



**Università
degli Studi
di Palermo**

AREA QUALITÀ, PROGRAMMAZIONE E SUPPORTO
STRATEGICO
SETTORE STRATEGIA PER LA RICERCA
U. O. DOTTORATI

Health Promotion and Cognitive Sciences

Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'Esercizio Fisico e della
Formazione

M-PED/04

PARTNERSHIP FOR TRAINING. GENITORI, DOCENTI E DIRIGENTI: LA COMUNITÀ CHE EDUCA

IL DOTTORE

MARTINA ALBANESE

Martina Albanese

IL COORDINATORE

PROF. MASSIMILIANO OLIVERI

IL TUTOR

PROF.SSA GIUSEPPA CAPPUCCIO

Giuseppa Cappuccio

EVENTUALE CO TUTOR

CICLO IV

ANNO CONSEGUIMENTO TITOLO 2021

INDICE

INTRODUZIONE	7
CAPITOLO 1	
Definire la corresponsabilità educativa	13
1.1 Il contesto nazionale	13
1.2 Il contesto internazionale	17
1.2.1 Il Modello di Epstein	23
1.2.1.1 Model of Overlapping Family and School Spheres	25
1.2.1.2 Tipi di coinvolgimento familiare	27
1.2.2 Il Modello di Bronfenbrenner	28
1.3 Evoluzione storico-sociale	33
1.4 Evoluzione normativa	35
1.4.1 Il Patto educativo di corresponsabilità	37
1.5 La corresponsabilità come istanza pedagogico-educativa	41
1.6 La corresponsabilità come convivenza democratica	42
1.7 Criticità irrisolte	44
1.7.1. La lettura critica socio-pedagogica di Luigi Pati	47
CAPITOLO 2	
Il ruolo della famiglia	49
2.1 Il primato educativo della famiglia	51
2.2 I cambiamenti morfologici e strutturali della famiglia	52
2.3 Evoluzione del coinvolgimento della famiglia nell'istituzione scolastica	57
2.3.1 La rivoluzione di Maria Montessori	58
2.3.2 La «frattura istituzionale» odierna tra istruzione e educazione	61
2.4 La differenza tra il ruolo educativo della famiglia e della scuola	63
2.5 Riflessioni critiche sull'essere genitori oggi	64
CAPITOLO 3	

Il ruolo della scuola: il dirigente scolastico e i docenti	67
3.1 L'insegnante	67
3.1.1 La <i>mission</i> educativa	69
3.1.2 Tessere alleanze significative	70
3.1.3 La formazione dei docenti	72
3.2. Il dirigente scolastico	76
3.2.1 La leadership educativa	77
3.2.2 L'autonomia scolastica	79
3.2.3 Il dirigente: tra funzione legale e pedagogica	80
3.3 La comunità educante	82
CAPITOLO 4	
La Comunicazione Scuola-Famiglia - Comunicación Escuela-Familia	85
4.1 La comunicazione a scuola	86
4.2 La comunicazione in famiglia	89
4.3 La comunicazione scuola-famiglia	91
4.4 Multiculturalità e barriere comunicative	95
4.5 L'indagine: "Le modalità partecipative e comunicative delle famiglie non autoctone"	97
4.5.1 I partecipanti al percorso di ricerca: gli studenti	99
4.5.2 I partecipanti al percorso di ricerca: i genitori non autoctoni	100
4.5.3 Analisi dei dati	102
CAPITOLO 5	
Un'indagine conoscitiva: il punto di vista di docenti, genitori e dirigenti	115
5.1 La metodologia d'indagine: un approccio quali-quantitativo	116
5.2 Gli strumenti quantitativi utilizzati: il percorso di validazione	120
5.2.1 Analisi descrittiva	122
5.2.2 Analisi fattoriale bivariata con rotazione dei fattori (Varimax)	123

5.2.3 Analisi correzionale	127
5.3 I destinatari dell'indagine: i genitori, i dirigenti e i docenti	130
5.4 Analisi dei risultati	132
5.4.1 Genitori – Questionario Corresponsabilità educativa	132
5.4.2 Docenti - Questionario Corresponsabilità educativa	135
5.4.3 Dirigenti – Intervista semi-strutturata	137
5.5 Partnership Force Model	149
5.6 Riflessioni finali	152
5.7 Prospettive future	152
BIBLIOGRAFIA	155
APPENDICE	
Allegato 1: Questionario di Corresponsabilità educativa – Famiglie	176
Allegato 2: Questionario di Corresponsabilità educativa – Docenti	183

Introduzione

Il percorso dottorale, iniziato a novembre 2018 e terminato a ottobre 2021, ha focalizzato la sua attenzione sul tema della corresponsabilità educativa scuola-famiglia-comunità.

Dagli studi e dalle ricerche condotte a livello internazionale e nazionale si rileva che tale tematica possa essere considerata uno degli *hot topic* della ricerca in campo educativo-pedagogico, sia perché ancora molte sono le criticità persistenti sia perché le evidenze empiriche stanno ampiamente dimostrando la relazione esistente tra la corresponsabilità educativa e la crescita degli studenti. In altre parole, la qualità della relazione incide sulla qualità degli apprendimenti e sulla formazione della persona.

Il tema della corresponsabilità educativa, peraltro, è un tema relativamente recente; infatti, a livello pedagogico-formativo questo costrutto è maturato solo agli albori degli anni 2000, dopo un lento e progressivo processo che dalla partecipazione formale dei genitori nei contesti educativi, è passata per il concetto di cooperazione per giungere alla corresponsabilità educativa.

In questo percorso contestualmente sono cambiate le famiglie, sono cambiati i modi di fare didattica, di guardare allo sviluppo della persona, sono cambiate le società. In altre parole, sono cambiati i significati e il senso profondo del fatto educativo.

Nell'andare ad analizzare tutto ciò si è fatto costantemente riferimento al costrutto della corresponsabilità educativa. Esso potrebbe essere confuso con altre espressioni linguistiche quali alleanza educativa, partnership scuola-famiglia, e in effetti, spesso queste espressioni vengono utilizzate in maniera indifferenziata. In realtà, è necessario sottolineare che, seppur con sottili differenze semantiche, esse rimandano ad alcuni aspetti peculiari che ora fanno capo al percorso legislativo, ora al senso pedagogico, ora ad un'impostazione metodologica. Chiaramente i diversi piani sono interdipendenti e spesso l'uno richiama l'altro. Tuttavia, si analizzano le diverse connotazioni specifiche di queste tre espressioni.

La corresponsabilità educativa rimanda al percorso normativo sviluppatosi in Italia rispetto al tema della relazione scuola-famiglia. Questo costrutto è stato ampiamente rapportato alle implicazioni pedagogiche che la condivisione della responsabilità educativa comporta, ma di fatto a livello legislativo la corresponsabilità si sostanzia nel Patto Educativo di Corresponsabilità che è il documento ufficiale, firmato da genitori e studenti, che enuclea i principi e i comportamenti che scuola, famiglia e alunni condividono e si

impegnano a rispettare (Miur, 2012). Quindi, in altre parole, la corresponsabilità educativa ha un forte ancoraggio agli aspetti normativi.

L'alleanza educativa, invece, pur rimandando alla condivisione delle responsabilità, è un concetto prettamente pedagogico che non rimanda ai doveri dettati dalla legge, ma all'auspicio di passare dal "contratto all'alleanza" intesa come fattiva collaborazione orientata al bene comune del figlio/alunno. Anche la corresponsabilità educativa ha come fine il migliore sviluppo possibile per la persona in formazione però, come si noterà nel capitolo 1, sono le istanze socioeducative dettate da eventi critici a spingere lo sviluppo di una legge che propone un contratto che scuola e famiglia sono chiamati a sottoscrivere. L'alleanza educativa, invece, si nutre di premesse squisitamente pedagogiche per andare oltre l'aspetto formale della relazione e guardare ad un reciproco, proattivo e naturale atteggiamento collaborativo gli uni nei confronti degli altri. Capperucci, Ciucci e Baroncelli (2018, p. 231), infatti, oltre ad affermare che l'alleanza educativa si sostanzia nella frequenza dei contatti tra questi due sistemi e nella qualità delle relazioni intraprese, affermano anche che «Una buona alleanza educativa promuove una attuazione concreta e fattiva del patto di corresponsabilità scuola-famiglia». Quindi, è come se l'alleanza autentica tra le due agenzie fungesse da premessa all'attuazione del Patto di corresponsabilità.

Infine, quando si fa riferimento alla *partnership* ci si riferisce ad un costrutto dal tono internazionale che rimanda ad un equilibrio di forze tra le agenzie educative che si definiscono a vicenda come "partner". Per questo motivo potrebbe essere considerato un sinonimo di alleanza. Tuttavia, anche se la premessa per l'attuazione di una *partnership* è la percezione da parte di chi collabora alla costruzione del percorso di formazione di concorre sullo stesso piano per lo stesso fine, è necessario affermare che il costrutto della *partnership* chiama in causa, altresì, un modello metodologico da cui prende le mosse l'azione educativa tesa al riconoscimento e alla collaborazione reciproca. Così, diversi sono stati i modelli proposti a livello di letteratura scientifica internazionale; modelli che si sono sostanzati attraverso studi e ricerche sul campo. La definizione del modello di *partnership*, in questo scenario, non parte da una definizione di tipo deduttiva, ma piuttosto attraverso un procedimento analitico-induttivo.

Fatte le dovute premesse, ci si concentra adesso sulla struttura della tesi e sul percorso dottorale sviluppato.

La ricerca sviluppata in seno al percorso dottorale in *Health Promotion and Cognitive Sciences* presso il Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'Esercizio Fisico

e della Formazione dell'Università degli Studi di Palermo, si basa sul seguente tema di ricerca: la corresponsabilità educativa e la relazione tra genitori (sistema famiglia), docenti e dirigenti (sistema scuola) e comunità (sistema socioculturale specifico e generale). Essa prende avvio dai seguenti interrogativi epistemici:

- 1- quale è il punto di vista di docenti, genitori e dirigenti rispetto alle pratiche di corresponsabilità educativa in riferimento al primo ciclo di istruzione?
- 2- Vi è una correlazione tra la qualità della relazione docente-genitore e l'apprendimento degli studenti?
- 3- La conflittualità tra scuola e famiglia può essere ridotta laddove si agiscono delle pratiche di corresponsabilità educativa condivise e co-progettate?

A partire da essi, l'ipotesi e gli obiettivi sviluppati si sono basati sull'aumento della riflessione sulle pratiche educative fondate sulla corresponsabilità educativa e sull'identificazione delle pratiche educative tese alla corresponsabilità educativa.

Con l'avvicendamento dei fatti pandemici è stato necessario riformulare alcuni obiettivi fissati all'inizio del percorso triennale svolto. Infatti, a causa della reticenza da parte delle comunità scolastiche ad accogliere persone esterne all'organizzazione stessa, non è stato possibile sviluppare un percorso progettuale che avrebbe visto impegnati docenti, genitori, ragazzi e la comunità territoriale.

Dunque, interrogativi, finalità e obiettivi della ricerca sono stati così riformulati: quale è il punto di vista di docenti, genitori e dirigenti rispetto alle pratiche di corresponsabilità educativa in riferimento al primo ciclo di istruzione?

Il contesto di riferimento della ricerca è il contesto italiano che risulta ancora fortemente problematico sul fronte della relazione tra scuola e famiglia. Pati (2019) identifica almeno tre motivi alla base della difficoltà relazionale: (1) la problematicità della relazione tra insegnanti e genitori; (2) l'acuirsi della separazione tra scuola e famiglia; (3) l'ingresso consistente degli alunni stranieri, nella scuola italiana.

La presente trattazione si sostanzia in quanto affermato finora e, dunque, il Capitolo 1 si concentra sulla delineazione del quadro teorico di riferimento. In particolare, si è cercato di definire il costrutto della corresponsabilità educativa; in relazione a ciò fondamentali risultano gli studi effettuati dal professore Pati e dai suoi collaboratori in seno al contesto nazionale. In seguito, la riflessione è arricchita dall'approfondimento degli studi di matrice internazionale, con particolare riferimento agli studi compiuti dalla professoressa Epstein e dal suo staff (1986; 1987; 1992; 1996; 2006; 2011; 2013; 2018). Terminata la ricognizione

teorico-epistemica, si passa alla disamina dell'evoluzione storico-normativa della relazione scuola-famiglia in Italia, per comprendere come si è giunti alla formulazione del Patto educativo di Corresponsabilità. Il capitolo termina con l'inquadramento di alcune criticità irrisolte fonte di spunti arricchenti per proseguire gli studi e gli approfondimenti sull'argomento.

Il Capitolo 2 è il capitolo dedicato al ruolo della famiglia in quanto si esplica il primato educativo della famiglia, ma anche i numerosi cambiamenti strutturali e morfologici che hanno interessato le dinamiche familiari. Si analizza, altresì, l'evoluzione del coinvolgimento della famiglia nell'istituzione scolastica, per poi specificare le differenze del ruolo educativo della scuola e della famiglia che, nel condividere lo stesso fine educativo, è necessario che mantengano le proprie specifiche competenze.

Il Capitolo 3, di converso, si delinea il ruolo della scuola, con particolare riferimento al ruolo dei docenti e dei dirigenti scolastici. Infatti, si afferma la missione educativa cui sono chiamati a adempiere gli insegnanti; si delinea il loro ruolo privilegiato di professionisti che devono concorrere alla formazione dell'alleanza educativa; si assegna un ruolo centrale alla formazione dei docenti nello sviluppare l'atteggiamento di cura nei confronti delle relazioni e le giuste competenze professionali tese all'ascolto empatico, al dialogo, alla condivisione e alla collaborazione. La scuola trova nel dirigente scolastico la sua guida pedagogica e amministrativo-gestionale; infatti, in seguito all'autonomia scolastica si è dato avvio ad un percorso di profondo cambiamento del ruolo e dei compiti del dirigente scolastico. Oggi, egli si trova a dover equilibrare la funzione legale e la funzione di guida pedagogica cui è investito in quanto dirigente scolastico. Proprio per le caratteristiche e le funzioni che svolge, è nella sua figura che si gioca la possibilità dello sviluppo e della promozione di una maggiore connessione con il territorio tesa allo sviluppo di un'autentica comunità educante.

Nel capitolo 4 ci si interroga su uno degli aspetti più importanti, ma allo stesso tempo più critici della relazione scuola-famiglia: la comunicazione. Questo concetto multidimensionale è stato esplorato in seno alla collaborazione con l'Università Complutense di Madrid e con il *Departamento de Lingüística, Estudios Árabes, Hebreos y de Asia Oriental*. Nell'ambito del percorso dottorale svolto, infatti, si è avviata la collaborazione con la suddetta università estera e in particolare con la professoressa Maria Matesanz Del Barrio, coordinatrice del programma di dottorato in *Lingüística Teórica y Aplicada*.

In seno allo studio svolto si è analizzata la comunicazione in famiglia, la comunicazione a scuola, la comunicazione scuola-famiglia, per poi esplorare un tema oggi più che mai attuale relativo alla comunicazione scuola-famiglie multiculturali. Quest'ultimo aspetto specifico è stato il fulcro di un'indagine svolta nel primo semestre dell'A.A. 2021/2022 in cui un questionario semi-strutturato è stato somministrato a genitori non autoctoni. La finalità dell'indagine è stata la comprensione delle modalità partecipative e comunicative attuate nei contesti scolastici tra gli operatori scolastici e le famiglie non autoctone. Gli obiettivi specifici sono stati:

1. individuare il tipo di coinvolgimento familiare maggiormente diffuso tra le famiglie multiculturali;
2. individuare le modalità comunicative messe in atto dalle famiglie, focalizzando peraltro le differenze di genere (padre/madre);
3. comprendere quali sono le maggiori difficoltà incontrate dalle famiglie immigrate rispetto alla comunicazione con gli operatori scolastici.

Il Capitolo 5, infine, inquadra il percorso di ricerca svolto, le scelte metodologiche operate, i destinatari della ricerca con le loro caratteristiche e peculiarità, gli strumenti quali-quantitativi costruiti e adottati e, dunque, l'analisi dei dati raccolti.

Il percorso sviluppato che parte da premesse teoriche e si sostanzia in dati frutti dell'indagine sul campo ha comportato la costruzione del *Partneship Force's Model*, altresì, esposto e analizzato nel capitolo conclusivo e che sarà la base di partenza per gli sviluppi futuri della ricerca.

CAPITOLO I

Definire la corresponsabilità educativa

1.1 Il contesto nazionale

Il complesso processo educativo basato sull'educazione delle giovani generazioni rimanda non solo al diritto (inalienabile) all'istruzione per tutti i bambini e le bambine¹, ma comporta anche un'assunzione di responsabilità da parte di coloro i quali, come indicato dalla legge, hanno il dovere di soddisfare tale diritto (Capperucci, Ciucci, Baroncelli, 2018, p. 238). Anche da un punto di vista psico-educativo, la famiglia e la scuola sono le agenzie educative che rivestono un ruolo rilevante per la crescita e lo sviluppo di bambini e giovani. Questo assunto è riconosciuto e sancito dalla Costituzione italiana, tanto che la responsabilità in educando riguarda sia i genitori che gli insegnanti (Armone & Visocchi, 2005; Auriemma, 2010). Infatti, in una nota del Miur del 2012 si legge che la Costituzione "asigna alla famiglia e alla scuola la responsabilità di educare e di istruire i giovani" (Miur, 2012, p. 2). La reciproca responsabilità deve tradursi in una partnership educativa "fondata sulla condivisione dei valori e su una fattiva collaborazione, nel rispetto reciproco delle competenze" (Cardinali, Migliorini, 2013; Pati e Dusi, 2011). Docenti e genitori, infatti, ricoprono ruoli e contesti d'azione diversi, ma hanno in comune i destinatari e le finalità dell'azione educativa (Miur, 2012, p.3); questo è il motivo per cui la condivisione delle pratiche educative e dell'orizzonte di senso si traduce nella co-progettazione e co-costruzione comune del percorso educativo al fine di garantire al giovane in formazione la complementarità/unitarietà dello stesso. In altre parole, «l'impegno della scuola nel promuovere la crescita globale della persona assume una più intensa validità e concretezza se è supportato da una fattiva collaborazione con i genitori» (Cappuccio, Pedone, 2018, p. 324).

Nel corso degli ultimi decenni lo studio del rapporto tra le due agenzie educative ha prodotto teorizzazioni diverse in relazione al momento storico e al paradigma di riferimento. Il rapporto tra scuola e famiglia, nel corso del tempo, infatti, viene nominato in diversi modi: coinvolgimento parentale, collaborazione scuola-famiglia, partnership, corresponsabilità educativa; in parte essi riflettono i concetti teorici che si celano dietro la denominazione. Ma è necessario riflettere anche che, a prescindere dalle teorizzazioni e dalla denominazione in

¹ La Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza (Convention on the Rights of the Child), approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 20 novembre 1989 e ratificata da ben 196 Stati, tra cui l'Italia (Legge n. 176 del 27 maggio 1991), rappresenta una pietra miliare storica dei diritti inalienabili dei fanciulli.

sé, gli attori della formazione e dell'educazione stessi riflettono concezioni diverse sul ruolo, sulle funzioni e sulle responsabilità di ognuno (Dusi, 2006, p.1).

I cambiamenti socioculturali dei nostri giorni hanno modificato tale rapporto intriso ora più che mai di pluralismo culturale, religioso (Cappuccio, Pedone, 2019, p. 319), di nuove sfide tecnologiche e avanguardiste, di nuove problematiche relazionali. Inoltre, a ciò si deve aggiungere l'importante cambiamento del microsistema "famiglia" (Barbagli, Castiglioni, Dalla Zuanna, 2003), per cui oggi non è più possibile parlare della famiglia come di un assetto ripetibile, statico e sempre uguale a se stesso. Non a caso in molti campi disciplinari si preferisce parlare di "famiglie", sottolineando la molteplicità di modelli possibili e i nuovi assetti relazionali (Contini, Ulivieri, 2010; Loiodice, 2012; Saraceno, 2013; Zanatta, 2011).

Alla luce di tutti questi elementi Dusi (2006; Dusi, Pati, 2011) sostiene che per definire la relazione che intercorre tra scuola e famiglia è necessario indagare sulla relazione stessa (la relazione che definisce l'oggetto) (Bakhtin, 1990, p.5), ma altresì sul processo inverso: sull'oggetto che definisce la relazione. «L'oggetto che convoca la scuola e le famiglie alla relazione è il processo educativo-formativo delle nuove generazioni. Tale processo è estremamente delicato e coinvolge innumerevoli elementi: molteplicità dei piani (macro, meso, micro) che si intrecciano nel darsi del rapporto scuola-famiglie; differenza strutturale tra le due istituzioni: scuola e famiglie; confini incerti tra i compiti e le responsabilità che competono a ciascuna delle due agenzie educative; complessità del compito educativo e imprevedibilità dell'esito dell'azione educativa; influsso esercitato dal contesto locale; fattore individuale (la personalità e il modo di pensare il mondo dei singoli attori coinvolti)» (Dusi, 2006, p. 5).

Nonostante la complessità dell'argomento, intriso di pluralismo teorico e pratico e interessato da continui cambiamenti strutturali e morfologici, vi è un diffuso consenso nell'affermare «l'inevitabilità di un incontro tra scuola e famiglia che dia luogo a una qualche forma di collaborazione» (Dusi, 2006), ed inoltre, la necessità di un ripensamento della collaborazione tra scuola e famiglia. Nel fare ciò, non si può non considerare che le potenzialità dell'individuo si estrinsecano nell'interconnessione tra più contesti. Cristiano Giorda (2014, p. 17) afferma a tal proposito che la persona è la risultante di un "incessante dialogo fra uno spazio personale, esclusivo, e le relazioni che questo centro intrattiene con luoghi vicini e lontani, con le persone ma anche con le culture, gli ambienti e le società che li caratterizzano".

Attraverso una reciproca apertura e attraverso la corroborazione dei due congiunti atti educativi, dell'istruire e dell'educare, è possibile giungere ad un autentico dialogo e confronto arricchente. Come afferma Pati (2008), "il discorso intorno alla corresponsabilità tra scuola e famiglia s'inquadra nel contesto di un'esigenza di trasformazione del sistema scolastico". All'interno di detta trasformazione è da riformulare il ruolo della famiglia che canonicamente è chiamata a "educare" e il ruolo della scuola atto all'"istruire".

La problematicità del rapporto risiede nel rispetto dei ruoli, delle competenze e dei compiti specifici delle istituzioni. La chiave di volta è individuata nell'esercizio della corresponsabilità reciproca, poiché «ciò che fa accrescere l'efficacia di questo mezzo è lo scambio comunicativo e il lavoro cooperativo. Ma ciò che mantiene vivo tale scambio è quel senso di responsabilità sociale che dovrà determinare le scelte strategiche delle scuole, connotando il loro lavoro come contributo significativo alla costruzione del sociale» (Miur, 2012, p.3).

Alla luce di quanto affermato finora, rispetto all'evoluzione della partecipazione dei genitori alla quotidianità scolastica ed ai cambiamenti che la società ha traversato è possibile definire la corresponsabilità educativa come: «la capacità personale, di gruppo, istituzionale di inserirsi autonomamente e con creatività nei vari contesti di esperienza formale e informale, concorrendo all'ideazione alla conduzione di nuovi modelli di sviluppo e di azione» (Pati, 2019, p. 67). Definendo in tal modo l'orizzonte teorico della corresponsabilità è possibile affermare che il diritto/dovere delle due istituzioni è quello di intraprendere un cammino di collaborazione in cui proposte, attività, aspettative sono condivise e co-progettate.

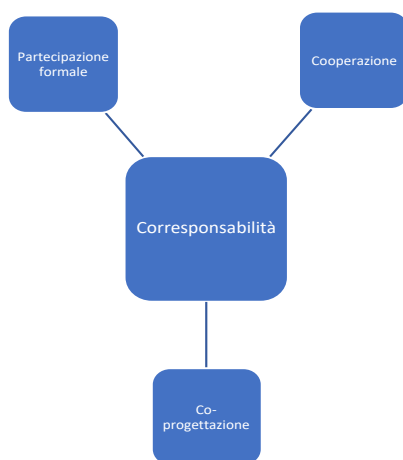


Immagine 1: "Corresponsabilità e co-progettazione" (Adattato da: Pati, 2019, p.81).

In quest'ottica la corresponsabilità tra scuola e famiglia non è il punto di partenza, ma è la meta da raggiungere. Inoltre, emerge come la corresponsabilità non può essere considerato un costrutto statico, ma dinamico e cangiante in relazione al contesto sociale, al territorio specifico e ai gradi d'istruzione, né tanto meno conseguito una volta per tutte, ma costruito giorno dopo giorno (Pati, 2008, p. 5; Altamura, 2019, p. 256).

La co-progettazione può essere intesa come lo sviluppo concreto del rapporto di corresponsabilità tra scuola e famiglia. Esso comporta un confronto tra le culture educative e ha come obiettivo l'unitarietà degli interventi. Non ci può essere co-progettazione se non vi è chiara consapevolezza delle rispettive competenze pedagogico-educative.

Uno studio condotto nel 2011 ha individuato le differenze tra competenze della scuola e competenza della famiglia (Zini, 2011). Tra le prime rientrano: professionalità, esperienza educativa, capacità di osservazione, competenze relazionali; tra le seconde rientrano: spontaneità comportamentale, modello paterno, modello materno, rapporti fraterni (Zini, 2011). Laddove si tengono in considerazione tali competenze specifiche e si attua un reale interscambio tra le stesse è possibile parlare di un autentico rapporto di corresponsabilità e co-progettazione che così impostato non si esaurisce in se stesso ma guarda all'intera comunità locale.

In altre parole, famiglia e scuola sono chiamate a condividere la responsabilità dell'atto educativo e «l'esercizio della responsabilità, il fornire risposte, richiede la capacità di osservare, di progettare e di reperire i mezzi per l'attuazione del progetto elaborato. [...] La progettualità educativa, fulcro dell'esercizio della corresponsabilità scuola-famiglie, deve poi tradursi in un agire di concerto, nel rispetto di un principio pedagogico basilare: la coerenza» (Dusi, 2006, p. 7).

In conclusione, è possibile affermare che è evidente che il senso di responsabilità, inteso nel senso che si è fin qui esposto, e l'unione degli intenti educativi sono parte di un incrocio di differenti variabili (di natura organizzativa, didattica, relazionale, ambientale²) che concorrono al benessere scolastico generale. In seno a quest'ultimo, «genitori e docenti sono chiamati a comunicare intorno ai pensieri e ai sentimenti che riguardano il bambino e il suo sviluppo, che vanno a loro volta collegati alle pratiche educative messe in atto, ai risultati

² Capperucci (2018, p. 252) esplicita dei concreti esempi di tali variabili: «la sicurezza degli ambienti, la strutturazione dei setting di apprendimento, la pianificazione di percorsi e attività personalizzate, l'adozione di metodologie didattiche efficaci, la gestione dei gruppi di alunni, il clima relazionale interno alle classi e tra il personale scolastico, le dinamiche comunicative interne-esterne all'istituzione scolastica, la partecipazione delle famiglie e soprattutto la qualità delle interazioni genitori-insegnanti».

che si intendono ottenere e a quelli effettivamente conseguiti, alle scelte valoriali che stanno alla base delle azioni educative realizzate sia a scuola che in famiglia» (Ciucci, Baroncelli, Toselli e Denham, 2018). Solo così è possibile parlare di un'alleanza educativa in cui niente è improvvisato, confusionario o labile e dunque realmente efficace, produttiva e autentica.

1.2 Il contesto internazionale

Le tre prospettive sulla relazione scuola-famiglia che si sono inizialmente distinte nel dibattito scientifico internazionale si basano su (Epstein, 2011):

1- separare la responsabilità della famiglia e della scuola (*Separate Responsibilities*);

2- condivisione della responsabilità fra famiglia e scuola (*Shared Responsibilities*);

3- responsabilità sequenziali di famiglia e scuola (*Sequential Responsibilities*).

La prima prospettiva sottolinea l'incompatibilità, la competizione ed il conflitto tra la famiglia e la scuola e considera la direzione e gli obiettivi della famiglia e della scuola completamente indipendenti. Questa prospettiva affonda le proprie radici teoriche nei contributi di Parsons (1959) e Weber (1947).

All'opposto della prima, la seconda prospettiva sposa una condivisione delle responsabilità che enfatizza il coordinamento, la cooperazione e la complementarità tra scuola e famiglia per cui si auspica una collaborazione tra le due istituzioni. In questa prospettiva famiglia e scuola condividono la responsabilità per la socializzazione e l'educazione dei bambini. Questi assunti teorici si basano sui modelli interattivi ed ecologici che enfatizzano la natura e la connessione tra gli individui, i gruppi e le organizzazioni di appartenenza (Bronfenbrenner, 1979; Leichter, 1974).

La terza prospettiva, *Sequential Responsibilities*, enfatizza gli stadi di maturazione di una persona. In quest'ottica, i primi anni della vita di un bambino sono fondamentali per quelli successivi. È emblematico, ad esempio, il momento in cui il bambino, intorno ai cinque o sei anni, entra nel percorso scolastico formale e istituzionalizzato; da quel momento in poi la personalità del bambino e le sue attitudini si sviluppano attraverso l'apprendimento. Quindi, da un lato i genitori preparano i loro figli per l'ingresso a scuola, ma allo stesso tempo, entrando a scuola, il docente si assume la responsabilità di educarlo. Questa prospettiva fonda le sue basi teoriche nei contributi di Bloom (1964), Freud (1937), Piaget & Inhelder (1969).

Altre teorie hanno approfondito il tema della relazione scuola-famiglia, una tra le più interessanti è quella sviluppata dall'Interazionismo Simbolico (Mead, 1934). Quest'ultima afferma che la personalità, i valori e le credenze di una persona sono prodotti dell'interazione con gli altri essere viventi. Ne consegue che se i docenti non interagiscono con i genitori, loro non sono informati sulle aspettative dei genitori per i loro bambini e verso i docenti e dunque non saranno in grado di modulare il proprio operato ed essere responsivi nei confronti di queste aspettative.

Un'altra utile prospettiva è quella dettata da Merton (1968) attraverso la *Reference Group Theory*. Essa analizza la connessione tra stima e interazione; infatti, un "gruppo di riferimento" è una collettività o un individuo che è preso in considerazione da un altro gruppo o individui a causa della sua influenza nell'attitudine e nel comportamento della persona. In altre parole, si ha un gruppo di riferimento quando un gruppo o un individuo riconosce e stima l'importanza di un altro gruppo per la formazione di una persona. Quindi, ad esempio, un docente nello sviluppare un programma di educazione per un bambino deve tenere in considerazione il ruolo del genitore per la sua influenza diretta sulla crescita del bambino.

Analizzando i cambiamenti che hanno fortemente interessato la famiglia da un lato, la scuola e la società dall'altro, ci si è resi conto dell'esigenza di pensare nuovi modi di leggere la relazione scuola-famiglia. La famiglia, ad esempio, negli ultimi anni è in continua evoluzione; si pensi alle famiglie monoparentali o i numeri in crescita delle madri lavoratrici che stravolgono gli assetti strutturali tradizionali.

Per analizzare le teorie più recenti, sviluppatasi a partire dai cambiamenti strutturali e dalle nuove esigenze sociali, si è deciso di avviare la riflessione ricorrendo ad uno studio del 2017 che ha analizzato le teorie e le strutture concettuali che i ricercatori hanno usato per descrivere e spiegare la partnership scuola-famiglia. Nello specifico gli autori hanno analizzato alcuni articoli pubblicati in un periodo di cinque anni (2007-2011) per creare un'istantanea dei quadri teorici utilizzati durante questo arco di tempo (Yamauchi, Ponte, Ratliffe, Traynor, 2017, p. 12). Da quest'analisi è emerso che i *framework* utilizzati sono spesso interdisciplinari, inoltre, sebbene molti ricercatori abbiano descritto i loro approcci teorici e una serie di teorie diverse sono state impiegate, poco è stato scritto su quale tipo di partnership scuola-famiglia sono state utilizzate le teorie. I risultati mostrano che un terzo degli articoli non sono di carattere empirico; quindi, essendo perlopiù delle revisioni della letteratura in merito non sono stati analizzati; mentre più della metà degli articoli considerati

ha un assetto empirico. Con riferimento a quest'ultimi (82 dei 153 articoli analizzati) il 53,59% degli autori utilizza almeno una teoria scuola-famiglia o un quadro concettuale. Sono risultati ridondanti quattro quadri teorici che gli autori tendono ad utilizzare per spiegare il partenariato scuola-famiglia (Yamauchi, Ponte, Ratliffe, Traynor, 2017, p.15):

- la teoria Bioecologica (*Bioecological Theory*) di Bronfenbrenner (1979, 2001) (16 articoli);
- la teoria del Capitale Sociale (*Social Capital Theory*) descritta da Bourdieu (1986), Coleman (1988), Lareau (1987) e altri studiosi (16 articoli);
- la teoria della Sovrapposizione delle Sfere di Influenza (*Overlapping Spheres of Influence*) di Epstein (1987, 1996, 2013) (14 articoli);
- la teoria dei Fondi di Conoscenza (*Funds of Knowledge*) di Moll e colleghi (Moll, Amanti, Neff e Gonzalez, 1992; (7 articoli).

Alcuni autori hanno, altresì, applicato frequentemente due strutture concettuali: i tipi di coinvolgimento della famiglia (*Types of family involvement*) di Epstein (1987, 1996) (25 articoli) e il modello descritto da Hoover-Dempsey e Sandler's (1995; Hoover-Dempsey et al., 2005) sul processo di coinvolgimento dei genitori (*Model of the Parent Involvement Process*) (13 articoli).

Si ritiene necessario approfondire maggiormente il modello ecologico di Bronfenbrenner e la teoria della Sovrapposizione delle Sfere di Influenza di Epstein in quanto essi sono il quadro teorico di riferimento dell'intera tesi dottorale, mentre a seguire sono brevemente esposte la teoria del Capitale Sociale di Bourdieu e la teoria dei Fondi di Conoscenza di Moll e colleghi.

Bourdieu (1986) ha esteso la definizione economica di capitale applicandolo ad altri sistemi coinvolti nella trasformazione e nello scambio di attività tra individui. Il sociologo ha definito il capitale sociale come «la somma delle risorse, materiali o meno, che ciascun individuo o gruppo sociale ottiene grazie alla partecipazione a una rete di relazioni interpersonali basate su principi di reciprocità e mutuo riconoscimento» (Bourdieu, 1980, p. 119). L'idea di capitale sociale è stata chiarita ed estesa da altri ricercatori nell'intento di applicare i concetti afferenti a questa teoria alla relazione tra scuole e famiglie. Weininger e Lareau (2003, p. 323), ad esempio, fanno riferimento al capitale sociale nel definire «*the material and immaterial resources that individuals and families are able to access through their social ties*». Pertanto, i legami di rete forniscono risorse agli individui; esse sono differenziate in base a classe, reddito, cultura e altre considerazioni sociali. Questa

prospettiva è talmente centrale che Sheldon (2002) afferma che la dimensione della rete di un genitore può essere un predittore del livello del coinvolgimento all'interno dell'istituzione scolastica.

La teoria dei Funds of Knowledge si basa sul presupposto che tutte le famiglie posseggono un patrimonio di conoscenze e risorse dettato dal proprio background socioeconomico, etnico, culturale, linguistico o educativo (Moll & Greenberg, 1990; Oughton, 2010). In questo approccio, i membri della famiglia e della comunità contribuiscono con conoscenze, abilità, artefatti e altre risorse che promuovono lo sviluppo dei bambini (Moll et al., 1992). Il pensiero di Vygotsky (1978) per cui il contesto culturale determina l'apprendimento e lo sviluppo è alla base dello sviluppo di questo modello. Moll e colleghi (1992, p. 134) hanno osservato che gli insegnanti raramente attingono alle risorse dei fondi di conoscenza del bambino attinente al di fuori del contesto dell'aula; sebbene essi potrebbero comportare dei benefici notevoli all'apprendimento scolastico (Hones, 2014).

Un ultimo modello, finora non citato, ma altrettanto interessante è quello fornito da Eccles e Harold (2013). Esso tiene conto dei processi dinamici che intercorrono tra scuola e famiglia. Nello specifico, vengono analizzate cinque variabili: caratteristiche della famiglia, della comunità, dei ragazzi, degli insegnanti e della scuola. Le caratteristiche legate alle cinque variabili hanno tra loro effetti diretti e indiretti. Vi è altresì, un secondo gruppo di variabili che si influenzano vicendevolmente e che hanno effetti diretti sugli esiti del percorso formativo del bambino o del ragazzo: le convinzioni e le abitudini degli insegnanti, le convinzioni e le abitudini dei genitori. Questo modello si è sviluppato in seguito a numerosi studi, compiuti perlopiù da Eccles, che hanno permesso di giungere alla considerazione che sono diversi i vettori che influenzano lo sviluppo del bambino. Ad esempio, in uno studio del 2005, l'autrice riporta i diversi aspetti dell'educazione familiare che influenzano gli *outcome* educativi del bambino/ragazzo in formazione (Eccles, 2005, pp. 191-192). Tra questi, le modalità di apprendimento che hanno interiorizzato i genitori a scuola che si riversano sull'educazione impartita ai figli (Eccles, 1993; Brody *et al.*, 1995; Corwyn & Bradley, 2003; Hoff *et al.*, 2002; Davis-Kean *et al.*, 2003; Davis-Kean, 2005); il modo di parlare o di costruire frasi più o meno complesse dei genitori che si rivela un predittore delle competenze linguistiche dei figli (Hoff, 2003); l'aver in serbo molte aspettative per la crescita dei propri figli potrebbe essere altrettanto influente per la formazione del bambino in quanto il genitore tende a creare una condizione di sviluppo (in termini di opportunità educative) all'interno della comunità in cui sono inseriti che siano

all'altezza delle aspettative (Alexander et al., 1994; Furstenberg et al., 1999). Tutto ciò è correlato positivamente con un alto livello di istruzione dei genitori; quindi, è possibile affermare che in generale il livello di istruzione dei genitori determina importanti influenze nella formazione dei figli. Ma non è tutto, infatti Eccles (2005, p. 192), così come sviluppato nel suo modello multi-prospettico, aggiunge a ciò anche le influenze agite dal lavoro svolto da entrambi i genitori sulla scelta del posto in cui la famiglia vive; ciò può essere determinante per lo sviluppo rispetto alle possibilità educative che esso offre. Addirittura, alcuni autori ritengono che perfino le caratteristiche della relazione con i vicini di casa (o del vicinato in genere) può essere determinante, poiché, in alcuni casi, essa può minare la sicurezza del bambino per cui il genitore tende a creare delle opportunità maggiori per i propri figli al fine di tenerli lontani da quel contesto che potrebbe determinare un rischio (Coleman, 1987; Furstenberg et al., 1999).

Quindi, la condizione del contesto socio-spaziale di appartenenza e la remunerazione lavorativa della famiglia sono elementi altrettanto determinanti per lo sviluppo ed il benessere psico-attitudinale del bambino. Altre sono le caratteristiche non citate che si potrebbero analizzare; per un maggiore approfondimento si rimanda alla seguente immagine che illustra il *Parent Socialization Model* costruito da Eccles e colleghi.

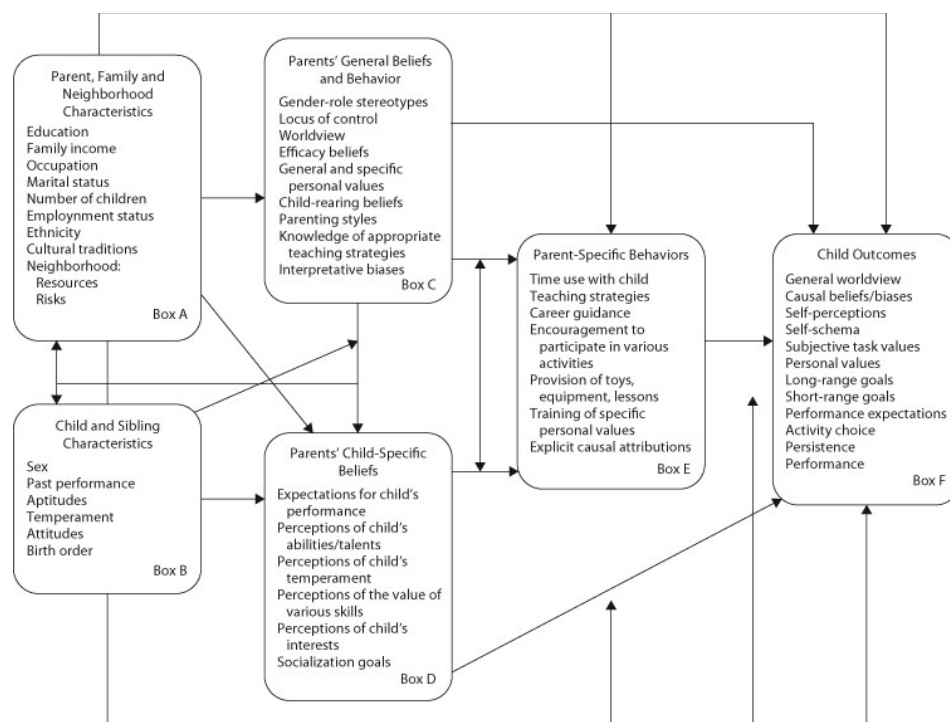


Immagine 2: "Parent Socialization Model (Fonte: Eccles, 2005, p. 194).

Concludendo, si potrebbe affermare che gli studi empirici condotti da Eccles e colleghi suggeriscono un percorso di influenza che va dall'educazione dei genitori alle credenze e alle

pratiche dei genitori, ai concetti e ai valori dei bambini e all'impegno degli stessi nelle attività accademiche e nei risultati accademici (Eccles, 2005, p. 197).

In maniera analoga altri studi hanno mostrato come i genitori agiscono la loro responsabilità educativa verso il figlio e la scuola: da questi studi emerge che essa è strettamente correlata alle loro rappresentazioni di sé, del ruolo e delle funzioni parentali, dell'educazione, del figlio e della scuola (Hoover-Dempsey, Sandler, 1995; Sheldon, 2002; Lawson, 2003).

È possibile tracciare innumerevoli percorsi di studio sulla relazione intercorrente tra famiglia e scuola e a tal proposito si ritiene interessante gli studi condotti a proposito dell'influenza degli aspetti socio-emotivi della famiglia e del bambino sul successo scolastico (Zins et al., 2004; 2007; Adelman, Taylor, 2002; 2003). Secondo questi studi si ritiene che: *«there is a growing body of scientifically based research supporting the strong impact that enhanced social and emotional behaviors can have on success in school and ultimately in life»* (Zins et al., 2007, p. 208). L'obiettivo è, dunque, quello di accostare gli aspetti socio-emotivi dello sviluppo di una persona all'apprendimento.

In altre parole, si ritiene che i processi di socializzazione agiti all'interno del contesto familiare influenzino lo sviluppo socio-emotivo che si riflette nell'ambiente scolastico in termini di impegno scolastico (Greenberg et al., 2003), di comportamento prosociale e di responsabilità sociale degli studenti (Denham & Weissberg, 2003; Greenberg et al., 2003; Wang, et al., 1997; Zins et al., 2004). In effetti, la letteratura sostiene questa prospettiva, molte ricerche hanno dimostrato che le competenze dei genitori (o della famiglia in senso lato) influenzano il comportamento del bambino che correla positivamente con il successo o il fallimento scolastico (Taylor e Biglan, 1998; Zins et al., 2004). Pertanto, un intervento centrato sulla famiglia (e le relative competenze) può determinare effetti positivi su comportamenti scolastici dei bambini (Spoth, Redmond, Shin, 2000; 2001; Spoth, Randall, Shin, 2008).

Non solo i genitori sono promotori e predittori di un contesto sociale in grado di porsi come terreno fertile per lo sviluppo socio-emotivo della persona, ma anche insegnanti e altri adulti di riferimento appartenenti al contesto sociale. La partnership tra le figure di riferimento significative tesa a generare obiettivi sociali co-progettati può produrre obiettivi condivisi che possono lavorare a favore dell'apprendimento o, laddove la partnership fallisce, in contrasto con esso (Christenson, Havy, 2004; Malecki, Elliott, 2002).

Se l'approccio esposto precedentemente si focalizza sulle competenze del genitore, anche sul fronte parallelo del corpo docente molti studi si sono sviluppati. Nello specifico, si ritiene rilevante citare alcuni di essi che pongono in evidenza una criticità fondamentale: insegnanti e dirigenti scolastici non sono preparati/formati per lavorare produttivamente e in armonia con le famiglie dei loro studenti (Bartels, Eskow, 2010; Epstein, 2013; Evans, 2013; Saltmarsh et al., 2014; Willemsse et al., 2016).

Per sondare maggiormente la questione Epstein e Sanders (2006) hanno effettuato un'indagine con 161 responsabili di corsi basati sulla formazione degli insegnanti. Anche se i risultati non sono stati del tutto scoraggianti (circa il 60% delle istituzioni che ha partecipato al sondaggio ha riferito di aver offerto un intero corso relativo al coinvolgimento della famiglia; il 90% ha riferito che il coinvolgimento della famiglia è stato trattato come argomento in almeno un corso), Epstein e Sanders (2006, p.95) riportano che «*most leaders³ reported that their recent graduates were not well prepared to conduct programs and practices of school, family, and community partnerships*».

Agli stessi risultati è giunto Levine (2006), attraverso un'indagine svolta con dirigenti e alunni nell'ambito dell'*Harvard's Education Schools Project*. Una delle undici aree-chiave sondata è «*the capacity to work with parents*» e solo il 21% dei dirigenti ha affermato che gli insegnanti sono competenti in quest'area e solo il 43% degli studenti dichiara di sentirsi moderatamente preparati a tal proposito.

In altre parole, sia i programmi educativi che le pratiche degli insegnanti sono fondamentali al fine di implementare il coinvolgimento dei genitori (Dauber & Epstein, 1993, p. 61).

1.2.1 Il Modello di Epstein

Epstein e colleghi lavorano da oltre 30 anni sulla relazione tra scuola e famiglia, cominciando nel 1981 con delle ricerche in merito svolte nei primi gradi d'istruzione, fino al 1987 quando cominciano ad integrare il grado medio d'istruzione e nel 1990 le scuole superiori. Dai risultati positivi di questi studi, Epstein decide di creare presso la *John Hopkins University* il *National Network of Partnership Schools* (NNPS). L'obiettivo è sviluppare programmi al fine di migliorare le pratiche sul coinvolgimento familiare nella comunità scolastica, ma anche identificare nuove questioni e sfide che influenzano le

³ Da intendersi come leader in ambito educativo (scuola, università e dipartimenti).

ricerche contemporanee. Il *National Network of Partnership School* alla *John Hopkins University* è cresciuto fino ad includere 1200 scuole e 150 distretti scolastici dislocati in circa 35 Stati del continente americano (Epstein, 2018).

L'importanza di effettuare degli studi in questo campo è bene presto evidente non solo per le ricadute significative negli apprendimenti degli studenti, ma anche perché come nota Epstein (2001) gli studenti di oggi sono i genitori di domani, quindi, se loro fanno esperienza positiva del coinvolgimento delle loro famiglie all'interno della scuola e del coinvolgimento della scuola da parte della loro famiglia, loro stanno facendo esperienza di un progetto unitario e co-costruito che ha notevoli benefici per il loro apprendimento. Questo risulta proficuo per lo sviluppo nel qui ed ora del bambino, ma predittore di un buon grado di coinvolgimento proattivo per il domani.

Secondo Epstein (2018) nel tempo si è costruita molta retorica intorno al tema del coinvolgimento delle famiglie nei contesti di educazione formale. Studio dopo studio sia docenti che genitori che amministratori e anche gli studenti, dalla scuola elementare alla scuola superiore, hanno affermato che il coinvolgimento della famiglia produce dei benefici negli apprendimenti degli studenti, nell'assistenza ai professori nel loro ruolo educativo e nel rafforzamento familiare.

Tuttavia, vi è molta confusione e disaccordo su quali pratiche sono efficaci in tal senso e su come ottenere un'alta partecipazione delle famiglie. Quindi, la studiosa statunitense afferma che si tratta di creare un ponte tra la pratica la retorica. Gli studi condotti in merito mostrano che la partnership è il miglior approccio perché educatori, famiglie e comunità lavorano insieme per condividere informazioni, guidare gli studenti, risolvere problemi, e celebrare il successo. Inoltre, la partnership si basa sulla condivisione della responsabilità a scuola, a casa e all'interno della comunità in relazione all'apprendimento e allo sviluppo dei bambini.

Nello sviluppare una riflessione sulla partnership risulta fondamentale acquisire una consapevolezza: docenti e dirigenti di diverse scuole e background culturali hanno in comune l'assunto per cui ogni studente ha una famiglia a sostenerlo; tuttavia, gli studenti provengono da famiglie con strutture diverse, culture dissimili e aspettative divergenti. La stessa cosa si può affermare in riferimento alle comunità cui ogni studente appartiene: geografia, storia e background economico-sociale fanno sì che ogni alunno è portatore di una specificità che lo distingue dagli altri. Gli educatori hanno bisogno di capire il contesto nel quale gli studenti vivono, lavorano e giocano; senza la comprensione di questi fattori gli

educatori lavorano da soli e non in partnership con le figure significative della vita degli studenti. Senza la partnership gli educatori segnano una linea di confine tra la scuola e la casa, ignorando alcune parti del bambino (Epstein, 2018).

Inoltre, un altro aspetto critico riguarda l'acquisizione delle competenze dei docenti i quali imparano come insegnare a leggere, come insegnare la matematica, la scienza e altre materie specifiche; così come i dirigenti che imparano come amministrare la scuola, come fare supervisione ed altri compiti legati alla leadership scolastica, ma la maggior parte dei docenti e dei dirigenti non sono preparati per lavorare produttivamente e in armonia con le famiglie dei loro studenti (Epstein, 2013; Epstein and Sanders, 2006; Evans, 2013; Saltmarsh, Barr, and Chapman, 2014; Willemse et al., 2016).

Senza molte di queste informazioni è impossibile per gli educatori comunicare efficacemente con le persone che importano di più per la loro scuola, le loro classi e la comunità stessa, ovvero gli studenti e le loro famiglie (Bryk and Schneider, 2002).

Come è emerso, è altresì necessario migliorare la connessione con le agenzie, le istituzioni e le organizzazioni che lavorano ed operano all'interno delle comunità al fine di promuovere il successo degli studenti poiché senza queste connessioni gli studenti sono disconnessi dalle opportunità per il loro futuro. In altre parole, è necessario favorire la diffusione di una «cultura della responsabilità sociale! (Frey, 2009, p. 3) che determina il coinvolgimento attivo dell'intera comunità.

Sebbene molti progressi si siano registrati negli ultimi trent'anni, come ad esempio il fatto che alcuni stati hanno adeguato la loro *policy* agli studi sulla partnership e quindi hanno incrementato le misure in tal senso (Epstein, 2011), molto è ancora da fare perché molti docenti e dirigenti non sono preparati a gestire e promuovere il coinvolgimento dei genitori.

1.2.1.1 Model of Overlapping Family and School Spheres

Un modello teorico in grado di tenere presente una pluralità di elementi è il *Model of Overlapping Family and School Spheres* messo a punto da Epstein (1987, 1992, 1996) e influenzato da precedenti modelli (Bronfenbrenner, 1979, 1986; Litwak & Meyer, 1974; Seeley, 1981).

Questo modello combina prospettive psicologiche, educative e sociologiche sulle istituzioni sociali per descrivere e spiegare le relazioni tra genitori, scuole e ambienti locali. Le tre sfere sono la famiglia, la scuola e la comunità locale; la sovrapposizione delle sfere

rappresenta la partnership tra queste tre istituzioni, mentre il bambino è posto al centro come punto focale (Yamauchi, Ponte, Ratliffe, Traynor, 2017, p. 19).

La sovrapposizione è controllata da quattro forze: il tempo (force A), l'esperienza, la filosofia e l'operato della famiglia (force B), l'esperienza, la filosofia e l'operato della scuola (force C), l'esperienza, la filosofia e l'operato della comunità (force D).

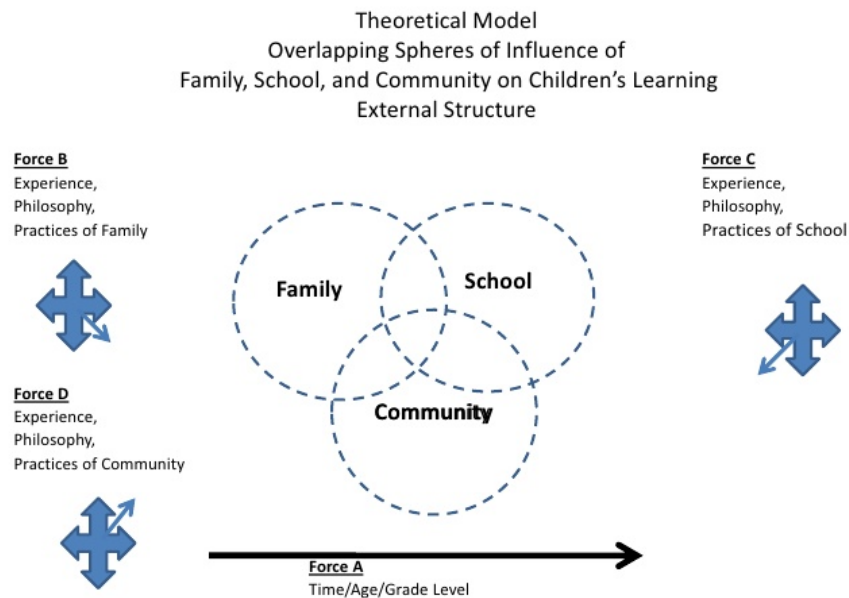


Immagine 3: "Model of overlapping Family and School Spheres" (Fonte: Epstein, 1987, p. 127).

Il tempo ha che fare con l'età e il grado di istruzione raggiunto dal bambino, rapportato peraltro alle condizioni sociali e relazionali. Ad esempio, durante l'infanzia la sfera della famiglia e della scuola potrebbero essere separate perché il bambino può non essere ancora all'interno di un percorso scolastico e la famiglia provvede all'educazione. Quindi, docenti e genitori non interagiscono direttamente sull'apprendimento del bambino. Tuttavia, le sfere che rappresentano la famiglia e la scuola possono ugualmente sovrapporsi in maniera meno invasiva durante l'infanzia grazie ad altri elementi come: l'applicazione della conoscenza che i genitori agiscono sui bambini dettata dai libri, dall'esperienza scolastica propria o altrui, dall'interazione con il pediatra e/o con educatori e formatori. Tutto questo a che fare con la forza A, mentre la forza B o C rappresenta l'esperienza e le pressioni sulla famiglia e sulla organizzazione scolastica.

Queste forze possono spingere insieme nella stessa direzione o spingere le sfere in maniera contraddittoria, producendo più o meno sovrapposizione delle sfere della famiglia,

della scuola e della comunità. Quindi, se i genitori mantengono e potenziano l'interesse e il coinvolgimento nel percorso scolastico dei loro bambini (forza B), creano una grande sovrapposizione tra la famiglia e la scuola; lo stesso discorso vale per i docenti e le azioni di coinvolgimento dei genitori (forza C). La massima sovrapposizione si ha quando scuola e famiglia operano come dei veri partner con frequenti sforzi cooperativi, comunicativi, e progettuali (Epstein, 1986). È importante sottolineare che non c'è mai una totale sovrapposizione tra le sfere perché la famiglia mantiene alcune funzioni pratiche che sono indipendenti dalla scuola o dai programmi scolastici e la scuola mantiene alcune funzioni pratiche che sono indipendenti dalla famiglia.

In conclusione, è possibile affermare che nelle ultime decadi del XX secolo la teorizzazione sulla relazione scuola-famiglia sono cambiate in base alle condizioni sociali che hanno influenzato la scuola e le famiglie.

I modelli teorici, partendo da una separazione delle famiglie e delle scuole, si sono evolute verso una cooperazione e comunicazione inter-direzionale tra docenti e genitori. Il modello creato da Epstein (1986) integra alcune teorie e tiene conto delle modifiche sociali che riflettono le famiglie in relazione al tempo. Il modello mostra come il coinvolgimento dei genitori è una variabile che può essere incrementata o meno. Esso enfatizza, inoltre, le pratiche dei docenti, dei dirigenti, dei familiari e degli studenti sottolineando come le azioni di ognuno di questi attori spingono la sfera della famiglia e della scuola a influenzarsi o a respingersi; configurandosi così, come un pattern dinamico che influenza l'apprendimento e lo sviluppo della persona.

1.2.1.2 Tipi di coinvolgimento familiare

Uno studio condotto da Yamauchi et All. (2017, p.23) ha evidenziato che il modello di Epstein (1987, 1995; Epstein & Sanders, 2000) sui tipi di coinvolgimento familiare è il quadro concettuale più utilizzato dai ricercatori (25 articoli su 85 analizzati fanno riferimento a questo modello).

Durante gli anni di studio, Epstein e colleghi (2018) si sono resi conto che le definizioni sul coinvolgimento delle famiglie non erano chiare, né tanto meno complete e confuse. Così, lavorando ad una categorizzazione sul modo in cui genitori sono coinvolti nell'educazione dei propri figli, gli studi condotti dal 1981 al 1991, hanno generato un *framework* composto da sei tipi di coinvolgimento, ovvero da sei categorie distinte di pratiche di coinvolgimento dei genitori con insegnanti studenti e partner della comunità. Questo modello ha avuto molti

consensi, tanto che il *framework* sui sei tipi di coinvolgimento è stato adottato dal *National Parent Teacher Association* (2004) come standard per tutte le scuole.

I sei tipi sono brevemente descritti di seguito (Yamauchi et All., 2017, p.23-24; Epstein, 2011):

1. *Parenting*: prevede la definizione degli obblighi e dei bisogni di base dei genitori, inclusi problemi relativi a salute, alloggio, sicurezza e alimentazione. Questo tipo di coinvolgimento include la creazione di condizioni familiari positive che concorrono al buon sviluppo e apprendimento dei bambini.

2. *Communication*: include la comunicazione bidirezionale tra la scuola e la famiglia sull'educazione e il progresso dei bambini. La comunicazione può essere esperita tramite diverse modalità (telefonate, note, riunioni), è necessario però che le informazioni fluiscano in entrambe le direzioni, da scuola a casa e viceversa.

3. *Volunteering*: si riferisce ai momenti informali e su base volontaria in cui i genitori contribuiscono alla realizzazione e partecipazione di eventi particolari ed occasionali. In altre parole, il tipo volontario è il genitore che si impegna attivamente a scuola o in casa facilitando così l'acquisizione dei programmi educativi scolastici. Il volontariato si riferisce anche alle famiglie che partecipano come membri del pubblico agli spettacoli scolastici, eventi sportivi e altre attività.

4. *Learning at home*: questo tipo (tipo 4) di coinvolgimento include le attività e le idee proposte a casa atte a promuovere l'educazione dei propri figli. Affiancare i bambini nel fare i compiti, uso di materiali didattici, prendere decisioni relative al curriculum sui corsi che i propri figli dovrebbero seguire, sono esempi di questo tipo di coinvolgimento.

5. *Decision making*: implica il coinvolgimento delle famiglie nella *politics* e nella gestione della scuola in seno al diritto alla rappresentanza familiare pluri-prospettica nei processi decisionali scolastici formali.

6. *Community collaborations*: quest'ultimo tipo di coinvolgimento, Tipo 6, si riferisce al far ricorso, da parte delle famiglie, alle risorse e ai servizi della comunità per incrementare l'educazione dei propri figli. Ad esempio, le famiglie possono visitare la biblioteca o iscrivere il proprio bambino in contesti di educazione non formale che fungono da supporto dell'apprendimento e allo sviluppo.

1.2.2 Il Modello di Bronfenbrenner

Il Modello ecologico ideato dallo psicologo statunitense Urie Bronfenbrenner rappresenta un orizzonte di senso teorico che ben mette in evidenza l'interdipendenza tra sistemi e l'influenza degli stessi nello sviluppo della persona.

Negli anni '70, Bronfenbrenner introduce la Teoria Ecologica per enfatizzare l'influenza dei contesti sociali, comunitari e politici sullo sviluppo (Rosa, Tudge, 2013) suggerendo che le interazioni tra la famiglia e i pari erano fondamentali per lo sviluppo dei bambini. Lo psicologo individua cinque livelli di relazioni e contesti che possono essere visti come cerchi concentrici che si estendono dal microcosmo dell'individuo verso l'esterno (Bronfenbrenner, 1974, 1979, 1994, 2001).

In un testo del 1979, lo studioso elabora una serie di definizioni atte a chiarire i concetti essenziali alla base della teoria; attraverso la "Definition 1", è immediatamente dichiarata l'influenza nello sviluppo della persona umana degli ambiente in cui egli vive: «*The ecology of human development involves the scientific study of the progressive, mutual accommodation between an active, growing human being and the changing properties of the immediate settings in which the developing person lives, as this process is affected by relations between these settings, and by the larger contexts in which the setting are embedded*» (Bronfenbrenner, 1979, p. 21).

Definizione perfezionata attraverso l'esplicitazione della "Position A" attraverso cui si dichiara che: «*In ecological research, the properties of the person and of the environment, the structure of environmental settings, and the processes taking place within and between them must be viewed as interdependent and analyzed in systems terms*» (Bronfenbrenner, 1979, p. 41).

Nello specifico i sistemi individuati sono: il microsistema⁴, il mesosistema⁵, l'esosistema⁶, il macrosistema⁷ ed il cronosistema⁸.

⁴ Il microsistema è un modello di attività, ruoli e relazioni interpersonali sperimentate per via diretta dalla persona all'interno di un setting con specifiche caratteristiche fisiche, simboliche e sociali (Pojaghi, Nicolini, 2003, p. 25).

⁵ Un mesosistema comprende le interrelazioni tra due o più contesti in cui la persona in via di sviluppo partecipa attivamente (ad es.: per un bambino, le relazioni tra casa, scuola e gruppo di pari; per un adulto, tra famiglia, lavoro e vita sociale) (Bronfenbrenner, 1979, p. 25).

⁶ Un esosistema si riferisce a una o più contesti in cui la persona in via di sviluppo non è un partecipante attivo, ma in cui si verificano degli eventi che influenzano o sono influenzati da ciò che accade nell'ambiente in cui la persona in via di sviluppo agisce (Bronfenbrenner, 1979, p. 25).

⁷ Il macrosistema si riferisce a ciò che accumuna, nella forma e nel contenuto, i sistemi di ordine inferiore (micro-, meso- ed exo-); nello specifico questo sistema fa riferimento alla sottocultura o cultura nel suo insieme, che si estrinsecano in convenzioni o ideologie (Bronfenbrenner, 1979, p. 26).

⁸ Questo sistema non figura tra le prime formulazioni del modello; fa riferimento al momento cronologico in cui si verificano delle transizioni (separazione, divorzio, decessi) che possono essere determinate anche da circostanze storiche (trasferimento della famiglia, cambi occupazionali) (Rondanini, 2020, p.99).

È necessario pensare questi sistemi come totalità aperte che si autoregolano, in cui vi è uno scambio di informazioni circolare interno ed esterno.

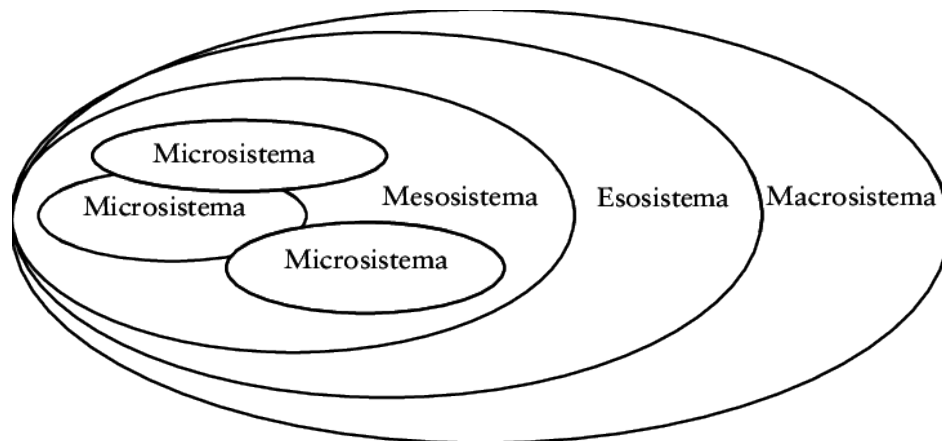


Immagine 4: "Il modello ecologico di Bronfenbrenner" (fonte: Crespi, 2011, p.61).

Per capire a fondo la visione teorica dello psicologo statunitense però è necessario sottolineare che i sistemi non possono essere intesi come la somma delle singole parti che la compongono, ma piuttosto un gruppo con una storia che si costruisce e si sviluppa giorno dopo giorno (Scabini, Cigoli, 2000; Scabini, Iafrate, 2003) e tramite un'interazione continua intra ed extra sistema.

Infatti, lo sviluppo del bambino avviene dentro sistemi che sono interdipendenti e che sincronicamente esercitano la loro influenza sul bambino (Capperucci, Ciucci, Baroncelli, 2018, p. 233).

Lo stesso Bronfenbrenner (1979), afferma che lo sviluppo umano: «*is the process through which the growing person acquires a more extended differentiated, and valid conception of the ecological environment, and becomes motivated and able to engage in activities that reveal the properties of, sustain, or restructure that environment at levels of similar or greater complexity in form and content*». Dunque, lo sviluppo è un processo di assimilazione e di ristrutturazione degli ambienti, all'interno dei quali avvengono delle interazioni significative, in termini di forme e contenuti. Astruendo questo concetto, è possibile affermare che l'ecologia dello sviluppo umano è definita dallo studioso statunitense: la relazione intercorrente tra l'ambiente e l'individuo che determina un progressivo adattamento reciproco, determinato dall'azione attiva, dinamica ed interattiva tra l'essere umano e le proprietà mutevoli dell'ambiente (Bronfenbrenner, 1979; trad. it. 1986, pp. 54-55).

Oltre a questa interazione diretta, concorrono a determinare un'influenza sullo sviluppo anche le influenze esterne ed indirette al microsistema (esosistema), come ad esempio: per

il bambino, il lavoro svolto dai genitori. È possibile parlare, dunque, di un'inarrestabile ricerca di equilibrio dei sistemi che caratterizza tanto la famiglia, quanto la scuola.

Capperucci (2018, pp. 252-253) offre degli esempi concreti in cui è maggiormente evidente e necessaria quest'azione osmotica: in famiglia può esserlo la nascita di un bambino, l'ingresso di un nuovo membro, la separazione dei genitori, ecc.; a scuola, l'inizio di un nuovo ciclo di studi, l'arrivo di un nuovo alunno o insegnante, un'esperienza didattica significativa, la realizzazione di un progetto, ecc. Tutti questi eventi sono accomunati dalle modifiche che agiscono sulle relazioni inter ed intra sistemiche e dal fatto che esse hanno conseguenze sull'organizzazione, sui ruoli, sui compiti, sulle aspettative, ecc., portando ad una nuova organizzazione del sistema che a sua volta potrebbe essere messa in discussione nuovamente.

Secondo il Modello Ecologico e secondo la riflessione fin qui svolta, è possibile considerare la famiglia e la scuola due "microsistemi", intendendo con questo termine «un insieme di attività, ruoli sociali e relazioni interpersonali che caratterizzano un determinato contesto e di cui il bambino fa esperienza diretta» (Capperucci, Ciucci, Baroncelli, 2018, p. 233-234). L'interrelazione tra i due microsistemi dà vita ad un "mesosistema". Qualora la connessione si riveli forte, coerente e le richieste al bambino, provenienti dai due microsistemi, sono compatibili si ha un mesosistema in grado di sviluppare in pieno il potenziale di ogni contesto sociale il quale comporta un maggiore benessere per il bambino e un miglioramento del successo scolastico. «Ecco perché è importante che sistemi diversi dialoghino tra di loro, condividendo regole, comportamenti, scopi, margini d'azione così che al bambino sia offerta la possibilità di contribuire attivamente alla loro costruzione. Inoltre, ciascun contesto di sviluppo non è limitato ad un'unica situazione ambientale immediata, ma include le interconnessioni tra più situazioni ambientali, nonché le influenze esterne che derivano da condizioni ambientali più generali, spesso indirette, quali il lavoro dei genitori, la rete delle relazioni sociali della famiglia, ecc., e al livello ancora più "macro", dalle politiche sociali, economiche e culturali della società alla quale il soggetto appartiene» (Capperucci, 2018, p.253).

Come realizzare al meglio la connessione a livello del mesosistema scuola-famiglia? Attraverso la costruzione comune di un progetto educativo e la condivisione dei pensieri e dei sentimenti circa lo sviluppo del bambino.

Capperucci, Ciucci e Baroncelli, (2018, p.234) definiscono l'alleanza educativa come la correlazione di due dimensioni: il sistema di comunicazione che intercorre tra scuola e

famiglia (in termini di frequenza) e la qualità della relazione docenti-genitori. La frequenza ha a che fare con le politiche educative (macrosistema) che stabiliscono le modalità di interazione scuola-famiglia.

Si pensi ad esempio al DPR 416/74 e successivi in merito a “Istituzione e riordinamento di organi collegiali della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica” che ha definito per la prima volta la partecipazione delle famiglie alle assemblee di classe, al consiglio di Istituto, agli incontri collegiali⁹.

La seconda dimensione è quella che si estrinseca all’interno della relazione docente-genitore (mesosistema) ed ha a che fare con la qualità dell’interazione in termini di tono emotivo, soddisfazione, comunicazione, grado di accordo, apprezzamento/rispetto, fiducia, sostegno (interesse e conforto), e cooperazione. Non può sussistere una buona qualità di interazione se non vi è reciprocità, infatti, «la cooperazione, per definizione, richiede che entrambi i partner abbiano un obiettivo condiviso». Se la comunicazione così impostata comporta piani di cura condivisi e negoziati allora è possibile parlare di una partnership di cura (Owen et al., 2000).

«Quando le informazioni sono cercate e condivise ciò rinforza la relazione positiva e serve a contribuire ad un investimento sul bambino e sul suo benessere oltre che al riconoscimento per il ruolo che il genitore ha nelle esperienze del bambino» (Capperucci, Ciucci e Baroncelli, 2018, p.235).

Analizzando la crescita del bambino in un’ottica ecologica, è emersa l’appartenenza al microsistema di base (famiglia); ma altresì l’interazione di quest’ultimo con altri microsistemi (scuola) i quali creano uno scambio circolare e multidirezionale a livello di mesosistema; ma è necessario sottolineare che tutto ciò è costantemente influenzato sia dall’esosistema, come dichiarato in precedenza, ma anche dal macrosistema che contempla in sé anche le rappresentazioni culturali che fortemente influenzano la comunicazione docenti-genitori. Infatti, le rappresentazioni (o idee) sono elementi perlopiù inconsci in grado di orientare la relazione con l’altro. Tutto ciò comporta un’opera di mediazione non indifferente tesa all’incremento di una maggiore consapevolezza di sé e di una consapevolezza sociale dell’insegnante, ma allo stesso tempo un riconoscimento autentico

⁹ Il DPR 416/74 è antecedente della partecipazione dei genitori in quanto integra quest’ultimi all’interno degli organi collegiali della comunità scolastica e ne definisce le modalità di partecipazione. È possibile consultare il documento al seguente indirizzo: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1974/09/13/074U0416/sg> (consultato il 13/04/2020).

della centralità delle relazioni di cura nei contesti educativi primari e la centralità delle emozioni nelle relazioni (Tambasco, Ciucci, & Baroncelli, 2015).

1.3 Evoluzione storico-sociale

Storicamente le funzioni, i compiti e i ruoli della famiglia e della scuola sono mutati radicalmente.

All'inizio del processo di scolarizzazione della massa, lo stato (attraverso la scuola) si assume la responsabilità e il compito di educare le nuove generazioni. Le famiglie, a causa del loro basso livello di istruzione ricevuto, non si sentono all'altezza del compito educativo e di conseguenza delegano e riconoscono la scuola come entità dotata di competenze, autorità ed autorevolezza (Dusi, 2006, p. 6). Ciò viene considerato legittimo e indiscutibile; «un tempo il ruolo simbolico, autoritario e autorevole dell'adulto (insegnante o genitore) prevaleva su chi lo incarnava e al di là di come lo rappresentava e l'alleanza genitoriale genitori- insegnanti non era messa in discussione» (Guerrini, 2018, p.309).

Con l'arrivo in Europa della rivoluzione democratica, intorno agli anni 70' del secolo scorso, il rapporto tra famiglie e istituzione scolastica comincia ad essere intriso da concetti egualitari e democratici, dunque, si comincia a parlare di partecipazione delle famiglie all'interno dell'istituzione scolastica. Infatti, le problematiche trattate nei Decreti Delegati sono orientate al principio della partecipazione sociale alla gestione della scuola pubblica (Attinà, 2018, p.168).

L'ideale che sembra predominare è quello di una "comunità scolastica" improntata sulla partecipazione (Corradini, 1976). Invero, molte problematiche si palesano sin dall'inizio di questo processo rivoluzionario: non è del tutto chiaro quali sono le finalità (organizzative, amministrative didattiche, educative) che una tale partecipazione debba perseguire (Attinà, 2018, p. 168).

Tuttavia, gli anni 80' e 90' sono anni in cui si comincia a sperimentare l'ingresso dei genitori nel mondo della scuola, ma Dusi (2006, p.2) avverte che si tratta di un mero "formalismo partecipativo" piuttosto che una reale ed attiva partecipazione dei genitori. I docenti, peraltro, incontrano difficoltà nel riconoscere i genitori come partner e quindi nella comunicazione con gli stessi. La partecipazione si rivela totalmente inefficace, da essere definita perfino una "noiosa liturgia" (Morgagni, 1986) e gli stessi organi collegiali, che negli anni 70' avevano rappresentato la rivoluzione, sul finire degli anni 90' risultano

«asfittici, praticamente congelati, in attesa di una riforma costantemente rimandata» (Attinà, 2018, p. 168).

Alla fine del XX secolo, in seguito all'affermazione dell'autonomia scolastica, il principio di corresponsabilità si fa strada a gran voce, soprattutto in risposta all'emergenza sociale dilagante per cui bullismo, violenza e vandalismo mettono in crisi i processi e la relazione educativa. In questo stesso periodo l'ideologia neoliberista si diffonde in diversi ambiti della vita economico-politica-sociale; secondo essa il consumatore e il suo soddisfacimento sono posti al centro di ogni atto valutativo di un servizio. Così, anche nel mondo educativo-scolastico, si afferma il libero mercato, la riduzione delle risorse, un atteggiamento consumistico, la distinzione tra fruitore (o cliente) ed erogatore; portando inevitabilmente ad una accentuazione delle disuguaglianze e ad una frattura tra i genitori e il sistema formativo (Dusi, 2006, pp.2-3).

Nel tempo si è notato che i genitori migranti sembrano mantenere una visione della scuola pre-neoliberista per cui continuano a conservare un atteggiamento passivo e orientato a legittimare lo status dei docenti e dei dirigenti. Invece, tra gli autoctoni prevale la logica del soddisfacimento neoliberista per cui diventa sempre più ricorrente che i genitori lamentino o rivendichino il proprio punto di vista o quello del figlio (Dusi, 2006).

Negli ultimi anni diversi sono i fattori che incidono sulla relazione tra scuola e famiglia e che pongono nuove sfide alla riflessione pedagogica. Tra essi, il passaggio dalla famiglia normativa alla famiglia affettiva che ha spostato l'asse del legame sulla sfera emotiva (Vinciguerra, 2018; Fogliani, 2020); l'attuale contesto sociale multiculturale che arricchisce il ventaglio culturale, linguistico, religioso; i cambiamenti strutturali della famiglia che propongono nuove tipologie familiari con peculiarità e necessità proprie (Guerrini, 2018, p. 309); la grande fragilità del tessuto sociale che si traduce in un cieco individualismo (Brambilla, Oggioni, 2018 p.326).

Tutto questo comporta: l'incremento della complessità comunicativa avvertita e paventata dai docenti; la sfiducia da parte dei genitori nei confronti della scuola che viene additata come incapace di far fronte alle nuove esigenze; la disintegrazione della marcatura simbolica degli adulti (Recalcati, 2014) e di conseguenza il crollo dell'autorevolezza delle figure educative (Lancini, 2017; Palma, 2017; Brambilla, Oggioni, 2018).

Dopo aver sinteticamente percorso la mutevolezza e le contingenze storico-sociali entro cui la relazione scuola-famiglia si è nel tempo dispiegata, in conclusione, si sposa la visione di Brambilla e Oggioni (2018, p. 332) i quali ritengono che «l'effettiva praticabilità degli

obiettivi collegati al modello della partnership, richiede che essi si trovino a essere pensati e progettati non indipendentemente dalla concretezza dei contesti e delle relazioni in cui si inscrivono, bensì in stretta sinergia con essi, nella consapevolezza dei limiti e delle problematicità che possono comportare nonché delle risorse che (in atto o in potenza) possiedono».

La partnership, così intesa, diventa uno strumento e non il fine a cui tendere; l'esperienza e l'educazione in atto illuminati dalla luce della partecipazione democratica è ciò che permette il reale coinvolgimento di studenti, genitori, insegnanti e comunità intera. In questo modo la formazione all'autodeterminazione del singolo viene costantemente esperita non entrando in contraddizione con le dimensioni sociali e collettive dell'esistenza (Brambilla, Oggioni, 2018, p. 334)

1.4 Evoluzione normativa

La discussione intorno alla relazione scuola-famiglia interessa sia l'ambiente informale che quello formale, sia gli aspetti teorici che gli aspetti pratico-normativi; invero, a partire dalla fine degli anni 70' le riflessioni avviate negli ambienti informali, trasferiti poi a livello accademico, ha trovato espressione pratica-normativa nell'introduzione dei primi documenti normativi che inquadrano il rapporto scuola-famiglia.

La legge pionieristica n. 477 del 1973¹⁰ e i Decreti Delegati nn. 416, 417, 418, 419, 420 del 1974 segnano l'avvio della partecipazione dei genitori attraverso l'istituzione degli organi collegiali cambiando radicalmente il modo di intendere la processualità educativa scolastica (Attinà, 2018, p. 168; Guerrini, 2018, p. 306). Il cambiamento interessa la relazione, i soggetti, i poteri. I genitori sono chiamati a partecipare alla discussione intorno al fatto educativo sviluppato all'interno delle mura scolastiche; i docenti sono chiamati alla condivisione del proprio operato al di fuori delle mura scolastiche.

Su questa scia, i programmi per la scuola elementare del 1985 (D.P.R. 12 febbraio 1985, n. 104, p. 1)¹¹ dedicano una sezione a "Scuola, famiglia e partecipazione" (Guerrini, 2018,

¹⁰ "Delega al Governo per l'emanazione di norme sullo stato giuridico del personale direttivo, ispettivo, docente e non docente della scuola materna, elementare, secondaria e artistica dello Stato", da cui sono scaturiti i 5 Decreti Delegati di seguito citati. L'intero documento è consultabile all'indirizzo web: https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=1973-08-16&atto.codiceRedazionale=073U0477&elenco30giorni=false (Consultato il 13/05/2020).

¹¹ D.P.R. n. 104 del 1985 "Approvazione dei nuovi programmi didattici per la scuola primaria". Il decreto è consultabili all'indirizzo web: https://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dpr104_85.pdf (Consultato il 13/05/2020).

p. 306), avvalorando la necessità di una “riflessione aperta” che permette l’incontro di “esperienze diverse”.

L’introduzione dell’Autonomia giuridica e amministrativa scolastica (Legge n. 59 del 1997¹²) non arresta l’istanza cooperativa, anzi ne rafforza l’esigenza. Nel 1998, il DPR n. 249¹³, introduce il Patto di Corresponsabilità educativa sottoscritto tra il dirigente scolastico e i genitori, che rappresenta una comune assunzione di responsabilità in quanto impegna entrambe le componenti a condividere i contenuti e a rispettarne gli impegni educativi. In seguito, l’art. 1 della legge 30/2000¹⁴ stabilisce che la cooperazione riflette un ruolo attivo dei genitori ed il loro contributo in termini di operatività nel campo dell’istruzione/educazione scolastica (Guerrini, 2018, p. 307).

Secondo Attinà (2018, p. 170) tutte le successive riforme scolastiche, che vanno dalla legge n. 53/2003¹⁵ ai diversi testi programmatici delle Indicazioni Nazionali fino alla recente legge n. 107/2015¹⁶ pongono la famiglia come interlocutore fondamentale ai fini della qualità dell’organizzazione scolastica.

Progressivamente nel 2007, l’art. 3 del DPR 235¹⁷, apporta alcune modifiche al già citato DPR n. 249/1998, formulando l’articolo 5-bis (Patto educativo di corresponsabilità). In riferimento a quest’ultimo articolo, i primi due commi risultano particolarmente significativi in quanto l’enfasi è posta sulla corresponsabilità educativa¹⁸.

¹² “Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa”. Consultabile all’indirizzo web: <http://www.parlamento.it/parlam/leggi/970591.htm> (Consultato il 13/05/2020).

¹³ “Regolamento recante lo Statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria”, consultabile all’indirizzo web: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/49997/Statuto+delle+studentesse+e+degli+studenti.pdf/53c11c3e-97d9-428a-94fc-911b45e32269?version=1.0&t=1476271671086> (Consultato il 13/05/2020).

¹⁴ “Legge-quadro in materia di riordino dei cicli dell’istruzione” consultabile all’indirizzo web: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2000/02/23/000G0063/sg> (Consultato il 13/05/2020).

¹⁵ “Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull’istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale”, consultabili all’indirizzo web: <https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2004/legge53.shtml> (Consultato il 13/05/2020).

¹⁶ “Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti” consultabile all’indirizzo web: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg> (Consultato il 13/05/2020).

¹⁷ “Regolamento recante modifiche ed integrazioni al decreto del Presidente della Repubblica 24 giugno 1998, n. 249, concernente lo statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria”, consultabile all’indirizzo web: https://iostudio.pubblica.istruzione.it/documents/11039/26431/DPR_235_2007.pdf/04eb7e6a-7a0c-4d45-86e8-27eb3ef3149e (Consultato il 13/05/2020).

¹⁸ “1. Contestualmente all’iscrizione alla singola istituzione scolastica, è richiesta la sottoscrizione da parte dei genitori e degli studenti di un Patto educativo di corresponsabilità, finalizzato a definire in maniera dettagliata e condivisa diritti e doveri nel rapporto tra istituzione scolastica autonoma, studenti e famiglie.
2. I singoli regolamenti d’istituto disciplinano le procedure di sottoscrizione nonché di elaborazione e revisione condivisa, del patto di cui al comma 1.”

Però, è necessario sottolineare che il principio della corresponsabilità si inserisce all'interno della compagine normativa a partire da emergenze sociali quali il bullismo, le aggressioni ai docenti o gli atti di vandalismo alla scuola e non tanto in quanto istanza pedagogica (Pati, 2019; Guerrini, 2018). Per questo motivo, la corresponsabilità educativa alla base di questi documenti, ricalca soprattutto la necessità che insegnanti, genitori e alunni condividano stili di comportamento adeguati all'ambiente scolastico e non tanto un principio pedagogico che possa realmente cambiare la natura della relazione in ambito educativo.

Altresì, nel 2007 viene firmato il Protocollo di Intesa tra il Ministero dell'Istruzione e il Forum delle Associazioni Nazionali dei genitori.

Il 2012 è l'anno della diffusione delle "Linee di indirizzo. Partecipazione dei genitori e corresponsabilità educativa"¹⁹.

In tempi più recenti, la legge n. 107/2015 mantiene inalterate le funzioni, il ruolo, la composizione e le elezioni degli OO.CC., ma integra la possibilità che partecipino al Comitato di Valutazione un genitore o uno studente.

In conclusione, è possibile affermare che un'intensa era di riscoperta della relazione scuola-famiglia è attualmente in corso e la produzione normativa in merito ne rappresenta un aspetto. Infatti, come puntualizza De Natale (1999), affinché la collaborazione tra scuola e famiglia sia produttiva e funzionale, le sole disposizioni normative non sono sufficienti.

1.4.1 Il Patto Educativo di Corresponsabilità

Su un piano pratico-operativo il concetto della corresponsabilità educativa si è tradotto nell'istituzione del Patto educativo di corresponsabilità.

A livello legislativo uno degli ultimi documenti che ha riproposto il tema della corresponsabilità educativa tra docenti e genitori è il DPR n. 235 del 21 novembre 2007. Esso, con l'art. 3, apporta modifiche al DPR n. 249 del 24 giugno 1998, formulando l'art. 5-bis (Patto educativo di corresponsabilità)²⁰.

¹⁹ Il documento è consultabile all'indirizzo web: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/50012/Linee+guida-+corresponsabilit%C3%A0+educativa.pdf/07f61a8f-1b7c-4085-9387-2ab3b3deec40?version=1.0&t=1476199024484> (Consultato il 13/05/2020).

²⁰ L'intero documento è disponibile all'indirizzo web: <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:presidente.repubblica:decreto:1998:249> (consultato il 18/01/2020).

Inoltre, altre precisazioni riguardanti il Patto di Corresponsabilità Educativa sono inserite nella circolare applicativa n. 3602/P0 del 31/7/2008²¹ che contiene disposizioni a supporto della prevenzione del bullismo e del rafforzamento del patto educativo scuola-famiglia. L'art. 5-bis va armonizzato agli art. 2 e 3 del DPR n. 249/1998 riferiti ai diritti e ai doveri degli studenti, al fine di distinguere il Patto di Corresponsabilità dal Regolamento di istituto e/o di disciplina. «La differenza più evidente tra questi due riferimenti normativi sta nel fatto che, mentre i destinatari degli artt. 2 e 3 sono gli studenti, i destinatari dell'art. 5-bis sono soprattutto i genitori» (Capperucci, 2018, p. 260).

In questi documenti ministeriali si afferma che il Patto educativo è un documento, condiviso da docenti, genitori, personale ATA, enti esterni e studenti, che stabilisce principi e modalità collaborative che i firmatari si impegnano a rispettare (Boeris, 2018, p. 238). Esso può essere inteso come un impegno formale e sostanziale tra le parti che ha l'obiettivo di rendere espliciti e condivisi elementi quali: l'orizzonte educativo, le aspettative, le azioni per la co-costruzione comune dell'educazione degli apprendenti. Tale predisposizione rende il Patto educativo uno strumento che realizza e garantisce l'interazione tra le agenzie formative al fine di promuovere la comune azione educativa, ma anche di incrementare i rapporti di fiducia, promuovere la partecipazione e favorire lo sviluppo della responsabilità individuale nel rispetto dei ruoli e delle competenze di ogni attore del processo educativo.

In altre parole, è possibile affermare che «il Patto di Corresponsabilità Educativa è la dichiarazione, esplicita e partecipata, dei diritti e doveri che regolano il rapporto tra la scuola, le famiglie e gli alunni» (Boeris, 2018, p. 238).

Il Quaderno del Patto di corresponsabilità educativa (2009, pp. 10-11) esplicita l'impegno sottoscritto dalle parti sociali coinvolte tramite la specificazione di alcuni livelli di contenuto essenziali che sono contenuti nel Patto educativo di corresponsabilità:

- 1) il piano dell'offerta formativa (per il successo, la valorizzazione e il benessere dello studente);
- 2) l'area della relazionalità (in termini di clima d'accoglienza, rispetto e di dialogo);
- 3) il tema della partecipazione (intesa come ascolto e coinvolgimento attivo di studenti e famiglie);

²¹ L'intero documento è disponibile all'indirizzo web <http://3.flcgil.stgy.it/files/pdf/20080731/nota-3602-del-31-luglio-2008-modifiche-apportate-allo-statuto-delle-studentesse-e-degli-studenti-3876793.pdf> (consultato il 05/05/2020).

4) l'ambito degli interventi educativi (condotti tramite una comunicazione bidirezionale costante con le famiglie).

Ma come è nata l'idea di creare uno strumento che potesse connettere operativamente le due istituzioni educative? In Italia verso la fine degli anni 70' e l'inizio degli anni 80' si diffondono delle forme di disagio individuale e sociale (violenza, furti, aggressioni, dispersione scolastica, disoccupazione, uso di sostanze psicotrope, ecc.) che si sono tradotte in emergenza sociale che ha stimolato il dibattito letterario e normativo.

L'OMS detta la via ritenendo che l'istruzione è la chiave di volta che può dotare il ragazzo di quelle competenze che gli permettono di affrontare i problemi della vita (OMS, 1993)²².

Il Miur comincia ad esortare le istituzioni scolastiche al fine di sviluppare interventi di contrasto alle problematiche sollevate dal bullismo, dal vandalismo, dalla violenza. D'altro canto, la scuola si appella ai genitori chiedendo loro «un'assunzione di responsabilità e una maggiore partecipazione, poiché solo partecipando e sentendosi parte di una comunità scolastica le regole acquistano un significato positivo e possono essere osservate in modo non formalistico per realizzare una scuola orientata al bene comune» (Boeris, 2018, pp. 238-239).

Tutte le istituzioni scolastiche sono chiamate alla stipula del Patto educativo al fine di implementare la consapevolezza rispetto ai ruoli specifici, ai compiti e alla responsabilità nei confronti dell'azione educativa dei giovani (Albanese, Cappuccio, 2020).

È necessario sottolineare che in caso di inadempienza non sono previste sanzioni, motivo per cui Capperucci (2018, p. 260) definisce la natura del patto “meta-giuridica”. Inoltre, non è possibile parlare dell'esistenza di un modello univoco del patto poiché si preferisce basare la riflessione sul contesto specifico con le sue peculiarità ed esperienze concrete.

Così, su queste basi teoriche, sociali e operative il Patto di Corresponsabilità diventa «uno strumento formativo che contiene, in sé, una valenza profondamente educativa, e che rappresenta un modello di relazione partecipata [...]» (Quaderno del Patto di Corresponsabilità Educativa – Miur, 2009, p. 11)²³.

²² OMS (1993). Life Skills Education In Schools, disponibile all'indirizzo web: <https://www.dors.it/documentazione/testo/201703/1993%20OMS%20lifeskill%20SCHEDEA.pdf> (Consultato il 07/05/2020).

²³ L'intero documento è consultabile all'indirizzo web: <http://iclodidue.edu.it/wp-content/uploads/2014/04/Quaderno-del-Patto-di-Corresponsabilita-educativa.pdf> (Consultato il 07/05/2020).

La riflessione sul patto educativo è stata ampliata al contesto europeo da Dusi (2012), la quale ha svolto una ricerca teorica analizzando la letteratura internazionale sulla collaborazione scuola-famiglia. Essa mostra che si sente l'esigenza di alleanze educative su più livelli (sociale, istituzionale, relazionale), ciononostante si esime dall'essere una pratica educativa solida e costante. A tal proposito la studiosa propone alcuni suggerimenti per migliorare la collaborazione:

- prendersi cura degli studenti è il centro delle singole azioni di ognuno;
- gli insegnanti devono incrementare la partnership (intesa come comunanza di interessi) con i genitori;
- la collaborazione tra i docenti influenza il flusso comunicativo e la relazione con le famiglie;
- la cultura implicita della scuola è resa esplicita;
- le istituzioni investono sulla partecipazione e sulla formazione delle famiglie.

Nonostante emerge la significatività di un tale strumento, esso rischia di diventare nella prassi scolastica un mero adempimento burocratico. Boeris (2018, pp. 240-241) denuncia come questo rischio sia un'occasione mancata per educare al bene comune; inoltre, invita a riflettere su quanto il dialogo partecipato permettere di oltrepassare l'impasse che attanaglia la scuola sul cambiamento di paradigma (Baldacci, 2010) che indirizza l'educazione verso l'apprendimento delle competenze non più solo tecniche e funzionali, ma soprattutto orientate alla costruzione comune di senso.

Capperucci, Ciucci e Baroncelli (2018) hanno individuato, in seguito ad analisi esperienziali sul campo, due dimensioni fondamentali che costituiscono l'alleanza educativa: la frequenza dei contatti scuola-famiglia e la qualità della relazione insegnanti-genitori. Per gli autori, la qualità della relazione si basa sulla reciprocità e quando essa è ben dispiegata e alimentata, vi è una maggiore ed autentica conoscenza del bambino, la quale comporta una cura attenta e piani di sviluppo condivisi. Concludendo, spostando l'attenzione sulla relazione è possibile pensare a delle modalità per migliorare la stesura del Patto educativo.

Se si assume la visione per cui la missione della formazione del cittadino di domani spetta alla comunità intera, occorre un ripensamento che si estende a più livelli atto al miglioramento dei costrutti e degli strumenti che, come il patto educativo, richiedono «un'azione congiunta che presuppone visioni integrate e sinergia di intenti tra scuola e famiglia»; ad oggi, come sostiene Rossini (2019, p. 53), ciò resta un'utopia.

1.5 La corresponsabilità come istanza pedagogico-educativa

Si è già chiarito che il principio della corresponsabilità educativa in Italia si è sviluppato all'interno di una cornice socio-pedagogico-politica intenta a fornire soluzioni rispetto le criticità poste in essere da alcune emergenze sociali. Tale status quo ha messo in luce i termini comportamentali e normativi entro cui la relazione scuola-famiglia ha da manifestarsi.

Tuttavia, alcuni autori, hanno esposto la necessità di trasporre al centro dell'applicabilità pratico-normativo-operativa della corresponsabilità un'ispirazione prettamente pedagogico-educativa. Secondo Pati (2008; 2019), ad esempio, la strada in costruzione intrapresa dal principio di corresponsabilità verso la meta partecipativa e inclusiva deve rifondare le sue radici nel campo pedagogico. Ciò significa che, in questa nuova luce, la corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia si poggia sulla capacità personale, di gruppo e dell'istituzione di porsi autonomamente e con creatività nei vari contesti educativi formali e informali, in tal modo rende possibile concorrere all'ideazione e alla co-conduzione di nuovi modelli di sviluppo e d'azione. In altre parole, l'enfasi è posta sul diritto e allo stesso tempo dovere delle istituzioni formative coinvolte di collaborare al fine di determinare uno sviluppo qualitativo e autentico della persona in formazione. Lo studioso però ricorda che tutto ciò è possibile solo se vi è una delineazione chiara e condivisa delle competenze e delle peculiarità proprie a ciascuna agenzia di formazione (Pati, 1997) e se l'intera comunità si assume la responsabilità del fatto educativo, a prescindere dal fatto che l'azione formativa sia rivolta ai propri o altrui figli (Pati, 2008).

Brambilla e Oggioni (2018, p. 324), sulla stessa linea di pensiero, affermano che è necessario rendere "pedagogica l'alleanza" tra scuola e famiglia al fine di arginarne il carattere esortativo e dichiarativo. Tale alleanza da rifondare sotto la luce pedagogica, risulta virtuosa se essa si esplica nell'autentico riconoscimento del rapporto tra scuole, famiglie e territori, intesi come contesti poliedrici e costantemente interconnessi al fine di una fattiva attivazione e gestione.

Ci si deve chiedere quale valore la comunità attribuisce all'educazione agita nelle scuole, poiché «S'impara quello che si desidera imparare, e si desidera imparare ciò a cui si riconosce un senso: sarà non solo l'individuo, ma la società in cui vive ad attribuirlo [...]. È difficile che la scuola riesca a fare più di tanto, se non trova punti d'appoggio nelle manifestazioni della cultura sociale» (Baldacci, 2014).

In conclusione, l'istanza pedagogica pone in nuova luce il principio della corresponsabilità educativa; come ricorda Capperucci (2018, p.255), l'ottica pedagogica considera la responsabilità educativa in maniera ampia e multi-prospettica che integra i modelli educativi, le strategie metodologico-didattiche, le forme di cura in generale entro cui espletare le massime potenzialità ed espressività di ciascun bambino.

1.6 La corresponsabilità come convivenza democratica

Ogni comunità dovrebbe tendere al riconoscimento della pluralità e della dignità di ogni soggetto, avente alla base «l'educazione al costume democratico inteso come la pacifica convivenza di prospettive anche diverse che rifiutano esplicitamente la violenza mentre perseguono una comunicazione che mira a riconoscere valori comuni e condivisi» (Mari, 2007, p. 82).

Il vivere democraticamente evoca la definizione che Dewey (1965, p. 133) offre rispetto al concetto stesso di democrazia, essa: «è qualcosa di più di una forma di governo. È prima di tutto una forma di vita associata, di esperienza continuamente comunicata. L'estensione nello spazio del numero di individui che partecipano a un interesse in tal guisa che ognuno deve riferire la sua azione a quella degli altri per dare un motivo e una direzione alla sua equivale all'abbattimento di quelle barriere di classe, di razza e di territorio nazionale».

Se si assume la prospettiva deweyana è immediatamente ravvisabile la connessione tra il principio pedagogico di corresponsabilità educativa per cui ognuno è compartecipe dello sviluppo e della formazione del bambino e l'ideale democratico. L'intento dell'azione educativa, infatti, è strettamente connesso all'inserimento dei bambini e dei ragazzi nella società; quindi, la costruzione del sapere e del saper fare implica l'educazione del bambino all'esercizio dei suoi diritti alla partecipazione. Quest'intento educativo è agito attraverso l'ambiente sociale e la partecipazione diretta alla vita (Dewey, 1916/2004).

Come afferma Pati (2008, p. 5), «la corresponsabilità rinvia automaticamente all'idea di assetto relazionale democratico, nel quale ciascuno degli enti coinvolti, mentre è chiamato a far valere le proprie caratteristiche e peculiarità, al tempo stesso non può ignorare o tendere a inglobare l'altro. Esso è tenuto a intraprendere un lavoro di negoziazione, in modo tale da agire in un contesto di concertazione».

La democrazia si traduce nella partecipazione attiva di tutti ed è altresì una garanzia per il soggetto in formazione di divenire la miglior forma di se stesso (Chiosso, 2009, p. 67). Affinché ciò si concretizzi però, è necessario che i docenti diventino competenti nell'educare

al bene comune (Boeris, 2018, p. 244) attraverso metodologie cooperative, critiche e attive che rendano l'alunno capace di *agency* (Sen 1992, 2000; Nussbaum, 2012; Stoecklin, Bonvin, 2014).

In altre parole, «ogni persona è messa nella condizione di sviluppare le proprie capacità legate alla sfera del fare e dell'essere affinché possa scegliere tra un insieme di opportunità che i contesti e la società promuovono per lo stesso» (Cappuccio, Albanese, Maniscalco, 2020).

Questo è possibile laddove si sviluppano percorsi educativi che guardano allo sviluppo integrale della persona, tesa «alla dignità e al rispetto dei diritti democratici» (Alessandrini, 2014, p. 28).

Si potrebbe affermare che l'obiettivo da perseguire è orientare la società verso un'assunzione di responsabilità che si estrinseca nell'attuazione di un sistema educativo efficace ed efficiente che si cura di sviluppare le capacità degli individui.

Docenti e genitori, alla luce dei cambiamenti che le stesse istituzioni hanno attraversato negli ultimi anni, dovrebbero ripensare il proprio ruolo in funzione di un compito che, esulando dal mito in decadenza dall'autoritarismo, sia teso allo sviluppo della capacità di alimentare l'incontro democratico, la partecipazione e la razionalità discorsiva (Boeris, 2018, p. 245) e la ricerca del bene comune (Pati, 2008, p. 6).

Non si può educare al bene comune²⁴ se non c'è una comunione d'intenti, se non c'è la possibilità di esprimere le proprie istanze e se non si realizza un'assunzione di responsabilità condivisa. «La scuola non è solo preparazione ai diritti e doveri della vita adulta futura, ma è già esperienza di vita associata e democratica. Per questo è importante che la scuola sia un ambiente democratico, preveda l'organizzazione di spazi e tempi che favoriscano l'esperienza della partecipazione» (Boeris, p.245). Perseguendo l'orizzonte di senso sin qui delineato, se l'obiettivo è perseguire il bene comune, è necessario convenire sulla stretta interdipendenza tra esso e la capacità di partecipazione, l'apertura verso la diversità, il reciproco arricchimento e la negoziazione e la condivisione degli intenti educativi; «tra gli

²⁴ A causa dell'ampiezza che l'espressione "bene comune" può assumere, Palma (2017, p. 320) riporta alcune definizioni di bene comune che ne riflettono la portata democratica e ontologica dell'espressione. Tra esse: Ostrom (1990/2006) che parla di beni comuni come di risorse materiali e immateriali condivise; Rodotà (2012) il quale afferma che i beni comuni sono funzionali all'esercizio dei diritti fondamentale e al libero sviluppo della personalità; Donolo (2012a, 2012b) parla di insieme dei beni (ecosistema, clima, risorse, conoscenza, morale, regole, norme..) che permettono all'uomo la sussistenza all'interno della società locale e globale; Pulcini (2013) che include i beni materiali, come acqua, aria, energia, clima, biodiversità; e i beni immateriali come conoscenza, cultura, salute, informazione.

aspetti più suggestivi e fertili della nozione di bene comune c'è infatti la logica che essa stessa suggerisce: una logica che supera le prospettive individualistiche e spinge ad abbracciare un nuovo modello di azione, potremmo forse dire una diversa etica, ispirata alla collaborazione e alla comunità» (Palma, 2017, p. 328).

1.7 Criticità irrisolte

La trattazione sin qui svolta ha delineato i maggiori tratti teorico-epistemici relativi al principio della corresponsabilità educativa; ha focalizzato dei modelli teorici in grado di dispiegare il concetto di corresponsabilità; ha rintracciato un'istanza pedagogica e democratica alla base della relazione scuola-famiglia. Si ritiene doveroso soffermarsi sugli aspetti che, durante la riflessione svolta, sono risultati fortemente critici e manchevoli. Per favorire la chiarezza espositiva l'intento di questo paragrafo è sviluppato tramite l'impiego della modalità elenco, tuttavia, si precisa che molti dei punti critici identificati sono tra loro interdipendenti e correlati.

1. «La famiglia non è stimata come interlocutore competente» (Pati, 2008, p. 1).

I docenti faticano a considerare i genitori una risorsa per la loro azione formativa e di conseguenza non cercano il confronto con gli stessi rispetto alla progettazione educativo-didattica. Troppo spesso, oggi come in passato, la famiglia, da parte dell'istituzione scuola, è vista come «soggetto istituzionale debole, accessorio, secondario, il quale non di rado intralcia il lavoro scolastico» (Pati, 2008, p. 1).

2. Concezione asimmetrica tra le due istituzioni (Pati, 2008; Dusi, 2006; Attinà, 2018).

Vi è una forte disuguaglianza rispetto alla considerazione dei ruoli e dei compiti educativi che le due istituzioni sono chiamate a svolgere. La scuola che si assurge a posizione dominante considera la famiglia e lo studente come utenti (residuo teorico riconducibile all'ottica neoliberista del XX secolo); conseguentemente, le decisioni sono unilaterali e vengono semplicemente comunicate. Da un lato vi è il docente titolare di un ruolo pubblico e dotato di competenze formalizzate, dall'altro i genitori titolari di un ruolo privato che educano in modo informale (Dusi, 2006, p. 8)

3. Distinzione/separazione tra il compito educativo e affettivo della famiglia e il compito istruttivo e formale della scuola (Pati, 2008; Dusi, 2006).

«Tale frattura istituzionale può essere intesa come espressione della separazione, dura a morire, tra istruzione ed educazione, tra professionalità docente e relazionalità

parentale, tra intervento formale e intervento informale» (Pati, 2008, p.3). Questa concezione spesso sfocia in ciò che Dusi (2006, p.1) definisce “patto di reciproca non interferenza”, ovvero un rapporto irrisolto che mira a mantenere la distinzione tra il compito educativo-affettivo della famiglia e il compito formale-istruttivo dei docenti al fine di ridurre le interferenze dettate dalla labilità dei confini tra le due azioni educative che tende a generare tensioni, conflitti, invasioni di campo e incertezza nell’agire sia da parte dei docenti che dei genitori.

4. Screditamento dell’istituzione Scuola (Attinà, 2018).

Sono in atto forme di screditamento che determinano uno svilimento della professionalità docente e che decretano l’incapacità della scuola di far fronte alle nuove esigenze psico-sociali delle giovani generazioni²⁵. Questo fenomeno non fa altro che legittimare la posizione clientelistica del genitore che percependosi consumatore di un bene tende a “puntare il dito” contro il docente e far prevalere il proprio punto di vista e quindi ad affermare ciò che Attinà (2018, p. 170) definisce il «diritto a pretendere». Tutto ciò si riflette anche nella relazione docente-studente che scade in forme di aggressioni o degradamento dei docenti in nome di un’osannata e fallace libertà che trionfa sullo sgretolamento dell’autorità. L’atteggiamento inquisitorio e polemico che si sviluppa in un tale contesto riguarda sia i genitori che giudicano gli insegnanti disattenti rispetto agli aspetti affettivi della formazione (Pati, 2008, p.5), ma all’inverso, riguarda anche i docenti che additano i genitori come inappropriati nel loro ruolo educativo (Guerrini, 2018, p.306; Attinà, 2018, p. 170).

5. La scuola non è percepita come un bene comune (Bertagna, 2009; Palma, 2017).

Il valore e la funzione sociale della scuola viene meno laddove il rapporto di fiducia tra le due istituzioni è compromesso (Cappuccio, Pedone, 2019, p. 318; Guerrini, 2018, p. 311). I genitori ripongono poca fiducia negli insegnanti; i docenti sentono di aver perso la loro autorevolezza decretando una difficoltà relazionale che non valorizza il compito formativo-sociale della scuola. Il valore simbolico della scuola chiaro e condiviso, ormai perso, ha rotto l’alleanza scuola-famiglia (Riva, 2015). Il modello di “scuola-Edipo”, delineata da Recalcati (2014) per cui l’autorità

²⁵ Massa (1997, p. 5) rintraccia alcune principali critiche che vengono mosse alla scuola: il carattere obsoleto degli obiettivi e delle metodologie, l’incapacità di incidere sul mercato del lavoro e sulla disoccupazione giovanile, l’utilizzo di linguaggi lontani dall’esperienza degli studenti, il disinteresse del significato delle materie scolastiche, il non promuovere l’acquisizione di abilità e competenze attese, le carenze nelle conoscenze di base, l’incapacità di adeguarsi al dinamismo sociale.

dell'insegnante si basa sulla tradizione e sulla salda fiducia nello stesso in quanto bene per l'intera umanità, è soppiantato dal modello di "scuola-Narciso" in cui l'alleanza disfunzionale e narcisistica tra genitori e figli spinge i genitori ad adottare un atteggiamento di intromissione intento ad abbattere gli ostacoli che si pongono dinanzi ai figli a costo di non considerare il valore simbolico e formativo dell'istituzione e della legge.

6. Confusione e poca chiarezza o evidenza scientifica sulle pratiche di coinvolgimento e partecipazione da attuare (Cappuccio, Pedone, 2019, p.319).

7. Cambiamenti strutturali della famiglia e pluralità di prospettive.

I cambiamenti strutturali che hanno interessato la famiglia negli ultimi decenni impongono una revisione del modo di intendere la famiglia ed un'azione educativa protesa verso la valorizzazione delle differenze. Ad esempio, se si pensa alle famiglie omogenitoriali è immediatamente ravvisabile la difficoltà posta in essere da questa realtà in ambito comunicativo e di integrazione (Guerrini, 2018, p. 313; Gigli, 2011, p.10) poiché comporta timori e pregiudizi che intralciano inevitabilmente il dialogo aperto ed autentico.

Molti studiosi, oltre a identificare le contraddizioni e le criticità della relazione educativa, propongono degli spunti di riflessione su cui basare interventi migliorativi e/o futuri approfondimenti teorico-metodologici. Ad esempio, Pati (2008, p. 5) ritiene fondamentale le iniziative di formazione degli insegnanti che includano lo sviluppo delle competenze relazionali necessarie e mirate alla comprensione profonda delle dinamiche e delle possibili strutture della famiglia.

Dusi (2006, p.8) ritiene che per agire sull'asimmetria relazionale siano necessari: grande maturità personale e competenze professionali, ma soprattutto un ambiente socioculturale e istituzionale che funga da motore propulsore di valori e pratiche orientate all'incontro.

Albanese e Cappuccio (2020), a partire dalle sollecitazioni fornite dal Miur²⁶, fanno leva sulla responsabilità sociale che garantisce alle pratiche di corresponsabilità educativa autenticità e apertura al dialogo.

Guerrini (2018, p 311) focalizza l'attenzione sull'accompagnamento dei genitori affinché possano riacquisire l'autorevolezza necessaria per porsi dinanzi ai propri figli non come "cuscinetti" in grado di attutire sconfitte e frustrazioni, ma per porsi, usando

²⁶ Nota MIUR 22.11.2012, prot. n. 3214: Trasmissione Linee di indirizzo "Partecipazione dei genitori e corresponsabilità educativa", p. 3

l'espressione di Winnicott (1974), come «madre sufficientemente buona»²⁷. Inoltre, la studiosa propone di aprire le aule e gli spazi scolastici ai genitori affinché essi siano vettori di valori differenti condivisi ed esempio esperito di partecipazione attiva. Così è possibile superare sia la modalità relazione di fiducia cieca e di delega, sia la modalità relazionale caratterizzata da discredito e intromissione (Palma, 2017, p.329).

Infine, non per una completa revisione delle proposte e delle criticità, ma per un rigore espositivo, risulta interessante riportare la prospettiva mostrata da alcuni autori per cui si ritiene che la “comunicazione competente” sia un mezzo attraverso il quale l'insegnante può promuovere la relazione con i genitori, condividendo gli intenti educativi, concretizzati in obiettivi, strumenti e strategie didattiche (Hoover-Dempsey *et al.*, 2005). Il genitore è dunque considerato una risorsa e non un problema al fine di realizzare un compito educativo condiviso e partecipato.

1.7.1. La lettura critica socio-pedagogica di Luigi Pati

Luigi Pati (2019) nel testo “Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa” riporta le sue riflessioni sulla relazione tra scuola e famiglia frutto di oltre 40 anni di studio. Nello specifico lo studioso nota come nonostante i riferimenti normativi, tra cui la legge delega numero 477 del 1973 e i decreti delegati del 1974 che formalizzano l'ingresso della famiglia nella scuola precisando strumenti, tempi e modi della partecipazione delle costituzioni, e la letteratura socio-psico-pedagogica nazionale e internazionale che mette in evidenza come i processi di formazione sono influenzati dai rapporti tra scuola e famiglia, vi è ancora una grande difficoltà nell'attuare i principi pedagogici di condivisione, collaborazione e responsabilità reciproca tra le due istituzioni. Da questa riflessione si dipana l'urgenza di tornare a riflettere sulla partecipazione tra scuola e famiglia, soprattutto alla luce di tre elementi critici, i quali non sono da ritenersi, tuttavia, gli unici.

Primo tra questi la problematicità della relazione tra insegnanti e genitori di cui spesso i mass media riportano notizie di comportamenti aggressivi dei genitori verso gli insegnanti. Si tratta di partire da una vera e propria emergenza sociale: secondo lo studioso, infatti, una delle spinte che ha portato il contesto legislativo, pedagogico e sociale a porre l'attenzione

²⁷ Winnicott intende con questa espressione la presenza di una madre che funge da ambiente contenitore con delle funzioni essenziali che si modificano in relazione alla crescita del bambino. Il processo maturativo si basa sulla sperimentazione di piccole dosi di frustrazione che permettono al bambino di sentirsi reale, sperimentando la vita in modo corrispondente alla sua età affettiva.

sulla corresponsabilità educativa è senza dubbio il dilagare di emergenze sociali quali il bullismo, il vandalismo, le aggressioni (Pati, 2008; Pati, 2019, p. 42).

Tale problematicità dipende secondo lo studioso da tre motivi (Pati, 2019, p.8-10):

1. il lento e inesorabile svilimento della professionalità docente di cui indifferenza e delegittimazione sono le due tendenze principali;
2. il gap scientifico-culturale tra docenti e alunni;
3. la fragilità della funzione educativa sia dei docenti sia dei genitori.

La complessità del rapporto scuola famiglia è data, secondo Dusi (2012), anche da un'asimmetria di potere che difficilmente può essere riequilibrata: da una parte la famiglia che si muove a titolo privato e che agisce l'educazione in modo informale, dall'altra la scuola con i docenti che sono titolari di un ruolo pubblico e che possiedono una competenza formalizzata.

Il secondo elemento critico è posto nell'acuirsi della separazione tra scuola e famiglia. La scuola è spesso vista come luogo di trasmissione del sapere codificato, mentre la famiglia è spazio di modelli e regole di comportamenti "privati". Questa visione determina una frammentarietà e settorialità della formazione. Peraltro, si parla di veri e propri ostacoli culturali (*School barriers*) che infondono l'idea che il genitore è privo di competenze significative da offrire all'azione scolastica (Pati, 2019, p.11). Una ricerca condotta con genitori e insegnanti sul tema dell'educazione all'autonomia dei bambini nella scuola dell'infanzia ha confermato che tra docenti e genitori vi sono delle visioni del tutto contrapposte rispetto ai significati dell'educare (Pati, 2008).

La terza criticità è l'ingresso consistente degli alunni stranieri, portatori di culture, mentalità, aspettative, religioni diverse, nella scuola italiana a causa dei flussi migratori che dagli anni 90 in poi sono aumentati considerevolmente. In relazione a ciò diviene indispensabile promuovere l'idea per cui l'istituzione scolastica deve riconoscere la famiglia emigrata come proprio interlocutore competente affinché si instauri un "rapporto di natura dialogica, di scambio reciproco, circolare, per avvalorare il vicendevole apprendimento tra le due istituzioni" (Pati, 2019, p.15).

CAPITOLO II

Il ruolo della famiglia

Rispetto alla processualità formativa e all'evoluzione psico-educativo-sociale della persona, qual è il ruolo della famiglia?

Berger e Berger (1977), figurativamente, definiscono la famiglia «un porto sicuro di partenza da cui quasi tutti salpano per il viaggio, lungo quanto una vita, attraverso la società». Qualora si assuma questa trasposizione simbolica del porto sicuro, è necessario supporre che il ruolo della famiglia sia quello di assicurare cure, riparo e ormeggi saldi.

È noto che ai fini della sopravvivenza della società, la famiglia assolve ad un compito generativo sostanziale, ma come afferma Dusi (2006), «Alla generatività biologica, si accompagna quella psicologica ed educativa». Ne consegue che è la famiglia che trasmette al bambino un bagaglio culturale, valoriale, le tradizioni, l'insieme delle norme socialmente accettabili attraverso quella che viene definita socializzazione primaria (Emiliani, 2002; Dusi, 2006; Milani, 2009; Zaninelli, 2019).

Questo *incipit* non è chiaramente esaustivo, in quanto il ruolo della famiglia non si esaurisce nella trasmissione culturale e normativa, ma altresì ha delle responsabilità rispetto alla strutturazione della personalità, nella definizione delle competenze socio-relazionali, nel predire il successo scolastico e professionale (Capperucci, 2018; Mignosi, 2019). A tal riguardo, è esemplare una ricerca condotta in Belgio per oltre trent'anni da Pourtois e colleghi (1979; 1993; 2000; 2007), che ha evidenziato il peso dell'azione educativa sullo sviluppo del bambino e sull'adattamento scolastico, nonché sulla trasmissione culturale. Milani (2009, p. 34) ha approfondito e riportato questa interessante ricerca longitudinale sviluppatasi in quattro tappe: la prima fase ha previsto una valutazione dello sviluppo del bambino a cinque anni, e dell'adattamento scolastico a sette anni; la seconda si è concentrata sull'analisi predittiva delle caratteristiche evidenziate durante la prima fase, in riferimento allo stesso campione, a distanza di quindici anni; la terza fase ha studiato gli stessi ragazzi, divenuti ormai venticinquenni, individuando l'esistenza di cinque categorie genitoriali a cui corrispondono altrettanti traiettorie scolastiche e sociali; infine, l'ultima tappa ha invece contribuito a dimostrare come quegli stessi bambini, giunti all'età di trentacinque anni e genitori essi stessi di bambini di circa cinque anni, attraverso un processo implicito e riflessivo, ricalcano «il proprio modello relazionale ed educativo attraverso l'intervento sia della memoria sociale antica che della memoria sociale dell'ambiente attuale».

La stessa studiosa ha rafforzato il concetto riportando anche i risultati di studi di matrice neuroscientifica recenti che affermano che le connessioni neuronali si sviluppano in maniera interdipendente con l'ambiente circostante, arrivando a determinare il pensiero per cui: «le prime esperienze, unite al potenziale derivante dall'eredità genetica, sono alla base dell'architettura del cervello umano e costituiscono sia le fondamenta che l'impalcatura dello sviluppo futuro» (Milani, 2009, p. 34).

Gli studi neuroscientifici, dunque, hanno affermato che il contatto fisico-emotivo dei bambini con le figure di riferimento primarie comporta la produzione di *pattern* di connessioni neuronali che hanno peraltro effetto per tutta la vita e concorrono alla costruzione della propria identità e dell'immagine di sé (Reddy, 2008; Ammaniti, Gallese, 2014). Tutto ciò risulta di fondamentale importanza se si considera che lo sviluppo della psiche dell'infante dipende dall'ambiente familiare e ne ricalca caratteristiche e proprietà. Chiaramente non è questa un'azione passiva e meramente trasmissiva che il bambino subisce, ma come chiarisce Mignosi (2019, p.4), numerose teorie e ricerche oggi convergono «nel considerare l'essere umano attivo e propositivo nei confronti dell'ambiente fin dai primi giorni di vita, e ciò, evidentemente, ha notevoli ripercussioni anche relativamente al modo in cui vengono considerate le prime relazioni all'interno dei contesti familiari». D'altronde, come afferma Winnicott (1965; 1967) già nella seconda metà del '900, è la qualità della relazione psico-corporea e l'esperienza del riconoscimento a dare forma alla costruzione del sé.

Relazione ed esperienza risultano, allora, due parole chiave rispetto all'azione formativa e considerando le ricadute di tali riflessioni sul piano pedagogico, si tratta di rendere consapevoli le connessioni mente-corpo e i propri *habits* mentali e comportamentali affinché l'incontro con il bambino sia un'esperienza consapevole e responsabile. Mignosi (2019, p. 12) per spiegare questo concetto, prende in prestito la metafora batesoniana della “visione binoculare” che focalizza l'attenzione sul processo osservativo e autoriflessivo puntato tanto sulla specificità del bambino quanto su se stessi e sulla relazione (Bateson, 1979).

Fabbri, in uno scritto del 2008, ha ben riassunto il ruolo complesso e multidimensionale della famiglia: «Come figli impariamo le regole tacite dell'amare o del non amare, dell'ascoltare gli altri o del farli tacere, apprendiamo la violenza o il rispetto. Nel nostro condividere e appartenere ad un dato contesto familiare noi abbiamo avuto accesso a determinate pratiche, a precisi significati, altri sono stati esclusi. Così ciascun genitore porta con sé scenari della propria infanzia che si configurano come i saperi primari che ha a

disposizione. Possiamo affermare che sono le interazioni e le negoziazioni che avvengono all'interno dei contesti parentali che consentono di costruire le categorie attraverso le quali interpretiamo il mondo. Le interazioni con le pratiche familiari offrono e veicolano i significati e le condizioni per la costruzione di un'identità genitoriale» (Fabbri, 2008, p.47).

Sintetizzando quanto detto finora, è possibile affermare che i genitori e la famiglia in senso lato costituiscono un ambiente di vita e un contesto fertile d'apprendimento primario e privilegiato per lo sviluppo dei bambini; i genitori hanno un ruolo di responsabilità nei confronti di tale sviluppo e dunque possono essere individuati come promotori privilegiati del benessere dei giovani (Lazzari, 2016).

2.1 Il primato educativo della famiglia

Finora si è delineato il ruolo della famiglia rispetto allo sviluppo psico-socio-pedagogico del bambino, ma è bene sottolineare che il primato educativo della famiglia non può essere messo in dubbio anche in virtù della sua attestazione nella Costituzione Italiana. L'art. 30, infatti, così recita: «È dovere e diritto dei genitori mantenere, istruire e educare i figli, anche se nati fuori del matrimonio. Nei casi di incapacità dei genitori, la legge provvede a che siano assolti i loro compiti. La legge assicura ai figli nati fuori del matrimonio ogni tutela giuridica e sociale, compatibile con i diritti dei membri della famiglia legittima».

Ciò significa che ai genitori spettano diritti e doveri con annesse funzioni e solo in casi di specifiche condizioni di inadempienza interviene lo stato. Ciononostante, attraverso l'art. 31, lo stato si impegna ad agevolare «con misure economiche e altre provvidenze la formazione della famiglia e l'adempimento dei compiti relativi, con particolare riguardo alle famiglie numerose. Protegge la maternità, l'infanzia e la gioventù, favorendo gli istituti necessari a tale scopo».

Si potrebbe affermare, dunque, che sebbene il primato della famiglia sia indiscusso, i relativi compiti si trovano ad espletarsi all'interno di un contesto sociopolitico che funge da supporto integrativo. Così, Pati (2019, p. 24) si appresta a sottolineare che il primato della famiglia non va inteso in termini di esclusività, piuttosto in termini sinergici rispetto alle altre istituzioni educative e rispetto al contesto stesso.

Pourtois e Desmet (2007) sostengono l'idea di una educazione implicita trasmessa all'interno della famiglia che ha radici profonde nell'individuo. Spesso questa consapevolezza non è altrettanto forte all'interno del contesto scolastico, il quale considera

la famiglia come semplice cliente (Pourtois, Desmet, 2007) bistrattando il primato educativo della famiglia.

Altresì, Bruner (2000, p. 9), nella sua opera “La Cultura dell’educazione” spiega come «la vita della mente viene vissuta con gli altri»; pertanto, «l’educazione non ha luogo solo nelle aule scolastiche, ma [anche] quando la famiglia è riunita a tavola e i suoi membri cercano di dare un senso agli avvenimenti della giornata». È in virtù di questa consapevolezza che Bruner (2000, p. 8) auspica che l’educazione e l’apprendimento scolastico vengano considerati nel loro contesto culturale d’appartenenza, dando, ancora una volta, rilievo al primato educativo della famiglia.

L’analisi dell’art.30 permette, inoltre, di introdurre un importante tema connesso alla famiglia che viene pertanto approfondito nel par. successivo: affermando che la legge tutela (giuridicamente e socialmente) tutti i bambini anche se nati fuori dal matrimonio, si legittima il superiore interesse del bambino di fronte all’esistenza di una o più trame familiari possibile. Così, si riconosce l’autonomia familiare rispetto alle scelte di formazione della famiglia e si fornisce il supporto da parte dello stato alla stessa, garantendone l’intervento solo nei casi di conclamata inadeguatezza dei genitori (Pati, 2019, p. 25).

2.2 I cambiamenti morfologici e strutturali della famiglia

Nell’affrontare il discorso sulla famiglia oggi non si può non considerare che questa importante agenzia educativa è mutata rispetto all’assetto giuridico e socioculturale a partire dalla metà del XX secolo (Dello Preite, 2019, p. 330). In virtù di questi mutamenti, allora, è più opportuno fare ricorso al termine “famiglie” piuttosto che lo stesso al singolare, in modo da avallare la medesima importanza e l’esistenza di molteplici modelli e assetti relazionali al suo interno (Contini, Ulivieri, 2010; Loiodice, 2012; Saraceno, 2013; Zanatta, 2011, Guerrini, 2018). Pertanto, per riferirci alla famiglia, nel suo senso contemporaneo, ci si avvale di un’espressione utilizzata da Bellingreri (2018) il quale definisce la famiglia: «arcipelago di forme familiari», al fine di identificare diverse trame familiari possibili che possono essere approfondite da un punto di vista storico-pedagogico.

Per approfondire ancor di più tale definizione, è possibile citare D’Addelfio (p. 14), la quale sottolinea che i nuovi studi sulla famiglia hanno comportato un’esigenza definitoria che oggi contempla più di quaranta tipologie familiari andando a determinare una vera e propria «questione di vocabolario», ovvero di parole che «reclamano una polisemia senza fine» (D’Addelfio, p. 23).

Altresì, si ritiene fondamentale l'indicazione del prof. Bellingreri (2018) il quale nota che non è corretto parlare, come è avvenuto a cavallo tra gli anni Sessanta e Settanta sotto spinte rivoluzionistiche, di «morte della famiglia», piuttosto è necessario prendere atto del suo intrinseco carattere mutevole. «La famiglia si rinnova nel tempo», affermava ancor prima Norberto Galli (2000, p. 367) e rispetto alla disputa famiglia tradizionale *versus* famiglia d'oggi così si esprime: «conviene non esaltare troppo quello e demonizzare questi, ma piuttosto decidere quali valori conservare dell'uno e quali individuare negli altri, per infondere vigore, nobiltà [...]». Bellingreri (2018) non a caso parla di «ri-conoscere la famiglia», nel senso di conoscere di nuovo, in virtù delle sue trasformazioni.

Dello Preite (2019, p. 331), riportando un'asserzione di Gigli (2010, p. 100), individua alcuni principali caratteristiche da considerare rispetto all'analisi di questo mutamento familiare: le caratteristiche morfologico-strutturali, il piano relazionale, le differenze di genere e la loro percezione, gli stili genitoriali, l'idea di educazione, l'assetto dei valori. Tutti questi elementi concorrono al mutamento della concezione familiare.

In effetti, se si prende il modello della famiglia tradizionale, che è possibile definire come una famiglia formata da due genitori di sesso opposto ed almeno un figlio che nella sua forma ideale si ispira alle immagini del focolare domestico e del nido d'amore, non è difficile notare come oggi i valori, le differenze di genere, la relazione, la morfologia e la struttura della famiglia tradizionale sono interessati da forti trasformazioni che intrecciandosi, secondo intensità e prevalenze diverse, concorrono all'emersione di nuovi assetti familiari.

Provando a definire le tipologie di famiglie che oggi sono oggetto di studio in ambito accademico, ma anche fonte di dibattito dell'opinione pubblica ed altresì di accese controversie, è possibile individuare ad esempio le famiglie monoparentali: caratterizzate per la presenza di un solo genitore. Le famiglie ricostituite, invece, sono quelle unioni formatesi in seguito alla separazione e/o divorzio di uno o entrambi i partner della nuova famiglia. Le famiglie ricostituite, dette anche *step families* o famiglie acquisite, si hanno, dunque: «quando uno o entrambi i coniugi creano un nuovo nucleo insieme alla (eventuale) prole proveniente dalle nozze precedenti» (Bellingreri, 2018).

Grande attenzione riscuote, oggi, la famiglia immigrata: formata da una parte della famiglia d'origine interessata da uno spostamento migratorio o dall'intero nucleo ricongiunto in seguito alla migrazione (Guerrini, 2018, p.312).

In Francia nel 1996 viene coniato un nuovo termine: omoparentale (APGL, 1997), per indicare la famiglia formata dalla presenza di due partner dello stesso genere. La filiazione in questi casi può essere biologica o sociale: i figli nascono da un uomo e una donna, ma «possono avere anche altre persone come genitori ai quali non sono legati biologicamente e che possono essere eventualmente dello stesso sesso» (Garro, Salerno, 2014, p. 85). Questo è il motivo per cui si parla, altresì, di genitorialità surrogata.

La famiglia mista o interculturale è un'altra tipologia familiare in cui si combinano modalità relazionali, motivazioni migratorie, modelli familiari e culturali diversi, in quanto è caratterizzata per la presenza di partner che appartengono a gruppi culturali diversi (Fenaroli, Panari, 2006, p. 7).

Inoltre, se si considera che in Italia si formano ogni anno tra le 3.000 e le 4.000 famiglie adottive²⁸ (Garro, Salerno, 2014, p.50), non si può non fare accenno a questa configurazione familiare che si forma in seguito all'adozione di un bambino tramite adozione nazionale o internazionale.

Un altro fenomeno molto interessante ed allo stesso tempo multiforme è quello della famiglia unipersonale. Risulta interessante far riferimento a quegli approfondimenti sulle famiglie formate dalla sola presenza della figura femminile (Palazzi, 1992, p. 129) in seguito a vedovanza o nubilito risalenti addirittura al Settecento, o i casi del personale di servizio, chiamati anche serve/i domestiche/i (Arru, 1985; 1992; Da Molin, 1992). È emerso che non sempre queste donne rimanevano sotto la protezione del padre o di un nuovo marito; piuttosto rimanevano da sole o si rivolgevano a istituti residenziali femminili. In quest'ultimo caso si parlava di famiglia "sostitutiva" (Palazzi, 1992, p. 130).

Oggi, all'interno di questa «dizione anagrafica» figurano anche «coloro che lasciano per la prima volta la famiglia di origine, ci sono quelli che si trovano a vivere da soli dopo una separazione o le persone anziane rimaste sole» (D'Addelfio, 2012, p. 78).

L'idea opposta a quella della famiglia monoparentale e/o unipersonale è quella della «famiglia lunga», in quanto quest'ultima prevede la permanenza all'interna della famiglia d'origine del giovane-adulto (Vinciguerra, 2012, pp. 41-56). In realtà, più che di nuova trama familiare, a tal proposito è più corretto parlare di una nuova fase del ciclo di vita familiare, in cui il passaggio all'età adulta non è più scandita ritualmente con il matrimonio, poiché vige oggi un «modello flessibile, part-time di stare insieme» (Bauman, 2005, pp. 15-25).

²⁸ Da distinguere dalle famiglie affidatarie le quali sono caratterizzate dall'affido temporaneo di un bambino ad una famiglia (Cfr. Colarossi, 2009).

La famiglia composta da due partner che per ragioni varie (che possono essere personali, biomediche o legate alla situazione) non vanta la presenza di prole è un'altra tipologia di famiglia. Per indicare queste tipologie di famiglie si comincia negli anni '70 ad utilizzare il termine *childless*; per giungere poi negli anni '80 per parlare specificatamente di *voluntary childlessness* o *childlessness by choice* o *childfree*²⁹ (quest'ultimo maggiormente in uso nel tempo corrente) per sottolineare e distinguere questa condizione in cui è imperante la libera scelta da parte dei partner di non avere figli da quella di *involuntary childless*³⁰, «ossia di chi non ha la possibilità, ad esempio per motivi biomedici o comunque situazionali, di procreare» (Serri et al., 2019, p. 169).

Continuando l'elenco delle tipologie familiari su cui oggi si disquisisce, ci si imbatte in espressioni quali: conviventi, coppie di fatto, unione libera, matrimonio informale, unione coniugale, per indicare l'unione di «coloro i quali scelgono la coabitazione al matrimonio» (Garro, Salerno, 2014, p. 70).

Infine, si intende far cenno anche al fenomeno relativamente recente delle coppie LAT (*Living Apart Together*): «i membri della coppia Lat scelgono [...] di mantenere due abitazioni separate e di non iniziare mai una vera e propria convivenza se non in periodi limitati di tempo» (Merenda, 2019, p. 51).

L'analisi delle diverse configurazioni familiari che hanno destrutturato la famiglia tradizionale sembra far emergere una costante: la pluralità. Multiformità a cui va aggiunta la peculiarità del momento storico-evolutivo di ogni specifica famiglia. Per questo motivo cercare di definire dei modelli-tipo risulta complesso e macchinoso. In linea di massima è necessario ammettere che la famiglia più che un concetto univoco è un prodotto del contesto socioculturale (Garro, Salerno, 2014, p. 10) e pertanto in continuo cambiamento (Barbagli, Castiglioni, Della Zuanna, 2003; Rossi, 2001, Saraceno Naldini, 2001).

Se si accoglie questa visione, risulta interessante porre al vaglio della riflessione quali sono stati i principali motori di questo mutamento intra-familiare. Beck (2000), all'avvento del nuovo millennio, avverte che la pluralizzazione delle forme familiari è un fenomeno inevitabilmente collegato al processo socioculturale di individualizzazione³¹.

²⁹ A queste denominazioni si può aggiungere anche quella di "coppia DINK" (*Double income, no kids*), di recente formazione, che indica la caratteristica unione basata su un accordo di non avere figli per godere del benessere economico derivante dal doppio stipendio (Pietralunga, 2007, pp. 24-25).

³⁰ Espressione, peraltro, distinta in *permanent childless* e *temporary childless* per indicare l'assenza permanente o temporanea di figli (Rowland, 1998).

³¹ Individualizzazione da intendere come autorealizzazione, autonomia e felicità del singolo.

In tempi più recenti, Merenda (2019) riflette sull'importanza assunta dalla rivoluzione femminista e l'entrata delle donne nel mondo del lavoro che ha comportato «un'interscambiabilità del ruolo domestico, più tradizionalmente svolto dalla donna, e di quello lavorativo». A ciò è da sommare «l'appiattimento dei modelli etico-normativi e l'enfaticizzazione della dimensione affettiva dei legami». In effetti, a fare da collante all'interno della famiglia non è più l'autorità, ma l'amore (Ronci et al., 2010). Non a caso si parla di passaggio dalla famiglia etica alla famiglia affettiva (De Lillo, 2007; Censi, 2008).

La legislazione sul divorzio sembra essere un altro caposaldo del processo trasformazionale interno della famiglia. Esempio più immediato ne è, infatti, la famiglia plurinucleare o mista, come è stata precedentemente definita.

Pati (2019, p. 31) riflette, altresì, sull'aumento dei flussi migratori come motore di cambiamento.

Ci si potrebbe però appellare a queste affermazioni in seno ad alcuni fenomeni in auge nel passato in cui le stesse dinamiche sembrano svilupparsi, seppur con le dovute eccezioni. Si può fare riferimento, ad esempio, all'usanza propria del mondo antico, per cui in caso di vedovanza del coniuge di sesso maschile, alla donna era permesso di risposarsi con un parente prossimo del coniuge defunto³² concorrendo a formare di fatto un'unione mista.

Alla luce di quanto detto, dunque, si può terminare affermando che in realtà forma di pluralità familiare sono poste in essere da svariati decenni (se non secoli), ciò che cambia, oltre al contesto socioculturale, è che si va in contro ad una qualche forma di legittimazione e formalizzazione di questi cambiamenti (si pensi ad esempio all'istituzione del registro dell'Unioni Civili grazie alla legge n. 76 promulgata nel 2016, anche detta Legge Cirinnà).

La sfida sul piano pedagogico è quella di promuovere una cultura della famiglia e della differenza (Merenda, 2019; Garro, Salerno, 2014) soprattutto in relazione al contesto scolastico, oggi più che mai intriso di pluralismo familiare-sociale-culturale. Sicuramente è necessario notare che «ogni famiglia è un mondo a sé, il che rende ancora più difficile il rapporto con la scuola, visto che al di là di alcuni validi principi basati sulla buona comunicazione, sull'ascolto, sulla partecipazione, non esistono regole generali valide per tutti per far funzionare il rapporto scuola-famiglia» (Guerrini, 2018, p. 312); tuttavia, partire dalla valorizzazione della differenza appare essere la via maestra per tessere un'alleanza educativa che sia improntata sull'inclusione e sulla partecipazione.

³² Si pensi, ad esempio, alla pratica del Levirato diffusa in molti popoli nel mondo antico, ma non solo.

2.3 Evoluzione del coinvolgimento della famiglia nell'istituzione scolastica

«Sebbene la locuzione *corresponsabilità educativa* si sia affermata recentemente nel lessico pedagogico, il concetto che essa sottende si è articolato in varie forme fin dalle più antiche testimonianze del pensiero educativo occidentale» (Salvarani, 2019, p. 169).

Per meglio comprendere il contesto nazionale italiano è possibile tracciare delle linee di sviluppo della partecipazione tra scuola e famiglia. Pati (2019, p. 35-43) individua tre momenti chiave che si sono susseguiti e che hanno determinato differenti forme partecipative dei genitori all'interno dell'istituzione scolastica:

- 1- partecipazione formale;
- 2- partecipazione come cooperazione;
- 3- partecipazione come responsabilità.

In Italia, dopo molti anni di non considerazione della famiglia rispetto all'educazione agita all'interno del contesto scolastico, solo negli anni '60 del 1900 il tema della relazione scuola-famiglia comincia ad essere preso in considerazione. In questo periodo si contesta il centralismo statale in favore di forme di coinvolgimento territoriale formale e informale. Inoltre, si comincia a parlare della scuola come "comunità di vita" (Agazzi, 1968).

Nel 1970 cominciano a fare il proprio ingresso nel panorama legislativo le prime norme che sanciscono il rapporto tra scuola e famiglia; il termine chiave introdotto da queste leggi è "partecipazione". Nella pratica essa viene identificata nel coinvolgimento dei genitori all'interno degli organi collegiali, pertanto, i genitori sono invitati a prendere nota delle iniziative della scuola, del progetto educativo e dei risultati degli studenti in modo del tutto passivo.

Secondo Attinà (2018, p. 168) questa istanza di cambiamento nasce, da un lato, «dal tentativo di non cedere a pressioni di corporativismo, di assemblearismo e di sindacalismo e, dall'altro lato, dall'intento di superare la crisi tecnico-funzionale del precedente apparato burocratico, centralizzato, inadeguato rispetto all'espansione quantitativa della scolarizzazione di massa». Non vi è dubbio che il percorso intrapreso ha in sé delle evidenti e immediate difficoltà che Corradini (1976) sintetizza con l'espressione «la difficile convivenza».

Nei primi anni '90, invece, in seguito alla rivoluzione dell'autonomia scolastica, il coinvolgimento dei genitori da "formale" diventa "sostanziale" poiché i genitori cominciano a esercitare il proprio diritto di voto sugli interventi attuati all'interno della scuola attraverso assemblee e riunioni e dunque sono chiamati a ratificare attivamente alcuni aspetti della vita

scolastica dei propri figli. Quindi, al termine “partecipazione” si affianca quello di “cooperazione” che riconosce un ruolo attivo dei genitori. Genitori e insegnanti sono chiamati ad attuare uno scambio di contributi e a prendere in considerazione i problemi concreti. Di fatto il contributo dei genitori finisce per essere ancora una volta alternativo all’azione pedagogica-educativa degli insegnanti perché si limita al fare, all’agire e all’operare.

Da alcuni anni a questa parte la relazione tra famiglia e scuola è specificata in termini di “corresponsabilità” tra docenti e genitori; questo significa che comincia ad affermarsi una visione che punta sul «procedere in sintonia per favorire la crescita dei figli alunni» (Pati, 2019, p. 41). Ma, ancora una volta, la corresponsabilità non è inserita all’interno del panorama socio-legislativo-pedagogico come istanza pedagogica in sé, ma come risposta a delle emergenze sociali. Questo significa che la famiglia finisce nuovamente per non essere stimata come «interlocutore competente con il quale confrontarsi e dal quale ricevere indicazioni anche di tipo progettuale operativo» (Pati, 2019, p. 43). Di fatto la famiglia non è vista come risorsa con cui collaborare, ma come «soggetto istituzionale debole».

2.3.1 La rivoluzione di Maria Montessori

In questo percorso a tappe che fa sosta nel mondo della famiglia, nella sua complessità e nelle sue trasformazioni, risulta illuminante la riscoperta della pedagogia di Maria Montessori, la quale invita educatori, genitori e docenti a seguire con fiducia il bambino per comprenderne i bisogni e per creare le condizioni favorevoli alla realizzazione dell’unicità che lo caratterizza. Come la studiosa suggerisce, è possibile affermare che il perno è posto sulla «difesa del bambino», sul «riconoscimento della sua natura» ed ancora sulla «proclamazione sociale dei suoi diritti» (Montessori, 1993).

Quindi, ciò che si vuole evidenziare è la caratteristica binoculare e pionieristica della prospettiva montessoriana, ma ancora oggi molto attuale: da un lato, infatti, Montessori parte dalla reale possibilità per il bambino di formarsi secondo le proprie caratteristiche ed in armonia con la propria essenza ontologica, ma allo stesso tempo nota che questo è realizzabile solo attraverso la condivisione e la costruzione comune delle pratiche educative.

La stretta connessione tra i principi montessoriani e l’attuale esigenza della crescita armonica e integrale del bambino di cui la corresponsabilità educativa e di conseguenza il patto educativo è risposta e frutto, si estrinseca nell’ambizione, ma soprattutto nella necessità, della creazione di una «comunità educante». Con questa espressione Coluccelli

(2019, p. 59) indica la possibilità di accompagnamento dell'educando attraverso la condivisione del medesimo disegno educativo. Dal genitore all'educatore, dall'insegnante al formatore specializzato, affinché si possa parlare di comunità educante, occorre garantire la co-costruzione comune dell'orizzonte di senso entro cui collocare la prassi educativo-didattica quotidiana dei contesti formali e informali.

L'idea rivoluzionaria di Maria Montessori che parte dalla considerazione del bambino fino ad arrivare al modo di intendere l'azione educativa, è un punto fermo della riscoperta attuale della sua pedagogia (Albanese, Cappuccio, 2019). Infatti, è come se la ripresa dei temi chiave sostenuti dalla studiosa riportino nuovamente l'attenzione all'essenza del fatto educativo il quale, lungi dall'essere legato all'eccessiva burocratizzazione o all'indottrinamento scollegato dalla vita pratica, deve puntare allo sviluppo armonico della persona mettendosi in ascolto del «maestro interiore» (Montessori, 1983). Un'importante lezione si ricava da questo assunto: l'azione di decentramento dell'educatore, proteso piuttosto verso lo sviluppo armonico delle qualità intrinseche del bambino.

Analizzando lo sviluppo del pensiero montessoriano, è possibile notare come la studiosa dalla messa a punto del metodo passa ben presto allo sviluppo di una teorizzazione di carattere universale (Scaglia, 2019). Incarnano questo passaggio: “La scoperta del Bambino” e “Il Bambino in famiglia”, in cui emerge l'esigenza di non sottovalutare l'importanza dell'educazione familiare, strettamente connessa all'azione pedagogica e didattica avviata all'interno delle Case dei Bambini. Scaglia (2019, p. 140) nota come «l'allargamento di orizzonti» operato da Maria Montessori, ha un duplice obiettivo: costruire una continuità educativa tra la Casa dei Bambini ed il contesto familiare che esprime la necessità di una coeducazione tra i due ambienti; ma anche continuare l'opera di liberazione del bambino puntando così all'adattamento del contesto domestico alle esigenze dei più piccoli concorrendo ad un'autentica liberazione del fanciullo. Montessori (Scocchera, 2002), infatti, sottolinea il paradosso vissuto dal bambino, il quale «deve dividere la sua giornata tra questi due ambienti di origine così diversa: la famiglia e la scuola. La famiglia è un ambiente chiuso alla scuola, la scuola un ambiente chiuso alla famiglia: senza, perciò, alcun rapporto l'uno con l'altro: e tra questi due ambienti estranei tra loro, e ciascuno con la propria autorità assoluta, il bambino passa tutta la sua vita che è giornalmente spezzata».

L'importanza di creare un ponte tra la famiglia e la scuola e il ruolo primario deputato alla famiglia sono, altresì, contenuti ne “La scoperta del bambino” in cui è contenuto il discorso inaugurale che Maria Montessori tiene in occasione dell'apertura della seconda

Casa dei Bambini nel 1907 nel quartiere San Lorenzo di Roma; in esso la studiosa traccia la via di una sana compartecipazione d'intenti educativi tra famiglia e scuola poiché nella stessa si gioca la possibilità di «migliorare la specie e lanciarla trionfante nell'eternità della vita» (Montessori, 1952, p. 373).

Montessori paragona la collaborazione tra famiglia e scuola ad una «corona meravigliosa di benefici morali», e parla addirittura di un primordiale patto educativo tra scuola e famiglia (regolamento dell'istituto) in cui si legge: «Le madri hanno l'obbligo di mandare i loro bambini puliti e di coadiuvare all'opera educativa della direttrice» (Montessori, 1952, p. 367). Altresì, si evince che la maestra (definita da Montessori "direttrice") deve essere sempre a disposizione delle madri definendola «la coinquilina delle famiglie di tutti i suoi allievi». A coronamento di questo intento, la studiosa dopo aver notato la criticità di una mancata apertura della famiglia verso la scuola e viceversa, loda il principio pedagogico che si realizza per la prima volta all'interno delle Case dei bambini per cui la scuola diventa «proprietà collettiva» (Montessori, 1952, p. 368). Invero, nel tempo gli studiosi hanno riconosciuto il carattere sociale ed il primato dell'esperimento operato da Montessori poiché per la prima volta si tende a realizzare un'unità di intenti educativi tra scuola, famiglia e società (Tornar, 1990, p. 75).

La peculiarità e la specificità condivise da scuola e famiglia sono, dunque, il perno dell'azione educativa; ma sembra che questa promettente premessa si traduca tuttora nella prassi scolastica in etichette fuorvianti ed in incapacità di tradurle in azione. Per tale motivo, il lavoro di esperti burocrati, coadiuvato dalle più attente analisi teoriche ed evidenze empiriche, ha generato la divulgazione di vari documenti ministeriali, riferimenti fondamentali per la didattica scolastica, in cui si afferma la cangiante realtà del fatto educativo che comporta l'assestamento di nuove finalità educative quali: «Offrire agli studenti occasioni di apprendimento dei saperi e dei linguaggi culturali di base; far sì che gli studenti acquisiscano gli strumenti di pensiero necessari per apprendere a selezionare le informazioni; promuovere negli studenti la capacità di elaborare metodi e categorie che siano in grado di fare da bussola negli itinerari personali; favorire l'autonomia di pensiero degli studenti, orientando la propria didattica alla costruzione di saperi a partire da concreti bisogni formativi» (Annali della Pubblica Istruzione, 2012, p. 8).

Lo sviluppo di tali finalità in accordo con i principi montessoriani è proceduto di pari passo con l'evoluzione del rapporto scuola-famiglia, a partire dalle teorie pedagogiche più sensibili fino ad arrivare ai dettati costituzionali in grado di dar vita alle stesse.

Effettivamente, la Costituzione assegna alla famiglia e alla scuola parimenti possibilità di educare ed istruire i giovani sin dalla nascita della moderna Repubblica (Miur, 2012). L'evoluzione principale di tale processo di compartecipazione va da una «Mera partecipazione agli organi collegiali ad autentica cooperazione alla progettualità e ai processi formativi» (Miur, 2012, p. 2).

Maria Montessori insegna che alle attuali emergenze sociali che determinano la crisi che investe l'intero sistema, di cui famiglia, comunità e scuola sono interpreti privilegiati, si può rispondere auspicando un ritorno all'autenticità del fatto educativo esperito attraverso un'azione militante, armonica e compartecipata dell'intero sistema. Infatti, esattamente come la definisce la studiosa, l'attenzione all'infanzia e alla crescita del bambino è una «questione sociale»; Montessori sostiene che spostando la prospettiva dall'adulto e i suoi valori al bambino e i suoi valori, cambia l'intero percorso della civiltà perché questa nuova prospettiva richiede lo sforzo collettivo dell'intera umanità (Kevin, 2001). Ne "Il segreto dell'infanzia" Montessori (1981) identifica la questione sociale dell'infanzia ad una piccola pianta spuntata appena, ma rivela che questa pianta ha radici salde e profonde. Invero, la sua maturazione è ancora in atto e spetta alla famiglia, all'educatore e alla comunità intera il compito della cura.

2.3.2 La «frattura istituzionale» odierna tra istruzione e educazione

Dopo aver tracciato una linea evolutiva del coinvolgimento della famiglia all'interno dell'istituzione scolastica e dopo aver inquadrato l'apporto rivoluzionario di Maria Montessori alla pratica educativa comunitaria, risulta consequenziale chiedersi: oggi qual è il ruolo della famiglia all'interno della scuola?

Pati, attento studioso della corresponsabilità educativa e della famiglia, nella sua opera "Scuola e Famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa", sviluppa una riflessione critica che oltre a centrare la necessità pedagogica di parlare di corresponsabilità educativa, invita il lettore a riflettere su alcuni aspetti critici che attanagliano il rapporto scuola-famiglia. Egli così si esprime: «Oggiogiorno, il primato educativo della famiglia non è ancora adeguatamente avvertito da parte della scuola: presso quest'ultima prevale la considerazione di quella non già come artefice fondamentale di educazione bensì come semplice cliente. Per tale ragione il costume della vera partecipazione tra le due istituzioni stenta ad affermarsi» (Pati, 2019, p. 26).

In virtù della concezione clientelistica delle famiglie, la scuola spesso si colloca su una posizione di dominanza rispetto ad essa, creando un legame lineare e gerarchico, che tende a sottostimare il ruolo dei genitori ritenendoli semplici utenti a cui relazionare gli aspetti ritenuti più importanti della vita scolastica. Pertanto, la famiglia, stenta ad essere definita un interlocutore competente, o una risorsa per il lavoro educativo scolastico (Pati, 2019, p. 43).

Eppure, a livello accademico soprattutto, c'è ampio consenso nel concepire l'alunno come "soggetto con storia familiare" (Pati, 2019, p. 27) e quindi portatore di quella che Pourtois e Desmet (2004) hanno definito educazione implicita. In effetti, attraverso l'agire, il fare, l'espressione, l'ambiente familiare trasmette ai suoi membri più acerbi dei veri e propri copioni comportamentali (Pati, 2004) ponendosi come un «sistema di rapporti che produce conoscenza» (Pati, 2019, p. 30).

Se da un lato la scuola rischia di minare il campo della collaborazione e della comunicazione con la famiglia creando un legame asimmetrico, dall'altro lato anche la famiglia assume atteggiamenti che si discostano dalle pratiche di corresponsabilità educativa. Infatti, non è inusuale assistere ad atteggiamenti di delega delle responsabilità da parte della famiglia alle istituzioni di educazione formale e informale o di chiusura e accettazione passiva delle sollecitazioni provenienti dagli stessi contesti come meri prodotti da fruire (Pati, 2019, p. 32) e tutto ciò comporta quegli scontri e quelle contrapposizioni in cui scuola e famiglia stentano a costruire un dialogo costruttivo. Ci si barrica al di là della propria posizione di chiusura e spesso la scuola ritiene che i genitori siano troppo invadenti o remissivi e viceversa; l'esito di questa disfunzionalità interpersonale è inevitabilmente lo scontro.

Si può parlare di una vera e propria "frattura istituzionale" tra scuola e famiglia, che ricalca la separazione secolare tra istruzione e educazione, tra la professionalità e le competenze tecniche dei docenti e il ruolo affettivo-relazionale dei genitori e quindi tra intervento formale e informale (Pati, 2019, p.45)

Si può ipotizzare che alla base di tali relazioni scuola-famiglia disfunzionali ci sia un tentativo di sopperire alla condizione di smarrimento esistenziale e di fragilità relazionale che oggi i genitori e gli insegnanti si trovano a vivere; tuttavia, è certo che risulta fondamentale lavorare sulla possibilità di creare un reale ed autentico incontro che possa prevenire e realizzare un'unione di intenti educativi atti allo sviluppo armonico della persona in formazione.

2.4 La differenza tra il ruolo educativo della famiglia e della scuola

Dopo aver delineato le peculiari caratteristiche dell'agenzia educativa Famiglia, è interessante focalizzare cosa la distingue dall'altra importante agenzia educativa: la Scuola. Nell'incipit del capitolo corrente, si è definita la famiglia luogo di generatività biologica, psicologica e educativa (Dusi, 2006, p. 17), garante della trasmissione culturale e valoriale e fioriera dello sviluppo dell'identità. In relazione a tutto ciò la scuola diviene, dunque, la prima istituzione pubblica all'interno della quale il bambino estrinseca quanto appreso e con la quale egli si rapporta in maniera sistematica e prolungata nel tempo (Dusi, 2006, p. 17).

Quindi, nonostante tutti i mutamenti che hanno scosso la famiglia negli ultimi decenni, la famiglia permane luogo di formazione del capitale sociale (Coleman, 2005; Putnam, 2004) e ponte di attraversamento tra il soggetto e la società della conoscenza (Ribolzi, 2003).

Le differenze non si esauriscono a questo, infatti, un altro aspetto fondamentale risulta la fuoriuscita dalla dimensione familiare identitaria e l'apertura verso colui, colei o coloro che ha o hanno un modo diverso di abitare il mondo. Così, ci si appresta allo sviluppo delle competenze sociali e alla condivisione e convivenza con l'altro.

Inoltre, Dusi (2006, p. 17) sottolinea che se la famiglia incarna la sfera intima e affettiva, la scuola ricalca l'autorità e la norma impersonale. Guerrini (2018), abbracciando la stessa prospettiva, aggiunge che se la famiglia, in virtù dei suoi legami forti e del contesto informale, mira soprattutto all'educazione, la scuola, invece, fortemente formale e caratterizzata da relazioni asimmetriche, è orientata all'istruzione, alla valutazione degli apprendimenti e al trasferimento di competenze tecnico-professionali.

Si rimanda alla tabella 1 per inquadrare schematicamente le differenze dell'azione educativa tra famiglia e scuola.

<i>Famiglia</i>	<i>Scuola</i>
Azione prevalentemente informale	Azione prevalentemente formale
Primato della cultura educativa implicita	Primato della cultura educativa esplicita
Assunzione di orientamenti valoriali "privati"	Assunzione di orientamenti valoriali "pubblici"
Clima relazionale qualificato soprattutto dalla componente emotivo-affettiva	Clima relazionale qualificato soprattutto dalla componente normativo-razionale

Tabella 1 "Differenze d'azione educativa tra famiglia e scuola (Fonte: Pati, 2019, p. 49).

Provando a trasporre in sintesi la tabella 1, si potrebbe affermare che la scuola «va esaltata come luogo d'istruzione e di trasmissione culturale che, per integrare la propria azione in termini educativi, abbisogna del contributo preciso e insostituibile della [...]

famiglia. Questa, a sua volta, lungi dal pretendere di determinare la funzione precipua della scuola, ha da ribadire con forza la propria competenza educativa, per il cui corretto svolgimento ha da ricercare l'aiuto della scuola» (Pati, 2019, p. 52).

Sebbene le prospettive e le finalità perseguite appaiano diverse, esiste, dunque, un terreno d'azione comune: «l'educazione è il terreno su cui il legame tra le due istituzioni è da progettare e strutturare» (Pati, 2011, p. 17). Così, diviene necessario stabilire una continuità educativa in cui lo scambio circolare tra genitori e insegnanti funziona in virtù della costruzione della medesima impresa (Zaninelli, 2019, p. 41). I ruoli devono rimanere distinti, ma è necessario stabilire ogni forma di cooperazione. D'altronde «l'atto educativo rimanda ad un rapporto interpersonale fondato su di una intenzionalità individuale o di gruppo e rimanda sempre, comunque, a valori, stili e modelli socialmente determinati» (Ronci et al., 2010, p. 26).

2.5 Riflessioni critiche sull'essere genitori oggi

L'era post-moderna, incerta, fluida, cangiante, ha generato dei cambiamenti repentini e talvolta inconsapevoli. Cambiamenti rispetto alle relazioni interpersonali, al modo di vivere il presente e di percepire il futuro, al modo di vivere la collettività. Negli ultimi decenni, infatti, si è assistito al trionfo dell'egoismo e dell'edonismo, alla precarietà delle relazioni affettive e sociali, all'incertezza politico-sociale, al crollo del welfare state, alla precarietà del lavoro, alle minacce globali (inquinamento, terrorismo, ecc.). Così, si crea un evitabile paradosso: «mentre la società carica sul soggetto [...] tutta la responsabilità della realizzazione personale, lavorativa e sociale [...] dall'altra sottrae loro il sostegno delle strutture sociali» (Dusi, 2010, p. 49). Ed inoltre, in virtù di tale *status quo*, è inevitabilmente cambiata anche la genitorialità. Essere genitori, oggi, significa non avere molti punti di riferimento o certezze, assumere funzioni vicarie (Dusi, 2019, p. 49) per colmare l'incertezza sperimentata a livello sociale e istituzionale. Come conseguenza a tutto ciò, si ha una fragilità esistenziale degli adulti che si traduce in una crisi delle relazioni familiari che finisce col prolungare l'ancoraggio alla famiglia d'origine rallentando in maniera indefinita il passaggio verso l'adulthood (Segalen, 2002).

La crisi identitaria che coinvolge le figure genitoriali e le trame familiari viene affrontata dalla pedagogia contemporanea assumendo il nuovo paradigma della cura genitoriale (Bellingreri, 2012): si tratta di vedere la fine del patriarcato, come alcuni storici e sociologi l'hanno definita, in una prospettiva positiva di crescita possibile e di creare le condizioni

affinché la paternità e la maternità, intese come genitorialità costruite e condivise, diventino scelte personali, consapevoli e responsabili. In questo modo il principio di autorità viene riletto come «autorevolezza educativa» delle figure genitoriali, cioè come funzione dell'amore materno e paterno, rilanciando una generatività che riguarda la dimensione etica della responsabilità in entrambi i genitori, il cui compito è quello di ricomporre il patto tra le generazioni che oggi appare indebolito (Vinciguerra, 2017; D'Addelfio, 2017).

Novara (2009) nota che uno tra i problemi in campo pedagogico più rilevanti, legato all'essere genitori oggi, è da collocare nella relazione interpersonale genitore-figlio che risulta prevalentemente affettiva a scapito dell'azione educativa. Così, i genitori tendono a soddisfare il loro desiderio di essere una famiglia felice, piuttosto che il bisogno del figlio di essere accompagnato verso l'autonomia. Lo stesso autore invita l'azione pedagogica ad orientarsi verso l'incremento della consapevolezza di alcuni schemi mentali agiti in maniera inconsapevole dei genitori di oggi (come ciò che viene definita la «tirannia autobiografica»³³ o il «rispecchiamento narcisistico»³⁴) a favore dell'assunzione di un ruolo educativo fondato sulla stabilità e sulla presenza, sulla chiarezza delle regole e su una distanza relazionale tale da riconoscere il figlio in quanto altro da sé.

Milani (2009), a ciò aggiunge il ruolo della costruzione del capitale sociale che spetta alla società. L'autrice sostiene, cioè, che non è possibile chiedere ai genitori di esercitare bene il loro compito, in una società in cui il mestiere di genitore non si apprende da nessuna parte e in cui le politiche sono più che caute nel mettere in atto sistematiche azioni di sostegno alla genitorialità (Milani, 2006; Milani, 2009). Risulta interessante che la conclusione a cui giunge Milani (2009, p. 40) sia nuovamente quella di orientare l'azione educativa verso il «suscitare un'attività di riflessività sociale e individuale, che faciliti la resistenza agli schemi impliciti per incoraggiare un'azione libera e intenzionale da parte di ogni genitore verso i propri figli».

Gli studi sulla famiglia di Paola Milani, possono ritenersi a pieno titolo facenti parte di quel filone di studio specifico della Pedagogia della famiglia e della genitorialità³⁵; risulta

³³ Con questa espressione l'autore intende la compensazione del proprio vissuto (del genitore) attraverso un'azione speculare e contraria: chi ha avuto un'educazione molto rigida, tende ad avere con i propri figli un atteggiamento troppo confidenziale.

³⁴ Il genitore narcisista vive il figlio in relazione alle proprie aspettative personali, tendendo così a mantenere in maniera prolungata, un legame simbiotico.

³⁵ La Pedagogia della famiglia in Italia ha battuto un percorso diverso rispetto ad altri paesi: infatti, se in Francia ferventi studi si registrano già a partire dagli anni Venti del Novecento (Pourtois, 1991; Durning, 1988; Robin, Bergonnier-Dupuy, Fablet, 2011) o negli Stati Uniti ancor prima, tra l'Ottocento e il Novecento (Bastiani, 1987), in Italia dobbiamo attendere la fine del Novecento per avere i primi importanti studi (Freschi, 2017, p.

interessante continuare a camminare sulla stessa strada citando gli studi di Catarsi (2006, 2008, 2009, 2011a), il quale sottolinea che il punto focale, rispetto all'intervento con e per la famiglia, è l'*empowerment*. Nella sua visione i genitori hanno delle potenzialità peculiari ed implicite, per cui non si tratta di riparare o rifondare la genitorialità, ma l'agire pedagogico deve mirare a promuovere e valorizzare le risorse familiari esistenti, affinché essi possano «dare il meglio di sé e [...] costruire autonomamente uno stile genitoriale denso di razionalità riflessiva» (Catarsi, 2006, p. 17). Anche secondo questa prospettiva, squisitamente pedagogica, si sottolinea che il compito di guidare il genitore alla riflessività e alla genitorialità spetta all'educatore e all'insegnante (Catarsi, 2003b; 2008).

149). Tra gli esponenti più rilevanti dei primi studi si ricordano: Norberto Galli (1965, 1991), Roberto Mazzetti (1974) e Giacomo Cives (1990).

CAPITOLO III

Il ruolo della scuola: i docenti e il dirigente scolastico

3.1. L'insegnante

Rispetto alla processualità formativa e all'evoluzione psico-educativo-sociale della persona, qual è il ruolo della scuola?

Il mondo della scuola è formato da una costellazione di attori sociali che in essa dispiegano forze, competenze e azioni per la formazione delle future generazioni. Oliva e Petrolino (2019, p. 75) sottolineano che «nella scuola lavora oltre un milione di persone, di cui oltre ottocentomila docenti». Il dato quantitativo riportato non oscura, tuttavia, la valenza qualitativa del ruolo dell'insegnante. Infatti, molte ricerche internazionali non tardano a sottolineare che la qualità e la preparazione dell'insegnante è una delle variabili più importanti negli esiti educativi e di apprendimento degli studenti (Oliva & Petrolino, 2019, p. 76).

Il ruolo educativo dell'insegnante risulta fondamentale a tal punto da affermare che la qualità del grado d'istruzione di un paese si misura in base alla qualità degli insegnanti. Se questo risulta vero, allora un sistema che punta all'eccellenza si salda fermamente alla formazione degli insegnanti (Oliva & Petrolino, 2019, p. 76).

Per quanto attiene alla normativa è possibile affermare che la funzione docente realizza il processo di insegnamento/apprendimento volto a promuovere lo sviluppo umano, culturale, civile e professionale degli alunni, sulla base delle finalità e degli obiettivi previsti dagli ordinamenti scolastici definiti per i vari ordini e gradi dell'istruzione (CM 88/10, p. 8³⁶). Inoltre, la funzione docente si fonda sull'autonomia culturale e professionale degli stessi. Il profilo del docente si compone, così, da competenze disciplinari, psicopedagogiche e metodologico-didattiche, ed ancora organizzativo-gestionali, relazionali e di ricerca (Cillo, 2016 p.3).

Nel parlare ad ampio raggio del ruolo dell'insegnante non si può non fare riferimento ai grandi cambiamenti che nel tempo questa figura ha dovuto affrontare. Sebbene si sia discusso dell'importanza assunta dall'insegante nello sviluppo di bambini, ragazzi e adolescenti, il suo ruolo oggi non è più così scontato. Infatti, se nell'era preindustriale il ruolo del docente non è in discussione e i genitori si affidano ad egli in virtù del potere della

³⁶ <http://www.flcgil.it/leggi-normative/documenti/circolari-ministeriali/circolare-ministeriale-88-del-8-novembre-2010-sanzioni-disciplinari-del-personale-della-scuola.flc> (consultato il 9.9.2021).

tradizione e dell'autorità (Palma, 2017, p.325), nella società industriale avanzata, invece, l'insegnante ha perso la sua autorità e il suo ruolo è entrato in crisi (Volpi, 2012, p. 37).

Dunque, è possibile legare la decadenza del ruolo dell'insegnante ai profondi cambiamenti societari cui si assiste da svariati decenni. In questa situazione precaria e flebile, tra richieste di innovazione e spinte conservatorie, l'insegnante ha spesso reagito in maniera confusa oscillando tra l'autoritarismo e il lassismo (Volpi, 2012, p. 38).

In questo scenario risulta, dunque, necessario rinvigorire il valore del ruolo dell'insegnante. Ellerani (2016, p. 129), a tal proposito, auspica una formazione degli stessi orientata all'*empowerment* delle potenzialità d'azione e delle competenze guardando all'orizzonte teorico del *Capability Approach* il quale punta all'agentività e alla responsabilità della persona. «Il Capability Approach viene a delinearsi come un sistema di “concentrazione” di libertà da perseguire e associate a capacità di funzionare - ciò che una persona può desiderare di fare e di essere in quanto gli dà valore - in vista del raggiungimento dei propri fini. Le capacità (capabilities) sono esse stesse libertà sostanziali, ovvero un insieme di opportunità di scegliere e di agire che una persona può mettere in atto attraverso combinazioni alternative di funzionamenti che è in grado di realizzare» (Ellerani, 2016, pp. 120-121). In quest'ottica il funzionamento riflette, dunque, le reali capacità della persona e le acquisizioni sono dei «vettori» di funzionamento che determinano un determinato processo teso all'essere della persona o al fare (Sen, 2000, p. 63). Ne consegue che la formazione che sposa l'ottica del *Capability Approach* è «“fattore di opportunità” in vista di acquisizione delle capacità, per generare una cultura dell'apprendimento continuo, laddove l'apprendere degli insegnanti è connesso sia con il miglioramento degli esiti degli studenti che con un orientamento più efficace del loro lavoro, al fine del raggiungimento del successo di ogni studente» (Ellerani, 2016, p. 121).

Risulta interessante, altresì, ampliare lo sguardo alla ricerca internazionale, la quale ha identificato diversi ambiti su cui intervenire al fine di migliorare la qualità dei docenti (Schleicher, 2018): sicuramente la formazione iniziale dei docenti, ma anche la definizione chiara e puntuale del profilo professionale, le procedure di accesso e reclutamento del personale docente, la formazione in servizio o in itinere, la valutazione del processo di insegnamento/apprendimento.

Come emerge, il ruolo del docente nel tempo e soprattutto nella società odierna continua ad essere scosso da costanti ridefinizioni e stravolgimenti; tuttavia, la sua incisività nella

crescita della persona non è in dubbio motivo per cui è necessario che si guardi con maggiore attenzione alla formazione e all'importanza di questo ruolo.

3.1.1 La *mission* educativa

Il ruolo del docente va inquadrato in un contesto scolastico più ampio che si distingue per ciò che spesso viene definita “*mission* educativa”.

Come nota Morrone (2016) «la scuola si caratterizza come organizzazione professionale “a valore multiplo” e fatta in “co-produzione”, poiché la sua *mission* dipende, oltre che dall'insegnamento, da una costellazione di altri elementi determinanti per l'efficacia dell'apprendimento, come clima scolastico, benessere dello studente e tanti altri, ma anche dalla partecipazione delle famiglie».

L'approccio olistico-sistemico con cui si guarda alle finalità educative della scuola include, dunque, non solo il processo di insegnamento-apprendimento e la relazione circolare insegnante-allievo, ma anche alla co-responsabilità condivisa con i genitori.

Quanto al valore multiplo cui si faceva cenno, diversi autori hanno cercato di inquadrare con precisione la missione educativa dell'oggi. Così, Oliva e Petrolino (2019, p. 31), ad esempio, affermano che: «un sistema di istruzione di base (primaria + secondaria) deve assicurare alla società civile cittadini preparati ad inserirsi nel mondo adulto sotto almeno tre differenti profili:

- a) come *soggetti* attivi [...];
- b) come *cittadini* di una comunità [...];
- c) come *persone* informate e senzienti [...].

Il primo punto rimanda alla possibilità di svolgere un ruolo all'interno dei contesti di azioni in cui la persona è chiamata ad agire. Mentre, con il secondo punto si allude non solo alla comunità locale, ma anche la comunità globale che irrompe in seguito a fenomeni oggi imprescindibili come ad esempio i fenomeni migratori. Infine, si fa riferimento alla persona e agli strumenti a sua disposizione per sviluppare l'autonomia di giudizio e scelta consapevole.

A quelle già discusse, i due autori aggiungono una terza missione che definisco “nuova” in quanto se in passato era necessario e anche naturale che solo una parte di bambini e giovani accedesse agli studi, oggi invece «operare per il successo formativo di tutti e di ciascuno» è una vera e propria missione della scuola (Oliva & Petrolino, 2019, p. 47).

In altri termini, sconfiggere e/o prevenire la povertà educativa è una delle *mission* dell'istituzione scolastica (Frigenti, 2017).

Le Indicazioni Nazionali per il Curricolo del 2012 ben riassumono quanto detto finora: «la scuola deve porre le basi del percorso formativo dei bambini e degli adolescenti sapendo che esso proseguirà in tutte le fasi successive della vita. In tal modo la scuola fornisce le chiavi per apprendere ad apprendere, per costruire e per trasformare le mappe dei saperi rendendole continuamente coerenti con la rapida e spesso imprevedibile evoluzione delle conoscenze e dei loro oggetti. Si tratta di elaborare gli strumenti di conoscenza necessari per comprendere i contesti naturali, sociali, culturali e antropologici nei quali gli studenti si troveranno a vivere e a operare» (Miur, 2012, p. 9).

La diffusione del concetto di competenza sembra essere il giusto catalizzatore per una scuola così orientata che trasforma un sapere frammentato e inerte in azione, o come afferma Pellerey (2010, p. 17) un sapere orientato al «*been able*».

3.1.2 Tessere alleanze significative

Uno degli aspetti critici maggiormente evidenziati dalla letteratura scientifica riguarda il rapporto scuola-famiglia. Tale criticità finisce per inficiare l'operatività dell'azione formativa (Palma, 2017, p. 325).

Il gravoso problema dell'alleanza educativa scuola-famiglia può essere collocato nel passaggio da quella che Recalcati (2014, pp. 20-25) ha definito «Scuola-Edipo» (una scuola salda che si regge sul potere della tradizione e sull'autorità dell'insegnante, con un modello pedagogico repressivo e una relazione con l'alunno fortemente gerarchizzata) alla «Scuola Narciso» (fortemente orizzontale, in cui l'alleanza con i docenti cede il passo all'alleanza genitori-figli). In realtà, neanche nella Scuola-Edipo si può parlare di alleanza significativa in quanto il sostegno al docente avviene in funzione della tradizione e questo implica un ruolo passivo del genitore; oggi, invece, accade che il genitore manifesta spesso il desiderio di intervenire nell'operato del docente senza però riporre fiducia nel suo lavoro (Pati, 2011).

Se da un lato, dunque, gli insegnanti percepiscono lo sfaldamento della loro autorevolezza, dall'altro i genitori sembrano assumere posizioni contraddittorie: ora di totale delega delle funzioni educative alla scuola, ora fortemente intromessivi nelle scelte e nelle questioni scolastiche (Cardinali & Migliorini, 2013).

Le dinamiche storico-culturali manifestatesi a partire dagli anni Sessanta che hanno decretato il declino dell'alleanza scuola-famiglia, si intrecciano con le particolari condizioni sociosanitarie innescate dalla diffusione della pandemia da Covid-19. Questa «cruda e insidiosa presenza» (Castaldi, 2021, p. 206) rischia di diventare una vera e propria bomba ad orologeria per la relazione scuola-famiglia.

Alla luce di queste costatazioni risulta, allora, necessario riflettere su come la scuola possa divenire una comunità d'apprendimento in cui diversi attori coinvolti (docenti, studenti, genitori, comunità locale) cooperano per arricchire ed aumentare il benessere degli studenti (Pieri, 2018, p. 465). Condizione, peraltro, confermata da diverse ricerche scientifiche le quali affermano che una salda alleanza ha delle notevoli ripercussioni nel rendimento e nel benessere generale (Askar, 2013; Weiss *et al*, 2013). Senza sottostimare il fatto che la collaborazione dei genitori comporta un'influenza positiva per gli insegnanti e le loro abitudini di lavoro (Trotman, 2001).

Diversi studiosi che si sono occupati la miglior forma di alleanza si sono di volta in volta focalizzati su aspetti diversi. Ad esempio, Palma (2017, p. 328) ha centrato la sua riflessione sul potenziamento del concetto di bene comune, affermando che esso comporti nuovi strumenti di *governance* caratterizzati da orizzontalità e nuove forme collaborative in virtù della costruzione della comunità. «Il concetto di bene comune potrebbe permettere ai genitori di essere protagonisti di una relazione aperta con la scuola» (Palma, 2017, p. 330) che guardi alla costruzione di esperienze di qualità (Pourtois & Desmete, 2017).

Pieri (2018, p. 477) punta invece sulla volontà di comunicare e collaborare delle parti; in quest'ottica si tratta secondo lo studioso di definire coralmemente i punti del patto formativo, di individuare le priorità, gli ambiti educativi e le tematiche comuni affinché la scuola si ponga come luogo capace di mediare la realtà degli studenti.

Si volge lo sguardo, allora, allo sviluppo di *social skills* che attivano processi di cooperazione, empatia e comprensione (Castaldi, 2021, p. 208). Soprattutto alla luce dei cambiamenti pandemici occorre ripensare l'alleanza in vista di una prospettiva di educabilità che ha il focus pedagogico sulla progettazione, considerato che il potenziamento e la diffusione della didattica a distanza o della didattica integrata ha permesso l'ingresso della didattica nelle case divenendo così un compito «scolastico-familiare» (Castaldi, 2021, p. 208).

Questa direzione, tuttavia, non sembra risultare di semplice realizzazione, soprattutto se si pensa che spesso non esiste una formazione specifica per la creazione e la gestione dei

rapporti scuola-famiglia (Pieri, 2018, p. 465). Anche se, come nota Pieri (2018, pp. 465-466) in Italia esiste una fervente normativa che punta e prevede la cooperazione tra le due agenzie formative. Nell'affermare ciò, lo studioso fa riferimento alla legge n. 53 del 2003 (Legge di riordino dei cicli d'istruzione), il Protocollo di Intesa tra il Ministero dell'Istruzione e il Forum delle Associazioni Nazionali dei genitori del 2007, il Patto educativo di corresponsabilità educativa tra genitori e insegnanti (i cui presupposti erano stati delineati nel "Regolamento recante modifiche ed integrazioni al decreto del presidente della Repubblica 24 giugno 1998, n. 249, concernente lo statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria"), le "Linee di Indirizzo Partecipazione dei genitori e corresponsabilità educativa" del 2012. Questi esempi comportano la consapevolezza che spesso non è sufficiente emanare una legge per rendere fattiva la collaborazione scuola-famiglia, piuttosto nota De Natale (1999), già in tempi non sospetti, sarebbe più efficiente se si puntasse sulla condivisione della responsabilità educativa in modo da generare delle autentiche forme di progettualità comuni.

Per concludere, si potrebbe affermare che il ruolo della scuola è quello di porsi come scuola aperta che trova spazi e momenti concreti e fisici per far entrare i genitori nella scuola affinché con le loro competenze possano arricchire il bagaglio formativo (Palma, 2017, p. 332); docenti e genitori, in quest'ottica, devono essere preparati e formati all'incontro e al dialogo.

3.1.3 La formazione dei docenti

Alcuni autori sostengono che la caratteristica che provvede ad una scuola di qualità in termini di insegnamento/apprendimento è lo sviluppo professionale degli insegnanti (Benadusi, 2014) e la loro formazione continua (Ellerani, 2016, p. 118).

«Possiamo assumere, quindi, che la formazione degli insegnanti è "fattore di opportunità" in vista di acquisizione delle capacità, per generare una cultura dell'apprendimento continuo, laddove l'apprendere degli insegnanti è connesso sia con il miglioramento degli esiti degli studenti che con un orientamento più efficace del loro lavoro, al fine del raggiungimento del successo di ogni studente» (Ellerani, 2016, p. 121).

Il ruolo assunto dal *lifelong learning* diventa, allora, cruciale per un sistema scuola che punta al raggiungimento dei migliori standard di qualità se si assume la prospettiva per la quale l'insegnante è in grado di influire notevolmente sui risultati di apprendimento degli alunni.

Nota Ellerani (2016, p. 121) che, al contrario, venir meno alla formazione continua nell'espletamento del proprio servizio significa l'insorgere di almeno due criticità: da un lato il processo di "de-capacitazione" (perdita della capacità di auto-direzionarsi e dello sviluppo umano), dall'altro la deprivazione del benessere e del senso dell'idea di scuola.

Anche Biasi e colleghi (2014, p. 488) ritengono che le esperienze di gestione efficace conducano l'insegnante a maggiori risultati; dunque, risulta interessante basare la formazione in servizio del docente sul costrutto di *self-efficacy*, affinché egli possa essere non uno spettatore passivo della volontà dell'ambiente, ma un organismo attivo capace di *agency*. D'altronde, Bandura stesso (1995, p. 15) aveva sin da subito chiarito che «Il concetto di senso di autoefficacia si riferisce alla convinzione nelle proprie capacità di organizzare e realizzare il corso di azioni necessario a gestire adeguatamente le situazioni che si incontreranno in modo da raggiungere i risultati prefissati». Tali convinzioni si è visto che hanno delle influenze dirette sui processi motivazionali e sul successo personale (Bandura, 1992). Molte altre ricerche hanno evidenziato che il senso di autoefficacia dell'insegnante correla positivamente con migliori risultati accademici degli studenti, con un clima di classe più partecipativo e con una motivazione notevole, oltre che una capacità di gestione della classe superiore (Saklofske *et al.*, 1988; Wittrock, 1986; Chong *et al.*, 2010).

In altre parole, «Preparare efficacemente insegnanti significa investire nella loro capacità di attivazione, di essere *lifelong learners*, prepararli ad essere capaci di apprendere dalle loro pratiche, ad essere soggetti attivi e agentivi del proprio miglioramento, nel dialogo continuo tra ricerca ed esperienza e del confronto con i pari e i ricercatori» (Ellerani, 2016, p. 122).

La formazione dei docenti, allora, diventa un processo attivo che ha come fine l'incremento delle conoscenze e il cambiamento delle convinzioni che si riversano, così, nelle pratiche d'insegnamento (Bakkenes *et al.*, 2010).

Kincheloe (2008) afferma che il docente deve indossare le vesti del "*Critical Researcher*", "un'insegnante-ricercatore", ovvero un insegnante che mentre insegna deve continuare a ricercare per educare e educarsi (Maviglia, 2020, p. 102).

Gentile (2012, p. 141) nota, però, che lo scarso coinvolgimento nei processi di formazione da parte degli insegnanti porta ad un fallimento degli stessi, per cui la formazione in sé non è sufficiente a garantirne il successo. Inoltre, si è visto che una formazione efficace è implementata laddove si sperimentano tecniche collaborative con altri docenti o figure esterne alla scuola (Caldwell & Wood 1988).

Tutto ciò assume maggior rigore se si considera che insegnanti, educatori, genitori e tutti coloro che si collocano nell'ambito della formazione, percepiscono quotidianamente le difficoltà relazionali e il disagio che ne deriva (Cunti & Priore, 2019, p. 526).

Saper leggere le situazioni con competenze relazionali e di gestione efficace potrebbe rendere insegnanti e genitori “interpreti della realtà” significativi (Eccles *et al.*, 1993, pp. 154-177) e quindi agenti di cambiamento incisivi e interagenti.

Forliano (2020), peraltro, non tarda a sottolineare che la formazione dei docenti di ruolo è obbligatoria, permanente e strutturale, richiamando la Legge 107/2015, comma 124. Ogni scuola, in virtù della propria autonomia scolastica, individua le attività formative da svolgere ispirandosi al “Piano nazionale di formazione” che viene predisposto con cadenza triennale dal Miur. Chiaramente le stesse devono essere in accordo con il PTOF (Piano Triennale dell’Offerta Formativa) e il PdM (Piano di Miglioramento). Lo stesso autore riporta che anche «la Commissione Europea ha evidenziato il ruolo fondamentale della formazione in servizio dei docenti per garantire questo delicato equilibrio tra i vari livelli delle politiche educative e l’efficacia dei sistemi d’istruzione in termini di sviluppo delle competenze per la vita e per il mondo del lavoro» (European Commission, 2011 in Forliano, 2020, p. 80). Nonostante ciò, la percentuale dei docenti italiani che partecipa a momenti formativi è inferiore rispetto agli standard di altri paesi europei (OECD, 2014). Ecco perché con la legge 107 del 2015 (la “Buona Scuola”) «La formazione, quindi, oltre che un diritto contrattuale diventa un dovere professionale, inserito anche nel codice di comportamento professionale ove si parla di cura della propria formazione, sia come scelta personale, che come obbligo derivante dallo status di dipendente pubblico» (Forliano, 2020, p. 80).

Il Piano triennale di formazione docenti attualmente in vigore (2019-2022) ai sensi dell’art.1 comma 124 della L.107/2015, prevede il potenziamento della formazione in servizio e le risorse finanziarie per far fronte ai bisogni specifici delle scuole, mentre le scuole polo hanno il compito di organizzare le azioni formative di sistema (Forliano, 2020, p. 86).

Quindi, a livello normativo qualcosa sembra cambiare in favore dell’importanza assunta dalla formazione. L’ultima questione resta da analizzare, ovvero formare i docenti alla relazione con le famiglie.

Diversi studi internazionali hanno dimostrato che i docenti formati in tal senso hanno maggiori competenze nel gestire i rapporti con le famiglie e sono anche meno restii a coinvolgere i genitori nelle iniziative (Gacia, 2004; Dennesen *et al.*, 2009). Oltre a ciò, è

importante che anche le famiglie e non solo i docenti vengano coinvolti in momenti di informazione e formazione sul rapporto scuola-famiglia in modo che la co-costruzione del processo educativo non rimanga un mero proposito formale (Pieri, 2018, p. 477).

Considerata tale prerogativa risulta allarmante, allora, che tra le priorità formative emerse dall'esame delle rendicontazioni e dai monitoraggi effettuati a campione non compaia la relazione scuola-famiglia, neanche tra le ultime posizioni. Infatti, le priorità formative sviluppate sono state, in ordine di preferenza le seguenti (Forliano, 2020, pp. 82-83):

1. didattica per competenze e innovazione metodologica,
2. competenze digitali e nuovi ambienti per l'apprendimento,
3. competenze di lingua straniera,
4. inclusione e disabilità,
5. valutazione e miglioramento,
6. coesione sociale e prevenzione del disagio giovanile globale,
7. scuola e lavoro,
8. integrazione, competenze di cittadinanza globale,
9. autonomia didattica e organizzativa.

Studi recenti tra l'altro mettono in evidenza non solo la necessità di implementare a tal fine l'attività degli appositi organi di rappresentanza per agevolare la collaborazione educativa tra le varie componenti scolastiche, ma anche di includere nei percorsi di formazione oltre che gli insegnanti anche i dirigenti, nel cui percorso di studi è quasi totalmente assente lo studio delle relazioni educative familiari (Pati, 2019), e di avviare «scuole per genitori nelle istituzioni pubbliche» (Bellingreri, 2019), quindi innanzitutto nelle scuole che così si aprirebbero, con una precisa intenzionalità pedagogica, al territorio.

In conclusione, si potrebbe dire che: «L'idea che i professionisti della relazione d'aiuto ad ampio spettro, in tal senso anche educativa e didattica, debbano divenire competenti anche e forse soprattutto nel saper interconnettere gli aspetti personali, interpersonali e contestuali che consentono l'apprendimento, l'insegnamento e, in generale, la crescita delle persone, potrebbe apparire un'affermazione scontata, un po' meno lo è andare ad indagare le motivazioni di una resistenza al cambiamento sufficientemente diffusa» (Cunti & Priore, 2019, p. 527).

3.2 Il Dirigente Scolastico

In seguito all'affermarsi della scuola dell'autonomia si è diffusa un'idea di scuola formata da una molteplicità di attori che secondo competenze e compiti diversi concorrono al successo formativo del bambino (Capperucci, 2018, p. 252).

In questo scenario la figura del Dirigente Scolastico (DS) assume una rilevanza cardine. Questo è dovuto alla sua duplice veste di funzione gestionale-organizzativo da un lato e pedagogico-educativa dall'altro.

Al DS sono richieste competenze plurime che sfociano in più campi: management, economia, amministrazione, pedagogia. Le une tese all'amministrazione dell'istituzione, le altre alla valorizzazione delle risorse umane e all'efficacia didattico-formativa (Moliterni & Covelli, 2020, p. 240).

Così emerge un ruolo complesso e allo stesso tempo strategico conferito al DS che Giunti e Ranieri (2020, pp. 379-380) hanno saputo riassumere in un meta-modello a quattro dimensioni, di seguito riportato, in cui hanno coniugato la ricerca internazionale e il profilo giuridico del DS nella normativa italiana.

Dimensione	Indicatore
Dimensione riflessiva	<i>Autovalutazione della propria pratica professionale</i> Il Dirigente scolastico è un 'professionista riflessivo' che attua un'analisi critica della propria azione professionale valutandone gli esiti (Schön, 1993). La pratica riflessiva favorisce lo sviluppo e il consolidamento della propria professionalità.
	<i>Comprensione del proprio contesto scolastico</i> Il Dirigente scolastico mette in atto continue interrogazioni sulla propria realtà operativa al fine di esplorare diverse opportunità di sviluppo superando soluzioni già sperimentate e pratiche routinarie (Kolb, 1984).
Dimensione organizzativo-gestionale (di sistema)	<i>Sviluppo di una visione di sistema sui processi di innovazione didattica</i> Il Dirigente scolastico è capace di sviluppare e condividere una visione di lungo respiro che coniughi i grandi obiettivi di una visione strategica e i dati di realtà che ne rappresentano la condizione di attuazione. Sono per lui centrali i bisogni educativi degli allievi e lo sviluppo delle professionalità dei docenti. Il modello di leadership qui rappresentato è quello della 'leadership trasformazionale' (Leithwood 1990, 1992; Bass e Riggio, 2006) propria di un dirigente carismatico che ispira nuovi orizzonti, nuove sfide, nuove missioni.
	<i>Attuazione di una leadership distribuita e condivisa</i> Il Dirigente scolastico sostiene l'esercizio della leadership ad ogni livello dell'organizzazione. Egli riconosce la natura 'distribuita' e 'diffusa' (Harris, 2004) della leadership scolastica che si attua attraverso la partecipazione diretta degli insegnanti nei processi decisionali, nel coordinamento della didattica e dell'organizzazione. La 'leadership distribuita' è condizione indispensabile per dare stabilità nel tempo all'innovazione.

Dimensione didattico-pedagogica	<p><i>Sostegno alla progettazione didattica innovativa</i> Il Dirigente scolastico è 'leader' didattico (Bridges, 1967) che alimenta la riflessione e la progettazione didattica, aiuta i docenti a individuare gli obiettivi didattici, a rimettere in discussione le proprie pratiche professionali, e a guardare il loro lavoro da prospettive differenti. Dirigente e insegnanti lavorano insieme e prendono decisioni tramite processi di raggiungimento del consenso in forma democratica (Serpieri, 2008, 2012). Si tratta di una 'leadership collaborativa' (Telford, 1996) che si fonda su una visione di scuola come comunità di apprendimento.</p>
	<p><i>Governo della didattica viva</i> Il Dirigente scolastico incoraggia gli insegnanti durante la sperimentazione di pratiche d'innovazione didattica in classe, offrendo loro supporto individuale e comprensione emotiva. Egli accoglie modelli innovativi di didattica attiva, collaborativa e inclusiva contrastando eventuali atteggiamenti di resistenza all'innovazione pedagogica. Il modello di leadership di riferimento è quello della 'leadership istruzionale' (Hallinger, 2005) in cui il Dirigente guida, supervisiona e valuta la pratica professionale dei docenti.</p>
Dimensione sociale-informale	<p><i>Costruzione di relazioni all'interno della propria comunità scolastica</i> Il Dirigente scolastico promuove la collaborazione tra le diverse componenti della comunità scolastica favorendo il contagio e la 'viralità' dell'innovazione nel proprio contesto scolastico.</p>
	<p><i>Costruzione di relazioni al di fuori della propria comunità scolastica</i> Il Dirigente scolastico crea rete con altri Dirigenti impegnati nell'innovazione pedagogica e organizzativa della scuola e instaura con essi rapporti fiduciosi basati sull'aiuto reciproco e sul confronto. Si tratta di una 'leadership sostenibile' (Hargreaves & Fink, 2006) che favorisce la costruzione di partenariati strategici con aziende, enti, servizi locali, ecc. al fine di favorire una visione di sviluppo condivisa tra scuola e territorio. È anche di una 'leadership democratica', che allarga i propri orizzonti oltre l'istituzione-organizzazione scuola e si rivolge al sociale attraverso forme di collaborazione orizzontale (Serpieri, 2008; 2012).</p>

Immagine 5: "Meta-modello a quattro dimensioni" (Fonte: Giunti & Ranieri, 2020, pp. 379-380).

3.2.1 La leadership educativa

La leadership educativa oggi ha cambiato il suo status, infatti «se fino a qualche decennio fa i dirigenti scolastici erano chiamati a mediare i rapporti internamente alla scuola, tra insegnanti, alunni e personale non docente, oggi la leadership opera in un ambiente intersettoriale allargato a tutta la comunità in cui la scuola opera: genitori, erogatori di servizi sociali, leader aziendali, università, leader politici e molti altri stakeholders» (Cappuccio & Pedone, 2018, p. 326).

Dunque, considerato questo ruolo da mediatore, emerge come nel processo di promozione della partnership i DS devono prendere le giuste iniziative per raggiungere gli stakeholder e promuovere l'accoglienza e la collaborazione (Epstein et al., 2018).

Cappuccio e Pedone (2018, p. 326) hanno delineato un modello quadripartito di leadership che collocandosi ora ad un estremo di un *continuum*, ora all'altro estremo, favoriscono o impediscono la partnership. In questo modello è possibile avere:

- «la leadership che impedisce la partnership», ovvero la leadership focalizzata sul mantenimento dell'ordine e della protezione della scuola a scapito dell'apertura verso l'esterno;

- continuando sulla linea del *continuum* è possibile riscontrare «la leadership per la partnership formale», per cui occasionalmente la scuola si apre alla famiglia e per cui il potere permane gerarchicamente organizzato;

- «la leadership per la partnership tradizionale» punta, invece, sulla comunicazione e sui servizi con e per la famiglia, le relazioni di potere possono alternarsi tra l'unilateralità e la condivisione;

- infine, «la leadership per la partnership autentica» rappresenta l'approccio più aperto e meno gerarchico in quanto è volta ad una reale apertura e confronto tra scuola, famiglia e comunità.

È possibile affermare che i DS che assumono quest'ultimo tipo di leadership si aprono alla collaborazione, al dialogo e all'incontro con la consapevolezza che il reciproco sostegno è l'unica via per realizzare l'ideale della giustizia sociale, di convivenza democratica (Auerbach, 2009) e di scuola inclusiva (Cappuccio & Pedone, 2018, p. 327).

Così, la *mission* educativa portata avanti da un tale tipo di leadership non sarà solo il miglioramento dei risultati degli alunni, ma la creazione di una comunità virtuosa di pratiche di reciproco scambio.

Oggi, alla luce dei fatti pandemici, questo tipo di leadership risulta sempre più necessaria poiché comporta l'esigenza della condivisione e della distribuzione della responsabilità (D'Addelfio & Albanese, 2021).

La leadership pedagogica distribuita e diffusa può rappresentare la risposta alla complessità che oggi caratterizza i contesti educativi solo se si supera la logica individuale e personalistica per volgersi alla promozione del lavoro di squadra (Moliterni & Covelli, 2020, p. 240) e per rendere la scuola una comunità di pratica inclusiva (Devecchi & Nevin, 2010; Ianes e Cramerotti, 2016).

In altre parole, «La compartecipazione dinamica virtuosa in cui singoli e gruppi, leader e follower, sperimentano forme di reciprocità funzionale in cui la stessa leadership si colloca pedagogicamente nella citata logica del servitore. Di volta in volta il leader si percepisce al servizio del gruppo e della comunità di riferimento e ha la responsabilità di vivificare le relazioni interprofessionali tra le varie aree dipartimentali e nel rapporto con gli altri soggetti del territorio e della comunità» (Moliterni & Covelli, 2002, p. 241).

Emerge, dunque, il ruolo complesso e delicato del DS, il quale è il responsabile primario della funzionalità dell'istituzione che dirige. Le sue scelte operative devono essere orientate

alla qualità formativa, coniugando insieme funzione organizzativa e pedagogica, divenendo così «l'animatore pedagogico dell'istituzione» (Cambi, 2019, pp. 142-143).

3.2.2 L'autonomia scolastica

Circa un ventennio fa comincia la progressione della scuola verso il modello dell'autonomia scolastica. Tale impostazione, voluta inizialmente dal ministro Berlinguer, giunge a maturazione e si esplicita attraverso specifiche riforme che prendono il via dalla riforma Bassanini (legge n. 59/97), che istituisce il potere al governo per riorganizzare il servizio istruzione, passano per la legge n. 440/97, che istituisce un fondo per l'ampliamento dell'offerta formativa, e vedono la sua realizzazione nel DPR 275/99. In essa si afferma che: «le istituzioni scolastiche [...] sono espressioni di autonomia funzionale [...] per definire e realizzare l'offerta formativa, in interazione tra loro e con gli enti locali, per lo sviluppo delle potenzialità individuali di ciascun alunno nel rispetto degli obiettivi nazionali del sistema scolastico» (art. 1 DPR 275/99). In tempi più recenti con la legge n. 3/2001 l'autonomia acquisisce rango costituzionale e infine viene ratificata dalla legge n. 107/2015 («Buona Scuola»).

«L'autonomia costituisce lo spazio di autodeterminazione che permette di personalizzare i curricula nel collegamento tra ciò che è già istituito ed organizzato e ciò che è da organizzare in forma istituyente» (Moliterni & Covelli, 2020, p. 239).

L'autonomia si sostanzia in autonomia didattica e organizzativa (Legge n. 59/97) e di sperimentazione, ricerca e sviluppo (D.P.R. n. 275/99). La prima permette la costruzione dei curricula a partire dalle Indicazioni fornite dal Ministero; la seconda permette alla scuola di organizzare e gestire il calendario scolastico; la terza consiste nel libero insegnamento e nella possibilità di progettare in funzione dei bisogni specifici. Infine, la scuola possiede, altresì, anche l'autonomia finanziaria che permette la gestione dei fondi accumulati attraverso diversi tipi di finanziamento (fondi ministeriali, *crowdfunding*, contributi delle famiglie).

Tutto ciò necessita però di un regista in grado di sviluppare una *governance* efficace. Il DS, nell'ottica dell'autonomia scolastica, assume le vesti di un vero e proprio dirigente. Infatti, con il D. lgs. 165/2001 il Capo di Istituto, che precedentemente aveva vestito i panni del Preside e del Direttore didattico, è stata sostituita dalla figura del Dirigente Scolastico (D'Addelfio & Albanese, 2021).

L'art. 3 del decreto appena menzionato a proposito del dirigente recita: «promuove gli interventi per assicurare la qualità dei processi formativi e la collaborazione delle risorse

culturali, professionali, sociali ed economiche del territorio, per l'esercizio della libertà di insegnamento, intesa anche come libertà di ricerca e innovazione metodologica e didattica, per l'esercizio della libertà di scelta educativa delle famiglie e per l'attuazione del diritto all'apprendimento da parte degli alunni».

Così, la professionalità del DS richiede competenze complesse e articolate, mira a dare unitarietà all'azione didattico-amministrativa in vista del successo formativo di ogni alunno (Moliterni & Covelli, 2020, p. 239).

La nuova veste del DS ha evidenziato nel tempo punti di forza, ma anche di debolezza (Cambi, 2019, p. 145), proprio in virtù delle competenze articolate che essa richiede e del modo di dispiegarle al fine di dar vita ad un sistema comunitario integrato.

In conclusione, è possibile affermare che, con l'autonomia scolastica, il Dirigente Scolastico non solo diventa il legale rappresentante dell'istituzione scolastica, ma assume un nuovo profilo dirigenziale, di coordinamento e di indirizzo pedagogico, non meramente direttivo (Carlini, 2012) che è in continua progressione e che amplia il suo potere d'azione.

3.2.3 Il Dirigente: tra funzione legale e pedagogica

In seguito all'attuazione della legge 59/1997 che con l'art. 21 conferisce l'autonomia didattica e organizzativa alle istituzioni scolastiche, la dirigenza della scuola è investita di una doppia carica (Lupoli, 2017, p. 243): da un lato la responsabilità legale, l'efficienza, il management, la gestione delle funzioni amministrativo-gestionali e organizzative; dall'altro la responsabilità pedagogica, l'efficacia, le funzioni pedagogico-didattiche e relazionali.

Nello specifico, in Italia la qualifica di "dirigente" nella pubblica amministrazione di presidi e direttori didattici si diffonde con l'art. 25 del Decreto legislativo n. 165 del 30 marzo 2001 (Toni, 2005, p. 5). Con essa, da un lato si è andati alla ricerca di un «leader educativo carismatico» e dall'altro ha fatto la sua comparsa la figura del «manager efficiente» (Cerini, 2010, p. 14).

Assumendo in sé sia leadership educativa che manageriale, al Dirigente Scolastico (DS) spetta un incremento del suo potere d'azione in tutti gli ambiti della gestione della scuola (Di Liberto *et al.*, 2019, p.121).

Per meglio specificare questa doppia funzione, è possibile affermare che in seno alla funzione manageriale al DS spettano compiti quali: gestire il *budget*, garantire la formazione continua e l'aggiornamento culturale e professionale del personale scolastico; mentre, in

seno alla funzione pedagogica a lui spetta: la promozione degli interventi atti a garantire il successo formativo degli studenti, la cura dell'attuazione dei Piani di Offerta Formativa (POF) ed il perseguimento degli obiettivi didattico-formativi (*Ibidem*).

Peraltro, le Linee guida per l'attuazione della Direttiva n.36 del 18 agosto 2016 sulla valutazione dei dirigenti scolastici, registrata dalla Corte dei Conti in data 02/09/2016, orienta i poteri del DS verso l'ottica di una leadership diffusa, la quale richiede una necessaria concertazione: con i docenti, costituzionalmente titolari della libertà di insegnamento, intesa anche come libertà di ricerca e innovazione metodologica e didattica; con le famiglie, garantendone l'esercizio della libertà di scelta educativa; con gli studenti, per l'attuazione del loro diritto all'apprendimento.

Quindi, è possibile affermare che: «la *governance* della scuola si esprime nel territorio, dove agiscono molti soggetti (MIUR, USR, Regione, enti locali, scuole)»; peraltro, è proprio nell'incontro con gli *stakeholder* che oggi si gioca la possibilità di ricevere risorse aggiuntive per la scuola (Cerini, 2010, p. 12).

In altre parole, al DS spetta un compito che ha a che fare con il futuro delle nostre comunità (Cammisuli, 2018, p.40) e la sua funzione trova pieno compimento in due punti focali (Serpieri, 2008): la *governance* esterna, per cui il DS deve incarnare la funzione di costruttore di capitale sociale; la *governance* interna, per cui il DS deve divenire attrattore di fiducia professionale. La prima funzione si esplica attraverso un'opera che mira alla crescita di una comunità in termini di reciprocità, fiducia e identità (Franzoni Prodi, 2005), la seconda deve chiaramente tendere alla leadership carismatica, capace di fungere da trascinatore (Cerini, 2010, p. 16).

Quindi, sta emergendo un'idea di *leadership* contingente (Paletta, 2015, p. 94) che opera in un contesto specifico. Per tale ragione sarebbe opportuno non tanto ricercare uno stile ottimale di *leadership* da applicare indiscriminatamente, piuttosto considerare la *leadership* come il risultato dell'interazione tra più fattori, tra cui oltre i tratti individuali del DS, si fa riferimento anche alle caratteristiche dei “*follower*” e del contesto (Hargreaves, Boyle & Harris, 2014).

Ad avvalorare ulteriormente il ruolo fondamentale del DS concorre la letteratura scientifica che sottolinea che il successo delle imprese è strettamente correlato alla qualità della *leadership*, dell'organizzazione manageriale e alle pratiche educative (Bloom, Van Reenen, 2010, Pollit e Bouckaert, 2002). Se non esiste unanimità concettuale rispetto alla miglior forma di *leadership*, esistono, tuttavia, buone evidenze scientifiche che accertano il

ruolo cardine del DS in seno al miglioramento e all'efficacia dell'intero sistema scolastico (Scheerens, 2012; Halligher, 2011).

In sintesi, il dirigente scolastico, procedendo nell'arduo compito livellatore tra funzione manageriale e leadership educativa, deve sollecitare l'apporto di tutte le parti implicate nel processo educativo; ognuno, infatti, è chiamato a svolgere il proprio dovere e il proprio ruolo. Così facendo, si attiva la comunità scolastica e territoriale in favore del migliore sviluppo possibile per gli studenti in formazione.

3.3 La comunità educante

Nel percorso svolto fin qui è emerso un ruolo della scuola che non si esaurisce in se stessa, ma si apre al territorio per creare una rete a sostegno dell'azione didattico-formativa. In questo scenario, la scuola diviene un presidio educativo che svolge un ruolo centrale per la comunità o il territorio di appartenenza e di addirittura da mediazione con le molteplici agenzie educative presenti in esso (Brambilla & Oggioni, 2018, p. 333).

«Il capitale sociale rappresenta quindi un'opzione di opportunità attraverso la quale le istituzioni – attraverso il lavoro didattico - realizzano forme che sostengono lo sviluppo delle capacità interne delle persone» (Ellerani, 2016, p. 128). In altre parole, la creazione della rete a sostegno della persona genera quel capitale sociale che la scuola può sfruttare come opportunità per lo sviluppo delle competenze.

D'altronde, nessun individuo è bastevole a se stesso e ogni uomo si sviluppa all'interno di un'intricata rete di relazioni (Dusi, 2012, p. 15); «nel gioco delle interazioni si diviene persone: la vita è connessione» (Dusi, 2012, p. 17)

Si sta delineando ciò che in letteratura viene definita “comunità educante”; ovvero una comunità all'interno della quale le diverse figure coinvolte nel processo educativo (genitori e insegnanti tra tutti) condividono la responsabilità del progetto educativo (Capperucci, Ciucci & Baroncelli, 2018, p. 250) e offrono reciproco sostegno le une alle altre. Non a caso il termine latino “comune” rimanda a qualcosa che pertiene a tutti (Dusi, 2012, p. 15).

Come ha ben spiegato Pati (2014), il modello della comunità educante è in grado di incidere sia sul funzionamento organizzativo della scuola, sia sulla costruzione dei sistemi a supporto all'azione formativa, quindi, è in grado di apportare benefici sia ai giovani che alle loro famiglie che al tessuto socio-relazionale che gravita attorno alla scuola.

«Il continuum educativo che deve crearsi tra la famiglia e la scuola, più che una missione rappresenta un'esigenza concreta, da sperimentare quotidianamente aprendo le aule scolastiche all'esterno, superando logiche amministrative e forme di collegialità centrate sulla burocrazia, piuttosto che sul confronto, la cui efficacia formativa oggi sembra essere fortemente ridimensionata» (Capperucci, 2018, p. 268).

Questo risulta ancora più evidente se si considera che oggi la partecipazione educativa dei giovani si basa anche su modalità informali e alternative che utilizzano contesti altri e che per questo hanno bisogno di lettori attenti in grado di dotare di senso e di responsabilità le nuove vie comunicative. Come nota Cambi (2019, p. 141), ciò che fiorisce è un «Tempo Nuovo che vede il tramonto di tante certezze e l'esigenza di saper pensare il nuovo e di regolamentarlo nella vita sociale a ogni livello».

Sviluppare dialogo, incontro, confronto e comunicazione sembrano essere le nuove esigenze che solo una comunità di pratiche virtuose è in grado di sostenere. In questo processo la scuola non può rimanere un'istituzione monolitica, piuttosto deve porsi come anello di congiunzione in grado di sviluppare momenti di incontri, esperienze autentiche, di problematizzare, di sviluppare riflessioni e possibili soluzioni. Questo compito è propriamente della scuola perché potenzialmente è in grado di raggiungere tutti (Brambilla & Oggioni, 2018, p. 333).

CAPITOLO QUATTRO

La Comunicazione Scuola-Famiglia - Comunicación Escuela-Familia

Nella prefazione del testo di Pier Cesare Rivoltella “Teoria della comunicazione”, Cesare Scurati afferma che la comunicazione educativa ha in sé alcune qualità che la connotano. Tra esse: l’abilitatività, per cui la condizione asimmetrica tra chi sa e chi non sa volge verso una condizione di simmetria per cui l’emancipazione è «l’obiettivo voluto e il valore in gioco»; la compresenza, per cui la relazione educativa è sempre frutto di interazione sincera, effettiva ed affettiva, nonché dedicata all’accoglienza, all’aiuto e al sostegno reciproco; la sistematicità, per cui le diverse funzioni della comunicazione sono interagenti e connesse all’esperienza della persona; la non intrusività, che mette al centro la lealtà intellettuale, l’onestà e la critica e l’apertura alle differenze, in altre parole, alla libertà (Rivoltella, 1998, p. 7).

In questa condensazione concettuale sono racchiuse le potenzialità della comunicazione che deve essere fulcro dell’«attenzione formativa» dell’educatore in quanto è la base del processo evolutivo di ogni persona che «scandisce modi e temi del comunicare» (Rivoltella, 1998, p. 11).

Peraltro, non possiamo fare a meno di considerare che la modernità è caratterizzata dalla presenza di una «società della comunicazione» (Neveu, 1994) per cui tutto passa attraverso un sistema di relazioni e attraverso lo scambio di informazioni (Rivoltella, 1998, p. 15).

Emerge, dunque, che comunicare può significare molte cose: incontro interpersonale, informazione, cultura (Rivoltella, 1998, p. 16).

Questo concetto multidimensionale rapportato alla relazione scuola-famiglia è il tema cardine di questo capitolo, frutto della collaborazione con l’università Complutense di Madrid e con il *Departamento de Lingüística, Estudios Árabes, Hebreos y de Asia Oriental*. Nell’ambito del percorso dottorale svolto, infatti, si è avviata la collaborazione con la suddetta università estera e in particolare con la professoressa Maria Matesanz Del Barrio, coordinatrice del programma di dottorato in *Lingüística Teórica y Aplicada*.

In seno allo studio svolto si è analizzata la comunicazione in famiglia, la comunicazione a scuola, la comunicazione scuola-famiglia, per poi esplorare un tema oggi più che mai attuale relativo alla comunicazione scuola-famiglie multiculturali. Quest’ultimo aspetto specifico è stato il fulcro di un’indagine svolta nel primo semestre dell’A.A. 2021/2022 in

cui un questionario semi-strutturato è stato somministrato a genitori immigrati. La finalità dell'indagine è stata la comprensione delle modalità partecipative e comunicative attuate nei contesti scolastici tra gli operatori scolastici e le famiglie non autoctone. Gli obiettivi specifici sono stati:

1. individuare il tipo di coinvolgimento familiare maggiormente diffuso tra le famiglie multiculturali;
2. individuare le modalità comunicative messe in atto dalle famiglie, focalizzando peraltro le differenze di genere (padre/madre);
3. comprendere quali sono le maggiori difficoltà incontrate dalle famiglie immigrate rispetto alla comunicazione con gli operatori scolastici.

4.1. La comunicazione a scuola

Partendo dalla definizione di “comunicazione”, è subito evidente il suo intrinseco valore: *commune*, infatti, significa mettere in comune e deriva da *cum* (insieme) e *munis* (incarico).

Ius (2020, p. 312) specifica che nel “dovere di partecipare” (*munis*), si scorge la responsabilità dell'educare nei confronti dell'educando, mentre nell' “essere con” (*cum*) si scorge la peculiare caratteristica della dialogicità interpersonale della comunicazione.

Anche il professore Pati (1998, pp. 50-51) si riferisce all'etimo nel definire la comunicazione, l'autore, però, non esaurisce il discorso a questo e rintraccia almeno quattro dimensioni riferibili alla comunicazione. Innanzitutto, è riscontrabile la dimensione informativa, tesa al rendere noto qualcosa; la dimensione relazionale, invece, ha a che fare sull'«essere in rapporto con qualcuno»; la dimensione partecipativa è la dimensione riferibile all'etimologia della parola e dunque al mettere in comune; la dimensione esplorativa, infine, ha a che fare con gli aspetti storico-geografici ed euristici.

Dimensioni	metafora	Dinamica comunicativa	Logica
Informazione	Scambio	Trasmissione/ricezione	Epistemica
Relazione	Dialogo	Relazione/interazione	Affettiva
Esplorazione	Viaggio	Desituazione/risituazione	Euristica
Partecipazione	Memoria	Rappresentaz./riconoscimento	Rituale

Immagine 6: “Le dimensioni del comunicare (Fonte: Pati, 1998, p. 52)”.

In questa breve introduzione è evidente come la comunicazione non prescinde dalla relazione. Infatti, all'interno del contesto scolastico o dei contesti educativi in senso lato, ogni professionista dell'educazione si trova a relazionarsi con i *caregivers*, con i colleghi, con la dimensione comunitaria. Questo comporta la necessità di sviluppare un bagaglio di competenze comunicative di cui l'educatore o specificatamente l'insegnante può servirsi, affinché si possa creare uno «spazio di accoglienza della persona, così com'è, per comprenderla, prenderla con sé, non come azione inglobante e prevaricatrice di posizionamento in uno spazio chiuso» (Ius, 2020, p. 319).

Nonostante, quanto affermato possa risultare facilmente condivisibile, in realtà il panorama universitario italiano non punta molto sullo sviluppo delle competenze comunicative (Ius, 2020, p. 325). In ciò è ravvisabile una prima criticità che gioca un ruolo fondamentale di partenza nel *gap* comunicativo tra le varie componenti della relazione educativa.

In un secondo insieme di variabili critiche rientrano i mezzi di comunicazione usati per implementare la comunicazione tra scuola e famiglia. Infatti, sebbene i mezzi e i canali implementati siano diversi (Garreta & Macia, 2017) si notano, nei contesti scolastici, alcune difficoltà a farli diventare strumenti comunicativi efficaci.

Prima di specificare quanto detto, risulta interessante la distinzione fatta a tal proposito da Eco (1975, p. 15) il quale distingue la comunicazione come sistema che presiede al passaggio di un'informazione (semiotica della comunicazione) e come macchina testuale che produce significato (semiotica della significazione). In questo scenario strumenti utilizzati e contenuti veicolati si intrecciano per generare l'evento-comunicazione.

Macia (2019, p. 149) ha individuato alcuni strumenti che, pur essendo largamente utilizzati, presentano alcune barriere: le circolari, ad esempio, che rappresentano una comunicazione ufficiale e certa, ma comportano la difficoltà che non sempre giungono a destinazione, ovvero ai genitori. Per ovviare a questo problema molte scuole hanno fatto ricorso alle comunicazioni via posta elettronica, le quali rappresentano anche un'esigenza dell'era tecnologica, ma che comporta il rischio che non tutti i genitori utilizzino attivamente il proprio indirizzo e-mail (Macia, 2016). Un'altra modalità comunicativa dispiegata è rappresentata dalle bacheche pubblicitarie/informative, le quali però spesso si trovano in luoghi poco trafficati dai genitori; in alternativa a ciò, il mondo della tecnologia offre la possibilità di ripensare le stesse informazioni nell'ottica dei blog e dei siti web, che richiedono un aggiornamento continuo pena la confusione dei messaggi ricevuti. Peraltro,

non è difficile intuire che rispetto agli strumenti tecnologici non tutti i genitori hanno le competenze necessarie, né tantomeno, in alcuni casi, le risorse economiche per potersi assicurare i *device*.

Lo stesso autore non manca di sottolineare che anche i canali bidirezionali che si basano sullo scambio di informazioni *face to face* non sono esenti da criticità (Macia, 2019, p. 149): ad esempio, i colloqui individuali troppo spesso finiscono per porsi come scambio unidirezionale di informazioni da un emittente (il docente) al destinatario (il genitore), come peraltro è stato sottolineato da alcune ricerche (Cfr. Minke & Anderson, 2003). Sicuramente l'accesso all'informazione è un fattore determinante per la relazione e la partecipazione (Macia, 2016, p. 74).

A prescindere dal canale e dal mezzo utilizzato, è possibile ravvisare alcune criticità trasversali che possono diventare dei limiti alla comunicazione. Garreta (2015), a tal riguardo, afferma che spesso genitori e insegnanti entrano in contatto per comunicare maggiormente le cattive notizie; il *pattern* comportamentale più comune, infatti, non contempla la necessità di comunicare quando tutto va bene, connotando negativamente la comunicazione e non servendosi, così, dei mezzi comunicativi a disposizione per rinsaldare la relazione, per favorire la fiducia e la collaborazione (Macia, 2019, p. 150). Per fare ciò, si dovrebbe piuttosto assicurare il giusto equilibrio tra messaggi positivi e negativi (Graham Clay, 2005).

Un'altra criticità trasversale ha a che fare con il progressivo disimpegno dei genitori nei confronti della comunicazione scuola-famiglia nel progredire del percorso scolastico-educativo dei propri figli. In questa dinamica le criticità cui si è fatto cenno si acquiscono e spesso i genitori, se non opportunamente motivati dalla scuola, finiscono per rinunciare anche a quei pochi momenti di incontro formale (Garreta, 2015).

Inoltre, è necessario rimandare anche ai nuovi scenari imposti dalla contemporaneità in cui «l'uomo [...] è posto in un mondo di messaggi, i quali non provengono più soltanto dai suoi simili né sono esclusivamente verbali. Oggi è l'ambiente che "parla" e rifiutarsi di ascoltare significherebbe rinunciare ad essere cittadini del tempo in cui si vive» (Pati, 1984, p. 11). Sempre attuale, la considerazione di Pati, invita a riflettere che mettersi in ascolto dell'altro significa oggi istituire positive reti dialogiche utilizzando gli strumenti a disposizione riscoprendo il valore axiologico della comunicazione.

Nel fare ciò, Pati (1984, p. 71) rintraccia l'imperativo pedagogico di «insegnare a comunicare» affinché la stessa comunicazione non si riveli sterile e priva di incidenza

formativa. Infatti, «la comunicazione in ambito pedagogico non si riduce a semplice flusso d'informazioni: chiede di essere sostanziata di significati esistenziali, di finalità onnicomprensive, di valori metatemporali» (Pati, 1984, p. 73).

4.2. La comunicazione in famiglia

In Spagna, così come in Italia, la partecipazione dei genitori nella scuola è menzionata anche dalla Costituzione (art. 27.5 CE). Questo significa che lo Stato favorisce la partecipazione e la cooperazione tra le due agenzie educative (Macia, 2019, p. 148). Anche a livello scientifico ci sono molte prove a sostegno dell'efficacia di una buona collaborazione tra scuola e famiglia (Henderson & Mapp, 2002; Park & Holloway, 2017). Tuttavia, esattamente come avviene in Italia, si evidenzia quanto tutto ciò non è sufficiente affinché scuola e famiglia impostino una comunicazione di qualità.

In questo scenario, la comunicazione è ritenuta un elemento chiave (Macia, 2019, p. 148) per permettere a genitori e insegnanti di adempiere alle loro responsabilità nell'istruzione dei bambini (Epstein e Salinas, 2004).

Questa riflessione si rinsalda se si considera che flussi di comunicazione efficaci e costanti tra famiglie e docenti migliorano la partecipazione dei genitori nei contesti educativi in senso lato (Cary, 2006), quindi anche in famiglia o in altri contesti di educazione non formale.

Emerge, dunque, che il miglioramento della comunicazione in ambito familiare potrebbe comportare notevoli benefici anche nei contesti d'azione prossimi.

Franco Cambi (2006, p. 24) ha ben spiegato la valenza della comunicazione e del dialogo in ambito familiare: «Poi il dialogo: che si richiama alla potenza, anche terapeutica, della parola; al parlare-insieme, di tutto, in piena libertà, pur ricostruendo i ruoli di guida e di esser-guidato, in modo che tale dialogo non perda mai la sua valenza educativo-formativa, e nella prospettiva del soggetto in età di formazione. Anche un dialogo così inteso è faticoso, carico di zone d'ombra, di blocchi, di crisi ecc.

Ma è anche il mezzo o il dispositivo più consono per fare formazione insieme e creare uno spazio di incontro, costante, tra genitori e figli. Tale dialogo reclama, poi, nella vita familiare nel suo complesso, un clima di comunicazione aperta, rispettosa ma aperta, e aperta a tutti i registri del comunicare: dal serio al faceto, dallo scherzo all'ironia, dalla riflessione all'esercizio della memoria, alla narrazione, allo scambio di idee. Un comunicare che deve

attraversare ogni momento del vivere insieme familiare e divenire l’habitat psico-sociale dello stare nella comunità familiare. Anzi: è ciò che fa, può fare, della famiglia una vera comunità».

Il dialogo, l’ascolto e l’attenzione reciproca, dunque, sono gli ingredienti della comunicazione in ambito familiare. Essa, affinché sia efficace, si sostanzia nell’ascolto attivo: è importante ascoltare i bisogni manifesti e non manifesti, ognuno deve poter contare raccontare le proprie esperienze e trovare accoglienza nell’altro. Minocci (2016, p. 2), peraltro, sottolinea che il dialogo non deve scadere nella critica o nell’interruzione della verbalizzazione, poiché questo comporta lo sviluppo di una scarsa autostima e sicurezza nei confronti dei propri pensieri; altresì, non è proficuo neppure lasciare parlare e dare ragione anche quando il bambino ha bisogno di essere corretto, pena lo sviluppo del senso critico e la capacità obiettiva. La stessa autrice, infine, puntualizza che un altro aspetto importante per il genitore è «essere flessibili e cambiare le modalità comunicative adottate: mantenere inalterato il rapporto maturato con il figlio dall’infanzia rischia, infatti, di portare incomprensioni continue, esasperate richieste e provocazioni da parte del ragazzo, con il pericolo di compromettere il dialogo e rompere i rapporti» (Minocci, 2016, p. 3). D’altronde, «bisogna imparare a comunicare» (Franco-Cuartas, 2001, p. 11), si migliora necessariamente con la pratica e l’impegno.

Perché può fallire una comunicazione? Franco-Cuartas (2001, pp. 47-48) riassume le motivazioni principali in relazione all’emittente, al messaggio, al ricevente, al canale.

Emittente	Messaggio	Canale	Ricevente
Non è capace di esprimere ciò che vuole	Manca di chiarezza	Si utilizzano pochi mezzi	Non riceve il messaggio
Utilizza un linguaggio inappropriato	Sovraffollamento di informazioni	Si utilizzano canali incompleti o inadeguati	Non percepisce il messaggio in tempo
Non conosce il ricevente o non è capace di identificarsi con lui o con la situazione	Manca di motivazione		Non comprendere ciò che si vuole dire
			Manca di motivazione
			Non risponde per scelta

Tabella 2: “Motivi di fallimento di una comunicazione in famiglia (Adattato da: Franco-Cuartas, 2001, pp. 47-48)”.

La stessa autrice spagnola si ferma a riflettere su come eliminare gli ostacoli alla comunicazione; nel fare ciò sottolinea l’importanza di valorizzare le qualità dell’altro, del rispetto per ciò che gli altri dicono o fanno, della considerazione degli altri al pari di se

stesso, del rispetto con cui ci si avvicina all'altro, dell'ascolto empatico, della considerazione della singolarità della persona (Franco-Cuartas, 2001, p. 65).

In quest'ottica, ad esempio il rimprovero o l'imposizione difficilmente risultano metodi comunicativi efficaci, piuttosto la conoscenza dell'altro e la spiegazione dei motivi fanno di una comunicazione una buona comunicazione. Ecco perché «senza comunicazione non c'è educazione» (Franco-Cuartas, 2001, p. 122).

4.3. La comunicazione scuola-famiglia

Franco Cambi (200, p. 628) ha definito la comunicazione «uno scambio tra soggetti regolato sia da un bisogno intrinseco sia da una necessità sociale e culturale». In questa definizione è contenuta la portata educativa della comunicazione tra scuola e famiglia. Se poi si allarga lo sguardo sulla comunicazione inglobando l'ottica ecosistemica (Bronfenbrenner, 1979) è possibile cogliere quanto sia la scuola che la casa sono contesti educativi che non solo sono in relazione tra loro, ma comportano un arricchimento per tutti i membri che le compongono. In altre parole, sia bambini che adulti beneficiano degli ambienti comunitari cui appartengono (Martínez-González *et al.*, 2005).

«Los adultos, profesorado, madres y padres, agentes sociales y comunitarios deben aprovechar este escenario educativo para construir redes sociales de apoyo mutuo, tanto para sí como para sus hijos de forma sistemática y organizada» (Adulti, insegnanti, madri e padri, agenti sociali e comunitari dovrebbero approfittare di questo scenario educativo per costruire reti sociali di sostegno reciproco, sia per se stessi che per i propri figli, in modo sistematico e organizzato) (García Bacete & Traver, 2010, p. 3).

È bene riflettere, dunque, che nel legame educativo «ci si situa sempre nella dimensione esistenziale della reciprocità» (Pati, 1984, p. 79).

Vi sono diverse motivazioni alla base della scelta di instaurare una buona comunicazione con la famiglia e, viceversa, con la scuola (García Bacete & Traver, 2010, p. 5): (1) per l'ingente numero di ore che i bambini passano a scuola, (2) perché l'educazione esperita in famiglia influenza il processo d'apprendimento, (3) i confini tra scuola e casa per un bambino in sviluppo non sono chiari, (4) le scuole che meglio sono incluse nel territorio sono quelle scuole in cui la collaborazione con i genitori è massima.

Lo sviluppo di una buona comunicazione tra le due agenzie comporta notevoli benefici per tutti gli attori coinvolti nel processo di apprendimento/insegnamento. Nella tabella a

seguire vengono riassunti i principali effetti di una buona comunicazione sugli studenti, sui genitori e sugli insegnanti.

Studenti	Genitori	Insegnanti
Voti migliori; punteggi migliori nei test di rendimento; maggiore accesso agli studi post-secondari	Aumento del senso di autoefficacia	I genitori riconoscono migliori capacità interpersonali e di insegnamento nei docenti
Atteggiamenti favorevoli verso i compiti	Maggiore comprensione dei programmi scolastici	I dirigenti apprezzano di più le loro prestazioni di insegnamento
Comportamento più adattivo; maggiore autostima	Valorizzazione del proprio ruolo nell'educazione dei loro figli	Maggiore soddisfazione per la propria professione
Svolgimento dei compiti, tenacia e perseveranza accademica	Aumento della motivazione a continuare la propria formazione	Maggiore impegno per la didattica
Partecipazione alle attività in classe	Migliore comunicazione con i propri figli in generale e sui compiti in particolare	
Minore scolarizzazione nei programmi di educazione speciale	Sviluppo di capacità genitoriali positive	
Minor tasso di abbandono scolastico e assenteismo		

Tabella 3: "Effetti di una buona comunicazione sugli studenti, sui genitori e sugli insegnanti (adattato da García Bacete & Traver, 2010, p. 6)".

Nonostante i diversi benefici evidenziati, sin dagli anni 90' è stato evidente che le scarse competenze comunicative stanno alla base, insieme ad altri elementi, dei difficili rapporti tra scuola e famiglia (Fish, 1990). Nel tempo questo dato è stato confermato da alcune ricerche, tra tutte, ad esempio, quella compiuta da García Bacete, García e Domenech (2005) i quali hanno intervistato un gruppo di insegnanti che hanno identificato come secondo motivo causante la difficoltà relazionale con i genitori proprio la mancata comunicazione.

La comunicazione tra scuola e famiglia deve contemplare entrambe le due tipologie: unidirezionale e bidirezionale. La prima di stampo informativo, se attuata quotidianamente contribuisce a formare la fiducia nei confronti della scuola in virtù della trasparenza agita. La seconda, in virtù della bidirezionalità, rende il genitore attivo e protagonista del processo educativo, aumentando così la collaborazione tra le due agenzie (Macia, 2019, p. 149).

Una comunicazione efficace dipende, quindi, dalla responsabilità individuale di ciascun componente del sistema, il quale si spende per il raggiungimento di un obiettivo comune (Fontalvo Sánchez & Ventura Jiménez, 2021, p. 66). Tutto ciò può essere valutato dai risultati che si perseguono (Koontz, Weihrich & Cannice, 2012).

Per la buona riuscita di questo processo è necessario che tra le due agenzie ci sia un accordo implicito o esplicito sugli aspetti terminologici e concettuali, affinché si stabilisca una comprensione comune per gli interlocutori e si crei un contesto chiaro e trasparente che non lasci spazio a interpretazioni fallaci (Quaranta, 2019).

Altri autori si sono occupati di studiare un sistema di comunicazione efficace e nel fare ciò, Bochaca (2015, p. 83), ad esempio, si è focalizzato sugli ostacoli che non rendono fluida e bidirezionale la comunicazione. Tra essi ha individuato: la mancanza di interesse o tempo da parte dei genitori, l'incomprensione da parte dei genitori di ciò che la scuola si aspetta e viceversa l'incomprensione degli insegnanti su ciò che la famiglia si aspetta. Inoltre, in questo scenario delineato dall'autore, emerge con forza che all'interno dei contesti scolastici vige l'idea che devono essere le famiglie ad avvicinarsi alla scuola, mentre sarebbe più proficuo se la scuola prendesse consapevolezza del proprio ruolo per migliorare il rapporto e la comunicazione con le famiglie, poiché l'interesse delle famiglie passa anche da quanto le stesse percepiscano la voglia di comunicare della scuola.

Un'altra interessante posizione individua come problematici rispetto alla comunicazione scuola-famiglia i seguenti nodi (Guzón-Nestar & González-Alonso, 2019, p. 39): (1) la complessità delle nuove forme familiari, (2) la difficoltà nel conciliare famiglia e lavoro, (3) il distacco mantenuto dalla scuola per prudenza, (4) il discredito degli insegnanti, (5) l'accettazione delle differenze, (6) la concezione per cui a scuola si va solo quando insorgono problemi.

Emerge, dunque, che incoraggiare e migliorare la comunicazione è una sfida educativa che comporta lo sviluppo olistico della persona e dell'intera comunità. *«La implicación de padres y profesores, nos puede situar en una comunidad educativa viva y de aprendizaje, que comparte tiempos, espacios, reflexiones, toma de decisiones, mismo clima institucional, y la participación e implicación activa, creativa y desinteresada contando con las sinergias de todos en un proyecto educativo común donde la comunicación es la base para el entendimiento, comprensión y convivencia»* (Il coinvolgimento di genitori e insegnanti, può collocarsi in una comunità educativa viva e apprendista, che condivide tempi, spazi, riflessioni, processi decisionali, stesso clima istituzionale, partecipazione e coinvolgimento attivo e creativo e disinteressato contando sulle sinergie di tutti in un progetto educativo comune dove la comunicazione è la base per la comprensione, comprensione e convivenza) (Guzón-Nestar & González-Alonso, 2019, p. 33).

Potrebbe essere utile analizzare i motivi per i quali tendenzialmente fallisce una comunicazione; Franco-Cuartas (2001, pp. 49-50) ne elenca alcuni:

1. «impossibilità di una comprensione piena»;
2. scarse competenze emotive;
3. scarse competenze formative;
4. cattiva interpretazione;
5. atteggiamento giudicante;
6. atteggiamento difensivo;
7. poca trasparenza e sincerità;
8. passività o indifferenza.

Se sapere ascoltare è la base per comunicare bene (Franco-Cuartas, 2001, p. 62) è affinando la competenza emotiva che si può raggiungere una comunicazione di qualità, così come evitando l'atteggiamento giudicante e predisponendosi ad accogliere l'altro, essendo chiari e coinvolgendo l'altro nelle scelte, non fermarsi alle apparenze e cercare di capire i significati profondi di ciò che si sta comunicando (utilizzando, ad esempio, le tecniche di rispecchiamento). Ed ancora non fermarsi al primo ostacolo, non smettendo mai di formarsi, mettendo in comune le esperienze, facendo buoni piani d'azione (condividendo gli obiettivi).

Così operando, la comunicazione diventa il terreno fertile dell'incontro e il fondamento di ogni comunità (Pati, 1984, p. 61).

In conclusione, dunque, acquisire o potenziare le competenze comunicative possono essere la chiave di volta per il sostentamento della relazione educativa scuola-famiglia. Pati (1984, p. 239) sottolinea che il concetto di competenza comunicativa si deve a Campbell e Wales che cominciano a delinearne i lineamenti nel 1970; due anni più tardi Hymes ne precisa il significato in sociolinguistica descrivendo la capacità individuale di adoperare diversi modelli comunicativi in relazione ai vari contesti d'uso.

La competenza comunicativa, quindi, necessita di multiformità e diversità. Essa si sostanzia non solo nella componente linguistica, ma anche di aspetti paralinguistici (vocalizzazioni, interiezioni, tono della voce) e motorio-prassici (espressioni facciali, collocazione del corpo nello spazio, il tatto). Infatti, la comunicazione non verbale è parte della circolarità attivata tra emittente e ricevente e pertanto si rende necessario un controllo degli schemi di funzionamento della comunicazione non verbale che hanno implicazioni nei processi evolutivi e nelle relazioni interpersonali (Pati, 1984, p. 209). Argyle (1992, p. 5)

individua cinque funzioni specifiche della comunicazione non verbale: esprimere emozioni, comunicare atteggiamenti interpersonali, accompagnare e sostenere il discorso, inviare una rappresentazione di sé, sostenere le azioni rituali.

4.4. Multiculturalità e barriere comunicative

«La comunicazione è il mezzo indispensabile per avviare e sviluppare l'interazione tra i singoli» (Ghio, Venturi & Barsotti, 2015, p. 201). Tuttavia, spesso la comunicazione in ambito scolastico incontra alcune barriere che, se non opportunamente modulate, rischiano di compromettere la relazione scuola-famiglia.

In particolare, ci si riferisce alla multiculturalità caratterizzante i contesti educativi e alle difficoltà incontrate dalle famiglie non autoctone. A tal proposito, una delle barriere immediatamente riscontrabili è identificabile con la componente linguistica, la quale è un «veicolo di relazione tra il singolo ed il contesto» (Ghio, Venturi & Barsotti, 2015, p. 201).

Spesso, però, non è scontato che le famiglie si integrino nei contesti ospitanti a tal punto da saper dispiegare al meglio le proprie competenze linguistiche e non è scontato che le scuole, d'altro canto, avviino dei percorsi di inclusione per queste famiglie. In questi casi, la comunicazione tra famiglia e scuola si cristallizza ad uno stadio basilare e relegato alla semplice comunicazione unidirezionale delle informazioni necessarie; senza raggiungere, quindi, una reale inclusione della famiglia nel contesto scolastico. Infatti, la comunicazione tende a rimanere minimale in quanto non si stabilisce un dialogo significativo principalmente a causa dei limiti linguistici (Chung et al. 2016, pp. 116–117). In alcuni casi estremi, accade addirittura che le famiglie migranti evitano di frequentare o di partecipare agli eventi scolastici che riguardano i propri figli (Nam & Kim, 2012).

«In questa prospettiva, la ricerca evidenzia come priorità di intervento da parte del decisore pubblico l'adozione di politiche familiari anche in ambito linguistico, che non si limitino all'erogazione di corsi di insegnamento della lingua italiana, ma promuovano l'incontro di tradizioni e culture e qualificano i percorsi di integrazione del singolo, quale membro di una famiglia» (Ghio, Venturi & Barsotti, 2015, p. 209).

È necessario che questo diventi una priorità perché la comunicazione tra insegnanti e genitori influisce sullo sviluppo del bambino e sulla sua stessa integrazione nel contesto scolastico e comunitario (Davitti, 2013, p. 175). Per favorire la comunicazione e la partecipazione, nonché il sostegno alla scolarizzazione dei propri figli, i genitori migranti devono essere in grado di comunicare senza difficoltà (Lee, 2021, p. 119).

È responsabilità della scuola combattere ogni forma di discriminazione fornendo pari opportunità a tutti gli studenti (Lorente & Cima, 2018, p. 26). Per questo motivo, alcuni autori sostengono che la soluzione a questo gravoso problema inclusivo potrebbe coincidere con l'introduzione della mediazione linguistica nei contesti educativi (Cfr. Lorente & Cima, 2018) o con l'introduzione della figura del traduttore (Rivas & Rojano, 2009, p. 70) al fine di garantire il diritto a mantenere la propria identità culturale di ciascuno studente e delle loro famiglie e al fine di evitare che la cultura e la differenza linguistica diventi causa di incomprensioni ed esclusioni (Lorente & Cima, 2018, pp. 266-267).

Rivas e Rojano (2009, p. 70), hanno individuato altre possibili barriere comunicative, oltre alla barriera linguistica, rispetto alla relazione scuola-famiglie multiculturali; tra esse: i diversi modi di intendere alcuni aspetti come l'istruzione o la famiglia. In altre parole, i due autori sostengono che le famiglie immigrate, in virtù della loro cultura d'origine, possono non avere la stessa concezione rispetto al valore dell'istruzione e rispetto ai ruoli assunti in famiglia e dunque assumere atteggiamenti e predisposizioni diverse rispetto alla relazione con insegnanti, dirigenti scolastici ed educatori. Inoltre, un'altra barriera presa in considerazione riguarda i bambini che non sono nati nel paese ospitante e che quindi hanno già una formazione educativa/istruttiva specifica. È possibile che il precedente livello d'istruzione raggiunto, in relazione al luogo di provenienza, sia molto basso e ciò impatta sulle abitudini, sui comportamenti e sul rendimento scolastico degli stessi (Rivas & Rojano, 2009, p. 70).

Argyle (1992, p. 48) ha individuato alcune differenze culturali relative alla comunicazione non verbale che «sono una rilevante fonte di antagonismo, incomprensione e contrasto fra gruppi culturali ed etnici». Così, conoscere i vari elementi di tale variabilità potrebbe essere un ulteriore passo verso l'abbattimento di quelle barriere comunicative tra gruppi multietnici.

Le espressioni facciali sono state a lungo studiate da vari ricercatori evidenziando come le stesse assumano significati nettamente diversi rispetto alle culture. Ad esempio, in Giappone il sorriso è usato come una maschera e può significare riserbo o imbarazzo; in Kenya la contentezza si esprime abbassando le sopracciglia, mentre in Thailandia l'infelicità è espressa sollevando le sopracciglia; in USA l'irritazione si esprime stropicciando gli occhi, mentre in Giappone socchiudendo gli occhi (Argyle, 1992, pp. 49, 51). Lo stesso discorso può essere fatto per i gesti, lo sguardo, il comportamento spaziale, il contatto fisico, la

postura, i movimenti del corpo e la vocalizzazione (per un approfondimento si rimanda ad Argyle, 1992, pp. 48-65).

I gesti collegati al discorso sembrano riguardare da vicino gli italiani che utilizzano braccia e avanbraccia per enfatizzare concetti in maniera esuberante; mentre, in uno studio si è visto che gli ebrei, rispetto agli italiani, utilizzano in maniera elegante solo la mano, spesso su una linea verticale (Efron, 1941).

Quanto al contatto fisico, invece, vi sono culture in cui le persone sono predisposte al contatto come l'America Latina e i paesi Arabi, mentre, invece, culture in cui il contatto fisico è contraddittorio e intermittente a seconda delle persone, dei luoghi e dei contesti, come avviene in Giappone (Argyle, 1992, p. 60).

È interessante considerare brevemente anche la vocalizzazione in quanto in alcune culture, come quella americana, il tono di voce è nettamente più basso rispetto ad altre come quella tedesca o araba; quest'ultima, inoltre, contempla una serie di manifestazioni vocali legate alle emozioni che non vengono contenute e sfociano possibilmente in grida o comportamenti vistosi (Argyle, 1992, p. 63).

Insomma, persone provenienti da culture diverse possono trovare difficoltoso comunicare per almeno sei motivi (Argyle, 1992, p. 68): per dissonanze rispetto alle norme di vicinanza, contatto e sguardo, per differenze nelle capacità espressive, per il diverso significato attribuito ai gesti, per i diversi modi di accompagnare un discorso, per le diverse rappresentazioni simboliche di sé e per i differenti rituali che la cultura impone. Chiaramente, «la consapevolezza di queste differenze può certamente contribuire a rendere più armoniosi i contatti fra le diverse culture [...]. È certamente possibile educare delle persone all'uso della CNV [Comunicazione Non Verbale] di un'altra cultura» (Argyle, 1992, pp. 68-69).

4.5. L'indagine: “Le modalità partecipative e comunicative delle famiglie non autoctone”

Durante il primo semestre dell'A.A. 2021/2022 si è svolta, presso l'Università degli Studi di Palermo, un'indagine che ha permesso di sondare modalità e significati profondi della partecipazione e delle modalità comunicative delle famiglie non autoctone con la scuola. Questa indagine, in armonia con la metodologia dei *Mixed Method* adottata durante lo svolgimento del percorso dottorale (Cfr. capitolo 5), si è basata sulla costruzione di uno strumento volto alla raccolta di dati di ordine quantitativo e qualitativo. Il questionario

sviluppato, “Questionario sulla partecipazione/comunicazione scuola-famiglie non autoctone”, infatti, è composto da tre sezioni:

- (a) Coinvolgimento familiare delle famiglie non autoctone (item 1-24);
- (b) Tipologie di comunicazione attuate dalle famiglie non autoctone (item 25-49);
- (c) Significati profondi esperiti dai genitori non autoctoni rispetto alla relazione scuola-famiglia.

La sezione A e la sezione B hanno l’obiettivo di raccogliere dati prettamente quantitativi; rispettivamente sono stati sviluppati a partire dal quadro teorico che delinea i sei tipi di coinvolgimento familiare individuati da Epstein (cfr. par. 1.2.1.2) relativamente alla sezione A e i criteri per l’acquisizione della competenza comunicativa delineati dal *World Economic Forum* attesi per il 2025³⁷ relativamente alla sezione B. La sezione C, invece, consta di 6 item (item 50-55) con stimolo a risposta aperta volti ad indagare i significati profondi rispetto al rapporto che intercorre con gli operatori scolastici, le maggiori difficoltà riscontrate e gli aspetti arricchenti della relazione secondo le proprie esperienze.

<i>Criteri analizzati</i>		
Sezione A	Sezione B	Sezione C
Parenting	Problem solving	Comunicazione con insegnanti
Communication	Self-management	Criticità (proprie e degli operatori scolastici)
Volunteering	Working with people	Punti di forza
Learning at home	Comunicazione verbale e non verbale	
Decision making		
Community collaborations		

Tabella 4: “Criteri distinti per sezione analizzati dal Questionario sulla partecipazione/comunicazione scuola-famiglie non autoctone”.

Il percorso di indagine si è basato sullo sviluppo di quattro azioni che hanno coinvolto gli studenti dei corsi di laurea in Scienze dell’Educazione (2°anno) e Scienze Pedagogiche (1°anno) del Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell’Esercizio Fisico e della Formazione dell’Università degli Studi di Palermo:

³⁷ <https://widgets.weforum.org/nvc-2015/chapter1.html> (consultato il 2.11.2021).

1 – formazione degli studenti dei corsi di laurea suddetti tramite incontri seminariali critico-partecipativi sul tema della relazione scuola-famiglia, con particolare riferimento alle problematiche relazionali-comunicative tra scuola e famiglie non autoctone;

2 – presentazione del questionario e adesioni dei partecipanti al percorso di ricerca;

3 – formazione di micro-gruppi per la somministrazione del questionario alle famiglie non autoctone;

4 – somministrazione del questionario e analisi quali-quantitativa dei dati raccolti.

4.5.1 I partecipanti al percorso di ricerca: gli studenti

Gli studenti formati tramite gli incontri seminariali che hanno aderito al percorso di ricerca sono stati nel complesso 160, di cui il 55% sono studenti del corso di laurea triennale in Scienze dell’Educazione e il 45% sono studenti del corso di laurea magistrale in Scienze Pedagogiche.

Gli studenti si sono divisi in gruppi di quattro persone ciascuno e hanno lavorato in micro-gruppi da due persone; ogni micro-gruppo ha avuto l’obiettivo di intervistare almeno due genitori non autoctoni.

L’età media dei partecipanti è di 25 anni.

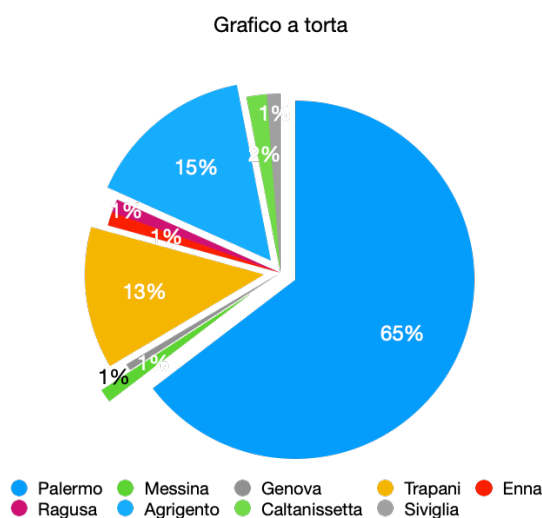


Grafico 1: “Province di afferenze dei partecipanti”.

Infine, il 10% dei partecipanti ha dichiarato di lavorare in contesti multiculturali e di avere contezza delle problematiche trattate dagli incontri seminariali.

4.5.2 I partecipanti al percorso di ricerca: i genitori non autoctoni

I genitori che sono stati contattati dagli studenti e che hanno aderito alla somministrazione dell'indagine sono 137. L'età media dei partecipanti è 40 anni; mentre, l'età media dei figli dichiarata è 10. Per una maggiore esplicitazione del dato medio, si sono divise le risposte in classi d'età, per cui il 13,1 % dei figli possiede tra i 3 e i 5 anni, il 35% possiede tra i 6 e gli 8 anni, il 23,3% possiede tra i 9 e gli 11 anni, il 16% possiede tra i 12 e i 14 anni, il 4,3% possiede tra i 15 e i 17 anni, il 4,3% possiede più di 18 anni.

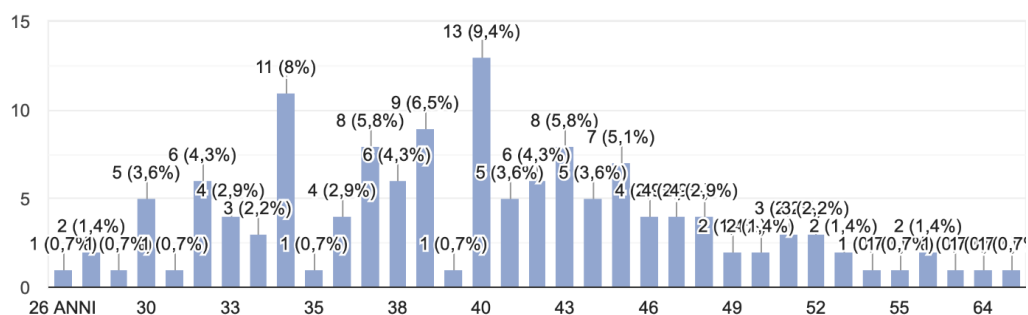


Grafico 2: "Età media dei genitori partecipanti".

Come si evince dal grafico a seguire, il 67% dei genitori è di sesso femminile, mentre il 33% è di sesso maschile.

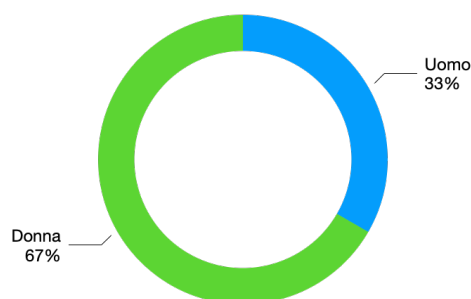


Grafico 3: "Sesso dei genitori partecipanti".

I luoghi di origine riguardano diversi continenti e pertanto vengono distinti per continente e per nazione specifica.

Continente	Nazione	Frequenza assoluta	Continente	Nazione	Frequenza assoluta
Africa	Camerun	2	Europa	Georgia	1
	Egitto	2		India	3
	Eritrea	1		Malaysia	1
	Ghana	7		Pakistan	1
	Isole Mauritius	5		Sri Lanka	4
	Marocco	8		Albania	6
	Nigeria	5		Bulgaria	2

	Senegal	2		Francia	3
	Somalia	1		Galles	1
	Tunisia	8		Germania	2
<i>America</i>	Argentina	3		Grecia	2
	Brasile	2		Moldavia	2
	Cuba	2		Polonia	4
	Ecuador	1		Romania	22
	Usa	5		Russia	1
<i>Asia</i>	Arabia Saudita	1		Spagna	1
	Bangladesh	7		Svizzera	2
	Cina	5	<i>Non Specificato</i>		12

Tabella 5: “Nazioni d’origine dei genitori partecipanti”.

I paesi di attuale residenza sono diversi e vari tra loro, per questo motivo, nella tabella si sono divisi i paesi per provincia.

Provincia	Paese	Frequenza assoluta	Provincia	Paese	Frequenza assoluta
<i>Agrigento</i>	Agrigento	3		Cefalù	1
	Alessandria della Rocca	2		Corleone	3
	Casteltermini	1		Isola delle Femmine	2
	Menfi	1		Monreale	2
	Porto Empedocle	1		Palazzo Adriano	1
	Racalmuto	1		Palermo	50
	Ravanusa	1		Partinico	1
	San Giovanni Gemini	2		Sciara	1
	Sciacca	4		Termini Imerese	1
<i>Bergamo</i>	Bergamo	2		Valledolmo	1
<i>Brescia</i>	Brescia	1		Villabate	1
<i>Caltanissetta</i>	Caltanissetta	1		Villafrati	1
<i>Catania</i>	Catania	1	<i>Parma</i>	Parma	1
<i>Enna</i>	Barrafranca	2	<i>Pavia</i>	Pavia	1
	Enna	1	<i>Ragusa</i>	Acate	1
<i>Genova</i>	Genova	2	<i>Roma</i>	Roma	2
<i>Macerata</i>	Macerata	1	<i>Siracusa</i>	Siracusa	3
<i>Messina</i>	Mistretta	1	<i>Torino</i>	Volpiano	2
<i>Milano</i>	Milano	2	<i>Trapani</i>	Alcamo	1
<i>Palermo</i>	Bagheria	2		Marsala	3
	Campofiorito	2		Salemi	3
	Carini	2		Trapani	1
	Castelbuono	1	<i>Verona</i>	Peschiera del Garda	1
			<i>Non specificato</i>		16

Tabella 6: “Paesi di attuale residenza dei partecipanti”.

Quanto al lavoro svolto dai partecipanti, nel grafico a seguire si espongono le risposte dichiarate dai partecipanti.

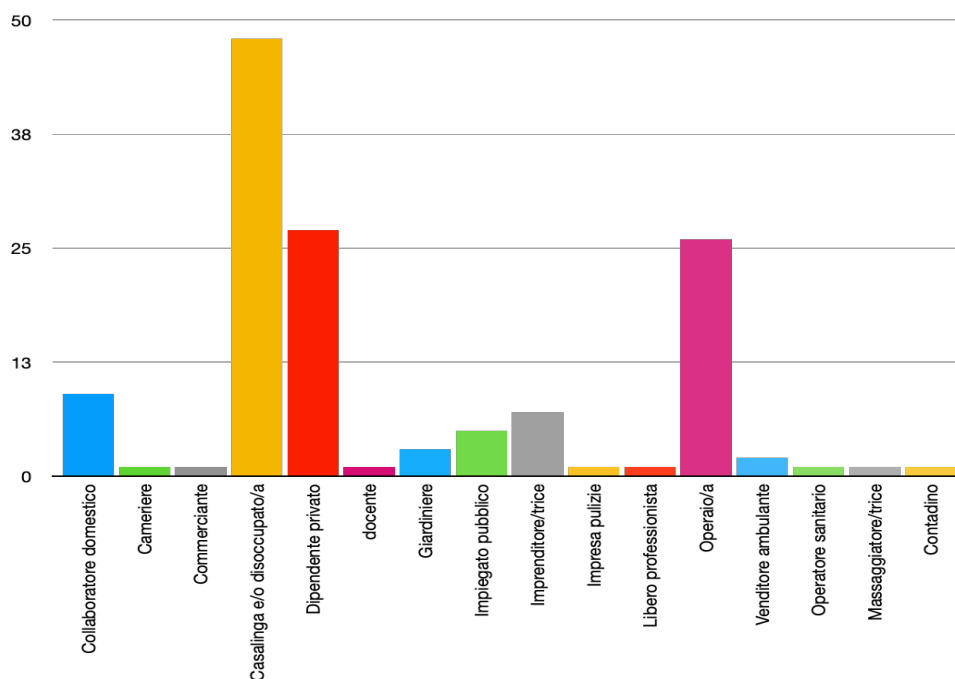


Grafico 4: “Lavoro svolto dai genitori partecipanti”.

4.5.3 Analisi dei dati

Per l’analisi dei dati si segue la distinzione delle tre sezioni individuate:

- 1- Partecipazione scuola-famiglia;
- 2- Competenze comunicative
- 3- “Racconti la sua esperienza”.

La sezione 1 mira a comprendere che tipo di partecipazione esperiscono i genitori in relazione ai contesti scolastici dei figli. Analizzando i sei tipi di coinvolgimento familiare indagati, emerge un globale equilibrio rispetto agli item che compongono ognuno dei criteri proposti.

Così, ad esempio, i genitori hanno mostrato un buon grado di *parenting*; esso prevede la definizione degli obblighi e dei bisogni di base dei genitori, inclusi problemi relativi a salute, alloggio, sicurezza e alimentazione. Questo tipo di coinvolgimento include la creazione di condizioni familiari positive che concorrono al buon sviluppo e apprendimento dei bambini.

Parenting

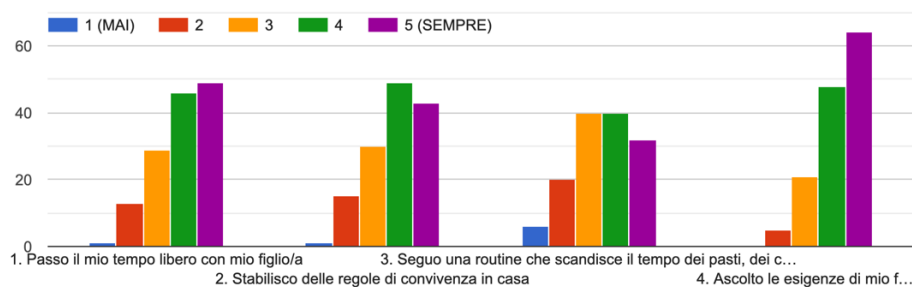


Grafico 5: “Sezione 1 – criterio Parenting”

Il criterio *Communication* rimanda esiti contrastanti; questo criterio include la comunicazione bidirezionale tra la scuola e la famiglia sull'educazione e il progresso dei bambini. La comunicazione può essere esperita tramite diverse modalità (telefonate, note, riunioni), è necessario però che le informazioni fluiscono in entrambe le direzioni, da scuola a casa e viceversa. Come mostrato nel grafico 6 le risposte dei genitori si equivalgono, pertanto, rimandando una gran varietà di situazioni. Significativo risulta l'item 5 le cui risposte affermano che il 23,3% e 19,7% dei genitori intervistati non chiama mai o quasi mai la scuola per avere delle informazioni sui figli. Stessi dati negativi riguardano l'item 7 per cui il 16% e il 18,2% dei partecipanti dichiara di non partecipare alle riunioni, neanche in veste di uditori.

Communication

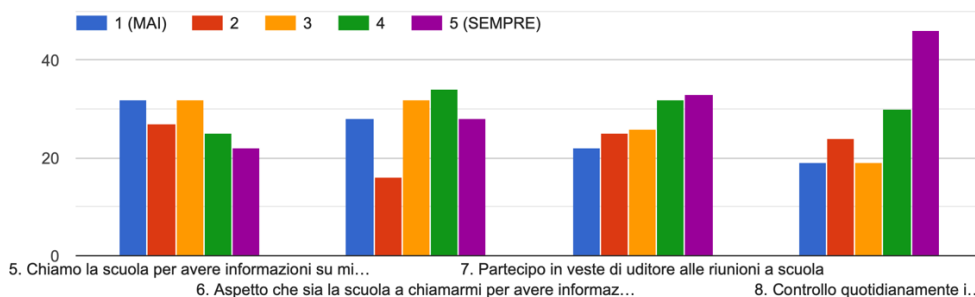


Grafico 6: “Sezione 1 – criterio Communication”.

Il criterio *Volunteering* riguarda i momenti informali e su base volontaria in cui i genitori contribuiscono alla realizzazione e partecipazione di eventi particolari ed occasionali. In altre parole, il tipo volontario è il genitore che si impegna attivamente a scuola o in casa facilitando così l'acquisizione dei programmi educativi scolastici. Il volontariato si riferisce

anche alle famiglie che partecipano come membri del pubblico agli spettacoli scolastici, eventi sportivi e altre attività. Il grafico 8 rivela una buona anche se non massiccia partecipazione agli eventi non formali, ma rispetto alla possibilità di partecipare attivamente e di concorrere alla costruzione degli eventi aumentano le risposte che convergono verso la possibilità di risposta “mai”. Infatti, rispetto all’item 12 in cui si chiede se si collabora con la scuola alla buona riuscita degli eventi il 27,7% ha risposto “mai”, il 20,4% “quasi mai”.

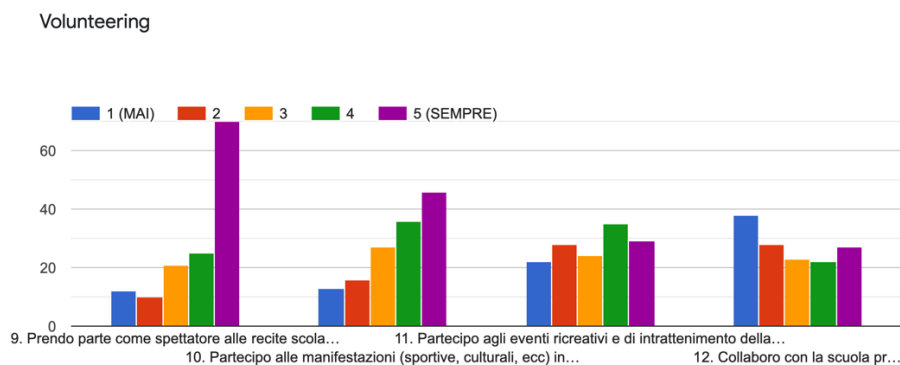


Grafico 7: “Sezione 1 – criterio Volunteering”.

Learning at home: questo tipo (tipo 4) di coinvolgimento include le attività e le idee proposte a casa atte a promuovere l'educazione dei propri figli. Affiancare i bambini nel fare i compiti, uso di materiali didattici, prendere decisioni relative al curriculum sui corsi che i propri figli dovrebbero seguire, sono esempi di questo tipo di coinvolgimento. Anche in riferimento a questo criterio si riscontrano dati fortemente contrastanti. Rispetto all’item 13 (Aiuto mio figlio/a a fare i compiti a casa”) e all’item 16 (“Propongo attività culturali e ricreative a mio figlio/a”) i risultati sono tra loro equilibrati rimandando ad una diversità tale per cui non è possibile inferire una significatività del dato negativo o positivo. Resta comunque evidente che il 17,5% degli intervistati dichiara di non aiutare mai il proprio figlio/a a fare i compiti in casa a fronte del 23,3% che invece dichiara di farlo sempre; e che il 36,4% non fornisce del materiale aggiuntivo o di approfondimento per favorire la formazione dei propri figli a fronte del 20,4% che dichiara di farlo sempre.

Learning at home

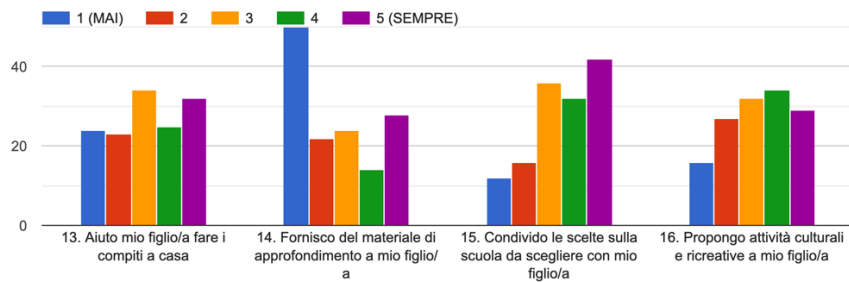


Grafico 8: “Sezione 1 – criterio Learning at home”.

Il criterio *Decision making*: implica il coinvolgimento delle famiglie nella *policy* e nella gestione della scuola in seno al diritto alla rappresentanza familiare pluri-prospettica nei processi decisionali scolastici formali. Ci sono alcuni dati netti che lasciano intendere che prevale il non coinvolgimento delle famiglie nei processi decisionali, tanto che il 17,7% degli intervistati dichiara di non dire mai la sua rispetto alle decisioni che vengono prese; il 30,6% dichiara di non collaborare con le insegnanti rispetto alle decisioni in merito all’organizzazione scolastica che vengono prese, dato ancor più netto rispetto le scelte che riguardano la filosofia della scuola (46,7%). I dati migliorano rispetto la partecipazione attiva in sede di riunioni scolastiche: il 25,5% dichiara di farlo sempre, il 23,3% di farlo quasi sempre.

Decision making

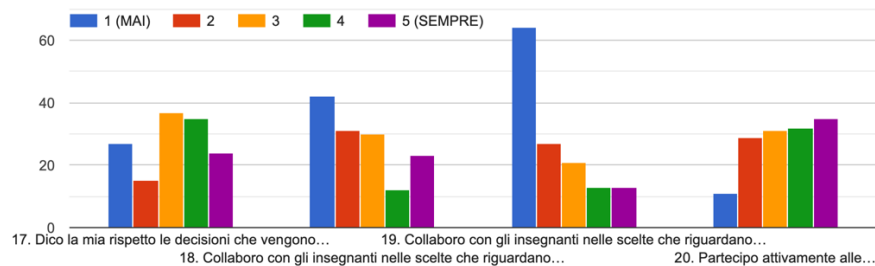


Grafico 9: “Sezione 1 – criterio Decision making”.

Infine, il criterio *Community collaborations* rimanda al tipo di coinvolgimento che si riferisce al far ricorso, da parte delle famiglie, alle risorse e ai servizi della comunità per incrementare l'educazione dei propri figli. Ad esempio, le famiglie possono visitare la biblioteca o iscrivere il proprio bambino in contesti di educazione non formale che fungono

da supporto dell'apprendimento e allo sviluppo. Un dato schiacciante relativo all'item 21 riguarda la non frequentazione degli spazi della scuola da parte dei genitori, i quali per il 71,5% dichiarano di non frequentare nessuno spazio della scuola. Altro dato negativo riguarda l'item 24 (“Offro alla scuola quello che so o so fare per incrementare le opportunità educative di mio figlio/a”) per cui il 26,2% dichiara di non mettere a disposizione mai ciò che si sa o si sa fare, il 25,5% “quasi mai” e solo l'11,6% dichiara di farlo “sempre”.

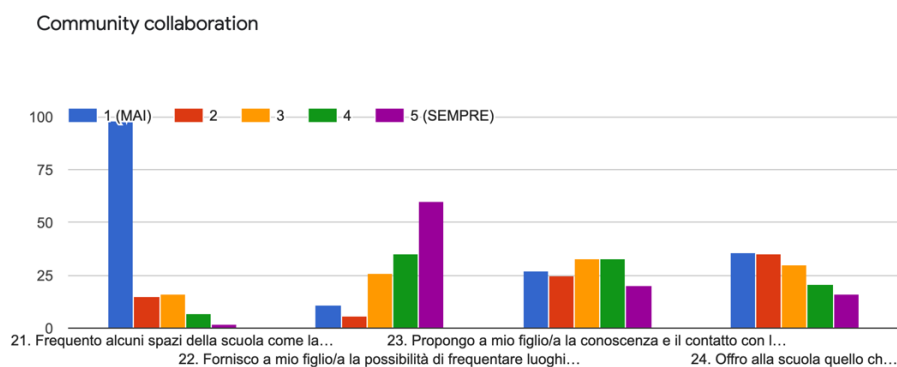


Grafico 10: “Sezione 1 – criterio Community collaboration”.

La sezione 2 riguarda, invece, le competenze comunicative del genitore. Esse sono state indagate a partire dalle competenze specifiche individuate dal World Economic Forum circa la competenza comunicativa; esse sono:

A - Problem solving:

1. pensiero analitico e innovazione,
2. problem solving,
3. pensiero critico e analisi,
4. creatività, originalità e iniziativa,
5. ideazione.

B – Self-management:

6. apprendimento attivo e strategie,
7. resilienza, tolleranza dello stress, flessibilità,
8. responsabilità individuale.

C – Working with people:

9. leadership and social influence,
10. interdipendenza positiva,

D – Elementi di comunicazione verbale e non verbale:

11. Comunicazione non verbale

12. comunicazione verbale.

Il criterio B8 e il criterio D11 e D12 sono stati aggiunti rispetto all'elenco individuato dal WEC.

Rispetto alle capacità di *problem solving* è emerso che vi è una tendenza abbastanza diffusa a scomporre i problemi per analizzarli e trovare le migliori soluzioni possibili. Anche rispetto all'iniziativa e all'originalità si registrano notevoli risultati: il 62% degli intervistati ha dichiarato che sempre e quasi sempre si cerca una soluzione alternativa ad un problema (item 29); mentre il 54,7% afferma di prendere l'iniziativa per trovare soluzioni alternative ai problemi (item 30). Anche se questi dati stridono con l'item 32 in cui si afferma che sono gli insegnanti a dover risolvere i problemi, i genitori hanno dichiarato che il 53,2% lascia gli insegnanti liberi di risolvere i problemi.

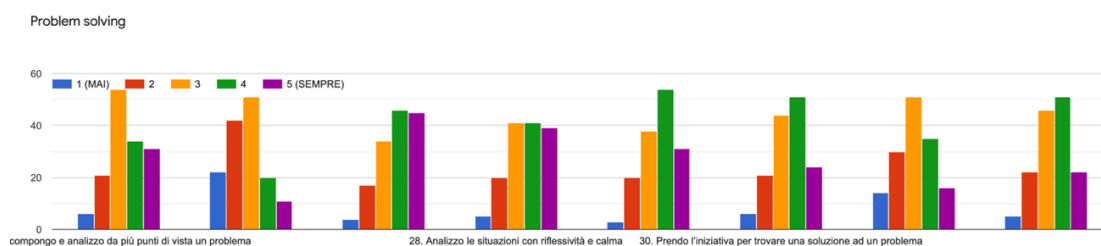


Grafico 11: “Sezione 2 – criterio problem solving (item 25-32)”.

Rispetto al *self-management* l'item 33 e 34 suggeriscono che i genitori tendono a tenere la calma rispetto alle situazioni stressanti (il 38,6% quasi sempre) e ad accogliere idee diverse dalle proprie (43,7% quasi sempre, 23,3% sempre, solo il 3,6% mai). Anche l'item 37 e 38 risultano significativi in quanto si è chiesto se i genitori condividono la responsabilità rispetto ai problemi che possono insorgere a scuola con gli insegnanti e se ne condividono la gestione, i genitori hanno risposto che il 27% lo fa quasi sempre e il 20% sempre (item 37); il 35% si sente responsabile quasi sempre dei comportamenti del proprio figlio a scuola, il 28,4% lo si sente sempre, contro il 10% che afferma di non sentirsi co-responsabile dei comportamenti del figlio a scuola (item 38).

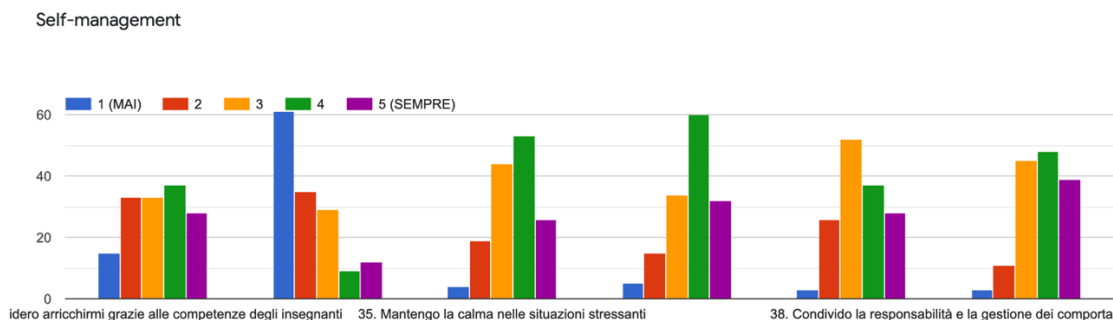


Grafico 12: “Sezione 2 – criterio Self-management (item 33-38)”.

Secondo il criterio *working with people*, è possibile affermare che il 31,3% si rende disponibile quasi sempre a lavorare con gli altri genitori, il 21% si rende disponibile sempre, solo l’8% non lo è mai (item 39). Anche l’item 40 relativo alla condivisione delle informazioni in proprio possesso registra notevoli risultati. Si livellano, invece, le risposte rispetto alla possibilità di utilizzare i social media come mezzo per comunicare con gli altri (item 41), il 15,3% dichiara di non farlo mai, contro il 25,5% che dichiara di farlo sempre. Infine, l’item 43 registra un dato netto: il 49,6% ritiene che il successo formativo dei figli dipenda dalle azioni di tutti (insegnanti, genitori, comunità).

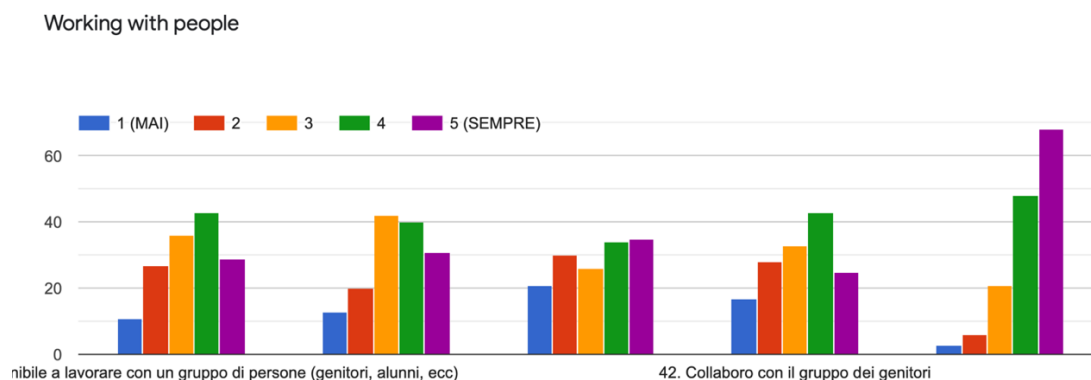


Grafico 13: “Sezione 2 – criterio Working with people (item 39-43)”.

L’ultimo indicatore analizzato, relative alla comunicazione verbale e non verbale, suggerisce un’ottima gestione delle proprie specifiche competenze rispetto alla comunicazione con gli insegnanti. Infatti, il 55,4% dichiara di regolare sempre il tono della voce quando parla con gli insegnanti (item 44), di mantenere la giusta distanza fisica (item 45), di chiedere scusa se necessario (item 47 – 68,6% sempre), di ringraziare gli insegnanti per il loro lavoro (item 48 – 56,9% sempre).

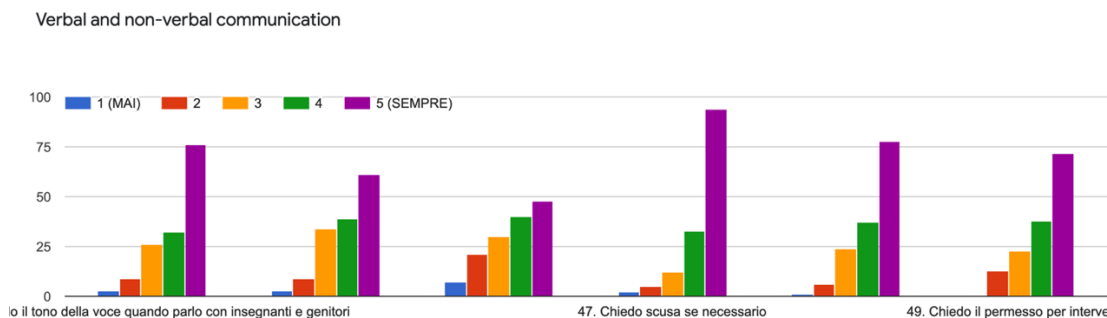
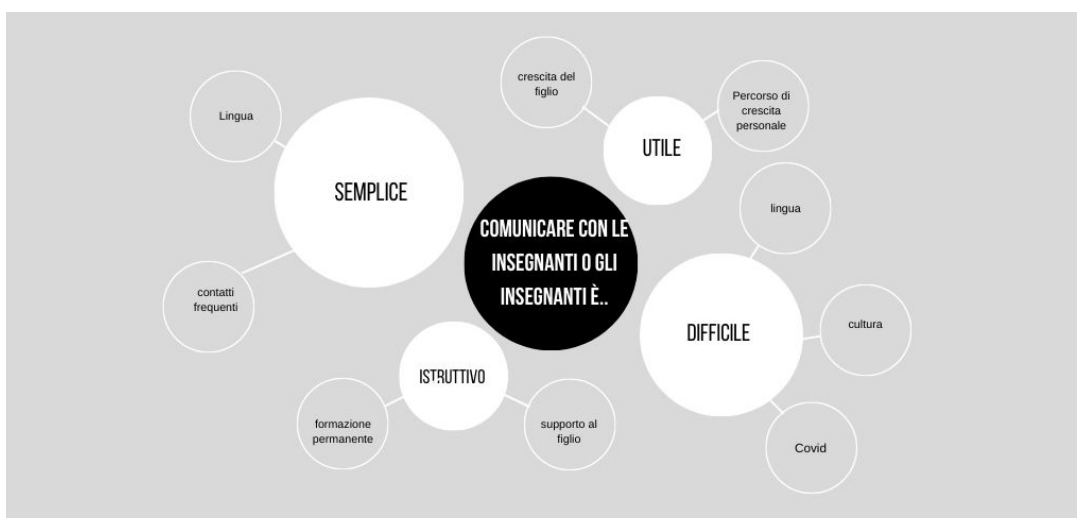


Grafico 14: “Sezione 2 – criterio Verbal and non-verbale communication (item 44-49)”.

L’ultima sezione indagata, “Racconti la sua esperienza”, si basa sulla raccolta di dati prettamente qualitativi. Infatti, si è chiesto ai genitori non autoctoni di completare delle frasi per sondare i vissuti specifici e individuare punti di forza e di criticità rispetto alla comunicazione/relazione con gli operatori scolastici.

Il primo item di questa sezione si focalizza su: “Comunicare con le insegnanti o gli insegnanti è..”. Per analizzare le risposte si è proceduto analizzando le risposte ricorrenti e categorizzandole. Così, si sono individuate 6 categorie ricorrenti: semplice (22,9%), difficile a causa del Covid (2,7%), difficile a causa delle difficoltà linguistico-espressive (47,2%), utile o importante per accompagnare il figlio nel percorso di crescita (8,1%), interessante e istruttivo (4%), difficile a causa delle differenze culturali (14,8%).



Network 1: “Item 50”.

Per meglio comprendere il punto di vista dei genitori e per riflettere le categorie individuate, si riportano a seguire alcune citazioni testuali tra le più significative:

- «Comunicare con le insegnati è tanto difficile perchè usano parole difficili»;
- «Abbastanza difficile perché non parlo e non comprendo bene la lingua»;

- «non capisco quello che dicono e me lo devono spiegare meglio»;
- «e difischile perchè in mauritius ce un rapporto genitori scuola diverso, non sempre comprendono»;
- «A volte utilizzano un linguaggio molto complesso e tecnico per me»;
- «E' il mio compito in famiglia, capisco meglio italiano»;
- «Molti insegnanti purtroppo non sono disposti ad accogliere dei consigli proposti da noi genitori perche diversi dalle loro convinzioni. In molti casi non se ne rendono conto apportare nuove idee che in altre sistemi scolastici funzionano può dare un salto qualitativo»;
- «Comunicare con le insegnanti o gli insegnanti è abbastanza bene perché sono sempre disponibili a parlare al telefono se necessario. Di solito mio marito parla e discute con gli insegnanti»;
- «Comunicare con gli insegnanti è utile perché mi aiuta a comprendere il funzionamento dell'istituzione diversa da quelle nel mio paese d'origine»;
- «comunicare con le insegnanti è utile per aiutare mio figlio nel suo sviluppo di crescita personale ed educativo».

Emerge, dunque, una notevole difficoltà rispetto alla comunicazione laddove la lingua italiana non è compresa o parlata bene. Inoltre, si nota una notevole influenza della cultura d'origine sia rispetto alla suddivisione dei ruoli sia rispetto alle difficoltà comunicative dovute alle differenti impostazioni del sistema educativo esperito nel paese d'origine. Leggendo le risposte date dai genitori, inoltre, emergono situazioni in cui la persona si sente comunque integrata o inclusa, nonostante le difficoltà, qualora percepiscano la predisposizione all'apertura e alla comprensione da parte degli insegnanti; situazioni, al contrario, quando si percepisce l'insegnante distante e poco disponibile a spiegare e utilizzare modalità altre per farsi capire, in cui il genitore trova molto difficoltoso integrarsi, farsi capire, interagire e comunicare.

Il secondo item di questa sezione si focalizza su: “La parte più difficile nel rapporto con la scuola è..”. Per analizzare le risposte si è proceduto analizzando le risposte ricorrenti e categorizzandole. Così, si sono individuate 7 categorie ricorrenti: le comunicazioni ufficiali a causa dell'eccessivo tecnicismo (2,7%), la comunicazione online a causa della mancanza dei *device* o delle competenze tecnologiche (6,7%), l'integrazione con gli altri genitori (31%), la comprensione delle regole del sistema scolastico italiano (20%), aiutare il proprio

figlio con i compiti a casa (17,5%), riuscire ad integrarsi ed ad integrare il proprio figlio (13,5%), essere sempre presente a scuola a causa degli impegni di lavoro (8,1%).



Network 2: "Item 51".

Per meglio comprendere il punto di vista dei genitori, si riportano a seguire alcune citazioni testuali tra le più significative:

- «La parte più difficile è stata portare mia figlia a scuola aiutandola ad integrarsi il più possibile con l'intero gruppo classe, per me , non è stato molto faticoso , anche se tutt'oggi alcuni genitori si mostrano un po' diffidenti nei miei riguardi e in quelli di mia moglie»;

- «la comunicazione, l'integrazione con il gruppo dei genitori e degli insegnanti»;

- «la parte più difficile è risolvere le cose tramite computer»;

- «La parte più difficile è fare in modo che mia figlia non si senta a disagio»;

- «I compiti per casa. Non riuscirò mai a comprenderli del tutto dato che provengo da una realtà totalmente diversa. Nel mio paese d'origine la scuola ha un sistema differente. Si va a scuola la mattina e si torna il pomeriggio. Durante le ore scolastiche vengono svolte innumerevoli attività e i "compiti" si svolgono Direttamente in classe. Inoltre il materiale scolastico viene fornito direttamente dalla scuola, mentre qui in Italia devono essere i genitori a reperire il tutto»;

- «La parte più difficile all'inizio è stata riuscire ad integrarmi con gli altri e riuscire a far integrare mio figlio con gli altri poi non riuscivo a capire bene cosa inizialmente i docenti volessero dirmi»;

- «Comprendere le regole del sistema scolastico italiano, diverso da quello del mio paese di origine»;

- «La parte più difficile nel rapporto con la scuola è il poter trovarsi d'accordo con il gruppo dei genitori e spiegare al proprio figlio che all'interno della classe si è tutti uguali e non esistono differenze».

Ciò che si rileva è dunque l'enorme difficoltà ad integrarsi e a sentirsi realmente parte della comunità, a volte a causa dei mezzi utilizzati per le comunicazioni, a volte a causa dei pregiudizi, a volte a causa delle differenze culturali o linguistico-espressive.

Si rivela particolarmente interessante anche l'analisi dell'item 54: «Nel rapporto con la scuola, il limite principale degli operatori scolastici è..». Le risposte sono state categorizzate in 5 contenitori semantici che riguardano: il dare per scontato la famiglia non autoctona condivida usi e costumi della cultura ospitante (50%), non si sono riscontrati limiti (22,9%), il dare per scontato che in famiglia vada tutto bene (4%), la comprensione delle esigenze del bambino straniero (14,8%), le convinzioni religiose che impongono a tutti in maniera indifferenziata (8,1%).



Network 3: "Item 54".

Per dare maggior rigore ai grossi limiti riscontrati dai genitori si riportano alcune citazioni testuali dirette.

- «Nel rapporto con la scuola, il limite principale degli operatori scolastici è dare per scontato che la mia famiglia condivida gli stessi usi e costumi»;

- «Nel rapporto con la scuola, il limite principale di alcuni operatori scolastici è non comprendere che ci vuole un pò di tempo affinché le famiglie straniere possano integrarsi completamente»;

- «Credere che io mi possa uniformare ai costumi e alle tradizioni italiane»;

- «nel rapporto con la scuola, il limite principale degli operatori scolastici è quello di non capire le esigenze dei bambini dettate da una cultura diversa da quella italiana»;

- «che mio figlio può apprendere velocemente al pari degli altri»;

- «a volte non capiscono che la mia famiglia ha delle tradizioni specifiche»;

- «Nel rapporto con la scuola il limite degli insegnanti è di non collaborare ad una reale inclusione»;

- «Nel rapporto con la scuola, il limite principale degli operatori scolastici è il pregiudizio di pensare che persone immigrate siano poco interessate al percorso scolastico, allo studio del proprio figlio, sostenendo che il genitore non comprenda l'importanza dello studio»;

- «Nel rapporto con la scuola il limite principale degli operatori scolastici è quello di non ricordare la nostra cultura di provenienza».

Emerge a gran forza che i genitori non si sentono realmente inclusi nei contesti scolastici, che non si sentono rispettati nella loro cultura d'appartenenza, che si sentono vittime di pregiudizi e che bisognerebbe lavorare maggiormente sui processi inclusivi delle persone che hanno una cultura diversa da quella italiana.

CAPITOLO CINQUE

Un'indagine conoscitiva: il punto di vista di docenti, genitori e dirigenti

La ricerca sviluppata in seno al percorso dottorale in *Health Promotion and Cognitive Sciences* presso il Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'Esercizio Fisico e della Formazione dell'Università degli Studi di Palermo, si basa sul seguente tema di ricerca: la corresponsabilità educativa e la relazione tra genitori (sistema famiglia), docenti e dirigenti (sistema scuola) e comunità (sistema socioculturale specifico e generale). Essa prende avvio dai seguenti interrogativi:

4- quale è il punto di vista di docenti, genitori e dirigenti rispetto alle pratiche di corresponsabilità educativa in riferimento al primo ciclo di istruzione?

5- Vi è una correlazione tra la qualità della relazione docente-genitore e l'apprendimento degli studenti?

6- La conflittualità tra scuola e famiglia può essere ridotta laddove si agiscono delle pratiche di corresponsabilità educativa condivise e co-progettate?

L'ipotesi è stata così formulata: abbiamo previsto che al termine dell'azione di ricerca avremmo osservato:

- un aumento significativo del processo di riflessione sulle pratiche educative fondate sulla corresponsabilità educativa;
- un miglioramento nella relazione tra scuola e famiglia attraverso pratiche di corresponsabilità educative condivise e co-progettate.

In accordo con quanto detto finora gli obiettivi individuati sono i seguenti:

- rilevare la percezione che docenti, genitori e dirigenti possiedono rispetto alle pratiche di corresponsabilità educativa;
- identificare le pratiche educative tese alla corresponsabilità educativa;
- Sviluppare una buona pratica di corresponsabilità educativa in accordo con docenti e genitori.

Con l'avvicendamento dei fatti pandemici è stato necessario riformulare alcuni obiettivi fissati all'inizio del percorso triennale svolto. Infatti, a causa della reticenza da parte delle comunità scolastiche ad accogliere persone esterne all'organizzazione stessa, non è stato possibile sviluppare un percorso progettuale che avrebbe visto impegnati docenti, genitori, ragazzi e la comunità territoriale.

Dunque, interrogativi, finalità e obiettivi della ricerca sono stati così riformulati: quale è il punto di vista di docenti, genitori e dirigenti rispetto alle pratiche di corresponsabilità educativa in riferimento al primo ciclo di istruzione?

Si è ipotizzato, dunque, che al termine dell'indagine conoscitiva sia incrementata la riflessione sulle pratiche educative fondate sulla corresponsabilità educativa; inoltre, ci si aspetta che l'analisi dei dati mostri l'effettiva presenza ed efficacia delle pratiche di corresponsabilità agite all'interno dei contesti familiari, scolastici e comunitari.

Gli obiettivi dell'indagine sono stati:

-rilevare la percezione che docenti, genitori e dirigenti possiedono rispetto alle pratiche di corresponsabilità educative;

-identificare le pratiche educative tese alla corresponsabilità educativa;

-verificare la presenza delle pratiche educative di corresponsabilità.

Il contesto di riferimento della ricerca è il contesto italiano che risulta ancora fortemente problematico sul fronte della relazione tra scuola e famiglia. Pati (2019) identifica almeno tre motivi alla base della difficoltà relazionale: (1) la problematicità della relazione tra insegnanti e genitori; (2) l'acuirsi della separazione tra scuola e famiglia; (3) l'ingresso consistente degli alunni stranieri, nella scuola italiana.

5.1. La metodologia d'indagine: un approccio quali-quantitativo

Per favorire lo sviluppo della presente indagine si è scelto di utilizzare il *Mixed Method Research* perché, come sottolineato da Creswell & Plano Clark (2007), Greene (2007), Teddlie & Tashakkori (2009) e Creswell (2015), utilizza sia metodi quantitativi sia quelli qualitativi permettendo allo studio di divenire più completo con elementi di analisi e di riflessione.

Dopo aver scelto l'approccio dei *Mixed Method* è stato necessario inquadrare il tipo di disegno che meglio sposa il problema di ricerca (Creswell, 2006, p. 58). Così, si è scelto di utilizzare l'*Explanatory Design: Participant Selection Model*. L'«*Explanatory Design is a two-phase mixed methods design. The overall purpose of this design is that qualitative data helps explain or build upon initial quantitative results*» (Creswell, Plano Clark, et al., 2003). Quindi, questo disegno inizia con la raccolta e l'analisi di dati quantitativi e a questa prima fase segue la successiva raccolta e analisi dei dati qualitativi. La seconda fase qualitativa

dello studio è progettata in modo che segua (o si colleghi ai) risultati della prima fase quantitativa.

L'*Explanatory Design*, inoltre, prevede due varianti: il *Follow-up explanations model* e il *Participant selection model*. Il “Modello di selezione dei partecipanti” viene utilizzato quando un ricercatore necessita di informazioni quantitative per identificare e selezionare intenzionalmente i partecipanti per uno studio qualitativo approfondito e di *follow-up*. In questo modello, l'enfasi dello studio è solitamente sulla seconda fase qualitativa.

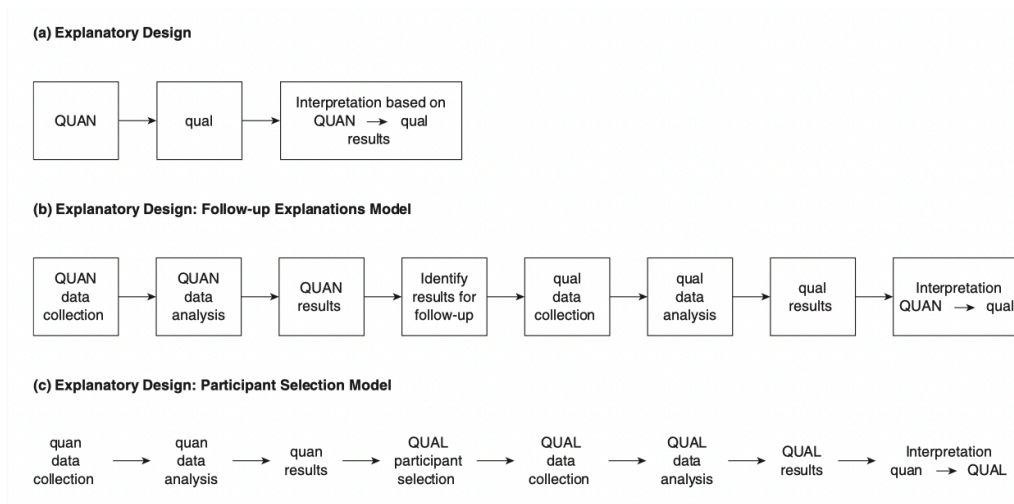


Figure 4.3 The Explanatory Design

Immagine 7: “L’Explanatory design” (Fonte: Creswell, 2006, p. 73).

I punti di forza di questo *design* sono la sua struttura a due fasi che lo rende semplice da implementare, perché il ricercatore conduce i due metodi in fasi separate e raccoglie solo un tipo di dati alla volta. Ciò significa che i singoli ricercatori possono condurre questo progetto, non è richiesto un gruppo di ricerca. Questo disegno, dunque, si presta a indagini multifase, così come a singoli studi con metodi misti (Creswell, 2006, p. 74).

Tuttavia, questo *design* richiede un lungo periodo di tempo per l'attuazione delle due fasi; inoltre, i destinatari possono non coincidere nelle varie fasi e, peraltro, nella fase qualitativa possono essere limitati a pochi partecipanti (Creswell, 2006, p. 74); in ogni caso devono essere specificati i criteri per la selezione dei partecipanti per la fase qualitativa della ricerca.

In accordo con la metodologia scelta, per la verifica delle ipotesi di ricerca, il disegno ha previsto lo sviluppo di una indagine esplorativa che ha preso le mosse dalle seguenti attività:

1- analisi della corresponsabilità educativa a partire dai riferimenti legislativi nazionali;

2- studio approfondito sul costrutto teorico della corresponsabilità educativa, con la focalizzazione di alcuni modelli teorici di riferimento per la costruzione degli strumenti. Queste prime due fasi sono state propedeutiche per la formulazione delle ipotesi e degli obiettivi.

3- La scelta del *Mixed Method* per la conduzione dell'indagine, con particolare riferimento all'*Explanatory Design: Participant Selection Model*, ha comportato la costruzione di strumenti quantitativi e qualitativi in grado di fornire una visione complessa e articolata del fenomeno indagato che sono stati somministrati in fase diverse. «I metodi misti rispondono forse più utilemente alla natura multifattoriale e alla complessità dei fatti educativi» (Benvenuto, 2015, p. 44).

4- L'analisi dei dati quali-quantitativi raccolti ha permesso la costruzione di un modello (*Partnership Force's Model*), che a mio avviso inquadra gli elementi principali rilevati in sede di analisi teorica ed esperienziale e che potrebbe guidare al meglio gli sviluppi futuri dell'indagine tesi allo sviluppo di buone pratiche di co-progettazione al fine di migliorare il rapporto scuola-famiglia.

Per la pianificazione dell'azione 3 si è scelto di seguire i quattro momenti definiti da Creswell nel 2009: *timing* (sincronizzazione), *weighting* (ponderazione), *mixing* (miscelazione) e *theorizing* (teorizzazione).

1) *Timing*: è necessario considerare i tempi relativi alla raccolta dei dati quantitativi e qualitativi, ovvero, se essi saranno raccolti in fasi distinte o simultaneamente; questa scelta dipende dalle intenzioni del ricercatore (Creswell, 2009, p. 206). Ad esempio, si ipotizzi il caso in cui vengano raccolti i dati in sequenza e vengano raccolti prima i dati qualitativi, in questo caso l'intenzione del ricercatore potrebbe essere quella di esplorare il fenomeno con i partecipanti in loco per poi indagare il *topic* su larga scala.

In seno all'indagine e in armonia con il disegno scelto, i dati sono stati raccolti in fasi, prevedendo un primo momento di raccolta dei dati quantitativi per poi volgersi alla selezione di un campione in grado di fornire dati di ordine qualitativo (*Participant Selection Model*).

➤ La prima fase (svolta da novembre 2018 a gennaio 2019) si è basata sulla costruzione e validazione di due strumenti strutturati: Questionario sulla Corresponsabilità-Famiglie, Questionario sulla Corresponsabilità-Docenti. Essi sono stati sottoposti al *try-out* e al riadattamento, grazie soprattutto all'analisi fattoriale e

correlazionale effettuate attraverso una prima (da gennaio a marzo 2019) ed una seconda somministrazione (da aprile a giugno 2019) degli strumenti sul territorio regionale siciliano. La scelta di utilizzare uno strumento quantitativo con docenti e genitori è dettata dalla necessità di raccogliere e analizzare un gran numero di dati in grado di poter garantire la generalizzabilità dei risultati (validità esterna).

➤ La seconda fase si è incentra sull'utilizzo di uno strumento qualitativo: intervista semi-strutturata con domande stimolo per i Dirigenti scolastici (Cappuccio, Pedone, 2018). Esso ha permesso una comprensione profonda sia delle pratiche di corresponsabilità educativa sia dei limiti e delle criticità riscontrate nei contesti scolastici.

Costruzione degli strumenti	Try-out	1°somministrazione	2°somministrazione
1. Questionario corresponsabilità – famiglie	<u>Destinatari:</u> 70 docenti e 70 genitori di due I.C. di Palermo.	<u>Destinatari:</u> 390 docenti, 438 genitori e 30 dirigenti scolastici di 30 I.C e D.D. della provincia di Palermo, Trapani, Agrigento e Caltanissetta.	<u>Destinatari:</u> 425 docenti e 724 genitori di 35 I.C e D.D. della provincia di Palermo, Trapani, Agrigento e Caltanissetta.
2. Questionario corresponsabilità – docenti	<u>Riadattamento:</u> eliminazione degli item poco comprensibili e approfondimento delle aree significative.	<u>Analisi:</u> analisi fattoriale bivariata	<u>Analisi:</u> analisi fattoriale bivariata e correlazionale.
3. Valutazione della leadership scolastica/intervista semi-strutturata		<u>Riadattamento:</u> eliminazione delle aree che mostrano una bassa correlazione e/o coerenza interna; sostituzione questionario dirigenti con intervista.	<u>Riadattamento:</u> eliminazione o spostamento degli item che mostrano una bassa correlazione.

Tabella 6: “Approfondimento sul percorso procedurale e metodologico sviluppato nella fase di raccolta dei dati”.

2) *Weighting*: un secondo fattore che entra in gioco nella pianificazione delle azioni è la giusta priorità (ponderazione) data alla ricerca quantitativa o qualitativa in un particolare studio. In alcuni studi, il peso potrebbe essere uguale; in altri studi, potrebbe enfatizzare l'uno o l'altro. In questo caso la scelta dipende dagli interessi e gli scopi del ricercatore (Creswell, 2009, pp. 206-207).

Per quanto concerne la presente indagine lo scopo iniziale era partire da una ricognizione di dati quantitativi su larga scala, al fine di identificare i costrutti principali, i quali sono stati approfonditi in un secondo momento con un gruppo di “testimoni privilegiati” per rilevarne i significati, per volgersi poi all'intervento. Quindi, entrambi i momenti di raccolta dati ha assunto lo stesso peso.

3) *Mixing*: l'integrazione dei due tipi di dati può avvenire in diversi momenti, ovvero, durante la raccolta dei dati o durante l'analisi dei dati o durante l'interpretazione o in tutte e tre le fasi. Creswell (2009, p. 207) ritiene importante discutere e precisare quando si verifica l'integrazione dei dati. Lo studioso riporta a tal proposito diverse situazioni possibili; per una sintesi espositiva si fa riferimento al caso interessato rispetto l'indagine svolta: «The two data bases might be kept separate but connected; for example, in a two-phase project that begins with a quantitative phase, the analysis of the data and its results can be used to identify participants for qualitative data collection in a follow-up phase. In this situation, the quantitative and qualitative data are connected during the phases of research» (Creswell, 2009, p. 208).

4) *Theorizing*: l'ultima considerazione riguarda la prospettiva teorica che guida la scelta dei Metodi Misti. Essa può essere implicita o esplicita e lo scopo è in genere orientare le domande poste, chi partecipa allo studio, come vengono raccolti i dati e le implicazioni derivanti dallo studio (Creswell, 2009, p. 208). Nel caso dell'indagine in questa sede discussa le prospettive teoriche sono esplicite.

5.2 Gli strumenti quantitativi utilizzati: il percorso di validazione

Il percorso di costruzione e validazione degli strumenti ha permesso l'analisi quantitativa dei dati raccolti che sono stati analizzati con il software IBM SPSS. Prima di discutere i risultati raggiunti è necessario esporre la struttura degli strumenti utilizzati.

Il Questionario sulla Corresponsabilità rivolto ai docenti e il Questionario sulla Corresponsabilità rivolto ai genitori risultano complementari e prospettici in quanto analizzano le medesime aree, ma enfatizzano una prospettiva diversa (Cfr. Focus 1). I due strumenti brevemente descritti sono stati oggetto di analisi fattoriale e correlazionale.

Un percorso differente ha seguito, invece, lo strumento utile per analizzare il punto di vista dei dirigenti scolastici. Inizialmente l'obiettivo fissato era costruire e validare una versione italiana del *Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (Val-Ed)*, uno strumento volto alla valutazione di ciò che i dirigenti o i gruppi di leadership devono realizzare per migliorare l'apprendimento accademico e sociale di tutti gli studenti (espresso sotto forma di sei componenti principali) e come mettono in atto tali componenti principali (attraverso sei processi chiave) (Porter et al., 2010). La costruzione di questo strumento è risultata difficoltosa e farraginoso, risultato peraltro confermato dall'analisi fattoriale. Pertanto, si è ritenuto necessario sostituire il Questionario di Valutazione della Leadership

Scolastica con un'intervista semi-strutturata con domande stimolo (Cfr. Focus 2) costruito da Cappuccio e Pedone (2018) a partire dal costrutto teorico di Eccles e Harold (2013) ed Epstein (2018).

QUESTIONARIO CORRESPONSABILITÀ GENITORI

Destinatari: genitori degli alunni della Scuola dell'infanzia, scuola Primaria e scuola secondaria di primo grado.

Aree:

- Organizzazione e gestione

Obiettivo: misurare il grado di coinvolgimento delle famiglie nell'organizzazione dell'Istituto scolastico di appartenenza.

- Scelte didattico-educative

Obiettivo: misurare il grado di coinvolgimento delle famiglie nelle scelte didattiche dell'Istituto scolastico di appartenenza.

- Corresponsabilità educativa

Obiettivo: misurare il grado di responsabilità condivisa tra famiglia e scuola nel promuovere lo sviluppo degli studenti

- Scuola-famiglia-comunità

Obiettivo: misurare il grado di interazione e comunicazione tra la scuola e la comunità esterna

- Organizzazione dell'ambiente di apprendimento

Obiettivo: comprendere cosa i genitori pensano rispetto all'organizzazione dell'ambiente di apprendimento (ovvero di aule, spazi, classi e strumenti) e quanto essi siano coinvolti nella strutturazione dello stesso

QUESTIONARIO CORRESPONSABILITÀ DOCENTI

Destinatari: Personale Docente della scuola dell'infanzia, scuola primaria e scuola secondaria di primo grado.

Aree:

- Scelte didattico-educative

Obiettivo: misurare il grado di condivisione delle scelte didattiche dell'Istituto scolastico di appartenenza.

- Organizzazione e gestione

Obiettivo: misurare il grado di condivisione dell'organizzazione e della cultura dell'apprendimento dell'Istituto scolastico di appartenenza.

- Corresponsabilità educativa

Obiettivo: misurare il grado di responsabilità condivisa tra famiglia e scuola nel promuovere lo sviluppo degli studenti.

- Scuola- Comunità esterna

Obiettivo: misurare il grado di interazione e comunicazione tra la scuola e la comunità esterna.

- Ambiente di apprendimento

Obiettivo: misurare il grado di interesse e sviluppo della cura e la predisposizione dell'ambiente d'apprendimento.

Focus 1: "Aree Questionario Corresponsabilità Docenti e Genitori".

INTERVISTA SEMI-STRUTTURATA CON DOMANDE STIMOLO

1. In tempi recenti si parla sempre di più della relazione scuola-famiglia. Che cosa pensa al riguardo?

2. Come è stata affrontata nell'istituto questa questione?

In particolare, sono state create figure di riferimento per gestire i rapporti scuola famiglia?
 C'è stato un lavoro specifico di progettazione al riguardo, eventualmente anche come componente all'interno di strumenti come PTOF, RAV, ecc.?

3. A suo parere qual è l'atteggiamento degli insegnanti a proposito della relazione scuola famiglia?
 E quello degli alunni?
 E quello delle famiglie?

4. In che modo insegnanti, dirigenti, genitori, altri membri della famiglia e della comunità possono essere preparati ad avviare e mantenere relazioni produttive nel loro lavoro a beneficio degli studenti?
 In che modo insegnanti e dirigenti possono impiegare le loro migliori conoscenze e pratiche nel loro lavoro?

5. Come dovrebbe essere un programma di partnership?
 Come possono essere sviluppati e sostenuti tali programmi?
 Come devono cambiare le pratiche nel tempo man mano che gli alunni procedono nel loro percorso scolastico?

6. Ritiene che l'istituto abbia risorse e strumenti a sufficienza per affrontare questa questione?
 Come stante usando ciò che avete a disposizione?
 Quali strumenti o risorse occorrerebbe potenziare per affrontare meglio questo tema?

7. Può raccontare, se le viene in mente, un episodio riguardante la relazione scuola famiglia che l'ha particolarmente colpita?

8. In che modo è cambiato il rapporto scuola-famiglia con l'avvicinarsi dei fatti pandemici?

Focus 2: "Intervista semi-strutturata con domande stimolo rivolta ai dirigenti scolastici".

Aree indagate dagli strumenti		
<i>Questionario corresponsabilità educativa - docenti</i>	<i>Questionario corresponsabilità educativa - genitori</i>	<i>Intervista semi-strutturata dirigenti</i>
A) Scuola-didattica	A) Scuola-didattica	A) definizione tema
B) Scuola-organizzazione	B) Scuola-organizzazione	B) Organizzazione e progettazione
C) Corresponsabilità educativa scuola-famiglia	C) Corresponsabilità educativa scuola-famiglia	C) programmi di partnership
D) Scuola-comunità esterna	D) Scuola-comunità esterna	D) cambiamenti dovuti alla pandemia
E) Ambiente di apprendimento	E) Ambiente di apprendimento	

Focus 3: "Sunto delle aree indagate dai tre strumenti utilizzati in seno all'indagine".

5.2.1 Analisi descrittiva

L'analisi descrittiva ha permesso di sondare i criteri di rilevazione e classificazione, sintesi e rappresentazione del campione. Fissato l'intervallo di confidenza al 95% e una possibilità di risposta dispiegata tra i valori 0 e 5 (dove 0 = risposta non data e 5 = l'avverbio di frequenza "sempre" prevista dalla scala *Likert* a 5 livelli) è stato possibile analizzare l'errore standard (misura dell'imprecisione della media), la deviazione standard (scarto

quadratico medio; indice di dispersione statistico) e la varianza statistica (quadrato della deviazione standard; variabilità assunta dai valori).

In generale è possibile affermare che il campione è ben spiegato e vi è poca variabilità (o dispersione) delle osservazioni rispetto alla media. Infatti, i valori assunti dal calcolo della deviazione standard e della varianza, come mostrato a titolo espositivo nella tabella 7 (in cui sono mostrati i valori della prima area del questionario destinato ai docenti)³⁸, non si discostano in maniera significativa dal valore medio. Questo è avvalorato dai coefficienti assunti dall'errore standard in tutte le osservazioni riportate i quali si discostano in maniera non significativa dal valore 0.

Item	Minimo	Massimo	Media		Deviazione std.	Varianza
	Statistica	Statistica	Statistica	Errore standard	Statistica	Statistica
7	0	5	4,32	,047	,964	,929
8	0	5	3,84	,060	1,235	1,526
9	0	5	2,37	,063	1,302	1,696
10	0	5	2,80	,062	1,281	1,640
11	0	5	3,76	,063	1,304	1,700
12	0	5	4,18	,054	1,109	1,229
13	0	5	4,57	,045	,929	,863
14	0	5	3,80	,058	1,190	1,417
15	0	5	3,92	,056	1,164	1,354
16	0	5	4,19	,059	1,213	1,471
17	0	5	4,00	,063	1,292	1,670
18	0	5	4,22	,056	1,153	1,328
19	0	5	3,74	,063	1,298	1,685
20	0	5	4,24	,057	1,167	1,362
21	0	5	4,34	,050	1,041	1,083

Tabella 7: "Item 7-21 Questionario sulla Corresponsabilità-Docenti".

5.2.2 Analisi fattoriale bivariata con rotazione dei fattori (Varimax)

Tramite l'analisi fattoriale, effettuata su entrambi i questionari, è stato possibile descrivere la variabilità tra variabili correlate e un numero potenziale di variabili (o fattori) inosservate. La rotazione ortogonale (gli assi rispetto ai quali i fattori si posizionano sono ortogonali, non correlati) dei fattori comporta la stabilizzazione di grandi (o piccoli) carichi su particolari variabili, estraendo variabili preponderanti o eventuali fattori non considerati. Si è scelto di utilizzare il metodo di rotazione *Varimax* poiché in caso di correlazioni superiori a 0.30 e/o 0.40 è consigliabile utilizzare questo metodo per una maggiore

³⁸ Per favorire la sintesi espositiva del processo di validazione degli strumenti saranno inserite solo alcuni parti maggiormente significative in cui sono evidenti i dati riportati.

precisione dei risultati. Infine, si è applicata la normalizzazione di Kaiser che considera tutti i valori cui l'autovalore è ≥ 1 .

L'analisi dello *Scree-plot* (Cfr. graf. 15) stabilisce graficamente il numero dei fattori: gli auto-valori posizionati nella linea delle ordinate e le dimensioni, posizionate nella linea delle ascisse, producono un punto flesso nel grafico, ovvero un punto in cui si manifesta un drastico cambiamento della curvatura. Ciò mostra una bassa probabilità di componenti latenti, poiché le aree del questionario effettivamente considerate sono 5 (punto in cui la curvatura subisce un drastico appiattimento). A titolo esemplificativo si inserisce lo *Scree-plot* di uno dei due questionari.

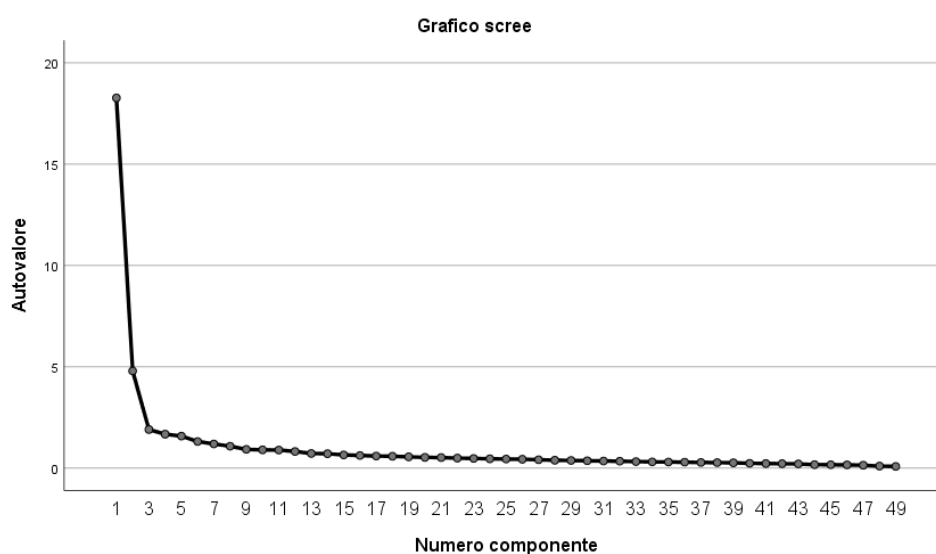


Grafico 15: "Scree-plot Questionario Corresponsabilità-Docenti".

La tabella 8 mostra, invece, la rotazione dei 5 fattori (o componenti) analizzati (coincidenti con le 5 aree analizzate nel questionario: relativa alla progettazione educativo-didattica del questionario destinato ai docenti). È evidente che i valori positivi significativi si concentrano sul componente 1, acquisendo valori negativi negli altri componenti tramite la rotazione dei fattori. Ciò conferma, quindi, una riduzione della variabilità totale di una componente rispetto all'osservazione media, con riferimento al quadrato di tali valori (varianza spiegata).

Matrice dei componenti^a

Area progettazione educativo-didattica	Componente				
	1	2	3	4	5
7	,686	,081	-,289	-,039	,044
8	,526	-,052	-,232	-,031	,146
9	,419	-,076	,070	,123	,313
10	,545	-,061	,191	,172	,108
11	,628	,000	-,043	,117	,173
12	,705	,013	-,241	-,118	,028
13	,703	,060	-,237	-,024	,011
14	,636	-,100	-,171	,027	,153

Tabella 8: “Rotazione dei componenti dell’area progettazione educativo-didattica - Questionario Docenti”.

Quanto all’analisi dell’affidabilità (o attendibilità) degli strumenti utilizzati si è scelto di calcolare l’Alpha di Cronbach, ovvero l’indicatore statistico che permettere di verificare la riproducibilità nel tempo, a parità di condizioni, dei risultati. In genere, valori alti di attendibilità sono quelli che si stabilizzano oltre lo 0.70. Come è possibile notare nella tabella 9 e 10, in entrambi i questionari analizzati l’indicatore statistico ha evidenziato un’alta riproducibilità.

Statistiche di affidabilità

Alpha di Cronbach	N. di elementi
,958	49

Tabella 9: “Alpha di Cronbach Questionario Corresponsabilità-Docenti”.

Statistiche di affidabilità

Alpha di Cronbach	N. di elementi
,950	23

Tabella 10: “Alpha di Cronbach Questionario Corresponsabilità-Famiglie”.

Inoltre, grazie all’analisi delle scale elemento effettuate è possibile vedere come varia l’Alpha di Cronbach qualora si eliminasse un item; in questo modo è possibile confermare o meno la significatività di ogni item.

Statistiche elemento-totale

	Media scala se viene eliminato l'elemento	Varianza scala se viene eliminato l'elemento	Correlazione elemento-totale corretta	Alpha di Cronbach se viene eliminato l'elemento
item 1	230,198	1068,455	,655	,980
item 2	230,824	1070,759	,464	,980
item 3	230,184	1071,101	,651	,980
item 4	230,170	1069,782	,637	,980
item 5	230,167	1070,309	,642	,980
item 6	230,326	1068,283	,666	,980
item 7	230,074	1072,428	,647	,980
item 8	230,614	1064,037	,649	,980
item 9	230,605	1063,576	,696	,979
item 10	230,749	1065,865	,628	,980
item 11	230,459	1064,227	,693	,979
item 12	230,405	1063,524	,698	,979
item 13	230,255	1068,870	,630	,980
item 14	230,065	1068,229	,739	,979
item 15	230,257	1065,936	,710	,979
item 16	230,129	1069,661	,668	,980
item 17	230,059	1068,653	,714	,979
item 18	230,335	1065,031	,687	,980
item 19	230,488	1064,054	,666	,980
item 20	230,455	1062,283	,739	,979
item 21	230,179	1065,753	,734	,979
item 22	230,255	1065,308	,716	,979
item 23	230,118	1067,472	,724	,979
item 24	230,057	1067,869	,725	,979
item 25	230,274	1063,943	,755	,979
item 26	230,157	1065,300	,768	,979
item 27	230,223	1066,355	,711	,979
item 28	230,441	1064,437	,685	,980
item 29	230,226	1067,500	,686	,980
item 30	230,035	1070,534	,728	,979
item 31	230,287	1067,612	,672	,980
item 32	230,189	1068,273	,739	,979
item 33	230,315	1067,950	,685	,980
item 34	230,065	1070,320	,730	,979
item 35	230,334	1066,293	,730	,979
item 36	230,467	1065,563	,738	,979
item 37	230,234	1066,351	,740	,979

Statistiche elemento-totale

	Media scala se viene eliminato l'elemento	Varianza scala se viene eliminato l'elemento	Correlazione elemento-totale corretta	Alpha di Cronbach se viene eliminato l'elemento
item 38	230,110	1069,422	,729	,979
item 39	230,450	1064,605	,732	,979
item 40	230,429	1063,202	,756	,979
item 41	230,308	1065,587	,743	,979
item 42	230,472	1068,307	,583	,980
item 43	230,801	1068,293	,516	,980
item 44	230,191	1067,370	,704	,979
item 45	230,151	1068,772	,714	,979
item 46	230,178	1069,392	,693	,979
item 47	230,041	1071,003	,701	,979
item 48	230,104	1071,333	,696	,979
item 49	230,267	1067,851	,734	,979
item 50	230,635	1069,360	,525	,980
item 51	230,217	1068,514	,702	,979
item 52	230,424	1069,115	,627	,980
item 53	230,471	1067,583	,630	,980
item 54	230,110	1070,519	,698	,979
item 55	230,365	1068,087	,684	,980

Statistiche scala

Media	Varianza	Deviazione std.	N. di elementi
234,563	1106,948	33,2708	55

Tabella 11: “Scala elemento item Questionario docenti”.

Statistiche elemento-totale				
	Media scala se viene eliminato l'elemento	Varianza scala se viene eliminato l'elemento	Correlazione elemento-totale corretta	Alpha di Cronbach se viene eliminato l'elemento
item 1	119,213	319,996	,681	,965
item 2	119,839	321,469	,472	,967
item 3	119,199	321,522	,676	,965
item 4	119,184	320,770	,661	,965
item 5	119,182	320,698	,679	,965
item 6	119,341	319,885	,693	,965
item 7	119,089	321,989	,682	,965
item 8	119,628	317,776	,664	,965
item 9	119,620	317,385	,718	,965
item 10	119,764	319,169	,632	,966
item 11	119,474	317,937	,710	,965
item 12	119,419	317,441	,718	,965
item 13	119,270	319,991	,661	,965
item 14	119,080	319,654	,778	,965
item 15	119,272	318,835	,730	,965
item 16	119,144	320,949	,685	,965
item 17	119,074	320,211	,740	,965
item 18	119,350	318,598	,697	,965
item 19	119,502	318,101	,673	,965
item 20	119,470	317,254	,745	,965
item 21	119,194	318,627	,759	,965
item 22	119,270	318,376	,740	,965
item 23	119,133	319,527	,751	,965
item 24	119,072	319,655	,756	,965
item 25	119,289	318,082	,765	,965
item 26	119,172	318,673	,784	,965
item 27	119,238	320,243	,692	,965
item 28	119,456	319,447	,658	,965
item 29	119,241	320,643	,674	,965

Statistiche scala

Media	Varianza	Deviazione std.	N. di elementi
123,578	342,222	18,4992	29

Tabella 12: “Scala elemento item Questionario genitori”.

5.2.3 Analisi Correlazionale

L’analisi correlazionale, volta a verificare il grado di associazione tra due o più variabili, ha mostrato un alto grado di correlazione tra le variabili per entrambi i questionari sottoposti al processo di validazione.

Il coefficiente di Pearson dispiegato nell’analisi correlazionale esprime l'eventuale relazione di linearità tra esse che varia da -1 a +1; se il valore si avvicina a +1 sarà maggiore la correlazione positiva raggiunta, viceversa se il valore tende a -1 gli item interessati tendono ad essere correlati negativamente, infine valori tendenti a 0 hanno una bassa/nulla correlazione.

Nell'immagine 8 si mostra la correlazione tra gli item del questionario destinato alla compilazione dei genitori, le aree in cui predomina il colore rosso sono gli item in cui la correlazione è minima, tuttavia mai negativa (Cfr. tab. 13). Questi item si riferiscono all'uso degli strumenti elettronici come ponte di congiunzione tra la scuola e la famiglia. Le aree di colore tendenti al verde sono invece le aree di correlazione maggiore e nello specifico si invita a notare gli item 1, 2 e 3 (in alto a sinistra) relativi all'ascolto delle singole esigenze familiari e gli item 22, 23 e 24 (in basso a destra) relativi all'incontro con la comunità.

Immagine 8 “Correlazioni Item Questionario Famiglie”.

Nella tabella 13 sono evidenziati il valore minimo e il valore massimo raggiunto dall'analisi correlazione degli item.

	Media	Minimo	Massimo	Varianza	N. di elementi
Medie elementi	3,474	2,772	4,188	,218	23
Varianze elementi	1,652	1,001	2,669	,153	23
Correlazioni tra gli elementi	,465	,200	,809	,013	23

Tabella 13 “Valori assunti dalle variabili in seno all'analisi correlazionale-questionario genitori”.

L'immagine 9 e la tabella 14 a seguire mostrano, invece, l'analisi correlazionale del Questionario sulla Corresponsabilità destinato alla compilazione dei docenti. L'immagine 9 presenta delle aree di colore tendenti al rosso con correlazioni minori che riguardano l'inclusione degli alunni con BES (Bisogni educativi Speciali). Mentre le aree con maggiori correlazioni (tendenti al verde) riguardano gli item relativi all'azione dei dirigenti scolastici e alla collaborazione tra i docenti.

Immagine 9: “Correlazioni Item Questionario Docenti”.

	Media	Minimo	Massimo	Varianza	N. di elementi
Medie elementi	3,826	2,372	4,572	,212	49
Varianze elementi	1,575	,769	3,459	,341	49
Correlazioni tra gli elementi	,346	-,015	,880	,021	49

Tabella 14: “Valori assunti dalle variabili in seno all’analisi correlazionale-questionario docenti”.

Nella tabella 15 si riporta un esempio concreto delle modifiche effettuate rispetto alle aree e al numero degli item in seguito all’analisi quantitativa dei dati svolta a partire dalle risposte al Questionario sulla Corresponsabilità-Docenti. Nello specifico, l’area dedicata all’inclusione scolastica, mostrando una bassa correlazione tra item, è stata eliminata nella seconda versione del questionario. Mentre alcuni item presenti all’interno delle aree “Organizzazione e gestione” e “Scelte didattico-educative”, a causa di un elevato errore standard mostrato in sede di analisi fattoriale sono stati spostati all’interno di una nuova area denominata “Organizzazione dell’ambiente di apprendimento”.

	Pre-analisi	Post-analisi
AREE e N. di ITEM per area	Organizzazione e gestione (15)	Organizzazione e gestione (10)
	Scelte didattico-educative (14)	Scelte didattico-educative (11)
	Inclusione (6)	X
	Scuola-famiglia-comunità (10)	Scuola-famiglia-comunità (7)
	Scuola-famiglia-comunità (7)	Scuola-famiglia-comunità (7)
X		Organizzazione dell’ambiente di apprendimento (11)

Tabella 15: “Modifiche Questionario sulla Corresponsabilità Docenti”.

5.3 I destinatari dell'indagine: i genitori, i docenti e i dirigenti

Per quanto riguarda i genitori coinvolti nella somministrazione del Questionario di Corresponsabilità educativa, sono nel complesso sono 724 di cui il 77,7% sono donne, mentre il 22,3% sono uomini. L'età media risulta di 39 anni come emerge dal grafico 16.

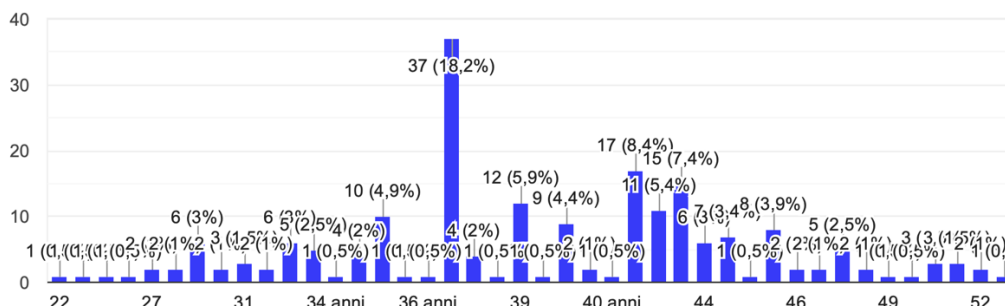


Grafico 16: "Età dei partecipanti – Genitori".

La scuola di riferimento riguarda per il 70% genitori di bambini frequentanti la scuola primaria, per il 24% frequentanti la scuola dell'infanzia e per il 6% la scuola secondaria di primo grado.

La regione di appartenenza risulta per il 70% Sicilia, 18% Puglia, 2% Molise, 2% Emilia-Romagna, 4% Piemonte, 2% Calabria e 2% Veneto.

Quanto al Questionario di Corresponsabilità educativa destinato ai docenti, i destinatari coinvolti sono nel complesso 425 di cui il 93% sono donne, mentre il 7% sono uomini. L'età media risulta di 54 anni, come mostrato nel grafico 17.

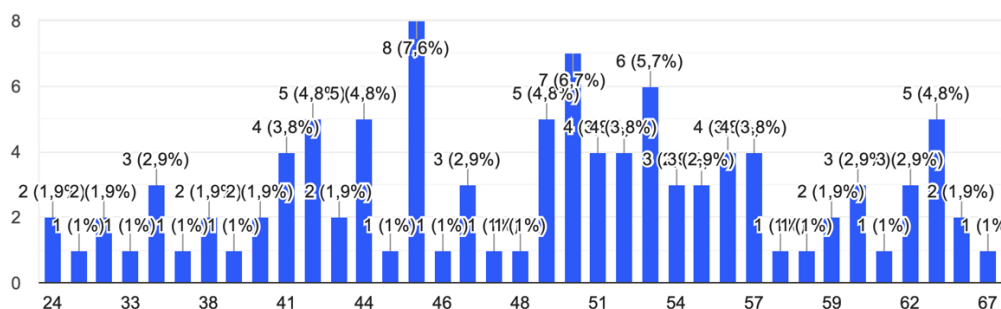


Grafico 17: "Età dei partecipanti – docenti".

I partecipanti hanno, inoltre, dichiarato di avere un'età media di anni di servizio pari a 21 anni servizio, ricalcando una buona esperienza accumulata per la maggior parte degli intervistati (Cfr. Graf. 18).

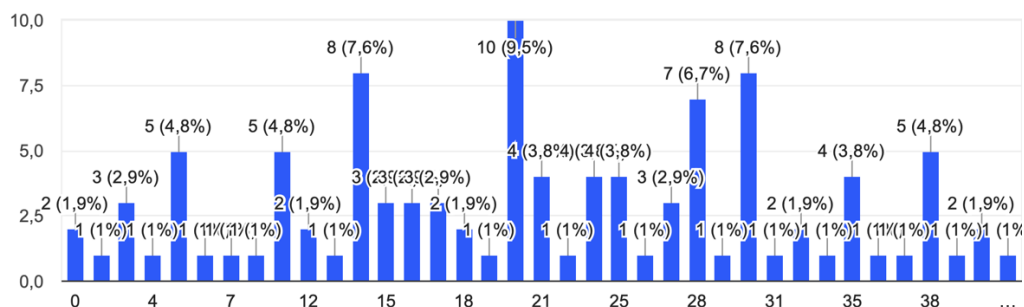


Grafico 18: “Anni di servizio dei partecipanti – docenti”.

Il 76,2% degli intervistati ha dichiarato di essere un docente di ruolo, il 21% sono docenti non di ruolo, infine, il 2,8% sono supplenti.

L’ambito di insegnamento è vario con una prevalenza di insegnanti specializzati nell’ambito linguistico-letterario (28,6%) e logico-matematico (19%).

Infine, la regione di appartenenza segna un’ingente parte di insegnanti provenienti dalla regione Sicilia (60%), ma vanta la presenza di insegnanti provenienti dalle seguenti regioni: Veneto (11,4%), Puglia (8,6%), Piemonte (7,7%), Liguria (5,9%), Calabria (3,4%) e Toscana (3%).

I Dirigenti Scolastici sono stati contattati via e-mail e coloro che hanno dato la loro disponibilità hanno svolto l’intervista in modalità telematica (attraverso l’utilizzo di piattaforme virtuali che offrono la possibilità di effettuare delle video-call come Zoom e Meet), considerate le difficoltà che le organizzazioni scolastiche stanno vivendo e la reticenza di chi le rappresenta nell’accogliere nelle sedi scolastiche persone esterne all’organizzazione scolastica stessa. Pertanto, si tratta di un campione non probabilistico di convenienza.

I destinatari che si sono sottoposti alla somministrazione dell’intervista semi-strutturata con domande stimolo sono 20. Come si evince dal Grafico 19, essi hanno un’età media di 50 anni.

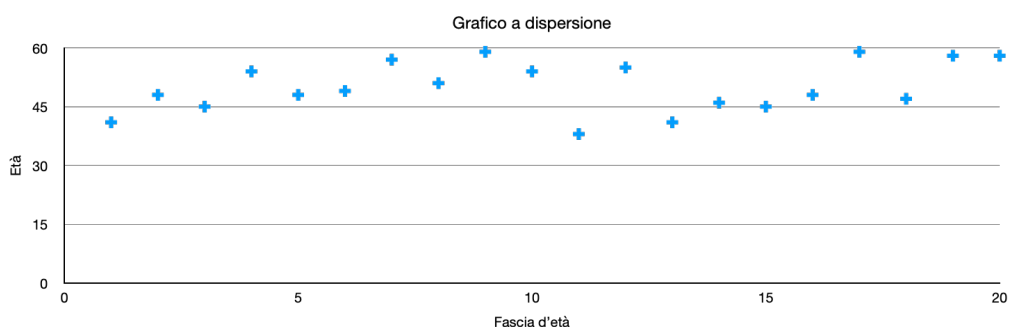


Grafico 19: "Età del campione intervistato – dirigenti scolastici".

Quanto al genere è possibile affermare che l'80% dei dirigenti è di sesso femminile e il 20% di sesso maschile. Mentre, i territori d'azione delle organizzazioni scolastiche coinvolte riguardano le seguenti province: Palermo (60%), Catania (20%), Agrigento (10%), Siracusa (5%) ed Enna (5%).

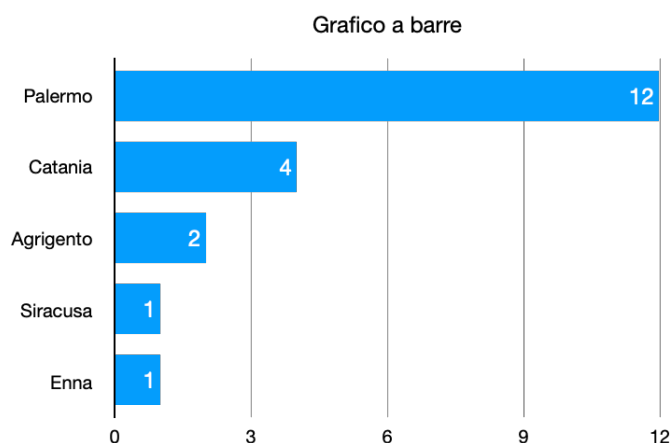


Grafico 20: "Province di riferimento degli intervistati".

5.4 Analisi dei risultati

Per analizzare i risultati dell'indagine si ritiene necessario distinguerli per destinatari e strumento utilizzato.

5.4.1. Genitori – *Questionario Corresponsabilità Educativa*

È possibile analizzare i risultati significativi distinguendo le sezioni inserite nel questionario che analizzano differenti criteri/aspetti.

La prima sezione focalizza l'attenzione sulla didattica e su quanto i genitori si sentano coinvolti negli aspetti che la riguardano. I risultati non sono significativi e si eguagliano rivelando una grande eterogeneità di situazioni. Ad esempio, come mostrato nel graf. 21, il 20% dei genitori ha dichiarato di non essere coinvolto nella stesura della progettazione educativo-didattica (Mai) e solo il 10% ha dichiarato di essere coinvolto con frequenza (Sempre).

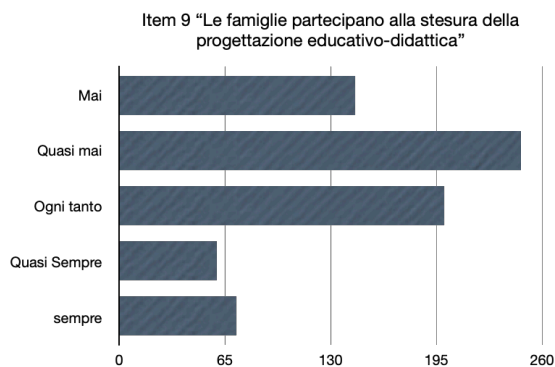


Grafico 21: "Item 9".

La sezione B riguarda l'organizzazione interna della scuola e a tal proposito risultati positivamente significativi hanno riguardato la considerazione delle esigenze familiari (cfr. graf. 22) e le comunicazioni alle stesse rispetto l'organizzazione interna della scuola. Ancora una volta si evidenzia una non diffusione capillare del registro elettronico come strumento per la comunicazione quotidiana tra scuola e famiglia (cfr. graf. 23).

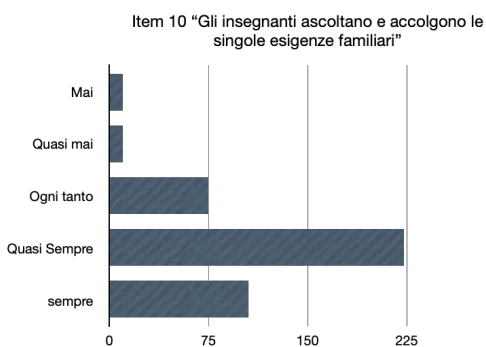


Grafico 22: "Item 10".

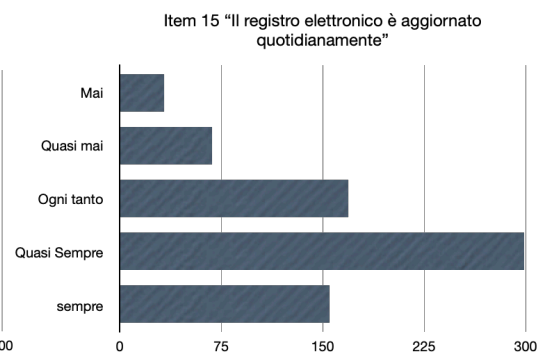


Grafico 23: "Item 15".

La sezione C riguarda la corresponsabilità educativa scuola-famiglia e quanto le famiglie si sentano coinvolte nei processi educativi che riguardano i propri figli. I risultati sono confortanti perché emerge una buona percezione di coinvolgimento.

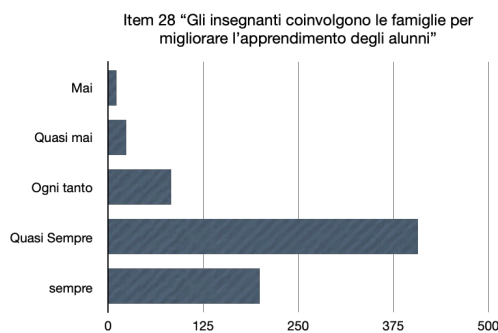


Grafico 24: "Item 28".

La sezione D riguarda, invece, i rapporti tra la scuola e la comunità esterna. A tal proposito i genitori hanno idee discordanti, infatti non ci sono dei risultati significativi tra gli item tali per cui si possa inferire un buon coinvolgimento degli enti esterni (Cfr. graf. 25) e dei genitori in occasione degli eventi in cui scuola ed extra-scuola collaborano (Cfr. graf. 26).

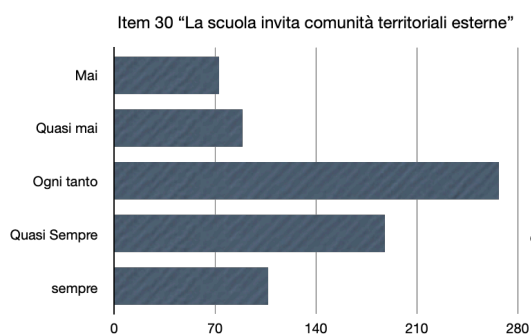


Grafico 25: "Item 30".

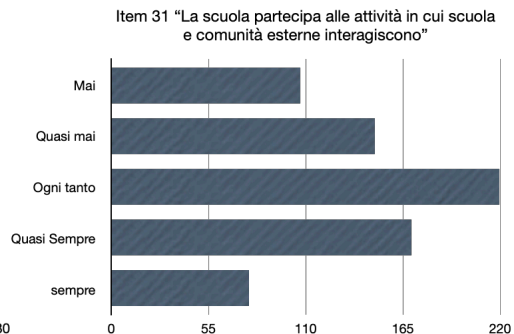


Grafico 26: "Item 31".

Particolarmente interessante risulta l'analisi dell'item posto a conclusione della parte strutturata del questionario rivolto ai genitori in cui si è chiesto agli stessi la loro percezione di coinvolgimento facendo riferimento a quattro possibilità di risposta che da una situazione di netta separazione si muove verso una situazione di inclusione. Infatti, dopo aver inserito le seguenti quattro immagini (Cfr. tab. 15) si è chiesto ai genitori di indicare in quale immagine ci si colloca/rispecchia.

<p><i>Immagine 1</i> "La famiglia è esclusa dalla comunità scolastica"</p>	<p><i>Immagine 2</i> "La famiglia è coesa ad altre famiglie, ma distaccata dalla comunità scolastica"</p>
<p><i>Immagine 3</i>: "La famiglia è integrata all'interno della comunità scolastica"</p>	<p><i>Immagine 4</i>: La famiglia è inclusa all'interno della comunità scolastica</p>

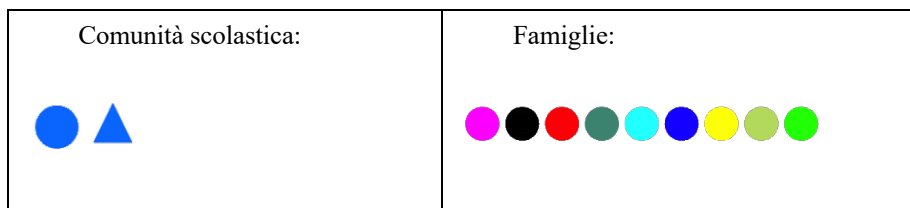


Tabella 15: "Item 35".

È emerso che il 7,4% si collocano nell'immagine 1, il 12,3% nell'immagine 2, il 43,8% nell'immagine 3 e il 36,5% nell'immagine 4.

5.4.2. Docenti – Questionario Corresponsabilità educativa

La prima sezione focalizza l'attenzione sulla didattica e sul coinvolgimento delle famiglie secondo il punto di vista dei docenti. A tal proposito è possibile affermare che se da un lato i docenti ritengono con decisione che gli obiettivi siano calibrati sulle esigenze degli alunni e siano sempre esplicitati in modo chiaro alle famiglie (Cfr. graf. 27), dall'altro i risultati si parificano rispetto alla co-costruzione degli obiettivi didattici con i genitori (Cfr. graf. 28) anche se risultati importanti si registrano rispetto alla collaborazione tra docenti.

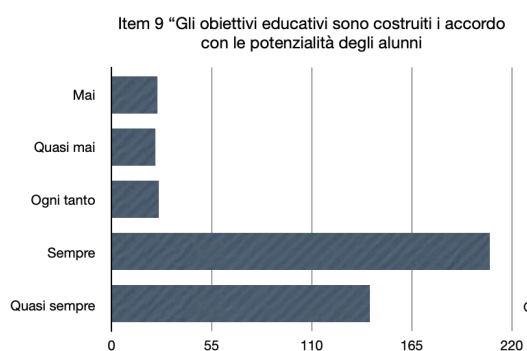


Grafico 27: "Item 9".

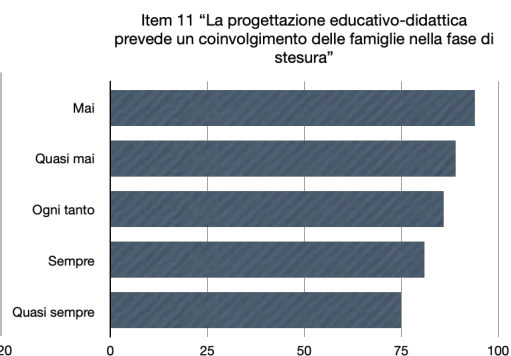


Grafico 28: "Item 11".

La sezione B ricalca l'approfondimento relativo l'organizzazione della scuola e a quanto essa venga condivisa con altri attori della relazione educativa. Rispetto a questa sezione risultati significativi riguardano le risposte relative agli item dedicati alla dirigenza della scuola. I dati mostrano una tendenza positiva in ognuno degli aspetti focalizzati (clima positivo, valorizzazione delle risorse, ascolto delle esigenze degli alunni e delle famiglie).

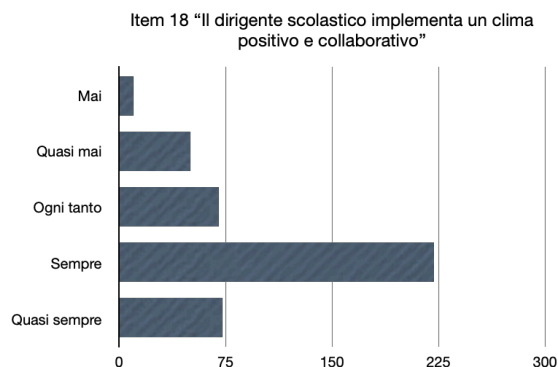


Grafico 29: "Item 18".

La sezione C è quella riguardante la corresponsabilità educativa scuola-famiglia. A tal riguardo i docenti ritengono che la relazione con le famiglie influenzi gli apprendimenti e che la scuola costantemente instaura un dialogo con le famiglie per favorire la migliore crescita possibile (Cfr. graf. 30); tuttavia, non vanno nella stessa direzione gli item che focalizzano l'organizzazione degli orari di ricevimento per i genitori, l'impiego del registro elettronico come strumento di comunicazione quotidiana tra le due agenzie e la promozione di giornate di aggiornamento per le famiglie (Cfr. Graf. 31).

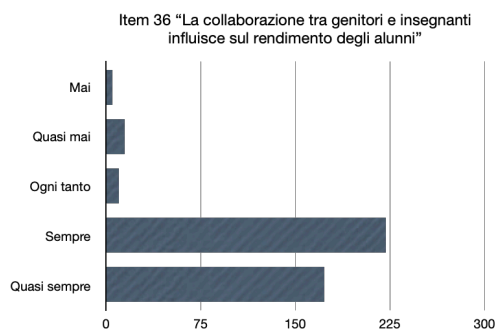


Grafico 30: "Item 36".

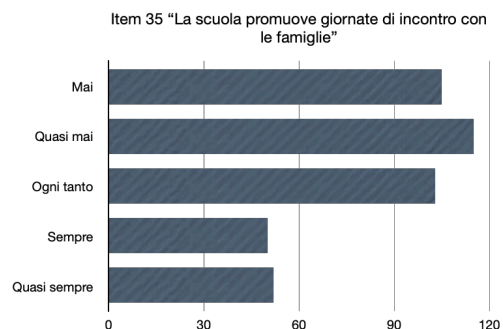


Grafico 31: "Item 35".

La sezione D, infine, riguarda l'apertura della scuola verso la comunità esterna, la collaborazione con enti territoriali per garantire lo sviluppo olistico della persona in formazione e il coinvolgimento delle famiglie nei momenti di interazione tra scuola e comunità esterna. In riferimento a questa sezione è possibile affermare che sebbene i docenti ritengano che ci sia un buon grado di apertura nei confronti degli enti territoriali esterni (Cfr. graf. 32), non vi è alcun risultato significativo che induca a pensare una costante apertura della scuola verso l'esterno. Così, i maggiori punti di contatto tra le diverse agenzie riguardano le gite d'istruzione e la partecipazione a eventi specifici, ma pochi contatti si hanno in seno a partenariati commerciali e finanziari (Cfr. graf. 33).

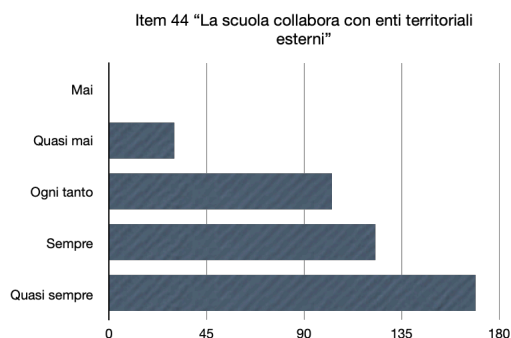


Grafico 32: "Item 44".

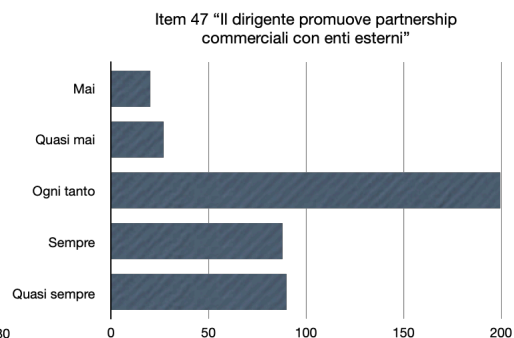


Grafico 33: "Item 47".

5.4.3. Dirigenti – Intervista semi-strutturata

L'intervista semi-strutturata rivolta ai dirigenti scolastici presenta dati di altra natura prettamente qualitativi.

La scelta metodologica operata, avendo scelto di approfondire il punto di vista dei dirigenti tramite un'intervista semi-strutturata, inibisce la generalizzabilità dei risultati. In altre parole, è possibile affermare che «i risultati non sono pensati per essere generalizzati, sebbene possano essere suggestivi per ricercatori ed educatori in ambienti simili» (Cappuccio, Pedone, 2018, p. 329).

D'altro canto, coerentemente con l'epistemologia post-positivistica sottesa a molte ricerche qualitative in campo educativo (Mortari, 2007), tra le finalità di questa indagine non vi era quella di generalizzare, semmai quella di dar voce ai vissuti di specifici contesti educativi per aiutare i soggetti coinvolti alla riflessività e svolgere quella ricognizione dell'esperienza vissuta in prima persona che è essenziale alla riflessione pedagogica (Bellingreri, 2017). Infatti, è indispensabile guardare ai significati attribuiti agli eventi, ai contesti unici e irripetibili, e all'auto-narrazione per comprenderne le dinamiche e le motivazioni che muovono l'azione complessa dei dirigenti intervistati, soprattutto se consideriamo quanto il periodo temporale che influenza i vissuti è stato inedito, inaspettato e in progressione.

Si abbraccia, così, la prospettiva micropedagogica (Demetrio, 1992) per cui l'esperienza educativa è analizzata a partire da una piccola porzione di esperienza fornita da testimoni privilegiati³⁹ che permette di raccogliere dei dati, in un'ottica esplorativa, sul complesso intreccio di comportamenti e significati.

³⁹ Questa espressione indica un campione formato da persone che meglio conoscono la materia in oggetto e che sono disponibili a fornire il loro parere. Cfr. N. Dalkey – O. Helmer, *An experimental application of the Delphi method to the use of experts*, «Management science», 9, 3 (1963), pp. 458-467.

L'analisi qualitativa dei dati è condotta tramite l'ausilio del software MaxQDA.

La validità interna della ricerca rimanda ad alcuni indicatori (Lincoln & Guba, 1985) quali: il livello del coinvolgimento sul campo dei testimoni privilegiati; il resoconto tra pari, l'analisi dei casi negativi e il riscontro delle parti effettuato a seguito della trascrizione delle interviste con tutti i dirigenti coinvolti.

La prima domanda-stimolo risulta relativa alla definizione del tema della corresponsabilità educativa scuola-famiglia. La totalità degli intervistati la ritiene “un caposaldo della scuola”, una caratteristica “cruciale” e “fondamentale”, sebbene non manchino alcune riflessioni sulle criticità possibili che interessano questa relazione: “sempre più spesso si assiste a comportamenti corrotti da parte dei genitori nei confronti della scuola, a favore di una inopportuna e quanto mai pericolosa alleanza con i figli”.

In seguito, si è chiesto ai dirigenti come hanno valorizzato la relazione scuola-famiglia; le risposte maggiormente ricorrenti sono state centrate su: “percorsi mirati di formazione alla genitorialità”, “costruzione e discussione con le famiglie del patto di corresponsabilità”, “potenziamento degli organi collegiali”, “dialogo costante con le famiglie”.

Un'altra domanda interessante ha riguardato, secondo il parere del dirigente scolastico, l'atteggiamento di insegnanti, alunni e famiglie rispetto alla relazione scuola-famiglia. I dirigenti ritengono che gli insegnanti “hanno paura di una cultura sempre più diffusa di un sistema centrato su contenziosi, aggressioni verbali, denunce” e che “l'invadenza, l'aggressività, la presunzione delle famiglie oggi porta a volte gli insegnanti ad essere titubanti all'apertura, al dialogo e alla condivisione”; sebbene si noti una costante attenzione “delle istanze provenienti dalle famiglie” e un “costante impegno per il coinvolgimento dei genitori nelle scelte di fondo della scuola”. Rispetto all'atteggiamento degli alunni, invece, si nota che “gli alunni si sentono sempre spalleggiati dai genitori anche nelle azioni non costruttive e quindi i docenti perdono di credibilità e di autorevolezza” e che comunque il loro atteggiamento “dipende dalla famiglia che supporta l'alunno”. Quanto alle famiglie, infine, “Spesso sono collaborative, ma talvolta manifestano atteggiamenti oppositivi e di eccessiva difesa dei comportamenti dei figli”, e inoltre “le famiglie hanno un atteggiamento spesso delegante nei confronti della scuola e in taluni casi di contrasto”.

Attraverso l'ausilio del software per l'analisi qualitativa MaxQDA, si è effettuata l'analisi linguistico-espressiva delle parole ricorrenti delle trascrizioni sottoposte al vaglio del software. A tal proposito risulta interessante notare che le parole chiave più volte citate riflettano la dicotomia emersa a livello dell'analisi contenutistica. Inoltre, come è possibile

notare dalla tabella 4, la parola più volte citata risulta: “Formazione”; indice dell’importanza assunta in seno alla relazione scuola-famiglia dalla formazione. A seguire si annovera l’espressione “Relazione fondamentale” specchio del fatto che nel 100% delle risposte i DS riconoscono l’importanza assunta dalla relazione scuola-famiglia. Figurano, altresì, parole chiave negativamente connotate che riflettono il particolare clima vissuto dagli ambienti educativi a causa della persistenza della pandemia. Segue una breve sintesi delle parole chiave individuate.

<i>Analisi linguistico-espressiva</i>	
<i>Parole chiave ricorrenti</i>	N° di volte citate
<i>Formazione</i>	49
<i>Relazione fondamentale</i>	31
<i>Collaborazione</i>	26
<i>Comunicazione</i>	23
<i>Dialogo</i>	19
<i>Relazione disfunzionale</i>	15
<i>Ansia</i>	12
<i>Preoccupazione</i>	7

Tabella 16: “Analisi linguistico-espressiva delle parole chiave ricorrenti”.

Nel procedere nell’esposizione dell’analisi si passa ora alla parte centrale dell’intervista in cui ci si è proposti di:

- comprendere in che modo insegnanti, dirigenti, genitori, altri membri della famiglia e della comunità possono essere preparati ad avviare e mantenere relazioni produttive nel loro lavoro a beneficio degli studenti;
- rilevare il punto di vista dei dirigenti su come dovrebbe essere un programma di partnership;
- individuare che tipo di risorse vengono introdotte per lo sviluppo di tali programmi.

L’analisi qualitativa dei dati, in questo caso, si è basata su un processo di categorizzazione delle risposte. Infatti, per ogni serie di risposte si sono individuate delle categorie che potessero esprimere il grado di pertinenza delle risposte specifiche a quella data categoria. È emerso, infatti, che le risposte fossero caratterizzate per il fatto di avere un nucleo centrale ritenuto più importante dal campione, ma in grado di spaziare o essere coerenti anche con altri nuclei tematici individuati. Per questo motivo si è scelto di

sviluppare dei grafici a Radar in cui, confrontano le variabili per una o più serie, si evidenziano delle somiglianze (mostrate tramite aree sovrapposte) o delle differenze.

In che modo insegnanti, dirigenti, genitori, altri membri della famiglia e della comunità possono essere preparati ad avviare e mantenere relazioni produttive nel loro lavoro a beneficio degli studenti?

Nella categorizzazione delle risposte del campione rispetto a questo input fornito è possibile individuare in totale cinque categorie che vengono di seguito esposte e correlate da una breve esplicitazione delle posizioni contenute in questa categoria:

1. Canali di comunicazione: i DS ritengono che il modo per mantenere relazioni produttive sia utilizzare i canali di comunicazione ufficiali, evitando le distorsioni dei messaggi e la disinformazione; in questa categoria rientrano il 10% delle risposte.

2. Progettazione: i DS ritengono che il modo per mantenere relazioni produttive si realizzi attraverso la progettazione tesa al potenziamento dell'incontro e della partecipazione; in questa categoria rientrano il 15% delle risposte.

3. Dialogo e rispetto: i DS ritengono che il modo per mantenere relazioni produttive si realizzi attraverso il dialogo, la chiarezza, il coinvolgimento e dunque il reciproco rispetto e l'ascolto dell'altro da sé; in questa categoria rientrano il 45% delle risposte.

4. Formazione: i DS ritengono che il modo migliore per mantenere relazioni produttive sia puntare sulla formazione delle competenze; in questa categoria rientrano il 20% delle risposte.

5. Equipe psico-pedagogica: i DS ritengono che il modo migliore per mantenere relazioni produttive sia il potenziamento dell'équipe multidisciplinare; in questa categoria rientrano il 10% delle risposte.

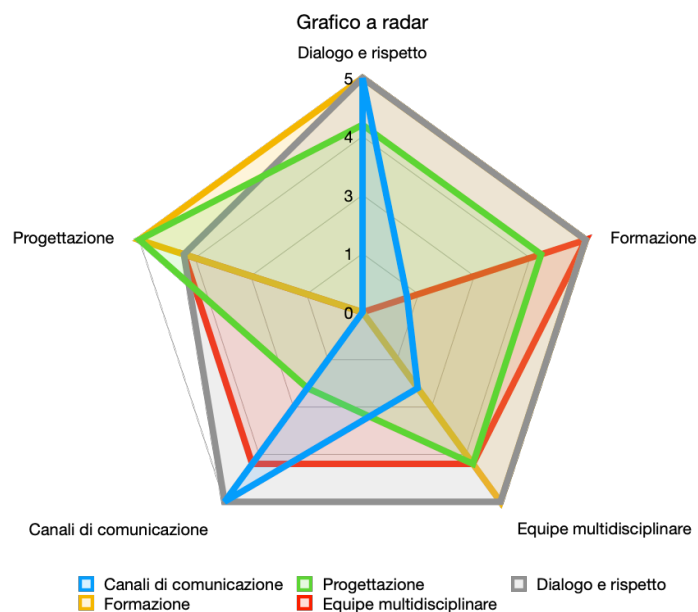


Grafico 34: “In che modo insegnanti, dirigenti, genitori, altri membri della famiglia e della comunità possono essere preparati ad avviare e mantenere relazioni produttive nel loro lavoro a beneficio degli studenti?”

Il grafico 34 riporta la sovrapposizione verificatasi rispetto alle diverse categorie individuate, così, ad esempio, l’utilizzo dei canali di comunicazione ufficiali è spesso correlato al rispetto e al dialogo tra le agenzie che lungi dal verificarsi in ambienti informali (come i *social media*) deve necessariamente passare per i canali ufficiali messi a disposizione dalla scuola; la categoria dell’*équipe multidisciplinare* è stata spesso intrecciata con la formazione delle diverse competenze e le capacità di progettare interventi utili ai fini di una maggiore inclusione di tutti nel contesto scolastico; di converso anche la categoria dedicata alla formazione non è scevra da connettori con la progettazione, i canali ufficiali e le diverse persone che secondo le proprie competenze agiscono all’interno della scuola; La categoria del dialogo e del rispetto, che peraltro è anche la categoria più volte scelta dai partecipanti, è forse la più onnicomprensiva; infine, la progettazione deve tendere al rispetto e al dialogo e chiama in causa le diverse competenze.

Per rendere fede al dato qualitativo rilevato si riportano alcune parti delle trascrizioni frutto delle interviste con i DS.

Categoria	Citazioni dirette
Canali di comunicazione	«frequentando il meno possibile social e chat che, nella maggior parte dei casi, si rivelano deleteri per il percorso ed i rapporti interpersonali»

Progettazione	«È necessario progettare e avviare laboratori per favorire l'incontro».
Dialogo e rispetto	«per mantenere relazioni produttivi è fondamentale il dialogo, la chiarezza e il coinvolgimento»; «attraverso un dialogo costruttivo, una comunicazione chiara, semplice ed immediata»
Formazione	«Si ritiene che possa costituire un valido supporto la frequenza di percorsi formativi sulla gestione delle relazioni in ambito educativo e, per quanto riguarda le famiglie, sul corretto esercizio del ruolo genitoriale».
Equipe psico-pedagogica	«Sono molto positivi gli interventi di esperti in dotazione alla scuola come l'antica, ma non esistente più: equipé psico-pedagogica».

Tabella 17: “Citazione dirette – In che modo insegnanti, dirigenti, genitori, altri membri della famiglia e della comunità possono essere preparati ad avviare e mantenere relazioni produttive nel loro lavoro a beneficio degli studenti?”

Qual è il punto di vista dei dirigenti su come dovrebbe essere un programma di partnership?

Nella categorizzazione delle risposte del campione rispetto a questo input fornito è possibile individuare in totale otto categorie che vengono di seguito esposte e correlate da una breve esplicitazione delle posizioni contenute in questa categoria:

1. Età: i Ds ritengono che i programmi di partnership debbano essere calibrati all'età degli alunni perché in base ad essa la partecipazione dei genitori cambia; in questa categoria rientrano il 10% delle risposte.

2. Obiettivi: i DS ritengono che i programmi di partnership debbano basarsi su obiettivi, tempi e finalità chiari e condivisi; in questa categoria rientrano il 20% delle risposte.

3. Bisogni: i DS ritengono che i programmi di partnership debbano partire dall'analisi dei bisogni e dei valori comuni; in questa categoria rientrano il 5% delle risposte.

4. Partecipazione: i DS ritengono che i programmi di partnership debbano basarsi sulla stimolazione della partecipazione e l'inclusione del maggior numero di famiglie possibili; in questa categoria rientrano il 25% delle risposte.

5. Competenze: i DS ritengono che i programmi di partnership debbano partire dalle competenze specifiche possedute; in questa categoria rientrano il 10% delle risposte.

6. Comunicazione: i DS ritengono che i programmi di partnership debbano basarsi sulla comunicazione e sulla relazione; in questa categoria rientrano il 10% delle risposte.

7. Comunità: i DS ritengono che i programmi di partnership debbano tendere al coinvolgimento della comunità territoriale; in questa categoria rientrano il 5% delle risposte.

8. Non so rispondere: i DS hanno avuto difficoltà a rispondere alla domanda o perché non avevano chiaro che cosa si intendesse per “partnership” o perché ritengono difficile coinvolgere un così grande numero di persone; in questa categoria rientrano il 15% delle risposte.

La costruzione del grafico a Radar ha evidenziato tra queste otto categorie la prevalenza di cinque categorie: partecipazione, competenze, obiettivi, età, comunicazione.

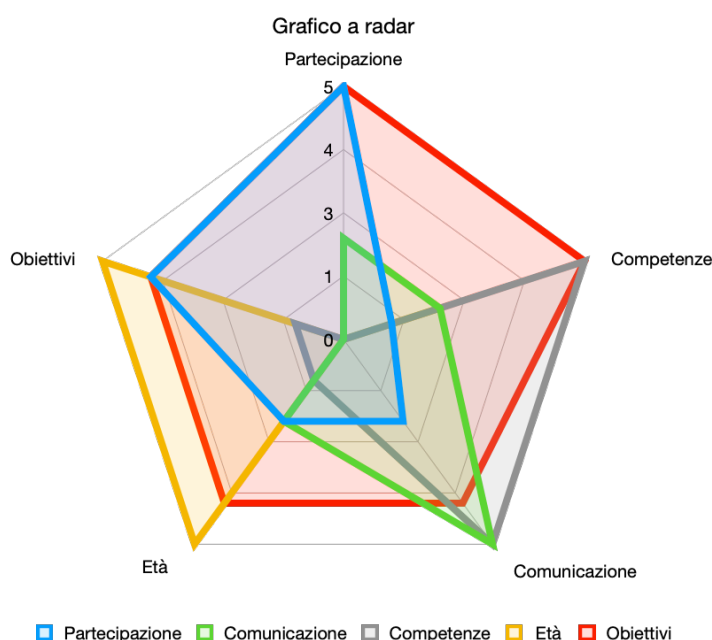


Grafico 35: “Come dovrebbe essere un programma di partnership?”.

Come evidenziato dal grafico 35, la matrice dei dati inserita si distingue per la prevalenza di un tipo di categoria, ma spesso le stesse si sovrappongono nella misura in cui le risposte fanno cenno anche ad altri fattori. Così, il discorso sugli obiettivi spesso sconfinava sul riferimento ai vari gradi di istruzione raggiunta dagli studenti; mentre, gli stessi obiettivi spesso sconfinavano nel richiamo alla condivisione e alla partecipazione dei genitori; la partecipazione a sua volta spesso chiama in causa anche le competenze comunicative; infine, il discorso sulle competenze abbraccia quasi tutte le categorie.

Per rendere fede al dato qualitativo rilevato si riportano alcune parti delle trascrizioni frutto delle interviste con i DS.

Categoria	Citazioni dirette
Età	«C'è una stretta relazione tra l'età del bambino e la partecipazione dei genitori»
Obiettivi	«Un programma di partnership dovrebbe indicare chiaramente le finalità e gli obiettivi che si intendono perseguire»; «Fondato su obiettivi concreti».
Bisogni	«Dovrebbe partire da una analisi di valori comuni, poi dei bisogni e proseguire con azioni concrete e semplici»
Partecipazione	«Dovrebbe prevedere incontri programmati e partecipati per la scelta condivisa dei percorsi»; «Due sono le parole chiave a tal proposito: formazione e partecipazione».
Competenze	«Basato sulla disponibilità reciproca di conoscenze e competenze»; «Un programma di partnership dovrebbe essere basato sulle competenze psicologiche».
Comunicazione	«Ritengo siano fondamentali la programmazione degli interventi e le giuste modalità comunicative».
Comunità	«Il miglior programma di partnership deve puntare al coinvolgimento dell'intera comunità».
Non so	«è difficile parlare di partenariato con un numero così alto di persone»

Tabella 18: "Citazione dirette – Come dovrebbe essere un programma di partnership?".

Che tipo di risorse vengono introdotte per lo sviluppo di tali programmi?

Nella categorizzazione delle risposte del campione rispetto a questo input fornito è possibile individuare in totale cinque categorie che vengono di seguito esposte e correlate da una breve esplicitazione delle posizioni contenute in questa categoria:

1. Consulenza psicologica: i DS ritengono che le risorse migliori da dispiegare si basino sul supporto di uno psicologo in grado di leggere le dinamiche interpersonali; in questa categoria rientrano il 10% delle risposte.

2. Formazione: i DS ritengono che le risorse migliori a disposizione sia la formazione degli utenti e degli operatori in questa categoria rientrano il 15% delle risposte.

3. Incontro: i DS ritengono con servino particolari risorse, ma che basti potenziare i momenti di incontro; in questa categoria rientrano il 5% delle risposte.

4. Sistema di comunicazione tecnologica: i DS ritengono che le migliori risorse per lo sviluppo dei programmi siano i *device*, i supporti tecnologici e i *software*, i quali permettono un sistema di comunicazione digitale caratterizzato da immediatezza, chiarezza e il facile raggiungimento di tutti; in questa categoria rientrano il 35% delle risposte.

5. Risorse umane ed economiche: i DS ritengono che le migliori risorse da dispiegare siano le risorse umane, in termini di competenze, abilità e conoscenze e le risorse economico-finanziarie; in questa categoria rientrano il 30% delle risposte.

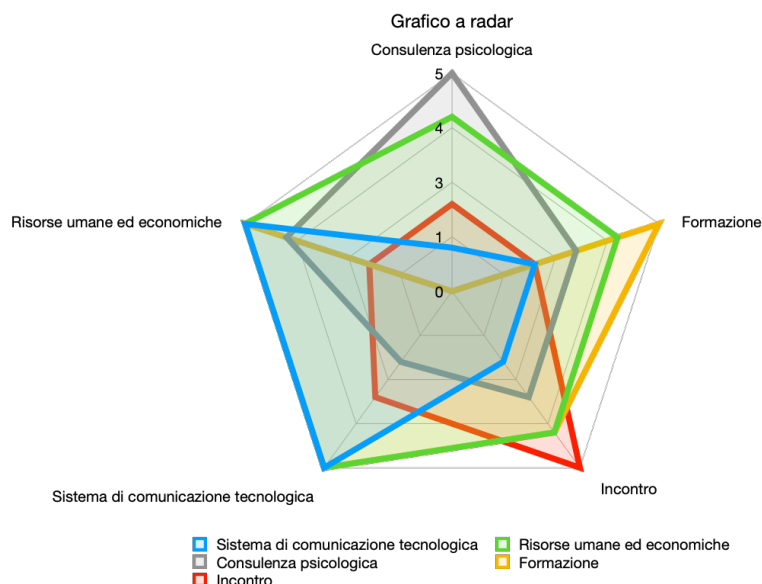


Grafico 36: “Che tipo di risorse vengono introdotte per lo sviluppo di tali programmi?”

Il grafico 36 riporta la sovrapposizione verificatasi rispetto alle diverse categorie individuate, così, è evidente che la consulenza psicologica ha a che fare con il dispiego delle risorse umane, con la formazione e con l’incontro; così come la formazione richiama le risorse umane e l’incontro; quest’ultimo è strettamente legato al sistema di comunicazione; il sistema di comunicazione tecnologico si sposa con gli interventi di formazione per incrementare le competenze digitali, ma ancor di più con le risorse economiche a disposizione.

Per rendere fede al dato qualitativo rilevato si riportano alcune parti delle trascrizioni frutto delle interviste con i DS.

Categoria	Citazioni dirette
Consulenza psicologica	«potenziamento dello sportello psicologico»; «servizio di consulenza psicopedagogica»
Formazione	«percorso formativo rivolto ai docenti per la gestione delle relazioni sia all'interno dei gruppi classe sia con le famiglie»; «La formazione e sistema di comunicazione digitale».
Incontro	«Ritengo che non ci sia bisogno di strumenti sofisticati, ma di presenza e incontri»
Sistema di comunicazione tecnologica	«diversi e variegati strumenti tra cui gli strumenti tecnologici»; «le competenze digitali delle famiglie»; «le comunicazioni avvengono velocemente ed efficacemente attraverso l'informatica ed il registro elettronico. Forse

	<i>bisognerebbe ancora di più valorizzare il sito web come crocevia di incontri e vetrina delle attività».</i>
Risorse umane ed economiche	<i>«risorse professionali interne e professionalità esterne»; «risorse di personale e le risorse economiche in maniera coerente con i bisogni dell'utenza e le specificità degli ordini di scuola».</i>

Tabella 19: “Citazioni dirette - Che tipo di risorse vengono introdotto per lo sviluppo di tali programmi?”.

L'ultima area dell'intervista, relativa ai cambiamenti dovuti alla pandemia, è stata aggiunta in considerazione del perdurare dell'attuale situazione pandemica e di quanto sia ormai inevitabile confrontarsi con l'esperienza di una scuola prima totalmente, oggi ancora frequentemente, da casa e a distanza, in ogni caso segnate da esigenze di distanziamento e da regole fino ad un anno fa inimmaginabili.

Così si è reso necessario indagare se e in che modo la diffusione della pandemia da Covid-19 ha mutato la relazione scuola-famiglia, in particolare cercando di identificare quali nuove consapevolezze, dal punto di vista dei dirigenti intervistati, ha acquisito la scuola sulla famiglia e, viceversa, quali nuove consapevolezze ha acquisito la famiglia sulla scuola.

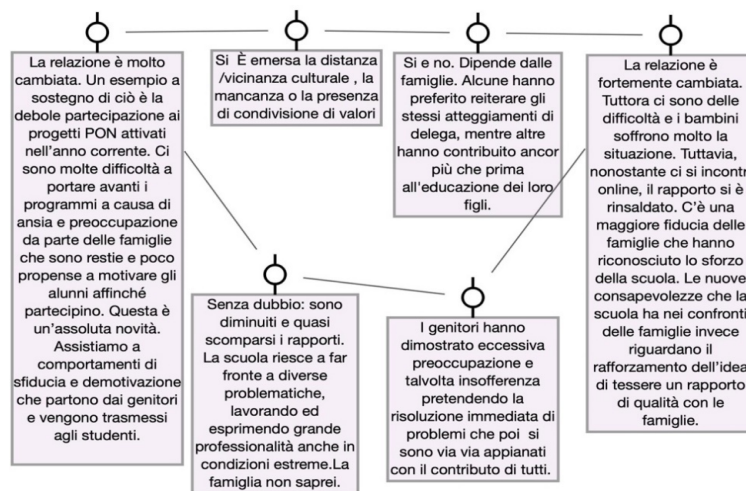
Il modello dei codici sviluppato, grazie all'ausilio del software MaxQDA, ha permesso la distinzione di tre sub-codici che al loro interno sono accumulati da un'assonanza di pensiero retrostante. Infatti, un gruppo di intervistati ritiene che la relazione scuola-famiglia non sia affatto cambiata; un altro gruppo, la cui distribuzione è la più consistente, ritiene che la relazione sia fortemente cambiata in positivo; infine, un terzo gruppo, ritiene che la relazione scuola-famiglia sia cambiata in negativo.

Analizzando il Network 4 è possibile notare che i dirigenti che rientrano in questa codifica ritengono che non sia la relazione a cambiare, piuttosto i mezzi attraverso cui la relazione si esplica. Si tratta probabilmente di una visione forse semplicistica e ingenua delle relazioni, che non è minimamente consapevole dell'impatto che le nuove tecnologie comunque hanno sul nostro modo di relazionarci, di dialogare e persino di pensare e di imparare, quindi di educare (Aviram & Talmi, 2006; La Marca, 2014; Rivoltella, 2017).



Network 4: “Sub-codice: la relazione scuola-famiglia NON è cambiata”.

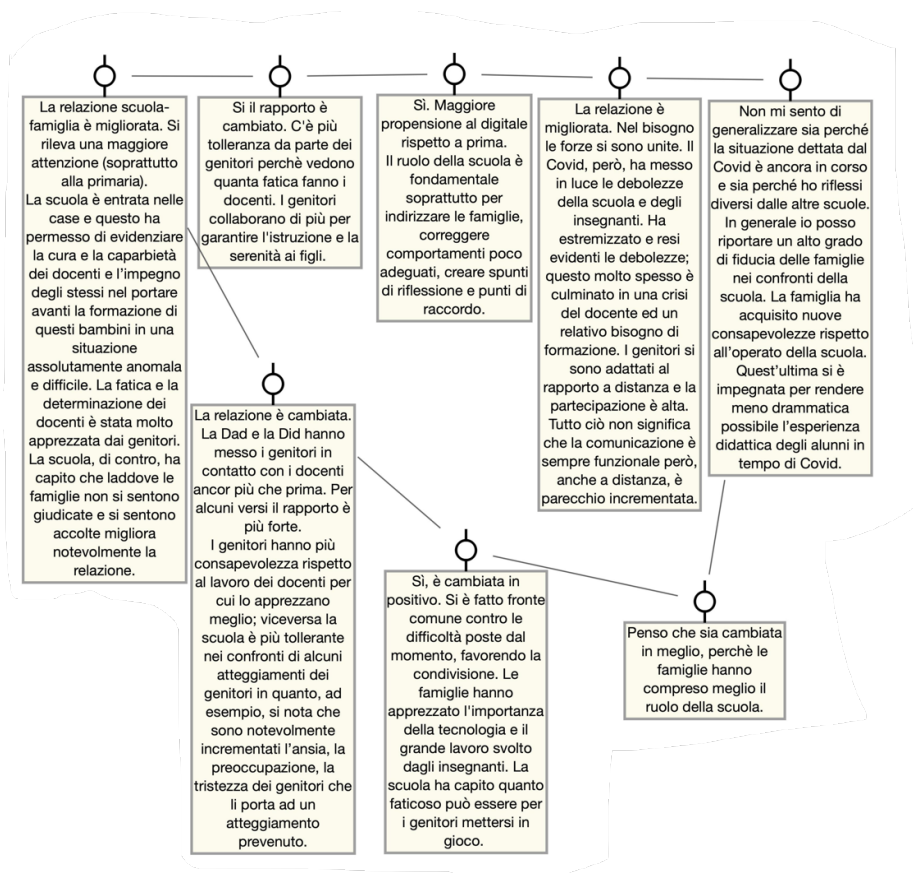
Diverse appaiono le posizioni condensate nel Network 5, poiché in esso i dirigenti convergono nel ritenere che la relazione scuola-famiglia sia cambiata dopo la diffusione della pandemia in negativo. Pertanto, si nota un’exasperazione di alcune criticità. Si tratta delle criticità riscontrate e lamentate da insegnanti e dirigenti da tempo, quindi ben prima della pandemia: la debole partecipazione, la mancanza di valori condivisi, l’atteggiamento delegante.



Network 5: “Sub-codice: la relazione scuola-famiglia è cambiata in NEGATIVO”.

Tutt’altre posizioni sono contenute nel terzo ed ultimo Network (Network 6), il quale mette in relazione le affermazioni che convergono nel ritenere che relazione scuola-famiglia sia cambiata dopo la diffusione della pandemia in positivo. È possibile riassumere questo sub-codice affermando che i dirigenti hanno notato che nella difficoltà vissuta a causa della pandemia si è fatto fronte comune e i rapporti sono migliorati,

proprio perché “la scuola è entrata nelle case” e il suo sforzo è stato apprezzato dai genitori, che sono apparsi più motivati a collaborare e hanno manifestato nuova fiducia nei confronti della scuola.



Network 6: “Sub-codice: la relazione scuola-famiglia è cambiata in POSITIVO”.

Molti dirigenti ritengono che la famiglia abbia capito maggiormente la fatica che i docenti fanno per garantire la formazione degli alunni; pertanto, hanno apprezzato la caparbità e la determinazione degli stessi. I dirigenti hanno riportato anche un incremento della tolleranza da parte delle famiglie. Ed infine, è altrettanto degno di nota la comprensione dell'importanza degli ausili tecnologici e la necessità di formarsi in questo campo. A sostegno di ciò è possibile riportare alcune testimonianze dirette tratte dalle trascrizioni delle interviste: «la fatica e la determinazione dei docenti è stata molto apprezzata dai genitori»; «i genitori hanno più consapevolezza rispetto al lavoro dei docenti per cui lo apprezzano meglio»; «le famiglie hanno apprezzato l'importanza della tecnologia e il grande lavoro svolto dagli insegnanti»; «le famiglie hanno compreso meglio il ruolo della scuola».

Di contro, altri dirigenti hanno avuto difficoltà a rispondere a questa domanda-stimolo in esame; difficoltà riconducibile da un lato ad una scarsa opera autoriflessiva

sulle dinamiche innescate dalla pandemia, ma dall'altro ad una continua ed esasperata difficoltà relazionale tra le due agenzie educative. Così, alcuni intervistati hanno ad esempio affermato: «non saprei che genere di consapevolezze nuove ha acquisito la famiglia»; «assistiamo solo a comportamenti di sfiducia e demotivazione».

Altrettante riflessioni significative sono venute fuori quando si è chiesto ai dirigenti di esplicitare quali nuove consapevolezze ha acquisito la scuola sulla famiglia. A tal proposito è possibile affermare che dal punto di vista dei dirigenti intervistati, le loro scuole hanno compreso la resistenza dei genitori nel mettersi in gioco e l'incremento d'ansia e preoccupazione; di conseguenza hanno risposto offrendosi da contenitore delle stesse, risultando dunque più tolleranti. Ed ancora, nell'ottica dei loro dirigenti le scuole hanno compreso che l'atteggiamento giudicante deve essere messo da parte per accogliere i genitori con le loro debolezze e imperfezioni. Infine, è emersa la necessità di tessere alleanze significative con i genitori; posizione peraltro confermata dall'analisi comparata con le posizioni che ritengo che laddove l'alleanza non si è rivelata significativa la relazione scuola-famiglia è peggiorata. A sostegno di quanto affermato si riportano nuovamente alcune testimonianze dirette: «la scuola ha capito quanto faticoso può essere per i genitori mettersi in gioco»; «la scuola è più tollerante nei confronti di alcuni atteggiamenti dei genitori»; «laddove le famiglie non si sentono giudicate e si sentono accolte migliora notevolmente la relazione»; «rafforzamento dell'idea di tessere alleanze significative con le famiglie».

L'indagine svolta rappresenta un primo tentativo di approfondire una tematica complessa e in continua definizione. Pertanto, si auspica di tornare a riflettere insieme ai dirigenti scolastici al fine di approfondire tali risultati parziali. Si ipotizza di svolgere, durante l'A.S. 2021/2022, ulteriori interviste che possano fungere da supporto alla promozione futura di un intervento integrato, ragionato e calibrato sulle nuove consapevolezze che la crisi pandemica ha comportato.

5.5 Partnership Force Model

I risultati dello studio teorico effettuato congiunto all'analisi dei dati dell'indagine condotta ha comportato la costruzione di un modello: il *Partnership Forces Model*, il quale ha l'obiettivo di riassumere ed esplicitare la complessa dinamica comunitaria che concorre alla formazione della persona.

Il *Partnership Force Model* (Cfr. immagine 10) tiene conto tanto dell'analisi teorica svolta nella prima parte della ricerca quanto delle riflessioni sviluppate a partire dall'analisi quantitativa delle risposte in seno al processo di validazione degli strumenti.

Le influenze dei modelli teorici di riferimento sono evidenti: la distinzione di alcune zone concentriche, la compresenza di diverse forze che agiscono nell'educazione del bambino e la presenza di caratteristiche dirette ed indirette che esercitano la loro azione.

In seno all'analisi preliminare dei dati derivati dalla somministrazione dei questionari è emerso inoltre: una forte incidenza dell'operato del dirigente, la richiesta da parte dei genitori di essere maggiormente inclusi nella progettazione educativa, l'importanza e allo stesso tempo la carenza dell'incontro con le micro-comunità di appartenenza. Tutto ciò ha portato alla costruzione del modello che pone al centro lo sviluppo educativo del bambino (*"Child education"*, cfr. Tab. 20) a cui concorrono diverse forze (*"Force"*): la forza docente (*T-force*), la forza scuola- Dirigente Scolastico (*S&SL-force*), la forza genitori (*P-force*) e la forza comunità (*C-force*) e un substrato di forze non immediatamente esplicite e/o consapevoli (*"Sub Force"*, cfr. Tab. 21). A tutto ciò va aggiunto anche una forza generale (*G-force*) coincidente con la condizione culturale, politica, economica generale che influenzano altresì il percorso di crescita del bambino.

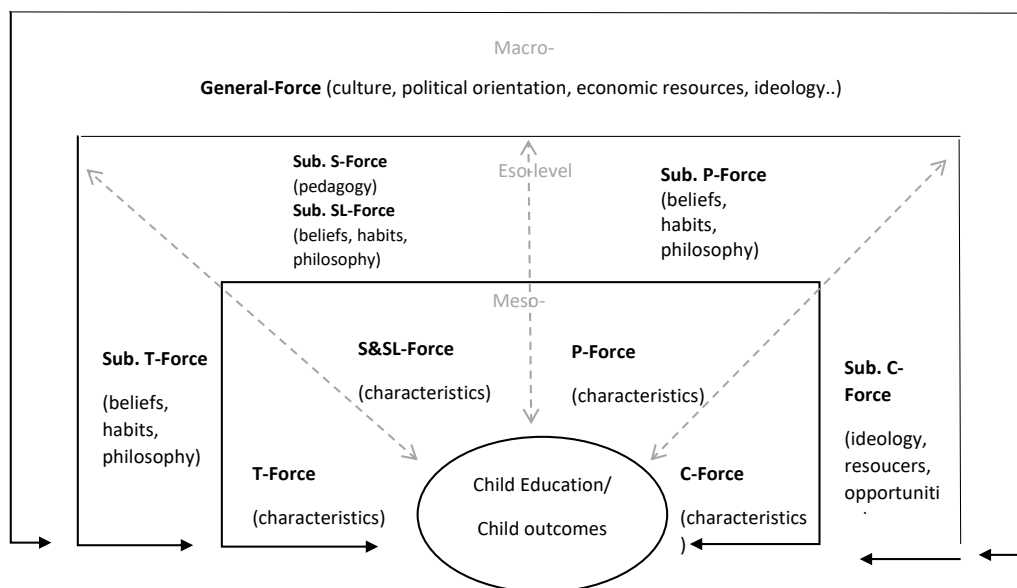


Immagine 10: "Partnership Force Model".

Child's outcomes - Education
<ul style="list-style-type: none"> - worldview - Causal beliefs/biases - self-perceptions - self-schema - subjective task values - hard and soft skills - long and short-range goals - performance expectations - activity choice - performance

Tabella 20: "Cosa si intende per Educazione o Risultati degli studenti".

FORCES_ LEGEND			
Teachers-Force (T-Force)	School and School Leadership-Force (S&SL-Force)	Parents-Force (P-Force)	Community-Force (C-force)
<ul style="list-style-type: none"> - sex - age - education - temperament - attitudes - expertise - knowledge - skills - flexibility 	<ul style="list-style-type: none"> - physical structure - architecture - building - computer lab - science lab - Organizational and management skills - expertise - temperament - attitudes 	<ul style="list-style-type: none"> - education - family income - occupation - number of children - employment status - ethnicity - cultural traditions - family structure 	<ul style="list-style-type: none"> - city - district - neighborhood - geography
Teachers Force's substrate	School and School Leadership-Force's substrate	Parents-Force's substrate	Community-Force's substrate
<ul style="list-style-type: none"> - worldview - efficacy beliefs - values - teaching strategies - biases - method - motivation - expectations for child's performance 	<ul style="list-style-type: none"> - pedagogical orientation - worldview - efficacy beliefs - values - management strategies 	<ul style="list-style-type: none"> - worldview - efficacy beliefs - values - parenting styles - biases - motivation - expectations for child's performance - perceptions of child's abilities - other interests 	<ul style="list-style-type: none"> - culture - traditions - resources - opportunity - associations - human resources - policy

Tabella 21: "Legenda delle forze e del substrato delle forze".

Gli sviluppi futuri dello studio svolto si basano sulla validazione del modello creato. In quest'orizzonte l'azione riflessiva si apre all'evidenza empirica.

5.6 Riflessioni finali

L'indagine svolta non è scevra da criticità: il campione dei due questionari non è casuale, ma legato alla disponibilità dei dirigenti, inoltre, il numero esiguo dei dirigenti intervistati non permette un'analisi variegata dei contesti, infine, si è notata una difficoltà notevole a raggiungere i genitori.

Tuttavia, la ricerca ha mostrato dei buoni punti di forza quali ad esempio l'alta affidabilità degli strumenti utilizzati ed una buona base teorica di partenza. Grazie a ciò è stato possibile sviluppare un modello che tiene conto sia del contesto di riferimento della ricerca sia delle evidenze empiriche sin qui riscontrate a livello internazionale. Tale modello guiderà la fase di co-progettazione che si avvierà alla fine dell'indagine conoscitiva.

Avendo osservato, sia tramite l'analisi della letteratura sul tema sia tramite le analisi preliminari svolte rispetto all'indagine in corso di svolgimento, delle criticità rispetto al dialogo formativo e costruttivo tra scuola e famiglia, si ritiene fondamentale avviare dei percorsi di co-progettazione in cui si possa partire dalle criticità specifiche emerse e che si ispira ad una molteplicità di elementi che la ricerca internazionale giudica come influenti. Operando in questa direzione, si ritiene che si possano raggiungere risultati significativi sul piano relazionale e in termini di benessere e risultati di apprendimento qualitativamente migliori per gli studenti.

5.7 Prospettive future

L'indagine svolta permette l'analisi e la comprensione delle dinamiche coinvolte nel processo che dalla partecipazione formale giunge alla corresponsabilità educativa. Partendo dall'analisi dei dati quantitativi raccolti è possibile affermare che sebbene le famiglie si sentano coinvolte, non c'è ancora una piena compartecipazione delle scelte gestionali e organizzative della scuola. Inoltre, si sono individuati i dirigenti come polo cardine delle relazioni che dentro la scuola si intrecciano. Docenti e genitori sono concordi nell'affermare che la guida educativa e legale della scuola assume un ruolo fondamentale per la relazione scuola-famiglia. Così, a partire da questa consapevolezza i dirigenti scolastici sono stati interpreti privilegiati delle dinamiche relazionali scolastiche e tramite l'analisi dei vissuti e delle esperienze agite si sono identificate delle criticità persistenti e nuove. Tutto questo processo è stato utile per costruire e affinare il modello presentato al par. 5.5, il *Partnership Force's Model*, il quale arricchitosi dall'incontro tra l'analisi della letteratura sul tema e

dall'analisi dei dati raccolti, si pone come modello guida delle prossime fasi di sviluppo dello studio avviato.

Infatti, si intende proseguire il percorso di ricerca svolto e completarlo grazie alla pianificazione di una ricerca con intervento co-progettato che possa comportare l'individuazione di buone pratiche di corresponsabilità educative. In virtù delle peculiarità familiari e in virtù delle specificità territoriali si rende necessario non parlare e non tendere alla ricerca del "miglior tipo di partnership" possibile, ma di buone pratiche che nella proposta progettuale possa essere replicabile, ma assolutamente variegato nei significati sviluppabili.

Appena l'emergenza sanitaria da Covid-19 sarà attenuata e sarà, dunque, possibile l'incontro all'interno dei poli scolastici o di altri luoghi possibili, si tenterà di sviluppare un piano di intervento che parta dal modello creato. Così l'obiettivo sarà quello di mobilitare l'intera comunità, rendendo espliciti i meccanismi diretti e indiretti che intervengono nella gestione della processualità educativa.

Lo sviluppo dell'intervento tiene conto dell'apporto di tutti gli attori coinvolti, motivo per cui il *trait d'union* delle azioni progettuali sarà la co-progettazione.

Sarà interessante analizzare le dinamiche relazionali messe in atto ante, in itinere e post-intervento. Motivo per cui sarà importante sviluppare il piano d'esperimento lungo un intero anno scolastico. Nel fare ciò, si prenderà contatto con due istituti comprensivi di Palermo e dopo la somministrazione di una prova di rilevazione della situazione iniziale, si procederà con dei *warm-up* per sondare i significati propri di ognuno al fine di rendere consapevoli ed esplicite eventuali divergenze su ruoli, compiti e obiettivi educativi. In seguito, si procederà con la formazione degli insegnanti rispetto alle tematiche che sono risultate carenti, secondo la letteratura scientifica internazionale, sulle competenze comunicativo-relazionali degli insegnanti. Si procederà con la co-costruzione di buone pratiche di corresponsabilità che dipenderanno, dunque, dalla motivazione e dai significati personali emersi. L'intera fase progettuale sarà monitorata dall'osservazione sistematica e da strumenti rigorosi opportunamente costruiti. Le diverse misurazioni, così, sviluppate serviranno per monitorare i processi più che i risultati in modo da poter notare eventuali positivi, negativi o oscillanti sviluppi in relazione alle azioni adottate di volta in volta.

Per le caratteristiche cui si è fatto cenno il miglior piano d'esperimento in grado di garantire gli step brevemente accennati è il piano di quasi esperimento con gruppo unico a serie temporali interrotte.

Inoltre, sarà interessante inglobare il punto di vista degli studenti che in questa fase progettuale non è stato approfondito. Così facendo, si renderà giustizia ad un processo relazionale che di per sé è complesso, multifattoriale e connotato spesso negativamente.

I risultati attesi riguardano, dunque, l'individuazione di un protocollo formativo replicabile, volto all'azione, ma arricchito dalle specificità e dall'apporto peculiare di ognuno.

BIBLIOGRAFIA

CAPITOLO 1

Adelman HS, Taylor L. (2002). Building comprehensive, multifaceted, and integrated approaches to addressing barriers to student learning. *Childhood Education*, 78, 261–268.

Adelman HS, Taylor L. (2003). Creating school and community partnerships for substance abuse prevention programs. *The Journal of Primary Prevention*, 23, 329–369.

Albanese, M., Cappuccio, G. (2020). La corresponsabilità educativa scuola-famiglia-società e la prospettiva montessoriana: per un ritorno all'autenticità del fatto educativo. *Formazione, lavoro, persona*, 30, 28-43.

Alessandrini, G. (Ed.). (2014). *La " pedagogia " di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: Franco Angeli.

Alexander, K. L., Entwisle, D. R. & Bedinger, S. D. (1994) When expectations work: race and socioeconomic differences in school performance, *Social Psychology Quarterly*, 57(4), 283–299.

Altamura, A. (2019) recensione a: Pati L. (2019). Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa, in *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 9 (2), 253-257.

Armone A., Visocchi, R. (2006): *Lo stato giuridico dei docenti*. Roma: Carocci Faber.

Attinà, M. (2018). La responsabilità genitoriale e la relazione scuola-famiglia: certezze, fragilità e nuove istanze educative. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 10(15-16), 167-177.

Auriemma S. (2010). *Repertorio 2018. Dizionario normativo della scuola*. Napoli: Tecnodid.

Bakhtin, M. (1990). Author and hero in aesthetic activity, in M. Holquist - V. Liapunov (Eds.), *Art and answerability. Early philosophical essays by M.M. Bakhtin*. Austin-Texas: University of Texas Press.

Baldacci, M. (2010). *Curricolo e competenze*, Milano: Mondadori Università.

Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, Milano: Franco Angeli.

Barbagli M., Castiglioni M., Dalla Zuanna G. (2003). *Fare famiglia in Italia. Un secolo di cambiamenti*. Bologna: il Mulino.

Bartels, S. M., & Eskow, K. G. (2010). Training School Professionals to Engage Families: A Pilot University/State Department of Education Partnership. *School Community Journal*, 20(2), 45-71.

Bertagna G. (2009). *La scuola come bene comune. Profilo istituzionale*. Brescia: La Scuola.

Bloom, B.S. (1964). *Stability and change in human characteristic*, New York: Wiley.

Boeris, C. (2018). Il Patto Educativo di Corresponsabilità: uno strumento per educare al Bene Comune nei percorsi di educazione alla cittadinanza. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 8(1), 234-248.

Bourdieu, P. (1980). Le capital social: notes provisoires. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 31(1), 2-3.

Bourdieu, P. (1986) The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). New York, NY: Greenwood.

Brambilla, L., & Oggioni, F. (2018). Scuole, famiglie e territori. Possibilità e condizioni per nuove alleanze pedagogiche nella società contemporanea. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 10(15-16), 322-335.

Brody, G. H., Stoneman, Z., Flor, D. (1995) Linking family process and academic competence among rural African American youths, *Journal of Marriage & the Family*, 57, 567–579.

Bronfenbrenner, U. (1974). Developmental research, public policy, and the ecology of childhood. *Child Development*, 45(1), 1–5.

Bronfenbrenner U. (1979). *Ecologia dello sviluppo umano*. Trad. it. 1986, Bologna: Il Mulino.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by nature and design*, Harvard University press: UK-USA.

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Development Psychology*, 22, 723-742.

Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In *International Encyclopedia of Education* (2nd ed., Vol. 3, pp. 1643–1647). Oxford, UK: Elsevier.

Bronfenbrenner, U. (2001). The bioecological theory of human development. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (pp. 6963–6970). New York, NY: Elsevier.

Bryk, A., S., Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*, New York: Russel Sage Foundation.

Capperucci, D. (2018). Relazione scuola-famiglia e responsabilità educativa: un percorso di ricerca partecipativa per la costruzione del Patto di Corresponsabilità. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 10(15-16), 250-272.

Capperucci, D., Ciucci, E., Baroncelli, A. (2018) Relazione scuola-famiglia: alleanza e corresponsabilità educativa, *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 231-253.

Cappuccio, G., & Pedone, F. (2018). Corresponsabilità educativa: famiglie e docenti per lo sviluppo della maturità professionale e personale degli adolescenti, *Pedagogia e Vita*, 3, 317-340.

Cappuccio, G., & Pedone, F. (2018). Promuovere la relazione scuola-famiglia. Il punto di vista dei dirigenti e dei genitori. *Pedagogia Oggi*, 16(2), 317-340.

Cappuccio, G., Albanese, M., & Maniscalco, L. (2020). Il dialogo tra Capability Approach e la formazione delle competenze digitali, *Education Sciences And Society*, 2, 395-409.

Cardinali, P., Migliorini L. (2013). *Scuola e famiglia: costruire alleanze*. Roma: Carocci Faber.

Chiosso G. (2009). *I significati dell'educazione. Teorie pedagogiche e della formazione contemporanee*. Milano: Mondadori Università.

Christenson SL, Havy LH. (2004). Family-school-peer relationships: Significance for social-emotional and academic learning. In: Zins JE, Weissberg RP, Wang MC, Walberg HJ, editors. *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 59-75), New York: Teachers College Press.

Ciucci, E., Baroncelli, A., Toselli, M., Denham, S.A. (2018). Personal and professional emotional characteristics of early childhood teachers and their proneness to communicate with parents and colleagues about children's emotions, *Child Youth Care Forum*, 47, 303-316.

Coleman, J. S. (1987) Families and schools, *Educational Researcher*, 16, 32–38.

Contini M., Ulivieri S. (eds.) (2010). *Donne, famiglia, famiglie*. Milano: Guerini.

Corradini, L. (1976). *Democrazia Scolastica*, Brescia: La Scuola.

Corwyn, R. F. & Bradley, R. F. (2003) *Family process mediators of the relation between SES and child outcomes*. Unpublished manuscript, University of Arkansas at Little Rock.

Dauber, S., & Epstein, J. (1993). Parents' attitudes and practices of involvement in inner city elementary and middle schools. In N. F. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (pp. 53-71). Albany, NY: State University of New York Press.

Davis-Kean, P. E. (2005) The influence of parent education and family income on child achievement: the indirect role of parental expectations and the home environment, *Journal of Family Psychology*, 19, 2, 294–304.

Davis-Kean, P. E., Malanchuk, O., Peck, S. C. & Eccles, J. S. (2003) Parental influence on academic outcomes: do race and education matter?, *Society for Research on Child Development*, Tampa, Florida.

De Natale, M. L. (1999). *Genitori e insegnanti: vivere i valori*, Brescia: Editrice La Scuola.

Denham S, Weissberg R. (2003). Social-emotional learning in early childhood: What we know and where to go from here. In: Chesebrough E, King P, Gullotta TP, Bloom M, editors. *A blueprint for the promotion of prosocial behavior in early childhood* (pp. 13-50), New York: Kluwer Academic/Plenum Press Publishers.

Deslandes, R., Bertrand, R. (2005). Motivation of parent involvement in secondary-level schooling, *Journal of Educational Research*, 93, 3, 164-175.

Dewey J. (1965). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Donolo C. (2012a). Qualche chiarimento in tema di beni comuni. *Lo Straniero*, 140.

Donolo, C. (2012b). I beni comuni presi sul serio. In G. Arena & C. Iaione (a cura di), *L'Italia dei beni comuni*. Roma: Carocci.

Dusi, P. (2006). La corresponsabilità educativa tra famiglie e scuola. *Race/ethnicity*, 12, 2-3.

Dusi, P. (2012). *La comunicazione docenti-genitori. Riflessioni e strumenti per tessere alleanze educative: Riflessioni e strumenti per tessere alleanze educative*. Milano: Franco Angeli.

Dusi, P. (2012). The family-school relationships in Europe: A research review, *CEPS Journal*, 2, 1, 13-33.

Dusi, P. & Pati, L. (2011) *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea*, Brescia: La Scuola.

Eccles & Harold (2013). *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* New York: Routledge.

Eccles, J. S. (1993) School and family effects on the ontogeny of children's interests, self-perceptions, and activity choice, in: J. Jacobs (Ed.) *Nebraska symposium on motivation*, 1992: developmental perspectives on motivation, Lincoln, NB: University of Nebraska Press.

Eccles, J. S. (2005). Influences of parents' education on their children's educational attainments: The role of parent and child perceptions. *London review of education*, 3(3), 191-204.

Epstein, J.L, (1986). Parent's reaction to teacher practices of parent involvement, *Elementary School Journal*, 86, 277-294.

Epstein, J. L. (1987). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement. In K. Hurrelmann, F. Kaufman and F. Loel (Eds.), *Social Intervention: Potential and Constraints* (pp. 121-136). New York: Walter de Gruyter.

Epstein, J. L. (1992). School and family partnerships. In M. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research* (pp. 1139-1151). New York: MacMillan.

Epstein, J. L. (1996). Family-school links: How do they affect educational outcomes? In A. Booth and J. Dunn (Eds.), *Family-School Links: How do they affect educational outcomes?* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Epstein J. L. (2011). *School, family and community partnerships. Preparing educators and improving schools*, Routledge: New York.

Epstein, J. L. (2013). Ready or Not? Preparing Future Educators for School, Family, and Community Partnerships. *Teaching Education*, 24, 115–118.

Epstein J. L. (2018). *School, family and community partnerships. Preparing educators and improving schools*, Routledge: New York.

Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2006). Prospects for change: Preparing educators for school, family, and community partnerships. *Peabody Journal of Education*, 81(2), 81-120.

Evans, M. P. (2013). Educating Preservice Teachers for Family, School, and Community Engagement, *Teaching Education*, 24, 2, 123–133.

Fogliani, M. (2020). *Scuola e famiglia. La costruzione dell'alleanza e la gestione della classe*, Milano: Franco Angeli.

Freud, A. (1937). *The Ego and mechanisms of defence*, London: Hogart.

Frey, M. (2009). Il bilancio sociale delle università, *Impresa progetto*, 1, 1-14.

Furstenberg, F. F., Cook, T. D., Eccles, J., Elder, G. H. & Sameroff, A. (1999) *Managing To make it: urban families and adolescent success*, Chicago: University of Chicago Press.

Gigli, A. (2011). *Maestra ma Sara ha due mamme?* Milano: Guerini.

Giorda, C. (2014). *Il mio spazio nel mondo. Geografia per la scuola dell'infanzia e primaria* (pp. 1-210). Roma: Carocci.

Greenberg MT, Weissberg RP, O'Brien MU, Zins JE, Fredericks L, Resnik H, et al. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466–474.

Guerrini, V. (2018). Scuola e nuovi scenari familiari: tra complessità e forme di alleanza educativa, *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 10, (15-16), 304-321.

Hoff, E. (2003) The specificity of environmental influence: socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech, *Child Development*, 74(5), 1368–1378.

Hoff, E., Laursen, B. & Tardif, T. (2002) Socioeconomic status and parenting, in: M. Bornstein (Ed.) *Handbook of parenting, 2: biology and ecology of parenting*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Hones, D. F. (2014). *American dreams, global visions: Dialogic teacher research with refugee and immigrant families*. Mahwah, NJ: Routledge.

Hoover-Dempsey, H.V., Walker, J.M., Sandler, H.M., Whetsel, D., Green, C.L., Wilkins, A.S., Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications, *The elementary school journal*, 106(2), 105-130.

Hoover-Dempsey, K.V., Sandler, H.M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97, 310-331.

Lancini, M. (2017). *Abbiamo bisogno di genitori autorevoli. Aiutare gli adolescenti a diventare adulti*, Milano: Mondadori.

Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of education*, 73-85.

Lawson, M.A. (2003). School/family relations in context: Parent and teacher perceptions of parents involvement, *Urban Education*, 38,1, 101-119;

Leichter, H.J. (1974). *The family as educator*, New York: Teacher College Press.

Levine, A. (2006). *Educating schoolteachers*. Education Schools Project website: www.edschools.org/teacher_report.htm

Loiodice I. (2012). Ripensare i rapporti tra i generi. Per un nuovo modello relazionale di coppia e di famiglia. In I. Loiodice, P. Plas, N. Rajadell (eds.), *Percorsi di genere. Società, cultura, formazione* (pp. 17-40), Pisa: ETS.

Malecki CK, Elliot SN. (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly*, 17, 1–23.

Mari G. (2007). Avvaloramento dell'individuo e istanza comunitaria. In: G. Vico (a cura di), *Orientamenti per educare alla cittadinanza* (pp. 6786), Milano: Vita e Pensiero.

Massa R. (1997). *Cambiare la scuola. Educare o istruire?* Roma-Bari: Laterza.

Mead, G.H. (1934). *Mind, Self and society from the standpoint of a social behaviorist*, Chicago: University of Chicago Press.

Merton, R.K. (1968). *Social theory and social structure*, New York: Free Press.

Meyer, H. J., Litwak, E. (1974). *School, family, and neighborhood: The theory and practice of school-community relations*. New York: Columbia University Press.

Miur (22.11.2012), prot. n. 3214: *Trasmissione Linee di indirizzo Partecipazione dei genitori e corresponsabilità educativa*.

Moll, L. C., & Greenberg, J. (1990). Creating zones of possibilities: Combining social contexts for instruction. In L. C. Moll (Ed.), *Vygotsky and education* (pp. 319–348). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory Into Practice*, 31(2), 132–141.

Morgagni, E. (1986). *Scuola più. Scuola, enti locali, società verso un sistema formativo integrato*, Firenze: La Nuova Italia.

National PTA (2004). *National standards for parents/family involvement programs*, Chicago: Authors.

Nussbaum, M. (2012). *Creare capacità*, Bologna: Il Mulino.

Ostrom E. (1990/2006). *Governare i Beni collettivi*, Venezia: Marsilio.

Oughton, H. (2010). Funds of knowledge - A conceptual critique. *Studies in the Education of Adults*, 42(1), 63–78.

Owen M.T., Ware A.M., Barfoot B. (2000): Caregiver-Mother Partnership Behavior and the Quality of Caregiver-Child and Mother-Child Interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 413–428.

Palma, M. (2017). La scuola come bene comune. il rapporto scuola-famiglia rivisto in un modello sostenibile di gestione condivisa. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 7(2), 319-335.

Parsons, T. (1959). The school class as a social system: some of its functions in American society, *Harvard Education Review*, 29, 297-318.

Pati, L. (1997). Famiglia & Scuola per ridare l'anima alla società, *Pedagogia e Vita*, 4, pp. 127-135.

Pati, L. (2008). Autonomia e crescita umana, in: *Educare i bambini all'autonomia. Tra famiglia e scuola*, (pp. 24-28), Brescia: La Scuola.

Pati, L. (2008). La corresponsabilità educativa tra docenti e genitori. *La Famiglia*, 244, 22-29.

Pati, L. (2019). *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*, Brescia: Scholé.

Pati, P. & Dusi, P. (2011). *Corresponsabilità educativa: scuola e famiglia nella sfida multiculturale*. Brescia: La Scuola

Piaget, J., Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*, New York: Basic Books.

Pojaghi, B., Nicolini, P. (2003). *Contributi di Psicologia Sociale in contesti socio-educativi*. Franco Angeli: Milano.

Pulcini, E. (2013). Beni comuni: un concetto in progress. *Politica e società*, 3, 349-356.

- Recalcati, M. (2014). *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Torino: Einaudi.
- Riva, M. G., (2015). La scuola come sistema di relazioni, emozioni e affetti. In ascolto della vita emotiva, *Pedagogia Oggi*, 2, 21-39.
- Rodotà, S. (5 dicembre 2012). *Il valore dei beni comuni*. Corriere della sera.
- Rondanini, L. (2020). *Psicologia e didattica in classe*, Homeless books: Faenza.
- Rosa, E. M., & Tudge, J. (2013). Urie Bronfenbrenner's theory of human development: Its evolution from ecology to bioecology. *Journal of Family Theory & Review*, 5(4), 243–258.
- Rossini, V. (2019). Abili e corresponsabili. Famiglie e servizi educativi tra previsioni e condivisioni, in “*Comunità e corresponsabilità educativa Soggetti, compiti e strategie*” (a cura di), Lecce: Pensa Multimedia.
- Saltmarsh, S., J. Barr, Chapman, A. (2014). Preparing for Parents: How Australian Teacher Education is Addressing the Question of Parent-School Engagement, *Asia Pacific Journal of Education*, 35, 69–84.
- Saraceno, C. (2013). *Coppie e famiglie. Non è questione di natura*. Milano: Feltrinelli
- Scabini E., Cigoli V. (2000). *Il familiare. Legami, simboli e transizioni*. Milano: Raffaello Cortina.
- Scabini E., Iafrate R. (2003). *Psicologia dei legami familiari*. Bologna: il Mulino.
- Seeley, K. (1981). Professional Standards for Training Programs in Gifted Education. *Journal for the Education of the Gifted*, 4(3), 165-68.
- Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Milano: Mondadori.
- Sen, A., (1992). *Risorse, valori e sviluppo*. Torino: Bollati Boringhieri
- Sheldon, S.B. (2002). Parents' social networks and beliefs as predictors of parent involvement, *Elementary School Journal*, 102, 4, 301-316.
- Spoth, R., Redmond, C., Shin, C. (2000). Reducing adolescents' aggressive and hostile behaviors: Randomized trails effects of a brief family intervention four years past baseline. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 154, 1248–1257.
- Spoth, R., Redmond, C., Shin, C. (2001). Randomized trial of brief family interventions for general populations: Adolescent substance use outcomes four years following baseline. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 69, 627–642.
- Spoth, R., Randall, G. K., & Shin, C. (2008). Increasing school success through partnership-based family competency training: Experimental study of long-term outcomes. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 70.
- Stoecklin, D., Bonvin, J.M., (2014). *Children's Rights and the Capability Approach. Challenges and Prospects*, NY-London: Springer.
- Tambasco, G., Ciucci, E., Baroncelli, A. (2015). Insegnanti e alunni a scuola di emozioni. *Psicologia e Scuola*, 41, 51-57.

Taylor TK, Biglan A. (1998). Behavioral family interventions for improving child-rearing: A review of the literature for clinicians and policy makers. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 1, 41–60.

Vinciguerra M. (2018). La relazione educativa “affettiva”: ripensare il rapporto tra scuola e famiglia in Ulivieri S., Binanti L., Colazzo S., Piccinno M. (a cura di), *Scuola Democrazia Educazione. Formazione ad una società della conoscenza e della solidarietà* (pp. 617-623), Lecce: Pensa Multimedia.

Vygotsky, L.V. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press

Wang MC, Haertel GD, Walberg HJ. (1997). Learning influences. In: Walberg HJ, Haertel GD, editors. *Psychology and educational practice* (pp. 199–211), McCatchan-Berkeley, CA.

Weber, M. (1947). *The theory of social and economic organization*, New York: Oxford University Press.

Willemse, T. M., L. Vloeberghs, E. J. de Bruïne, Van Eynde, S. (2016). Preparing Teachers for Family-School Partnerships: A Dutch and Belgian Perspective, *Teaching Education*, 27, 2, 212–228.

Winnicott, D. (1974). *Sviluppo affettivo e ambiente: studi sulla teoria dello sviluppo affettivo*, (trad. It. Alda Bencini Bariatti), Roma: Armando.

Yamauchi, L. A., Ponte, E., Ratliffe, K. T., & Traynor, K. (2017). Theoretical and Conceptual Frameworks Used in Research on Family-School Partnerships. *School Community Journal*, 27(2), 9-34.

Zanatta A.L. (2011). *Nuove madri e nuovi padri. Essere genitori oggi*. Bologna: il Mulino.

Zini, P. (2011). Tra famiglia e scuola. La ricerca-azione “Star bene insieme”, *Scuola Italiana Moderna*, 4, 30-33.

Zins, J.E., Bloodworth, M.R., Weissberg, R.P., Walberg, H.J. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. In: Zins, J.E., Weissberg, R.P., Wang, M.C., Walberg, H.J., editors. *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 3–22), New York: Teachers College Press.

Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of educational and psychological consultation*, 17(2-3), 191-210.

CAPITOLO 2

Agazzi, A. (1968). *Problematiche attuali della pedagogia e lineamenti di pedagogia sociale*, Brescia: La scuola.

Albanese, M., Cappuccio, G. (2019). L'ambiente d'apprendimento nella prima infanzia alla luce della prospettiva Montessoriana: un'indagine in Sicilia, *Formazione, persona, lavoro*, 9, 29, 124-134.

Ammanniti, M., Gallese, V. (2014). *La nascita dell'intersoggettività*. Milano: Raffaello Cortina.

Annali della Pubblica Istruzione (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Special Issue, Milano: Le Monnier.

APGL (1997). *Petit guide à l'usage des familles homoparentales et des autres*, Paris: APGL.

Arru, A. (1985). Lavorare in casa d'altri: servi e serve domestici a Roma nell'800, in AA.VV., *Subalterni in tempo di modernizzazione. Nove studi sulla società romana nell'Ottocento*, Milano: Franco Angeli.

Arru, A. (1992). Servi e serve: le particolarità del caso italiano, in M. Barbagli – D.I. Kertzer (eds.), *Storia della famiglia italiana, 1750-1950*, Bologna: Il Mulino.

Attinà, M. (2018). La responsabilità genitoriale e la relazione scuola-famiglia: certezze, fragilità e nuove istanze educative. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 10(15-16), 167-177.

Barbagli, M., Castiglioni, M., Dalla Zuanna, G. (2003). *Fare famiglia in Italia*, Bologna: Il Mulino.

Bateson, G (1979). *Mente e Natura* (trad. it.), Milano: Adelphi.

Bauman, Z. (2004). *Amore liquido. Sulla fragilità dei legami affettivi*, tr. It. di S. Minucci, Roma-Bari: Laterza.

Beck, U. (2000). *I rischi della libertà. L'individuo nell'epoca della globalizzazione*, Bologna: Il Mulino.

Bellingreri, A. (2012). *La cura genitoriale. Un sussidio per le scuole dei genitori*, Trapani: Il Pozzo di Giacobbe.

Bellingreri, A. (2018). *L'evento persona* (Vol. 1). Brescia: Scholé.

Berger, P.L., Berger, B. (1977). *Sociologia: la dimensione sociale della vita quotidiana*, Bologna: Il Mulino.

Bruner, J.S. (2000). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola* (Vol. 222). Milano: Feltrinelli editore.

Capperucci, D. (2018). Relazione scuola-famiglia e responsabilità educativa: un percorso di ricerca partecipativa per la costruzione del Patto di Corresponsabilità. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 10(15-16), 250-272.

Catarsi, E. (2003): Educare alla genitorialità «riflessiva». Un progetto di educazione familiare nell'empolese Valdelsa. In: E. Catarsi (a cura di), *Essere genitori oggi. Un'esperienza di educazione familiare nell'Empolese Valdelsa* (pp. 11-69) Tirrenia: Edizioni del Cerro.

Catarsi, E. (2006): Educazione familiare e pedagogia della famiglia: quali prospettive? *Rivista italiana di Educazione Familiare*, 1, 11-22.

Catarsi, E. (2008). *Pedagogia della famiglia*. Roma: Carocci.

Catarsi, E. (2009): Realtà e prospettive dell'educazione familiare in Italia. *Rivista italiana di Educazione Familiare*, 1, 7-16.

Catarsi, E. (2011). Réalité et prospectives de l'éducation familiale en Italie. In: E. Catarsi, J.P. Pourtois (a cura di) (2011), *Les formations et les recherches en éducation familiale* (pp. 13-30), Paris: L'Harmattan.

Censi, A. (2008). *Famiglie e giovani. Esperienze, immagini e memoria*, Milano: Franco Angeli.

Cives, G. (1990). *La sfida difficile. Famiglia ed educazione familiare*. Padova: Piccin.

Colarossi, R. (2009). Genitorialità naturale e affidataria: tra desiderio e bisogno. *Richard e Piggie*, 17, 2.

Coleman, J.S. (2005). *Fondamenti di teoria sociale*, Bologna: Il Mulino.

Coluccelli, S. (2019). *Educare e crescere tuo figlio con il Metodo Montessori. Le tappe fondamentali per accompagnare lo sviluppo del bambino*, Roma: Newton Compton.

Contini M., Ulivieri S. (eds.) (2010). *Donne, famiglia, famiglie*. Milano: Guerini.

Corradini, L. (1976). *La difficile convivenza. Dalla scuola di stato alla scuola della comunità*, Brescia: La Scuola.

D'Addelfio, G. (2012). *Nuove famiglie. Percorsi, nodi e direzioni per l'educazione*. Trapani: Il pozzo di Giacobbe.

D'Addelfio, G. (2017). Esistono bisogni propriamente educativi? In A. Bellingreri (a cura di), *Lezioni di Pedagogia fondamentale* (pp. 93-109). Brescia: ELS-La Scuola.

Da Molin, G. (1992). Struttura della famiglia e personale di servizio nell'Italia meridionale, in M. Barbagli – D.I. Kertzer (eds.), *Storia della famiglia italiana, 1750-1950*, Bologna: Il Mulino.

De Lillo, A. (2007). Culture e identità giovanili, in Buzzi, C., Cavalli, A., De Lillo, A. (a cura di), *Rapporto giovani. Sesta indagine dell'istituto Iard sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna: Il Mulino.

Dello Preite, F. (2019). Luoghi ed ambienti per crescere secondo i valori della parità e delle differenze. Contesti educativi e famiglie in dialogo, *Pedagogia Oggi*, 7, 1, 327-340.

Desmet H. - Pourtois J.P. (1993), *Prédire, comprendre la trajectoire scolaire*, P.U.F., Paris 1993.

Durning P. (dir.) (1988), *Education familiale. Un panorama des recherches internationales*. Vigneux: Matrice.

Dusi, P. (2006). La corresponsabilità educativa tra famiglie e scuola. *Race/ethnicity*, 12, 2-3.

Dusi, P. (2019). La responsabilità educativa ai tempi dell'io minimo, in Amadini, M., Ferrari, S., Polenghi, S. (a cura di), *Comunità e corresponsabilità educativa. Soggetti, compiti e strategie*, SIPED, Lecce: Pensa MultiMedia.

Emiliani, F. (2002). *I bambini nella vita quotidiana. Psicologia sociale della prima infanzia*. Roma: Carocci.

Fabbi, L. (2008). Il genitore riflessivo. La costruzione narrativa del sapere e delle pratiche genitoriali. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 45-55.

- Fenaroli, P., Panari, C. (2006). *Famiglie “miste” e identità culturali*, Roma: Carocci Editore.
- Freschi, E. (2017). Formare genitori riflessivi. Il contributo di Enzo Catarsi. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 145-159.
- Galli, N. (1965). *Educazione familiare e società*. Brescia: La scuola.
- Galli, N. (1991). *Educazione familiare e società complessa*. Milano: Vita e Pensiero.
- Galli, N. (2000). *Pedagogia della famiglia ed educazione degli adulti*. Milano: Vita e Pensiero.
- Garro, M., Salerno, A. (2014). *Oltre il legame. Genitori e figli nei nuovi scenari familiari*. Milano: Franco Angeli.
- Gigli A. (2010). Molte famiglie: quelle “normali” e... le altre. In M. Contini (ed.), *Molte infanzie molte famiglie. Interpretare i contesti in pedagogia* (pp.99-118). Roma: Carocci.
- Guerrini, V. (2018). Scuola e nuovi scenari familiari: tra complessità e forme di alleanza educativa, *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 10, (15-16), 304-321.
- Kevin, R. (2001). Montessori education and Optimal experience: a framework for new research, *NAMTA Journal*, 26, 1, 11-40.
- Lazzari, A. (a cura di) (2016): *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e cura per l'infanzia: proposta di principi chiave*. Bergamo: Zeroseiup.
- Loiodice, I. (2012). Ripensare i rapporti tra i generi. Per un nuovo modello relazionale di coppia e di famiglia. In I. Loiodice, P. Plas, N. Rajadell (eds.), *Percorsi di genere. Società, cultura, formazione* (pp. 17-40), Pisa: ETS.
- Mazzetti, R. (1974). *Divorzio e educazione familiare*. Salerno: Beta.
- Merenda, A. (2019). *Psicodinamica Delle Famiglie Contemporanee*, Palermo: Palermo University Press.
- Mignosi, E. (2019). Il ruolo della famiglia nei processi di sviluppo e di apprendimento. *Psicodinamica delle famiglie contemporanee*, 1.
- Milani, P. (2006). La pedagogia della famiglia, *Rassegna bibliografica*, 7, (3-4), 42-64 [Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e la famiglia].
- Milani, P. (2009). Dalla parte dei genitori. Dossier, *Evangelizzare*, 9, 533-555.
- Milani, P. (2009). La famiglia come primo contesto educativo: limiti e possibilità di fronte a un compito irrinunciabile. *Cred Og*, 29(4).
- Milani, P. (2009). La formazione e la ricerca in educazione familiare. Lo stato dell'arte in Italia. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 17-35.
- Miur (22.11.2012), prot. n. 3214: *Trasmissione Linee di indirizzo Partecipazione dei genitori e corresponsabilità educativa*.
- Montessori, M. (1952). *La scoperta del bambino*, Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (1981). *Il segreto dell'infanzia*, Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (1986). *Il segreto dell'infanzia*, Milano: Garzanti.
- Montessori, M. (1993). *La formazione dell'uomo*, Milano: Garzanti.

Montessori, M. (2002) *Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo. Scritti e documenti inediti rari*, a cura di A. Scocchera, Opera Nazionale Montessori, Roma 2002, pp. 100-101.

Nimal, P., Lahaye, W., Pourtois, J.P. (2000), *Logiques familiales d'insertion sociale*, Paris: De Boeck, Louvain la Neuve.

Novara D. (2009): *Dalla parte dei genitori. Strumenti per vivere bene il proprio ruolo educativo*. Milano: Franco Angeli

Palazzi, M. (1992). Solitudini femminili e patrilineaggio. Nubili e vedove fra Sette e Ottocento, in M. Barbagli – D.I. Kertzer (ed.), *Storia della famiglia italiana, 1750-1950*, Bologna: Il Mulino.

Pati, L. (2004). *Progettare la vita. Itinerari di educazione al matrimonio e alla famiglia*, Brescia: La Scuola.

Pati, L. (2011) La corresponsabilità tra scuola e famiglia all'insegna del confronto tra culture educative, in Dusi, P. & Pati, L. (a cura di), *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea*, Brescia: La Scuola.

Pati, L. (2019). *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*, Brescia: Scholé.

Pietralunga, S. (2007). I ruoli parentali tra istanze innovative e fattori di resistenza al cambiamento. *Rassegna di Psicoterapie. Ipnosi. Medicina Psicosomatica. Psicopatologia Forense.*, 23.

Pourtois, J., Desmet, H. (2007). *L'educazione implicita*, Tirrenia: Cerro.

Pourtois, J.P. (1979). *Comment les mères enseignent à leurs enfants*, Paris: P.U.F.

Pourtois, J.P. (1991). *Innovation en éducation familiale*, Bruxelles: De Boeck.

Pourtois, J.P., Desmet, H., Lahaye, W. (2007): *Transmettre*, Bruxelles: De Boeck.

Putnam, R. D. (2004). *Capitale sociale e individualismo*. Bologna: Il Mulino.

Reddy, V. (2008). *Cosa passa per la testa di un bambino. Emozioni e scoperta della mente* (trad. it.) Milano: Raffaello Cortina.

Ribolzi, L. (2003). Famiglia, scuola e capitale sociale, in Donati, P. (a cura di) *Famiglia e capitale sociale nella società italiana, Ottavo rapporto CISF sulla famiglia in Italia*, Milano: San Paolo.

Robin, M., Bergonnier-Dupuy, G., Fablet, D. (2011). La recherche et les formations en éducation familiale. Etat des lieux en France. In: E. Catarsi, J.P. Pourtois (dir.), *Les Formations et les recherches en éducation familiale* (pp. 71-90), Paris: L'Harmattan.

Ronci, C. M., Fiore, C., Lucia, U., Massa, A. A., & Gallina, M. A. (Eds.). (2010). *Scuola-famiglia tra continuità e cambiamenti. Riflessioni sul percorso educativo scolastico per prevenire il disagio socio-relazionale*, Milano: Franco Angeli.

Rossi, G. (2001). *Lezioni di sociologia della famiglia*, Roma: Carocci.

Rowland, R. (1998). *Cross-national trends in childlessness*. Working Papers in Demography, 73, The Australian National University.

Salvarani, L. (2019). *Optima Republica e corresponsabilità educativa: vita civile/weltliche Regiment tra Matteo Plamieri e Lutero*, in Amadini, M., Ferrari, S., Polenghi, S. (a cura di), *Comunità e corresponsabilità educativa. Soggetti, compiti e strategie*, SIPED, Lecce: Pensa MultiMedia.

Saraceno, C. (2013). *Coppie e famiglie. Non è questione di natura*. Milano: Feltrinelli.

Saraceno, C., Naldini, M. (2001). *Sociologia della famiglia*, Bologna: Il Mulino.

Scaglia, E. (2019). Montessori e il bambino in famiglia: per una pedagogia della prima infanzia come pedagogia della liberazione, *Formazione, Lavoro, Persona*, 9, 29, 135-143.

Segalen, M. (2002). *Riti e rituali contemporanei*, Bologna: Il Mulino.

Serri, F., Garau, F., De Simone, S., & Lasio, D. (2019). Childless, childfree o lunàdigas? Sulle scelte non riproduttive come sovversione del femminile. *La camera blu. Rivista di studi di genere*, (21).

Tornar, C. (1990). *Attualità scientifica della pedagogia di Maria Montessori, Aspetti innovativi implicazioni operative*, Roma: Anicia.

Vinciguerra, M. (2012). Coppia coniugale e funzioni genitoriali. Una riflessione di pedagogia delle relazioni familiari, in A. Bellingreri (ed.), *La cura genitoriale. Un sussidio per le scuole dei genitori*, Trapani: Il Pozzo di Giacobbe.

Vinciguerra, M. (2017). Educare alla relazione, educare alla generatività, in A. Bellingreri (a cura di), *Lezioni di pedagogia fondamentale*, Brescia: Editrice Morcelliana.

Winnicott, D.W. (1965). *Sviluppo affettivo e ambiente*, (trad. it.) Roma: Armando (1974).

Winnicott, D.W. (1967). *Gioco e realtà*. (trad. it.) Roma: Armando (1974).

Zanatta, A.L. (2011). *Nuove madri e nuovi padri. Essere genitori oggi*. Bologna: il Mulino.

Zaninelli, F. L. (2019). Famiglie, bambini e insegnanti: verso un'idea integrata di educazione, di benessere e di sviluppo tra contesti. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 35-51.

CAPITOLO 3

Askar, A.H.H. (2013). *The effect of parental involvement on ESL students' achievement and classroom behavior*. MSc Thesis.

Auerbach, S. (2009). Walking the walk: Portraits in leadership for family engagement in urban schools. *School Community Journal*, 19 (1), 9-32.

Bakkenes, I., Vermunt, J.D. & Wubbels, T. (2010). Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and Instruction*, 20, 533-548.

Bandura, A. (1992). Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanisms. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action* (pp. 3-38), Washington: Hemisphere.

Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in Changing Societies*, Cambridge: Cambridge University Press.

Bellingreri, A. (2019). *La consegna* (Vol. 131). Brescia: Scholè-Morcelliana.

Benadusi, L. (2014). Perché mai dovrei diventare insegnante? *Il Mulino*, 63(6), 968-974.

Biasi, V., Domenici, G., Patrizi, N., & Capobianco, R. (2014). Teacher Self-Efficacy Scale (Scala sull'auto-efficacia del Docente–SAED): adattamento e validazione in Italia. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (10), 485-509.

Bloom, N. & Van Reenen, J. (2010). Why do management practices differ across firms and countries? *Journal of Economic Perspectives*, 24(1), 203-224.

Brambilla, L., & Oggioni, F. (2018). Scuole, famiglie e territori. Possibilità e condizioni per nuove alleanze pedagogiche nella società contemporanea. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 10(15-16), 322-335.

Caldwell, S., & Wood, F. (1988). School-based improvement. Are we ready. *Educational Leadership*, 46(2), 50-53.

Cambi, F. (2019). Manager nella Pubblica Amministrazione: il Dirigente scolastico, la sua formazione e il suo ruolo oggi. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 22(1), 141-146.

Camisuli, D.M. (2018). La leadership educativo-gestionale del dirigente scolastico: una riflessione critica sul ruolo alla luce della valutazione. *Formazione & Insegnamento, Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 16(1), 35-42.

Capperucci, D. (2018). Relazione scuola-famiglia e responsabilità educativa: un percorso di ricerca partecipativa per la costruzione del Patto di Corresponsabilità. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 10(15-16), 250-272.

Capperucci, D., Ciucci, E., Baroncelli, A. (2018) Relazione scuola-famiglia: alleanza e corresponsabilità educativa, *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 231-253.

Cappuccio, G., Pedone, F. (2018). Promuovere la relazione scuola-famiglia. Il punto di vista dei dirigenti e dei genitori, *Pedagogia Oggi*, 16 (2), 317-340.

Cardinali, P., & Migliorini, L. (2013). *Scuola e famiglia. Costruire alleanze*. Roma: Carocci.

Carlino, A. (2012). Strategie di direzione. In M. Spinosi (a cura di), *Profili della dirigenza scolastica. Competenze giuridiche, amministrative, organizzative e pedagogiche*, Napoli: Tecnodid.

Castaldi, M. C. (2021). Il rapporto scuola-famiglia nella comunità scolastica post COVID 19: verso una necessaria riscrittura pedagogica. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 19(2), 205-210.

Cerini, G. (Ed.). (2010). *Il nuovo dirigente scolastico. Tra leadership e management* (Vol. 1). Sant'Arcangelo di Romagna: Maggioli Editore.

Chong, W., Klassen, R. M., Huan, V., Wong, L., & Kates, A. D. (2010). The relationships among school types teacher efficacy belief, and academic climate: Perspectives from Asian Middle Schools. *The Journal of Educational Research*, 103, 183-190.

Cunti, A., & Priore, A. (2019). Relazioni ed emozioni nella costruzione della professionalità docente. *Pedagogia Oggi*, 17(1), 525-540.

D'Addelfio, G. & Albanese, M. (2021). Ripensare la corresponsabilità educativa tra scuole e famiglie: Vissuti e riflessioni di dirigenti scolastici al tempo del Covid-19, *Nuova Secondaria*, in pubblicazione.

De Natale, M.L. (1999). *Genitori e insegnanti: vivere i valori*, Brescia: Editrice La Scuola.

Denessen, E., Bakker, J.T.A, Kloppenburg, H.L., Kerk-hof, M. (2009). Teacher - Parent Partnerships: Preservice Teacher Competences and Attitudes during Teacher Training in the Netherlands, *International Journal about Parents in Education*, 3(1), 29-36.

Devecchi, C., Nevin, A. (2010). Leadership for inclusive schools and inclusive school leadership. In *Global perspectives on educational leadership reform: The development and preparation of leaders of learning and learners of leadership* (pp. 211-241). Emerald Group Publishing Limited.

Di Liberto, A., Fabiano, S., Sideri, M. & Sulis, G. (2019). Le competenze manageriali dei dirigenti scolastici italiani. In A. Pavan & A. Di Liberto. *Il mondo che cambia* (pp. 120-132). Franco Angeli Open Access.

Dusi, P. (2012). *La comunicazione docenti-genitori. Riflessioni e strumenti per tessere alleanze educative*. Milano: Franco Angeli.

Eccles, J. S., Midgley, C., Miller Buchanan, C., Reuman, D., Flanagan, C., MacIver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage environment fit on young adolescents' task values and expectancy related beliefs. *American Psychologist*, 48(2), 90-101.

Ellerani, P. (2016). Sviluppo di contesti capacitanti nella formazione in servizio dei docenti. Cooperazione, agentività, empowerment. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 14(3), 117-134.

Epstein, J.L., Sanders, M.G., Sheldon, S.B., Simon, B.S., Salinas, K.C., Jansorn, N.R., Hutchins D.J. (2018). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. London: Corwin Press.

Forliano, F. (2020). La formazione del personale docente: prospettive di sviluppo. Imparare a insegnare. *Formazione e didattica per la scuola. Atti del Convegno GEO 2017*, 79-88.

Franzoni Prodi F. (2005). Solidarietà. In G. Cerini & M. Spinosi. *Voci della scuola*, vol. IV, Napoli: Tecnodid.

Frigenti, A. (2017). Il ruolo della scuola come agenzia educante. *Welfare e Ergonomia*, 2, 85-105.

Garcia, D.C. (2004). Exploring connections between the construct of teacher efficacy and family involvement practices, *Urban Education*, 39, 290-315.

Gentile, M. (2012). Innovazione educativa e crescita professionale dei docenti. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 10(1), 133-148.

Giunti, C., Ranieri, M. (2020). Professionalità Dirigente e innovazione scolastica. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 18(3), 376-390.

Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49, 125-142.

Hargreaves, A., Boyle, A. & Harris, A. (2014). *Uplifting Leadership: How Organizations, Teams, and Communities Raise Performance*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Ianes, D., Cramerotti, S. (eds.) (2016). *Dirigere scuole inclusive: Strumenti e risorse per il Dirigente scolastico*. Trento: Erickson.

Kincheloe, J. L. (2008). *Critical Pedagogy*. New York: Peter Lang.

Lupoli, N. (2017). La leadership educativa del Dirigente scolastico tra vincoli e possibilità. *Formazione & Insegnamento, Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 15(3), 239-244.

Maviglia, D. (2020). Il ruolo della professionalità docente nel processo di valorizzazione e di successo della qualità educativa e formativa nelle piccole scuole. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 18(2), 098-106.

Moliterni, P., & Covelli, A. (2020). Il ruolo del dirigente scolastico per la qualità dell'inclusione scolastica: la percezione degli insegnanti. *Italian Journal Of Special Education For Inclusion*, 8(1), 237-259.

Morrone, A. (2016). *La valutazione delle performance tra costi e benefici sociali: nuove metriche, nuove sfide, nuove retoriche?* IX Conferenza ESPAnet Italia "Modelli di welfare e modelli di capitalismo. Le sfide per lo sviluppo socioeconomico in Italia e in Europa" Macerata, 22-24 settembre 2016.

Oliva, A., & Petrolino, A. (2019). *Il coraggio di ripensare la scuola*. Quaderno n. 9, Associazione TreeLLLe.

Paletta, A. (2015). Dirigenti scolastici leader per l'apprendimento. *Ricercazione*, 7(1), pp. 93-109.

Palma, M. (2017). La scuola come bene comune. il rapporto scuola-famiglia rivisto in un modello sostenibile di gestione condivisa. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagati suggerimenti*, 7(2), 319-335.

Pati L. (2011). La corresponsabilità tra scuola e famiglia all'insegna del confronto tra culture educative. In L. Pati & P. Dusi (a cura di), *Corresponsabilità educativa: scuola e famiglia nella sfida multiculturale*. Brescia: La Scuola.

Pati L. (2014). *Pedagogia della famiglia*. Brescia: La Scuola.

Pati, L. (2019). *Famiglia e scuola. Relazione e corresponsabilità educativa*. Brescia: Morcelliana.

Pellerey, M. (2010). *Competenze. Il ruolo delle competenze nei processi educativi, scolastici e formativi*, Napoli: Tecnodid Editrice.

Pieri, M. (2018). Le relazioni scuola/famiglia in Italia: una ricerca in un Istituto Comprensivo dell'Emilia-Romagna. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 10(15-16), 464-478.

Pollit, C. & Bouckaert, G. (2002). *La riforma del management pubblico*. Milano: Università Bocconi Editore.

Pourtois, J. P., & Desmete, H. (2017). La città dell'educazione. Agire insieme per l'emancipazione di tutti. *Ricerche di pedagogia e didattica*, 12, 123-130.

Recalcati M. (2014). *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*. Torino: Einaudi.

Saklofske, D. H., Michayluk, J. O., & Randhawa, B. S. (1988). Teachers' efficacy and teaching behaviors. *Psychological Reports*, 407-414.

Scheerens, J. (Ed) (2012). *School Leadership Effects. Revisited Review and Meta-Analysis of Empirical Studies*. Dordrecht: Springer.

Schleicher, A. (2018). *World class. How to build a 21st-century school system*, Paris: OECD Publishing.

Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà*. Bologna: Il Mulino.

Serpieri, R. (2008). *Senza leadership: un discorso democratico per la scuola*, Milano: Franco Angeli.

Toni, R. (2005). *Il dirigente scolastico*, Milano: Pearson Italia Spa.

Trotman, M.F. (2001). Involving the African American parent: Recommendations to increase the level of parent involvement within African American families, *The Journal of Negro Education*, 70, 275-285.

Volpi, C. (2012). Trasformazione della professionalità docente: modelli e problemi. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 10(1), 35-44.

Weiss, H.B., Kreider, H., Lopez, M. E., Chatman-Nelson, C. (2013). *Preparing Educators to Engage Families: Case Studies Using an Ecological Systems Framework*, Third Edition, SAGE Publications.

Wittrock, M. C. (Ed.). (1986). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan.

CAPITOLO 4

Argyle, M. (1992). *Il corpo e il suo linguaggio. Studio sulla comunicazione non verbale (2° edizione)*, Bologna: Zanichelli.

Bochaca, J. G. (2015). La comunicación familia-escuela en Educación Infantil y Primaria. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 8(1), 71-85.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.

Cambi, F. (2000). Comunicazione e utopia: riflessioni. *Studium Educationis*, 4, 628-632.

Cambi, F. (2006). Analisi della famiglia d'oggi: linee di interpretazione e di intervento, *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 22-27.

Cary, A. (2006). *How strong communication contributes to student and school success: parent and family involvement*. Maryland, U.S: National School Public Relations Association.

Chung, H. S., Kim, Y. S., Yi, T. Ma, K. H. Choi, G., Park, C. Tong, J. Hwang, J., & Lee, E. (2016). 2015 *nyencenkhwuktamwunhwakacok siltaycosa* (2015 national survey of multicultural families). Seoul: KWDI.

Davitti, E. (2013). Dialogue interpreting as intercultural mediation: Interpreters' use of upgrading moves in parent-teaching meetings. *Interpreting*, 15(2), 168–199.

Eco, U. (1975). *Trattato di semiotica generale*, Milano: Bompiani.

Efron, D. (1941). *Gesture and environment*, New York: King's Crown Press.

Epstein, J., Salinas, K.C. (2004). Partnering with families and communities. *Educational Leadership*, 61(8), 12-18.

Fish, M.C. (1990). Best practices in family-school relationships. En A. Thomas y J. Grimes (eds): *Best practices in school psychology-II* (pp 383-392). Washington, DC: NASP.

Fontalvo Sánchez, Y., & Ventura Jiménez, A. (2021). *Comunicación efectiva: estrategia de mediación para el fortalecimiento del diálogo entre docentes y padres de familia* (Master's thesis, Corporación Universidad de la Costa).

Franco-Cuartas, G.E. (2001). *La comunicazione in famiglia*, Madrid: Ediciones Palabra.

García Bacete, F. J. y Traver, J. (2010). Familias, centros educativos y comunidad. En F. J. García Bacete, A. V. Vaquer y C. Gomis (Coords.), *Intervención y Mediación Familiar* (pp. 205-250). Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I. Colección Universitas.

García-Bacete, F. J. García, R. y Doménech, F. (2005). Características, dificultades y necesidades formativas de los profesores tutores de educación infantil y primaria en los centros escolares de la provincia de Castellón. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 16 (2), 199-224.

Garreta, J. (2015). La comunicación familia-escuela en Educación Infantil y Primaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(1), 71-85.

Garreta, J., Macia, M. (2017). La comunicación familia-escuela. En: J. Garreta (Coord.), *Familias y escuelas. Discursos y practicas sobre la participación en la escuela* (pp.71-98). Madrid, España: Pirámide.

Ghio, D., Venturi, S., & Barsotti, O. (2015). Comunicazione in famiglia e processi di integrazione. *Rivista Italiana Di Economia Demografia E Statistica*, Volume Lxix – N. 2, 201-210.

Graham-Clay, S. (2005). Communicating with parents: Strategies for teachers. *The School Community Journal*, 15(1), 117-130.

Guzón-Nestar, J. L., & González-Alonso, F. (2019). La comunicación entre la familia y la escuela. *Papeles salmantinos de educación*, (23), 31-54.

Henderson, A.T., Mapp, K.L (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family and community connections on student achievement*. Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory

Ius, M. (2020). L'educatore come promotore di forze relazionali e comunicative. Saperi, motivazioni e microabilità per una proposta formativa pedagogicamente orientata. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 17(2), 311-330.

Koontz, H. Weihrich, H. Cannise, M. (2012). *Administración. Una perspectiva global y empresarial*. México: Editorial Mc Graw Hill.

Lee, J. (2021). A survey of Korean elementary schoolteachers on their communication with students and parents from migrant backgrounds and the need for quality language services. *Translation & Interpreting*, 13(1), 118-135.

Lorente, L. M., & Cima, R. (2018). La mediación lingüística cultural en la etapa de enseñanza primaria. *Dilemata*, (26), 265-273.

Macia Bordalba, M. (2019). Principales canales para la comunicación familia-escuela: análisis de necesidades y propuestas de mejora. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 147-165.

Macia, M. (2016). La comunicación familia-escuela: el uso de las TIC en los centros de primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 73-83.

Martínez-González, R. A., Rodríguez-Ruiz, B., Pérez-Herrero, M. H. y Torío-López, S. (2005). *Family-School-Community Partnerships Merging into Social Development*. Oviedo: Grupo SM.

Minke, K., y Anderson, K. (2003). Restructuring routine parent-teacher conferences: The family-school conference model. *The Elementary School Journal*, 104(1), 49-69.

Minnocci, L. (2016). Grafologia: comunicare si può. Il ruolo educativo della famiglia. *Piessse*, 2 (1-12).

Nam, B. H. & Kim, O. N. (2012). Yesengkyelhonimincauy hakpwumo yekhaley tayhan cilcek yenkwu: swutokwenuy kohaklyekyesengul cwungsimulo (A qualitative study on the experiences of marriage immigrant women as school parents). *Chengsonyepokciyenkwu*, 14(4), 113-142.

Neveu, E. (1994). La société de communication et ses interprètes. *Réseaux. Communication-Technologie-Société*, 12(64), 9-27.

Park, S., y Holloway, S.D. (2017). The effects of school-based parental involvement on academic achievement at the child and elementary school level: A longitudinal study. *The Journal of Educational Research*, 110(1), 1-16.

Pati, L. (1984). *Pedagogia della comunicazione educativa*, Brescia: Editrice La Scuola.

Pati, L. (1998). Riflessioni pedagogiche sulla denatalità". *Pedagogia e Vita*, 5, 25-52.

Quaranta, N. (2019). La comunicación efectiva: un factor crítico del éxito en el trabajo en equipo. *Enfoques: revista de la Universidad Adventista del Plata*, 31(1), 21-46.

Rivas, K, & Rojano, L. (2009). *La influencia de la comunicación familia-escuela en el progreso escolar del alumnado inmigrante*. Conclusiones del III Seminario EDI. Carme Oliver. Universidad de Barcelona.

Rivoltella, P. C. (1998). *Teoria della comunicazione*, Brescia: La scuola.

CAPITOLO 5

Aviram, A. & Talmi, D. (2006). L'impatto delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione sull'educazione, *Italian Journal of Educational Technology*, 14 (2), 32-53.

Bellingreri, A. (a cura di) (2017), *Lezioni di pedagogia fondamentale*, Brescia: ELS La Scuola.

Benvenuto, G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Roma: Carocci.

Cappuccio, G. & F. Pedone, F. (2018). Promuovere la relazione scuola-famiglia. Il punto di vista dei dirigenti e dei genitori, *Pedagogia Oggi*, 16 (2), 317-340.

Creswell, J. W. (2009). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Method Approaches* (3th ed.). USA: Sage Publications.

Creswell, J. W. (2015). Revisting Mixet Methods and Advancing Scientific Practices. In S. Hisser- Biber & R. Burke Johnson (Eds.), *The Oxford Handbook of Multimethod and Mixed Methods Reserch Inquiry* (pp. 57-71). Oxford: Oxford Univerty Press.

Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori & C. Teddie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 209–240). Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J., & Plano Clark, V. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J.W. (2006). *Understanding mixed method research*. California: SAGE Publications.

Dalkey, N. & Helmer, O. (1963). An experimental application of the Delphi method to the use of experts, *Management science*, 9 (3), 458-467.

Demetrio, D. (1992). *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, Firenze: La Nuova Italia.

Greene, J. C. (2007). *Mixed Methods in Social Inquiry*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.

La Marca, A. (2014). *Competenza digitale e saggezza a scuola*, Brescia: La Scuola.

Lincoln Y.S. & Guba, E.G. (1985) *Naturalistic inquiry*, Sage Publications, Beverly Hills 1985.

Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Roma: Carocci.

Porter, A. C., Polikoff, M. S., Goldring, E. B., Murphy, J., Elliott, S. N., & May, H. (2010). Investigating the validity and reliability of the Vanderbilt Assessment of Leadership in Education. *The Elementary School Journal*, 111(2), 282-313.

Rivoltella, C. (2017). *Media education*, Brescia: La Scuola.

Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

APPENDICE

ALLEGATO 1

Questionario Corresponsabilità Educativa - Famiglie

Destinatari: genitori.

Obiettivo: misurare il grado di corresponsabilità, inclusività e di collaborazione tra l'Istituzione Scolastica e la famiglia.

Gentile genitore,

nel ringraziarLa per la disponibilità mostrata, si illustra adesso la struttura del questionario che nel suo complesso La impegnerà per un massimo di 7-10 minuti.

Struttura del questionario: il seguente test consta di tre parti.

La prima permette di rilevare delle informazioni personali che tuttavia non permettono in alcun modo di identificare la persona.

Seguono i livelli-chiave su cui i genitori sono chiamati ad esprimersi; essi sono:

- livello scuola-organizzazione (Item 1-8),
- livello scuola-didattica (Item 9-14),
- livello famiglia-corresponsabilità (Item 15-20),
- livello scuola-famiglia-comunità (Item 21-26),
- livello famiglia-organizzazione dell'ambiente di apprendimento (Item 27.38).

In relazione agli item, costituiti da affermazioni relative ai vari livelli esposti, è possibile esprimere un giudizio di frequenza attraverso una "X" da collocare in una scala di frequenza a cinque risposte, in cui il grado più basso è espresso da "Mai" ed il grado più alto da "Sempre".

Parte informativa:

Età del genitore intervistato:

Titolo di studio del genitore intervistato:

- licenza media
- diploma di scuola superiore
- diploma di laurea triennale
- diploma di laurea magistrale

Età del bambino del genitore intervistato:

Sesso del genitore intervistato:

Scuola frequentata dal proprio figlio:

- Scuola dell'Infanzia
- Scuola Primaria
- Scuola Secondaria di primo grado

Nome della scuola:

Regione d'appartenenza:

- Valle d'Aosta

- Piemonte
- Liguria
- Lombardia
- Trentino-Alto Adige
- Veneto
- Emilia-Romagna
- Friuli-Venezia Giulia
- Toscana
- Umbria
- Lazio
- Marche
- Abruzzo
- Molise
- Campania
- Puglia
- Calabria
- Sicilia
- Sardegna

Livello 1 Scuola – Organizzazione

Obiettivo: misurare il grado di coinvolgimento delle famiglie nell'organizzazione dell'Istituto scolastico di appartenenza.

	Mai	Quasi mai	Ogni tanto	Abbastanza	Sempre
1- Gli insegnanti accolgono ed ascoltano le singole esigenze familiari.					
2- Gli insegnanti rendono partecipi le famiglie.					
3- Il dirigente accoglie ed ascolta le singole esigenze familiari.					
4- Il dirigente rende partecipe le famiglie.					
5- Gli strumenti di documentazione tecnologica, come il registro elettronico, sono aggiornati quotidianamente.					
6- Gli strumenti di documentazione tecnologica, come il registro elettronico, vengono utilizzati dalle famiglie.					

7- La scuola promuove giornate di informazione e/o formazione sul tema dell'inclusione ⁴⁰ .					
8- L'istituto include le famiglie nelle giornate dedicate al tema sull'inclusione.					

Livello 2 Scuola – Didattica

Obiettivo: misurare il grado di coinvolgimento delle famiglie nelle scelte didattiche dell'Istituto scolastico di appartenenza.

	Mai	Quasi mai	Ogni tanto	Abbastanza	Sempre
9- Le famiglie partecipano alla stesura della progettazione educativo-didattiche finalizzate all'apprendimento degli alunni.					
10- Le famiglie vengono coinvolte durante l'azione didattica.					
11- I piani didattici vengono personalizzati in base alle singole esigenze degli studenti.					
12- La scuola promuove giornate di informazione sulle materie caratterizzanti dell'istituto e sui relativi programmi.					
13- La famiglia chiede informazioni sui programmi scolastici e i curricula dell'Istituto.					
14- L'istituto crea momenti di condivisione dell'azione didattica in itinere.					

Livello 3 Famiglia- Corresponsabilità

Obiettivo: misurare il grado di responsabilità condivisa tra famiglia e scuola nel promuovere lo sviluppo dei discenti

	Mai	Quasi mai	Ogni tanto	Abbastanza	Sempre
15- L'educazione esperita in famiglia contribuisce ad un apprendimento efficace.					

⁴⁰ Per inclusione si intende il processo attraverso il quale la scuola diventa un ambiente che risponde ai bisogni di tutti, con particolare attenzione agli alunni con Bisogni educativi Speciali (BES): Handicap, disturbi specifici dell'apprendimento, deficit dell'attenzione, disagio socio-economico, ecc.

16- Il metodo utilizzato dagli insegnanti influisce sull'apprendimento degli studenti.					
17- Il genitore interagisce con gli insegnanti per favorire l'apprendimento dei propri figli					
18- Gli insegnanti coinvolgono la famiglia per migliorare l'apprendimento degli alunni.					
19- Il registro elettronico costituisce una risorsa per rafforzare la relazione scuola-famiglia.					
20- La collaborazione tra famiglia e scuola influisce sul miglioramento dell'educazione e dell'apprendimento dei discenti.					

Livello 4 Scuola – Comunità esterna


Obiettivo: misurare il grado di interazione e significatività tra la scuola e la comunità esterna

	Mai	Quasi mai	Ogni tanto	Abbastanza	Sempre
21- La scuola invita realtà comunitarie esterne (consulorio, associazioni, organizzazioni, agenzie di formazione..) a partecipare ad attività o eventi.					
22- La scuola interagisce con l'extra scuola per avviare dei i progetti.					
23- La famiglia partecipa alle attività in cui scuola e comunità esterna interagiscono.					
La scuola, la famiglia e la comunità esterna creano una rete a sostegno dell'apprendimento dei bambini.					
Il dirigente scolastico e/o il personale docente promuovono l'estensione delle opportunità di apprendimento oltre le ore curriculari (gite d'istruzione, partecipazione eventi..)					
La scuola è in connessione con le agenzie dei servizi sociali per creare reti di sicurezza a sostegno degli studenti					
L'istituto scolastico propone l'incontro con esperti o testimoni esterni					

24. Facendo riferimento alle quattro immagini a seguire, indichi in quale immagine collocherebbe la sua famiglia in relazione alla comunità scolastica.

- Immagine 1: la famiglia è esclusa dalla comunità scolastica
- Immagine 2: la famiglia è coesa ad altre famiglie, ma distaccata dalla comunità scolastica
- Immagine 3: La famiglia è integrata all'interno della comunità scolastica
- Immagine 4: La famiglia è inclusa all'interno della comunità scolastica

Legenda:

 = Istituzione Scolastica


 = rappresentazione delle famiglie

Immagine 1:

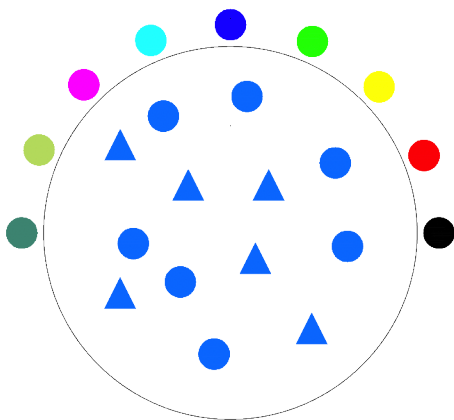


Immagine 2:

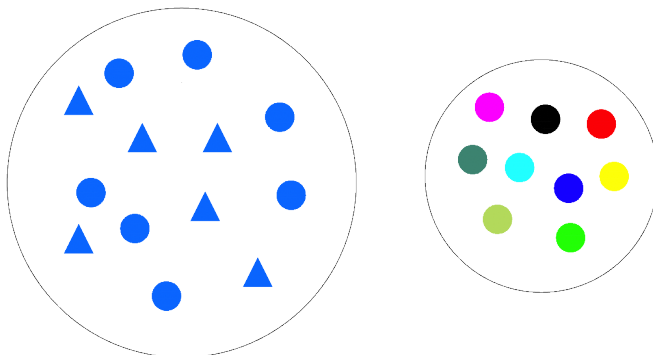


Immagine 3:

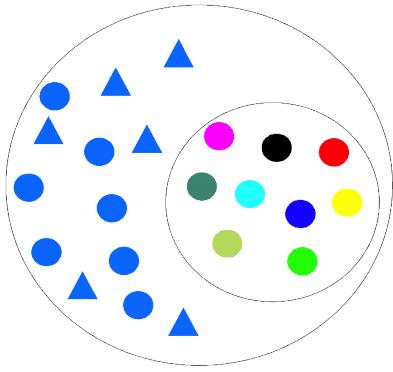
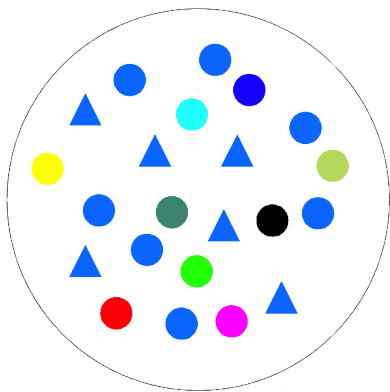


Immagine 4:



25. Potrebbe essere utile istituire un gruppo ascolto per genitori, al fine di confrontarsi con un esperto dei processi educativi sulle sfide dello sviluppo evolutivo dei ragazzi?

- sì
- no
- non lo so

Livello 5 – Famiglia-organizzazione dell’ambiente di apprendimento

Obiettivo: comprendere cosa i genitori pensano rispetto all’organizzazione dell’ambiente di apprendimento (ovvero di aule, spazi, classi e strumenti) e quanto essi siano coinvolti nella strutturazione dello stesso.

	Mai	Quasi mai	Ogni tanto	Abbastanza	Sempre
26- L’ambiente d’apprendimento (aule, spazi, classi e strumenti) promuove l’indipendenza l’autonomia e l’intraprendenza del bambino					

27- la cattedra non è una postazione fissa per l'insegnante; l'apprendimento è facilitato dalla presenza della maestra tra i banchi, i tappeti e gli spazi occupati dai bambini					
28- L'ambiente d'apprendimento promuove l'autogestione, l'autostima e l'auto-valutazione					
29- Gli strumenti utilizzati ai fini dell'apprendimento, rispecchiano obiettivi specifici					
30- L'ambiente d'apprendimento è ordinato, pulito e riflette un ordine interiore					
31- L'ambiente è suddiviso in aree tematiche (area della matematica, area dell'anatomia, ecc..)					
32- L'ambiente d'apprendimento favorisce il libero accesso degli studenti agli scaffali ed ai materiali utili per sviluppare le attività					
33- L'ambiente predispone degli strumenti il cui riferimento è alla vita pratica: cura di sé, dell'ambiente e degli altri					
34- I tavoli, le sedie e l'attrezzatura a disposizione degli studenti sono differenziati in base all'età ed al differente sviluppo fisico dei bambini					
35- I genitori sono chiamati a contribuire all'allestimento degli ambienti di lavoro scolastico dei propri figli					
36- Un ambiente d'apprendimento strutturato secondo modelli pedagogici promuove l'apprendimento dello studente					
37- l'ambiente promuove l'apprendimento per scoperta e/o per osservazione					
38- i bambini condividono la cura per il materiale messo a loro disposizione					

ALLEGATO 2

Questionario Corresponsabilità Educativa - Docenti

Destinatari: Personale Docente.

Obiettivo: Indagare circa il grado di corresponsabilità e collaborazione tra l'Istituzione Scolastica e Famiglia dal punto di vista del personale docente della Scuola Primaria.

Gentile Docente,

nel ringraziarLa per la disponibilità mostrata, si illustra adesso la struttura del questionario che nel suo complesso La impegnerà per un massimo di 7-10 minuti.

Il seguente questionario è composto da:

- parte informativa sulle caratteristiche generali del docente intervistato, le quali essendo generali hanno l'obiettivo di identificare il campione intervistato e in nessun modo di identificare le persone di riferimento (Item 1-8).

- Parte compilativa in cui è possibile indicare il grado di frequenza circa le affermazioni elencate suddivise in quattro aree:

- Parte A: Scuola-Didattica (Item 9-16).

Obiettivo: misurare il grado di condivisione delle scelte didattiche dell'Istituto scolastico di appartenenza.

- Parte B: Scuola-Organizzazione (Item 17-32).

Obiettivo: misurare il grado di condivisione dell'organizzazione e della cultura dell'apprendimento dell'Istituto scolastico di appartenenza.

- Parte C: Corresponsabilità Famiglia-Scuola (Item 33-43).

Obiettivo: misurare il grado di responsabilità condivisa tra famiglia e scuola nel promuovere lo sviluppo dei discenti.

- Parte D: Scuola- Comunità esterna (Item 44-50)

Obiettivo: misurare il grado di interazione e significatività tra la scuola e la comunità esterna.

- Parte E: ambiente di apprendimento (item 50-62)

Obiettivo: misurare il grado di interesse e sviluppo della cura e la predisposizione dell'ambiente d'apprendimento.

Parte informativa

È possibile apporre una "X" sulla casella corrispondete individuata come corretta.

1- Sesso del docente intervistato: F M

2- Et  del docente intervistato:

3- Anni di servizio:

- meno di 5 anni
- da 6 a 10 anni
- da 11 a 20 anni
- da 20 a 30 anni
- pi  di 30 anni

4- Anni di servizio nell'istituzione scolastica di attuale appartenenza:

- Circa un anno
- Da 2 a 5 anni
- Da 6 a 10 anni
- Da pi  di 10 anni
-

Specificare nome della scuola:

5- Tipo di incarico ricoperto:

- Insegnante di ruolo
- Insegnante non di ruolo
- Supplente
- Insegnante di sostegno di ruolo
- Insegnante di sostegno supplente

6- Ambito di insegnamento:

- area linguistico-letteraria
- area logico-matematica
- area geografica-territoriale
- area civica
- area religiosa
- lingua straniera
- altro (specificare)

7- Tipologia di organizzazione:

- Direzione didattica
- Istituto Comprensivo
- Altro

8- Regione d'appartenenza:

- Valle d'Aosta
- Piemonte
- Liguria

- Lombardia
- Trentino-Alto Adige
- Veneto
- Emilia-Romagna
- Friuli-Venezia Giulia
- Toscana
- Umbria
- Lazio
- Marche
- Abruzzo
- Molise
- Campania
- Puglia
- Calabria
- Sicilia
- Sardegna

Parte compilativa:

In riferimento all'Istituto Scolastico di riferimento, indicare il grado di frequenza delle seguenti osservazioni apponendo una "X" nella colonna individuata.

	Mai	Qualche volta	Spesso	Quasi Sempre	Sempre
PARTE A: Scuola-Didattica					
9- Gli obiettivi educativi sono costruiti in accordo con le potenzialità effettive degli studenti					
10- Gli obiettivi educativi sono modificati in itinere in base ai risultati raggiunti					
11- Le progettazioni educativo-didattiche prevedono un coinvolgimento delle famiglie nella loro stesura					
12- La scuola promuove giornate di informazione sulle discipline caratterizzanti dell'Istituto e sui relativi programmi					
Gli studenti con bisogni educativi speciali sono seguiti con dei piani personalizzati					
I programmi personalizzati per gli studenti con BES sono costruiti in accordo con i genitori					
Le misure dispensative sono adottate per gli studenti con BES					
Gli strumenti compensativi vengono forniti agli studenti con BES					
14- La didattica curriculare è frutto della collaborazione tra più docenti					
15- La didattica curriculare dell'Istituto è in armonia con i programmi ministeriali					

16- Le pratiche didattiche proprie di ciascun insegnante sono condivise per sviluppare riflessioni costruttive in merito					
PARTE B: Scuola-Organizzazione					
17- Il personale ATA collabora con docenti, famiglie e alunni					
18- Il Dirigente Scolastico implementa un clima positivo e collaborativo					
19- Il dirigente scolastico valorizza il lavoro degli insegnanti					
20- Il dirigente scolastico promuove la formazione e l'aggiornamento professionale del personale					
21- Il dirigente ed il corpo docente si confrontano nel corso dell'anno scolastico circa i metodi, gli obiettivi e i risultati dell'apprendimento					
22- La direzione della scuola è attenta ai bisogni degli alunni					
23- Il Personale docente promuove un clima positivo e collaborativo					
24- La programmazione che guida l'attività didattica degli insegnanti del consiglio di classe è condivisa e/o negoziata					
25- La direzione della scuola è attenta ai bisogni dell'insegnante					
26- Il Personale Docente ascolta ed osserva i bisogni manifestati degli alunni					
27- Il Personale Docente sviluppa e sostiene le idee promosse dagli alunni					
28- I docenti utilizzano gli spazi laboratoriali presenti all'interno della scuola					
29- I colleghi si scambiano il materiale didattico					
30- I colleghi si scambiano informazioni sugli studenti					
31- Gli studenti sono assegnati alle diverse sezioni/classi in modo equo secondo criteri precedentemente stabiliti					
32- Gli studenti rispettano le regole comportamentali dettate dall'Istituto					
- Le attrezzature per gli studenti disabili sono funzionali ed operative					
PARTE C: Corresponsabilità educativa Famiglia-Scuola					
33- Il Dirigente scolastico promuove dei momenti di incontro con le famiglie					
34- Il Dirigente scolastico accoglie ed ascolta le singole esigenze familiari					
35- La scuola promuove delle giornate di formazione aperte alla famiglia					

36- La collaborazione tra famiglia e scuola influisce sul miglioramento dell'educazione e dell'apprendimento dei discenti.					
37- L'organizzazione scolastica prevede degli orari di ricevimento settimanali per i genitori					
38- Gli insegnanti accolgono e tengono conto delle singole esigenze familiari					
39- Gli insegnanti rendono partecipi le famiglie delle progettazioni di classe					
40- Il personale docente instaura un dialogo continuo ed efficace con i genitori degli alunni					
41- Le famiglie apprezzano e sostengono il lavoro degli insegnanti					
42- I genitori sono quotidianamente aggiornati tramite il registro elettronico					
43- Le famiglie si informano sugli obiettivi, sui metodi e sui risultati dell'apprendimento					
Le famiglie straniere sono coinvolte nell'organizzazione e nella progettazione educativa					
Ogni ruolo e/o compito (docente, personale ATA, genitore, dirigente,..) è distinto e rispettato					
PARTE D: Scuola-Comunità esterna					
44- La scuola collabora con enti territoriali esterni					
45- La scuola collabora con enti territoriali esterni attraverso reti					
46- Gli enti territoriali esterni partecipano ad iniziative avviate dall'Istituto scolastico di appartenenza					
47- Il dirigente scolastico promuove partnership commerciali con Enti esterni alla scuola					
48- La famiglia è chiamata a partecipare alle attività in cui scuola e comunità esterna interagiscono					
49- Il dirigente scolastico e/o il personale docente promuovono l'estensione delle opportunità di apprendimento oltre le ore curriculari (gite d'istruzione, partecipazione eventi..)					
50- La scuola è in connessione con le agenzie dei servizi sociali per creare reti di sicurezza a sostegno degli studenti					
L'istituto scolastico propone l'incontro con esperti o testimoni esterni					
PARTE E: ambiente d'apprendimento					
51- strutturare l'ambiente d'apprendimento (aule, spazi, ambiente fisico) è funzionale all'apprendimento degli studenti					
52- L'ambiente d'apprendimento (aule, spazi, classi e strumenti) promuove l'indipendenza l'autonomia e l'intraprendenza del discente					

53- L'ambiente d'apprendimento promuove l'autogestione, l'autostima e l'auto-valutazione					
54- Gli strumenti utilizzati ai fini dell'apprendimento, rispecchiano obiettivi specifici					
55 - L'ambiente è suddiviso in aree tematiche (area della matematica, area dell'anatomia, ecc..)					
56- L'ambiente d'apprendimento favorisce il libero accesso degli studenti agli scaffali ed ai materiali utili per sviluppare le attività					
57- L'ambiente predispone degli strumenti il cui riferimento è alla vita pratica: cura di sé, dell'ambiente e degli altri					
58- I tavoli, le sedie e l'attrezzatura a disposizione degli studenti sono differenziati in base all'età ed al differente sviluppo fisico dei bambini					
59- I genitori sono chiamati a contribuire all'allestimento degli ambienti di lavoro scolastico dei propri figli					
60- l'ambiente promuove l'apprendimento per scoperta e/o per osservazione					
61- i bambini condividono la cura per il materiale messo a loro disposizione					
62- la cattedra non è una postazione fissa per l'insegnante; l'apprendimento è facilitato dalla presenza della maestra tra i banchi, i tappeti e gli spazi occupati dai bambini					