si comportano meglio quando i genitori sono coinvolti, ma anche i comportamenti dei docenti vengono influenzati positivamente dal coinvolgimento dei genitori. Bever (1994) ha rilevato che quando i genitori sono coinvolti,

gli insegnanti spesso migliorano le loro abitudini di lavoro.

La collaborazione tra la scuola e i genitori può essere strutturata in diversi modi e può avere diversi gradi. Nella letteratura relativa ai paesi occidentali, sono presenti diversi modelli di comunicazione scuola genitori. Epstein (1995) ha sviluppato un modello assai famoso che individua sei tipi di coinvolgimento dei genitori nella *learning community* della scuola: *parenting*, *communicating*, *volunteering*, *learning at home*, *decision making* e *collaborating with the community*. Nello specifico:

1. *Parenting*. La scuola deve offrire ai genitori il sostegno per le questioni relative alla crescita dei figli e alla creazione di un contesto domestico favorevole allo sviluppo scolastico dei figli. I genitori devono aiutare la scuola a comprendere il background familiare e culturale del ragazzo.
2. *Communicating*. Discutere con i genitori a proposito dei programmi scolastici e dei progressi degli studenti, e creare un canale di comunicazione bidirezionale tra la scuola e i genitori.
3. *Volunteering*. Migliorare il reclutamento, la formazione e le attività per coinvolgere i genitori in attività che si svolgono a scuola o in altri luoghi, ad esempio invitandoli a presenziare alle lezioni e a collaborare alle attività scolastiche. Consentire ai docenti di lavorare con i volontari che supportano gli studenti e la scuola: ad esempio i docenti possono guidare i genitori nella loro partecipazione volontaria alle attività formative.
4. *Learning at Home*. Coinvolgere i genitori nell'apprendimento a casa, ovvero nello svolgimento dei compiti a casa e nelle altre attività scolastiche da svolgere a casa. Incoraggiare i docenti a dare compiti da fare a casa che permettano agli studenti di coinvolgere i loro genitori, di lavorare e di discutere con loro.
5. *Decision Making*. Includere i genitori come partecipanti attivi alle decisioni relative alla scuola e alla sua *governance* attraverso i consigli di istituto o i gruppi di discussione e di lavoro, i comitati e le organizzazioni dei genitori.

6. *Collaborating with the Community*. Coordinare le risorse e i servizi per le famiglie, gli studenti, e la scuola con i vari gruppi della comunità, comprese le aziende, le organizzazioni civiche e culturali, i college o le università. Permettere a tutti di contribuire al servizio della comunità. In questa area, rientra la partecipazione rappresentativa dei genitori alle attività della scuola, con particolare attenzione a tutto ciò che concerne le istanze decisionali e di pianificazione della scuola.

Nordahl (2006) suggerisce tre livelli di collaborazione e tre livelli di intesa fra la scuola e i genitori. I livelli di intesa sono i seguenti:

1. reciproco scambio di informazioni (da docenti a genitori, e da genitori a docenti);
2. dialogo: comunicazione e discussione di questioni importanti relative ai ragazzi;
3. contributo e influenza: importanti decisioni prese sulla base di un accordo consensuale.

I livelli di collaborazione disponibili per i genitori si possono articolare, secondo Nordahl (2006), su questi piani:

1. rappresentativa, i genitori partecipano alle associazioni di genitori;
2. diretta, ovvero i genitori prendono parte a riunioni specifiche e prendono accordi con i ragazzi e i docenti;
3. indiretta, tutto ciò che i genitori fanno quotidianamente a casa per aiutare i loro figli a raggiungere risultati positivi a scuola.

Dalle indagini condotte da Nordahl e Skilbrei (2000; 2002) emerge che in generale le relazioni scuola genitori non sono soddisfacenti. Da una parte, molte scuole non desiderano avere dei genitori che prendono troppo l'iniziativa e che si danno troppo da fare. Dall'altra, i genitori solitamente non capiscono bene cosa la scuola si aspetti da loro per quanto riguarda la collaborazione e la relazione scuola genitori. Diversi genitori non si sentono veramente chiamati ad essere partecipi della scuola e sentono che gli unici a detenere il potere sono i docenti. Molti genitori si sentono inferiori ai docenti, in quanto i docenti hanno un potere istituzionale. Diversi genitori temono che il criticare la scuola o gli

insegnanti possa danneggiare il figlio, ovvero, hanno paura che un docente risentito per le critiche ricevute possa rivalersi, comportandosi in modo non corretto, su loro figlio. I genitori raramente ricevono un sostegno sociale dalla scuola, anche se gli insegnanti sostengono di fornirlo. Dunque è molto importante che i docenti potenzino la funzione dei genitori affinché essi acquisiscano una maggiore sicurezza di sé. È fondamentale che la comunicazione sia basata sul sostegno sociale, l'elogio e l'incoraggiamento. Come sottolineano Nordahl e colleghi (2005) il feedback dei docenti e della scuola verso i genitori dovrebbe essere accurato e preciso per evitare malintesi. Da un'indagine condotta da Nordahl (2006) emerge che il 75% dei genitori non sente di avere con la scuola un rapporto basato sul dialogo paritario. L'80% dei genitori non è per nulla soddisfatto del terzo livello di intesa, ovvero sente di avere un influsso decisamente scarso sulla scuola. Nordahl (2006) nota che, di norma, i genitori che hanno figli con pessimi risultati scolastici ritengono che le relazioni fra scuola e genitori siano in gran parte basate su un canale informativo a senso unico. Circa il 65% dei genitori con dei figli che non riescono a inserirsi a scuola ritiene che la collaborazione con la scuola sia negativa e basata sui pregiudizi. Al contrario, i genitori che hanno un'esperienza positiva delle relazioni fra scuola e genitori hanno figli che hanno un buon rendimento a scuola e non danno problemi. Più i ragazzi vanno bene e sono ben inseriti, migliore è il dialogo con la scuola e più elevata è l'influenza che i genitori sentono di avere sulle decisioni più importanti. I genitori sono una risorsa di estremo rilievo per i figli. Per fare comprendere ai genitori la loro importanza, è necessario far sentire loro che hanno un influsso, ovvero i genitori devono vedere che il loro sforzo di aiutare il figlio porta il figlio a conseguire maggiori successi scolastici, ed è fondamentale che si sentano sostenuti, ovvero, che percepiscano che la scuola e i genitori hanno obiettivi comuni e che "il collaborare bene" va a vantaggio del ragazzo (Nordahl, 2006).

Una relazione del *The National Parents' Committee for Primary and Lower Secondary Education* (2005), il comitato nazionale norvegese per i genitori che hanno figli nella scuola primaria e secondaria, termina con le dieci motivazioni che i genitori adducono più

frequentemente per non partecipare attivamente alla vita della scuola:

1. hanno altri bambini piccoli e non sanno a chi affidarli;
2. fanno turni di lavoro notturni/serali;
3. non si sentono bene a scuola a causa della loro esperienza scolastica negativa;
4. non si recano alle riunioni scolastiche perché non lo ritengono importante;
5. sono stressati e hanno problemi;
6. lamentano la mancanza di una rete di relazioni sociali e non se la sentono di andare da soli alle riunioni scolastiche;
7. sanno di avere carenze linguistiche e pensano che avranno problemi di comprensione;
8. sono consapevoli di non avere un sufficiente livello di istruzione e che i docenti in ogni caso sanno quali sono le soluzioni migliori;
9. sentono che verranno fraintesi e che non saranno capaci di comunicare;
10. sentono che le questioni scolastiche non sono di loro pertinenza. La scuola è per i docenti.

Siles Rojas (2003) sottolinea che c'è anche un legame fra la qualità generale della relazione scuola genitori e la qualità generale della scuola, così come fra il fallimento scolastico e la distanza sociale e culturale fra casa e scuola. Gli insegnanti che sono interessati alla vita sociale e alla vita familiare dei ragazzi avranno studenti più motivati perché con tutta probabilità useranno quelle informazioni come base per un'istruzione significativa. La conoscenza dei vissuti degli studenti e della loro esperienza culturale è una buona base per processi d'apprendimento positivi e sicuri degli studenti (Ericsson e Larsen, 2000).

Secondo Chrispeels (1996) la relazione scuola genitori è prima di tutto una questione di atteggiamenti. Il docente gioca un ruolo molto importante nella costruzione di una buona relazione scuola genitori (Chrispeels, 1996), dato che, sempre secondo Chrispeels (1996), la relazione scuola genitori si basa su:

- interesse generale del docente per i singoli genitori e la loro particolare situazione;
- abilità dei docenti di lavorare con i propri stereotipi nei confronti di certe famiglie;
- abilità del docente di lavorare sistematicamente con i singoli studenti, mostrando nei loro confronti un interesse speciale, motivandoli, passando un po' di

tempo con loro, individuando le loro qualità.

Cohen (1974), in linea con Chrispeels (1996), pone l'accento sulla responsabilità dei docenti nell'interazione con i genitori e ritiene sia dovere dei docenti:

- incoraggiare la comunicazione con i genitori sulle questioni relative ai ragazzi;
- trasmettere la propria volontà di impegnarsi, per aiutare i loro ragazzi ad apprendere;
- trasmettere il proprio desiderio di lavorare in collaborazione con i genitori;
- ascoltare le preoccupazioni dei genitori e gli obiettivi che si sono prefissati per il figlio;
- trasmettere un interesse in un modo complementare a casa;
- spiegare gli obiettivi e i programmi in classe che si rivolgono rispettivamente a studenti e a genitori;
- fare resoconti dei progressi degli studenti;
- dare idee da usare a casa per facilitare i processi d'apprendimento dei ragazzi;
- utilizzare le informazioni e le idee ottenute dai genitori.

Anche secondo Nordahl e colleghi (2005) il docente è un professionista che ha gran parte della responsabilità della costruzione di buone relazioni e deve avere degli atteggiamenti positivi nei confronti dei genitori in generale e considerarli delle risorse per i ragazzi. Gli insegnanti devono essere proiettati più al futuro che al passato e considerare il fatto che i genitori nutrono dei sentimenti nei confronti dei loro figli. Un altro aspetto è l'importanza del potenziamento dei genitori, del cui ruolo va messa in luce la rilevanza.

Da una buona relazione fra docente e genitori ci guadagneranno sia il docente che i genitori, grazie a questa relazione l'insegnante potrà comprendere la situazione specifica del ragazzo e la sua quotidianità (Thomson et al., 2004).

Naturalmente anche i genitori hanno delle responsabilità nella relazione scuola genitori (Chrispeels, 1996; Vilchez, 2004). I genitori devono lavorare sul proprio atteggiamento verso la scuola e far fronte ai sentimenti che nutrono verso la propria esperienza e risultati scolastici. Devono farsi coinvolgere maggiormente nella scuola e nelle attività scolastiche. Devono collaborare con gli insegnanti per creare delle aspettative comuni nei confronti dei ragazzi. Devono capire che la

scuola e casa hanno un obiettivo comune, quello di accrescere il successo scolastico e il benessere dei ragazzi.

In realtà questi modelli si rivelano assai limitati: da una parte, avvertite ricerche di tipo etnografico mettono in luce che le relazioni casa scuola presentano sfumature assai ricche di senso e non riconducibili a schemi rigidi (Symeou, 2007). Dall'altra, indagini recenti ci mostrano che, anche all'interno di uno stesso network di ricerca, le relazioni fra "casa" e "scuola" possono venire declinate in maniera assai diversa, sia per quanto riguarda i concetti presi in considerazione, sia per quanto riguarda gli esiti auspicati e/o attesi (Castelli e Pepe, 2008).

## **LE TIC NEL RAPPORTO SCUOLA GENITORI**

In Italia, da qualche anno le Tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) sono entrate nel rapporto scuola genitori. Grazie alle TIC, ad esempio, la scuola può mettere a disposizione dei genitori la possibilità di controllare le assenze, fornire le giustificazioni on-line, visionare i documenti e le comunicazioni inviati dalla scuola e controllare le valutazioni on-line. Ormai quasi tutte le scuole dispongono di una connessione internet e in diversi casi di un sito e diverse scuole hanno creato forum on line per la comunicazione scuola genitori (Pieri, 2005). Molte società di software hanno già pensato di utilizzare anche l'ubiquitaria diffusione del cellulare per fornire utili applicazioni da vendere alle scuole come aggiunta al registro elettronico o al badge che i ragazzi devono strisciare nell'apposita macchinetta all'entrata e all'uscita da scuola.

Dato che le TIC sono sempre più presenti nel rapporto scuola genitori, è fondamentale evitare che l'introduzione di strumenti di nuova generazione nel prezioso e delicato rapporto scuola genitori avvenga in maniera acritica, in definitiva ingenuamente "tecnofilica" e appiattita sulle logiche di marketing delle industrie di settore. Si è dunque reputato opportuno avviare una ricerca mirata a comprendere le rappresentazioni che circondano le pratiche di utilizzo delle TIC in generale, e delle TIC mobili in particolare, nel rapporto scuola genitori. Si ritiene sia indispensabile sapere cosa ne pensano i principali attori coinvolti (docenti, studenti e genitori). L'obiettivo di questo lavoro è quello

di comprendere quale ruolo possono giocare le TIC nel rapporto scuola genitori. Nello specifico si vuole capire come il discorso relativo alle TIC nel rapporto scuola genitori viene articolato dai suoi protagonisti.

## **METODOLOGIA**

In accordo con i principi teorici della Grounded Theory (Glaser, Strauss, 1967) si è scelto un approccio di ricerca qualitativo realizzato attraverso la costituzione di focus group. In questo modo, diventa possibile indagare non solo le rappresentazioni parziali caratteristiche di un certo individuo o di un certo gruppo, ma come viene articolato, in generale, il discorso intorno al tema. Nell'anno accademico 2007/2008 sono stati realizzati sei focus group con docenti, genitori e studenti delle scuole superiori di Piacenza e Milano. Si è scelto di prendere in considerazione due realtà molto diverse tra di loro: Milano, una grande città del nord Italia, e Piacenza, una piccola città 70 Km a sud di Milano. Milano e Piacenza non differiscono solo per dimensioni, ma anche per il livello di controllo sociale: nelle piccole città come Piacenza vi è un forte controllo sociale, mentre a Milano il controllo sociale è inesistente.

Nei sei focus group, che hanno avuto luogo presso i locali delle scuole, sono stati coinvolti separatamente studenti, docenti e genitori di due scuole superiori:

- Liceo Scientifico Donatelli (<http://www.donatelli-pascal.com>) di Milano;
- Liceo Linguistico, Scientifico e Classico Gioia (<http://www.liceogioia.it>) di Piacenza.

Insegnanti e genitori sono stati reclutati attraverso un criterio di partecipazione volontaria, mentre per quanto riguarda gli studenti hanno partecipato alcuni rappresentanti di classe. Vi è quindi un evidente effetto di autoselezione del campione, che tuttavia, in questo contesto non è indesiderabile, anzi: è opportuno che ad un gruppo di discussione partecipino i più attivi. Il campione di Milano è costituito da 9 docenti, 7 studenti, 8 genitori, quello di Piacenza da 6 docenti, 7 studenti e 8 genitori.

I focus group sono stati organizzati omogenei per ruolo (genitori, studenti ed insegnanti), al fine di meglio indagare le problematiche peculiari di ciascun gruppo e di evitare l'emergere di divergenze basate solo sugli

stereotipi delle differenze tra i gruppi. La traccia della discussione partiva dal tema generale del rapporto fra scuola e genitori ("Come vedete il rapporto scuola genitori?", "Quale è il suo scopo?", "Come è ora?" "Come vorreste che fosse?") per poi focalizzarsi sulle TIC, in generale, e su quelle mobili, nello specifico, nel rapporto scuola genitori ("Che rapporto avete con le TIC?", "Come vedete le TIC nel rapporto scuola genitori?", "Come vedete le TIC mobile nel rapporto scuola genitori?").

I gruppi si sono incontrati per circa 60 minuti ognuno e sono stati condotti da un moderatore alla presenza di un osservatore, che ha raccolto note durante lo svolgimento dei focus. Tutti gli incontri sono stati videoregistrati e documentati attraverso note di campo contestualmente in ciascuna sessione. Si è proceduto quindi all'analisi del contenuto.

## **RISULTATI**

### **Rapporto scuola genitori**

A Milano gli studenti sono in un certo senso ambivalenti per quanto riguarda la comunicazione scuola genitori: se da una parte, hanno paura che la loro libertà venga limitata, ad esempio, a causa di brutti voti a scuola, "in alcuni casi gli studenti vengono chiusi in casa se vanno male a scuola", "alcuni vedono i rapporti scuola famiglia tragici e con terrore se hanno dei genitori che li puniscono", oppure "se vado bene a scuola i miei mi lasciano più libertà...mi fanno andare a vedere le partite di calcio, se vado male non mi toglie ciò che ho ma mi impedisce di avere di più" dall'altra, essi riconoscono che "è giusto che le famiglie siano informate". E trovano che, oltre ad essere "giusto" e "corretto", possa anche essere utile per lo studente anche se non può essere sufficiente per farlo andare bene a scuola, dato che l'andare male o bene a scuola alla fine dipende dallo studente "se sei più controllato, senza punizioni eccessive, ti metti a studiare o decidete insieme di andare a ripetizione...ma se tu non vuoi non c'è verso che obblighino a studiare", "quello che gli insegnati dicono a loro [i genitori] è la stessa cosa che gli insegnati dicono a noi [studenti], quindi ci serve se vogliamo migliorare altrimenti no".

A Piacenza gli studenti sono d'accordo nel dire che la comunicazione scuola genitori è d'aiuto per lo studente "se io ho un problema con un professore il fatto che i miei genitori vadano a

parlare con questo professore a me serve.” Ma viene individuata anche una utilità di questa comunicazione per la scuola e i genitori. La comunicazione scuola-genitori “è molto utile [...] A tutti cioè, sia al genitore che al figlio che alla scuola. Cioè, comunque, nel rapporto tutti hanno da guadagnarci. La scuola per capire quali sono i problemi dello studente, magari anche a livello personale. Al genitore per capire quali sono gli insuccessi scolastici. E al figlio perché, cioè, allo studente – cioè – ad avere il succo della questione sia dal genitore che dalla scuola. Anche dal docente. Cioè ad esempio se c’è un insuccesso scolastico – cioè, voglio dire – che magari però non è ancora debito, però si vede che comunque sta calando nei voti, il rapporto tra genitore e scuola può evitare di arrivare all’insuccesso scolastico.”

I genitori di Milano presenti al gruppo di discussione utilizzano quasi tutto il tempo disponibile per esprimere critiche nei confronti sia della scuola (insegnanti e segreteria) che degli altri genitori. Secondo questi genitori la scuola, pur essendo certificata, è carente dal punto di vista della comunicazione in tutti i sensi: scuola-studenti e scuola-genitori. Ad esempio, alcuni genitori narrano di come in questa scuola, di cui “le certificazioni informatiche sono il fiore all’occhiello”, “hanno dato la comunicazione [dei corsi di informatica] durante l’ora di religione a cui partecipa metà classe, quindi i ragazzi che non facevano religione hanno perso la prima lezione della ECDL [*European Computer Driving Licence*]”. O ancora, “la comunicazione del debito formativo non è stata affissa ma hanno mandato una circolare cartacea l’ultimo giorno ai ragazzi, mio figlio non è andato a scuola l’ultimo giorno e quindi io ho scoperto da un altro genitore che bisognava andava a recuperare il debito formativo in segreteria”. Fra scuola e genitori “molte volte manca proprio la comunicazione”. Anche all’interno del gruppo dei genitori milanesi la comunicazione è problematica, e i genitori presenti alla riunione denunciano il totale disinteresse dei genitori assenti, “sono delusa dai genitori per la scarsa partecipazione”, “la partecipazione dei genitori è a dir poco scarsa, demoralizzante”. La scarsa partecipazione dei genitori è, secondo i genitori presenti, dovuta a diversi motivi in primo luogo, di norma, ognuno si occupa esclusivamente dei problemi di suo figlio “non c’è una rete tra i genitori ognuno guarda al suo

orticello, si guarda la minuzia ma non si guarda il fine educativo generale”, in secondo luogo, vi è un “abbassamento del coinvolgimento dei genitori da elementari, medie a superiori, perché i ragazzi sono adulti oppure fa comodo dire che i figli sono adulti”, “mio figlio ha un compagno dalla prima elementare, elementari e medie erano sempre presenti ora non li si vede mai”. Un ultimo motivo è quello legato al fatto che le superiori a differenza delle medie non sono scuole di zona “la media continua ad essere una scuola di zona quindi la vicinanza favorisce la conoscenza tra le famiglie”. E viene sottolineato come “quelli [studenti] con genitori presenti di norma non hanno situazioni particolarmente negative”.

Questo atteggiamento particolarmente critico nei confronti degli altri genitori emerge anche fra i genitori di Piacenza, che tematizzano tuttavia in modo ampio ed allargato il rapporto casa-scuola sia per quanto riguarda gli effetti pedagogici, “è molto importante che i nostri figli vedano che noi partecipiamo alla loro vita [...] è uno scambio reciproco”, sia per quanto attiene all’effetto che la partnership può avere sulla società nel suo complesso, “i genitori servono nella scuola perché [...] la scuola di per se stessa probabilmente perderebbe il senso della società civile”. Da notare, a Piacenza, la mancanza di critiche dirette da parte dei genitori nei confronti degli insegnanti.

Gli insegnanti di Milano lamentano il disinteresse dei genitori e dei colleghi: “Qua il contatto con i genitori è molto modesto, anche se chiamati non vengono”. “[...] io, preoccupata di apportare il massimo miglioramento possibile, non ho il sostegno né dei colleghi né della famiglia degli studenti”. A Piacenza la situazione è alquanto diversa: “la scuola è ancora qualcosa *che tiene*. È un elemento di una rete di servizi che tengono”.

### **Rapporto con le TIC**

Per quanto riguarda gli studenti, non vi sono grosse differenze tra Milano e Piacenza “il mondo è cambiato, adesso senza cellulare non vive nessuno, non conosco nessuno che non ha il cellulare”. “A scuola teoricamente non puoi usarlo” (Milano) né a Milano né a Piacenza, ma “io l’ho sempre acceso con la vibrazione sotto il banco, nell’astuccio, in tasca” (Milano), o “silenzioso” (Piacenza).

Per quanto riguarda gli insegnanti, con nostra sorpresa è emerso che di fatto gli insegnanti di

Piacenza utilizzano molto di più frequentemente le nuove tecnologie rispetto ai colleghi di Milano.

Per quanto riguarda i genitori, a Milano utilizzano le nuove tecnologie mobili prevalentemente per ragioni di controllo dei figli. A Piacenza i genitori utilizzano le nuove tecnologie maggiormente per ragioni pratiche e di coordinamento.

### Le TIC nella comunicazione scuola genitori

Per gli studenti di Milano il problema della privacy è rilevante: “è una questione di privacy”, “non darei mai ad un prof il mio numero di cellulare, solo in gita, per il resto basta il numero di casa”. Secondo gli studenti milanesi le TIC nel rapporto scuola genitori portano ad avere “troppo controllo! Esasperato!”. Gli studenti milanesi non apprezzano né il mandare i voti sul telefono cellulare del genitore, “C’è già il libretto!”, né il comunicare al genitore l’assenza del figlio tramite sms, “Questa cosa non mi piace!”. A Milano, “«tuo figlio non è a scuola» se arriva un sms così alla mamma al supermercato le prende un colpo perché non sa dove è il figlio”, “se lo sa due mesi dopo fa meno effetto che se lo sa al momento”, “un contatto verbale *face to face* a posteriori è più dolce di un sms in tempo reale”. A Piacenza “...il messaggio secondo me porta anche inquietudine da parte del genitore. Cioè – nel senso – arriva il messaggio e dice: «Oh, porca miseria: mio figlio non è a scuola! Cosa faccio? Vado a cercarlo per la città».” (A Piacenza ritrovare il proprio figlio è abbastanza semplice, a Milano è impensabile).

Gli studenti di Piacenza sono abituati al controllo sociale e non potrebbero neanche concepire la sua assenza. Quindi sono meno preoccupati, rispetto agli studenti milanesi, per quanto riguarda l’uso delle TIC nel rapporto scuola genitori, dato che questo tipo di comunicazione di fatto non cambierebbe di molto la loro attuale situazione. Come sottolinea uno studente di Piacenza “Non credo che ci sia questo gran cambiamento”. Un altro studente di Piacenza rafforza l’affermazione del compagno “Io non trovo questo gran cambiamento. Nel senso: alla fine, cioè, il cambiamento c’è in un fattore di comodità”. Un terzo studente sottolinea come la comodità non sia solo della scuola ma anche della famiglia “Della scuola e anche della famiglia perché [il genitore] non deve per forza andare

alla scuola a udienze per sentire i voti” ed evidenzia che l’unico problema è il fatto che ogni tanto vengano riportati sul registro elettronico dei voti errati. Il problema della privacy non viene neanche considerato dagli studenti piacentini.

A Piacenza molto spesso sono gli studenti a consultare da soli il registro elettronico, e a trovare i lati positivi di queste nuove tecnologie. Ad esempio uno studente di Piacenza dice che: “mi piace il registro elettronico perché mi permette di calcolare facilmente la mia media”. A Piacenza nessun genitore, come è accaduto invece a Milano, direbbe mai: “schermiamo tutta la scuola ma non il bagno, così se un insegnante maltratta il mio bambino, lui può andare in bagno a chiamarmi, e io vengo a salvarlo”. A Piacenza se un insegnante maltratta un allievo viene ripreso non solo dai colleghi ma anche da parenti e amici.

A Milano gli insegnanti temono che le nuove tecnologie possano essere un modo per snaturare il lavoro dell’insegnante: “c’è un problema: ho mandato un sms come dice la procedura, quindi ho fatto il mio dovere e ho la coscienza in pace. Un sms dovrebbe non essere visto come l’adempimento della procedura ma come parte integrante di un processo di risoluzione di un problema, di un percorso comune e condiviso tra la scuola e i genitori”. A Milano, sebbene la scuola disponga delle infrastrutture, esse “vengono utilizzate in modo inferiore alle loro potenzialità, in quanto le persone, come, ad esempio le segreterie e gli insegnanti, che dovrebbero utilizzarle non sono in grado di farlo”. La medesima situazione di sottoutilizzo si verifica anche a Piacenza, dove vengono individuate alcune difficoltà concettuali legate alle TIC: “il contatto con le famiglie è sempre meno di carattere informativo, è sempre più complesso [...] è sempre più di tipo educativo. [...] Spesso il genitore con noi trasferisce problemi aperti: quale sarà il futuro di un figlio, perché si comporta così. [Le] nuove tecnologie, secondo me, non garantiscono spazio, [...] di apertura ai problemi.” Addirittura, può accadere “che qualche famiglia interpreti il fatto del registro elettronico [...] come già un’informazione sufficiente. Per me non è sufficiente. [...] vorrei parlare *anche* di come il ragazzo vive le situazioni a scuola”.

I genitori di Milano colgono nuovamente l’occasione di poter parlare della scarsa

volontà di partecipazione degli altri genitori, “l’uso dell’e-mail è utile se c’è volontà di andare a leggerle, altrimenti non servono a nulla”, “un genitore mi ha dato l’indirizzo di famiglia a cui le e.mail che arrivano vengono cestinate!”, “mi professo uomo tecnologico, sono un informatico, ho provato a raccogliere il 70% degli indirizzi e-mail dei genitori e ci ho messo tre mesi, dell’altro 30% ho l’indirizzo dei ragazzi, io mando le e-mail ma o non ottengo risposte o massimo due e questo va di pari passo con un generale livello di disinteresse dei genitori nei confronti della scuola”. A Piacenza vengono sottolineate i concreti aspetti di praticità: l’e-mail serve perché “non devo prendermi un giorno di ferie dal lavoro per andare a parlare con un’insegnante quando è una cosa che magari un altro genitore ha già risolto.”

## CONCLUSIONI

La principale lezione appresa durante questo lavoro è quella che prima di introdurre/imporre un’innovazione è fondamentale comprendere il contesto entro cui si opera. Uno dei modi di eccellenza per comprendere il contesto può essere proprio quello di far parlare coloro che vivono e co-costruiscono quotidianamente e concretamente questo contesto. Le TIC non possiedono alcun valore intrinseco: tutto dipende dall’uso che ne viene fatto e dal contesto in cui questo uso ha luogo. Le stesse tecnologie possono essere molto utili a Milano e del tutto inutili a Piacenza, oppure possono essere usate in un modo a Milano e in un modo totalmente diverso a Piacenza. Usi diversi in contesti diversi, ben raramente prevedibili a priori.

Bisogna quindi evitare l’introduzione acontestuale e acritica delle nuove tecnologie. Questa è l’ennesima riprova che in questa situazione, che è divenuto quasi un luogo comune definire “complessità”, la via di soluzione non è quella di cercare risposte uniche e sicure, modelli di azione rigidi e prestabiliti, non è quella di rinforzarsi irrigidendosi nei ruoli e nelle differenze del singolo individuo o gruppo, né uniformandosi passivamente alle tendenze tradendo il proprio specifico modo di essere, ma è quella di promuovere e mantenere attiva la capacità di pensare, di cercare il senso di ciò che si fa e si potrebbe fare, di socializzare la propria esperienza e il proprio sapere facendoli incontrare con altre esperienze e altri saperi. In

particolare, per gli educatori, si tratta di pensare e ri-pensare il processo e il compito educativo attraverso le azioni, le relazioni, le scelte, le tappe, le difficoltà, i problemi, le conquiste, il benessere o il malessere che quotidianamente realizzano e sperimentano, di dirsi ed esplicitare insieme, tra scuola e genitori quali sono le aree e le dimensioni problematiche e quelle in cui progettare insieme, e di ricercare insieme, co-costruendolo, un percorso di risposte possibili, di interventi opportuni, di progetti adeguati a quella situazione specifica, a quelle persone particolari, da realizzare e poi da osservare, per valutarlo e per imparare ancora dai successi e dai fallimenti.

## BIBLIOGRAFIA

- Ballen, J., Moles, O. (1994), *Strong families; strong schools: Building community partnerships for learning*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Benjet, C. (1995), The impact of parent involvement on children’s school competence: The interaction between quantity and quality of involvement. *Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development*, Indianapolis, Indiana.
- Bever, V. (1994), *Increasing academic productivity in non-productive at-risk elementary resource students*. Unpublished manuscript, Saint Xavier University, Chicago, IL.
- Boal, C. A., (2004), *A three-way partnership with families*. Principal (Resto, Va.), 83 (3), pp. 26-28.
- Castelli, S., Pepe A., (2008), “School-parents relationships: a bibliometric study on 40 years of scientific publications.”, in *International Journal of Parents in Education*, 2, pp. 1-12.
- Chrispeels, J. (1996), Effective Schools and Home –School-Community partnership Roles: A framework for parent involvement. In *School Effectiveness and School*

- Improvement*, Vol 7, pp. 297-323.
- Cohen, S. (1974), *Family reactions to the handicapped child*. New York : Hunter College of the City, University of New York.
- Coleman, P., Colline, J. (1996), Learning together: The student/parent/teacher triad. In *School effectiveness and school improvement*, Vol. 7, pp. 297-323.
- Epstein, J. (1991), Effects on student achievement of teachers' practices of parent involvement. In *Advances in Reading I Language Research*, 5, pp. 261-276.
- Epstein, J. (1995), School/family/community partnerships. In *Caring for the children we share*. Phi Delta Kappan, 76(9), pp. 701-712.
- Epstein, J. L., Salinas, K. C. (2004), Partnering with families and communities. In *Educational Leadership*, 61 (8), pp. 12-18.
- Ericsson, K., Larsen, G. (2000), *Skolebarn og skoleforeldre*, Pax forlag.
- The National Parents' Committee for Primary and Lower Secondary Education (2005), *Broer mellom hjem og skole- Håndbok om samarbeid mellom minoritesspråklige foreldre og skole*, URL: <http://www.fug.no/cgi-bin/fug/imaker?id=31163>.
- Fullan, M. (1997), Broadening the concept of teacher leadership. In S. Caldwell (Ed.), *Professional development in learning-centered schools* (pp. 43-48). Oxford, OH: National Staff Development Council.
- Glaser, B., Strauss, A. (1967), *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Henderson, A. T. (1987), *The evidence continues to grow: Parent involvement improves student achievement*. Columbia, MD: National Committee for Citizens in Education.
- Henderson, A., Berla, N. (1995), *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement*. Washington, DC: Center for Law and Education.
- Keith, T. Z., Keith, P. B., Quirk, K. J., Sperduto J., Santillo S., Killings S. (1998), Longitudinal effects of parent involvement on high school grades: Similarities and differences across gender and ethnic groups. In *Journal of School Psychology*. Vol 36(3), pp. 335-363.
- Nordahl, T (2000), Samarbeid mellom hjem og skole. En kartleggingsundersøkelse. *NOVA-Rapport* 8/00. Oslo. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T (2002), Samarbeid mellom hjem og skole. En kartleggingsundersøkelse. *NOVA-Rapport* 8/00. Oslo. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. e Skilbrei, M. (2002), Det vanskelige samarbeidet. *NOVA Rapport* 13/02, Oslo. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2006), *Eleven som aktør – fokus på elevens læring og handlinger i skolen*, Universitetsforlaget, Oslo.
- Nordahl, T., Sørli, M., Manger, T., Tveit, A. (2005), *Atferdsproblemer blant barn og unge*, Oslo: Fagbokforlaget.
- Oliva, A., Parra, A., Sánchez, I. (2002), Parents and peers influences on emotional adjustment during adolescence. *Comunicación presentada en el VIII Biennial Congress of the European Association for Research on Adolescence*. Oxford.
- Pieri M. (2005), Virtual communities as bridges between parents and school: the case of an Italian Secondary School. In Martínez-González, R.A., Pérez-Herrero,

- M., Rodríguez-Ruiz, B. (a cura di), *Family-School-Community Partnerships. Merging into Social Development*. Grupo SM, Oviedo, Spagna, pp. 433-450.
- Siles Rojas, C. (2003), La colaboración de los padres con la escuela. In *Padres y maestros*, N. 279 pp 10-14.
- Sui-Chu, E. H., Willms, J.D. (1996), Effects of Parental Involvement on Eighth-Grade Achievement. In *Sociology of education*, Vol. 69 (April), pp. 126-141.
- Symeou, L. (2007), Cultural capital and family involvement in children's education: Tales from two primary schools in Cyprus. In *British Journal of Sociology of Education*, 28(4), pp. 473-487.
- Thomson, G, Warron, S, Carter, L (2004), It's not my fault. Predicting High School Teachers who blame blame parents and students for low achievement. In *The High School Journal*, 87, 3, pp. 5- 14.
- Trotman, M. F. (2001), Involving the African American parent: Recommendations to increase the level of parent involvement within African American families. In *The Journal of Negro Education*, 70(4), pp. 275-285.
- Vilchez, L.F (2004), Expectativas de los padres y las expectativas de los profesores, In *Padres y Maestros*, 254, pp. 22-25.
- Wentzel, K (1998), Social Relationships and motivation in middle school. The role of parents, teachers and peers, *Journal of educational Psychology*, 90, 2, pp. 202-209
- Wright, A., Saks J. B. (2000), *The Community Connection: Case Studies in Public Engagement*. Alexandria, Virginia: National School Boards Association.