

UNIVERSITÀ DELLA VALLE D'AOSTA
UNIVERSITÉ DE LA VALLÉE D'AOSTE
DIPARTIMENTO DI SCIENZE UMANE E SOCIALI
CORSO DI LAUREA IN SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA
ANNO ACCADEMICO 2020-2021

TESI DI LAUREA

LA RELAZIONE SCUOLA-FAMIGLIA E LA QUALITÀ DELL'EDUCAZIONE.
UNO STUDIO DI CASO NELLE ISTITUZIONI SCOLASTICHE VALDOSTANE.

DOCENTE 1° relatrice: Prof. ssa Teresa Grange

DOCENTE 2° relatrice: Prof.ssa Sonia Peloso

STUDENTESSA: 16 A05 148 Asya Bertuzzo

Ringraziamenti

Vorrei ringraziare tutti coloro che con la loro presenza mi hanno donato qualcosa nel mio percorso di vita fino ad oggi.

Ai miei nonni, da sempre ispirazione di vita. Al nonno che è con me in ogni mia decisione e alla nonna con la quale ho la fortuna di condividere le mie giornate trovando in lei un'ancora.

Alla mia mamma che mi dimostra di amarmi più di ogni altra cosa e che con il suo esempio mi sprona ad essere sempre forte e a dare il massimo.

Ai miei zii, a Nicholas e Alessia che mi hanno sempre fatto sentire figlia e sorella.

Al mio papà, che da lontano mi è sempre vicino.

A Stefano, che con amore e pazienza mi ha accompagnato nel mio cammino e che nei momenti difficili mi fa sempre tornare il sorriso.

A Dolla, amico sincero con cui condividere gioie e tristezze.

Ai miei compagni e amici Sara, Vanessa, Roberta e Matteo che mi hanno supportato e sopportato in questi anni e hanno reso leggere le giornate universitarie.

A tutti i professori incontrati ed in particolar modo alla Professoressa Grange, alla Dottoressa Peloso, alla Dottoressa Timpano e al Dottor Romeo. I vostri insegnamenti saranno le fondamenta su cui spero di crescere ancora.

A tutti voi, un sincero grazie.

Asya

INDICE

INTRODUZIONE	7
SEZIONE 1 – LA RELAZIONE SCUOLA-FAMIGLIA AL SERVIZIO DELLA QUALITÀ DELL’EDUCAZIONE	9
CAPITOLO 1- QUALITÀ DELL’EDUCAZIONE, SOSTENIBILITÀ, PARTECIPAZIONE	10
1. L’educazione di qualità nell’Agenda ONU 2030	10
2. Il principio di educabilità: un’educazione di qualità per tutti e per ciascuno	12
3. La <i>governance</i> per aumentare la partecipazione a supporto della qualità	14
CAPITOLO 2- SCUOLA E FAMIGLIA	16
1. La famiglia	16
2. La scuola	17
3. La relazione scuola –famiglia dal punto di vista normativo	18
3.1. Un excursus storico	18
3.2. Le Indicazioni Nazionali e il Patto di corresponsabilità	21
4. La comunità educante per ripensare la partecipazione	24
5. Il ruolo del dirigente scolastico nelle relazioni scuola-famiglia	26
5.1. Il profilo dirigenziale: evoluzione e situazione attuale	26
5.2. Funzione dirigenziale e management	27
5.3. Modelli di leadership	29
CAPITOLO 3- QUADRO CONCETTUALE	33
1. La teoria dei sistemi e il modello ecologico dello sviluppo umano	33
2. Modelli di relazione tra scuola e famiglia	36
2.1. Modelli di Swap, Christenson e Sheridan	36
2.2. Modello di Hoover	37
2.3. Le “quattro A” di Christenson e Sheridan	39
2.4. Modello di coinvolgimento genitoriale di Epstein	40
2.5. Modello delle Overlapping Spheres of Influences	41
3. I vincoli nella relazione tra scuola e famiglia	42
SEZIONE 2: INDAGINE LOCALE SULLE RELAZIONI SCUOLA-FAMIGLIA	47
CAPITOLO 4- CONTESTO E DISEGNO DI RICERCA	48
1. Elementi di contesto	48
1.1. Il particolarismo sociolinguistico e culturale locale e le <i>Adaptations</i>	49
1.2. La Valle d’Aosta e l’emergenza sanitaria da Covid-19	50
2. Domande, oggetto di ricerca e metodologia	50
3. Strumenti di indagine	53
3.1. L’intervista semistrutturata	53
3.2. L’analisi documentale	55
4. Metodologia di analisi dei dati	56

CAPITOLO 5- RISULTATI	62
1. La relazione scuola-famiglia nella percezione dei dirigenti scolastici	62
1.1. Analisi quantitativa	62
1.2. Analisi qualitativa	72
1.2.1. Resoconto narrativo	72
1.2.2. Le argomentazioni dei dirigenti scolastici	79
2. La relazione scuola- famiglia nei Piani Triennali dell’Offerta Formativa	98
CAPITOLO 6 - DISCUSSIONE DEI RISULTATI	104
1. Sintesi	104
2. Il coinvolgimento delle famiglie	106
3. La gestione del coinvolgimento delle famiglie	111
4. La formalizzazione delle relazioni scuola-famiglia	115
CONCLUSIONI	117
<i>ALLEGATO</i>	
<i>Allegato 1– Traccia dell’intervista semi-strutturata</i>	120
<i>BIBLIOGRAFIA</i>	123
<i>SITOGRAFIA</i>	127

INTRODUZIONE

Questo lavoro si occupa del tema delle relazioni scuola-famiglia intese come fattore di un'educazione di qualità. Il miglioramento della qualità educativa è citato negli obiettivi dell'Agenda ONU 2030 che gli Stati firmatari si sono dati come mete per uno sviluppo sostenibile da più punti di vista e quindi è interessante cominciare ad analizzare l'attuale modo in cui le scuole si rapportano con le famiglie, per capire come poter migliorare questa relazione e, conseguentemente, accrescere la qualità del nostro sistema educativo.

La letteratura sull'argomento suggerisce di mettere in pratica modelli di cooperazione tra le due agenzie educative per favorire uno sviluppo a tutto tondo del bambino, ma le modalità di relazione sono sicuramente complesse e necessitano di un'analisi approfondita anche rispetto ai punti di vista che si decidono di prendere in considerazione.

La presente ricerca si propone di analizzare la relazione tra famiglie e istituzioni scolastiche di base sul territorio valdostano. In particolare, si sono volute approfondire le percezioni dei dirigenti scolastici sul tema, in quanto il loro ruolo li pone come attori e testimoni privilegiati rispetto ai processi e alle relazioni interne alla scuola. In secondo luogo, sono stati presi in considerazione i Piani Triennali dell'Offerta Formativa per capire in che modo la relazione con le famiglie fosse esplicitata all'interno di essi. Infatti, questi documenti rappresentano il modo in cui le istituzioni scolastiche si presentano alla comunità e delineano le modalità con cui le scuole intendono lavorare.

Per fare questa ricerca quindi, si è scelto di raccogliere i dati relativi alle percezioni dei dirigenti attraverso un'intervista semistrutturata, per poi fare un approfondimento sulla frequenza delle occorrenze dei temi toccati che sono poi stati analizzati qualitativamente. L'analisi dei PTOF è stata svolta ricercando all'interno dei documenti i passaggi in cui viene trattato il rapporto tra scuola e famiglia e facendo dei confronti tra i diversi modi in cui tale relazione viene esplicitata. Nel **primo capitolo** si esamineranno i rapporti tra scuola e famiglie in relazione alla qualità dell'educazione avvalendosi del principio di educabilità e analizzando come la *governance* può essere utilizzata per aumentare la partecipazione.

Nel **secondo capitolo** si approfondiranno le particolarità di ciascuna agenzia educativa e si delineeranno le norme che regolano il loro rapporto. Inoltre, si tratterà il ruolo del dirigente scolastico, analizzandone le sue funzioni e definendo come i diversi modi di porsi come leader possono influenzare la partnership con le famiglie.

Nel **terzo capitolo** si approfondiranno i modelli teorici che trattano il tema del rapporto tra scuola e famiglia. L'argomento verrà inizialmente inserito in un'ottica di tipo sistemico, per poi addentrarsi nell'esplicitazione di alcune teorie che spiegano i diversi modi di coinvolgere le

famiglie nelle pratiche scolastiche, le varie ricadute che possono derivare da tale partecipazione e le difficoltà che si possono riscontrare nella costruzione e nel mantenimento di un particolare rapporto con i genitori degli alunni.

Il **quarto capitolo** esplicherà la metodologia utilizzata per la ricerca, definendo il contesto, i soggetti e le domande della stessa. Si descriveranno le tecniche di raccolta e di analisi dei dati utilizzati.

Il **quinto capitolo** descriverà i risultati ottenuti. Inizialmente si farà un'analisi delle occorrenze dei temi che i singoli dirigenti hanno toccato all'interno delle interviste. Questi dati verranno poi trattati in modo aggregato per farne un'analisi qualitativa, esaminando le diverse rappresentazioni che i dirigenti hanno espresso su un determinato argomento. Infine, si tratterà l'analisi dei PTOF, esplicitando in quali passaggi ed in quale modo viene menzionato il rapporto con le famiglie.

Il **sesto capitolo** discuterà i risultati ottenuti alla luce del quadro teorico esplicitato nel terzo capitolo.

In conclusione, si evidenzia che, dall'analisi documentale, emerge una standardizzazione del discorso sulle relazioni tra scuola e famiglia, che sono descritte ed esplicitate nei loro scopi in modo simile nei PTOF delle varie istituzioni scolastiche. Dall'analisi delle interviste, invece, il quadro risulta più vario, seppur in linea con i modelli teorici di riferimento: si riscontrano diverse modalità di coinvolgimento genitoriale e il modello partenariale appare ancora distante dalle pratiche dichiarate.

A partire dalla consapevolezza delle pratiche e dall'esplicitazione dei modelli di riferimento, le istituzioni scolastiche possono avviare un percorso di riflessione orientato alla valorizzazione delle relazioni scuola-famiglia a beneficio della qualità dell'offerta formativa.

***SEZIONE 1 – LA RELAZIONE SCUOLA-FAMIGLIA AL SERVIZIO DELLA QUALITÀ
DELL'EDUCAZIONE***

CAPITOLO 1 - QUALITÀ DELL'EDUCAZIONE, SOSTENIBILITÀ, PARTECIPAZIONE

«Il diritto ad un'educazione di (elevata) qualità per tutti e per ciascuno e la sostenibilità dell'educazione costituiscono due sfide della contemporaneità»¹.

A partire dall'affermazione in esergo, è interessante analizzare il concetto di educazione in termini di sostenibilità e in termini di qualità. Il tema della sostenibilità può essere affrontato con riferimento alle politiche educative, ma può anche essere inteso come linea progettuale nella quale inserire un percorso formativo di sviluppo in un determinato contesto sociale. La qualità dell'educazione è un tema attuale che nasce dall'esigenza di andare oltre la garanzia di accessibilità dell'istruzione per focalizzarsi sull'effettivo raggiungimento dei traguardi formativi per tutti e per ciascuno².

1. L'educazione di qualità nell'Agenda ONU 2030

L'Agenda 2030³ per lo Sviluppo sostenibile dell'ONU riporta l'attenzione sul tema dell'educazione sostenibile e di qualità. Si tratta di un intervento d'azione suddiviso in 169 *targets* appartenenti a 17 *Sustainable Development Goals* sottoscritta nel settembre 2015 dai paesi membri, che si impegnano a riflettere ed impegnarsi su alcuni obiettivi dati con lo scopo di trasformare il nostro modo di vivere nel mondo.

Il tema della sostenibilità, preso sempre più in considerazione nei dibattiti politici internazionali e locali, come pure da aziende e anche dai singoli cittadini, non è qualcosa di così recente come si potrebbe pensare. L'attenzione sull'argomento viene posta per la prima volta nel 1972 a Stoccolma durante la Prima Conferenza Onu sull'ambiente, che è approfondito nel Rapporto

¹ Cfr. T. GRANGE, *Educabilità e sostenibilità: una sfida accessibile*, p. 108 in M.L. IAVARONE, P. MALAVASI, F.P. MINERVA, P. OREFICE, (a cura di), *Pedagogia dell'ambiente 2017 tra sviluppo umano e responsabilità sociale*, PensaMultimedia, 2017 pp. 107-114.

² *Ibidem*

³ ONU Agenda 2030 <<https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/SDG-presentazione.pdf>>

Brundtland del 1987 firmato dalla *World Commission on Environment and Development* che definisce lo sviluppo sostenibile come «sviluppo capace di soddisfare i bisogni della generazione presente senza compromettere quelli delle generazioni future»⁴.

Uno sviluppo di questo tipo non è concepito solamente in ottica ambientale, ma anche economica e sociale. Gli obiettivi di sviluppo sostenibile presi in considerazione dall'Agenda 2030⁵ sono così declinati:

1. Porre fine ad ogni forma di povertà nel mondo.
2. Porre fine alla fame, raggiungere la sicurezza alimentare, migliorare la nutrizione e promuovere un'agricoltura sostenibile.
3. Assicurare la salute e il benessere per tutti e per tutte le età.
4. Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti.
5. Raggiungere l'uguaglianza di genere ed emancipare tutte le donne e le ragazze.
6. Garantire a tutti la disponibilità e la gestione sostenibile dell'acqua e delle strutture igienico-sanitarie.
7. Assicurare a tutti l'accesso a sistemi di energia economici, affidabili, sostenibili e moderni.
8. Incentivare una crescita economica duratura, inclusiva e sostenibile, un'occupazione piena e produttiva ed un lavoro dignitoso per tutti.
9. Costruire un'infrastruttura resiliente e promuovere l'innovazione ed una industrializzazione equa, responsabile e sostenibile.
10. Ridurre l'ineguaglianza all'interno di e fra le nazioni.
11. Rendere le città e gli insediamenti umani inclusivi, sicuri, duraturi e sostenibili.
12. Garantire modelli sostenibili di produzione e di consumo.
13. Promuovere azioni, a tutti i livelli, per combattere il cambiamento climatico.
14. Conservare e utilizzare in modo durevole gli oceani, i mari e le risorse marine per uno sviluppo sostenibile.
15. Proteggere, ripristinare e favorire un uso sostenibile dell'ecosistema terrestre.
16. Promuovere società pacifiche e inclusive per uno sviluppo sostenibile.
17. Rafforzare i mezzi di attuazione e rinnovare il partenariato mondiale per lo sviluppo sostenibile.

Figura 1- Obiettivi agenda ONU 2030

I campi di interesse di questi obiettivi toccano tutti gli aspetti della vita e dello sviluppo, ed in effetti è possibile dividerli in diversi ambiti riconducibili a quelle che sono definite le 5 P⁶: Partnership, Pace, Prosperità, Persone e Pianeta. Ovviamente, questi macro-obiettivi

⁴ World Commission on Environment and Development, *Our Common Future*, Oxford University Press, London 1987 in M.G. RIVA, Sostenibilità e partecipazione: una sfida educativa, in «*Pedagogia Oggi*» 16(1), pp. 33-50.

⁵ ONU Agenda 2030 <<https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/SDG-presentazione.pdf>>

⁶<<https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/SDG-presentazione.pdf>> consultato in data 4/10/2021

necessitano di declinazioni tangibili per poter essere perseguiti e perché ogni persona e istituzione che se ne faccia carico possa stilare un piano di azione, revisione e valutazione dell'andamento del processo volto al loro raggiungimento. L'Agenda 2030 si presenta come piano di sviluppo indispensabile per la nostra permanenza sul pianeta e per questo è necessaria la promozione di una cittadinanza attiva e responsabile (Consiglio d'Europa, 2010⁷). È fondamentale, infatti, educare ogni cittadino e le generazioni future alla comprensione degli Obiettivi dell'Agenda e alla messa in atto di comportamenti che permettano di raggiungerli e per questo il quarto punto dell'Agenda⁸ viene letto come imprescindibile per lavorare su tutti gli altri. Diventa opportuno riflettere su cosa definisca un'educazione di qualità e attraverso quali processi essa si possa rendere disponibile a tutti.

Consideriamo, dunque, che l'Agenda 2030, documento che dovrebbe guidare il nostro modo di sviluppare diversi ambiti di vita nei prossimi anni, possa essere considerata come uno strumento utile per comprendere come, innanzitutto, sia indispensabile garantire l'accesso all'istruzione a tutti, ma in particolar modo concentrandosi sulle caratteristiche dell'istruzione, in modo che sia di qualità, equa e inclusiva, cioè eticamente e pedagogicamente orientata a dare a ognuno ciò di cui ha bisogno per sviluppare le proprie possibilità.

2. Il principio di educabilità: un'educazione di qualità per tutti e per ciascuno

È da assumere come fondamentale e universale il principio di educabilità, per cui:

«nessuno può risultare escluso dal percorso di partecipazione a una cittadinanza mondiale, ognuno deve essere messo in condizione di offrire consapevolmente uno speciale contributo alla salvaguardia del pianeta, tutti devono beneficiare di un qualificante sostegno per estendere i propri orizzonti del possibile, senza alcuna concessione a qualsivoglia riserva deterministica, ideologica o materiale»⁹.

Riferendoci sempre ai principi orientativi dati dall'Agenda 2030, dobbiamo considerare l'educazione alla sostenibilità e l'educazione sostenibile come parte dell'educazione di qualità, la quale è fondata sul principio di educabilità¹⁰.

⁷ Cfr. T. GRANGE, Qualità dell'educazione e sviluppo sostenibile: un'alleanza necessaria, una missione pedagogica, in «*Pedagogia Oggi*», 16(1), pp.19-31.

⁸ Cfr. ONU, Agenda 2030. La declaratoria dell'obiettivo 4, Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti, esordisce con la seguente affermazione: "Un'istruzione di qualità è la base per migliorare la vita delle persone e raggiungere lo sviluppo sostenibile".

⁹ P. MEIRIEU, *La pédagogie différenciée: enfermement ou ouverture?*, 1996 In A. BENTOLILA (ed.), *L'école: diversités et cohérence*, Paris: Nathan ,pp.109 -149 cit. in T. GRANGE, Qualità dell'educazione e sviluppo sostenibile... *op.cit.*

¹⁰ Cfr. T. GRANGE, Qualità dell'educazione e sviluppo sostenibile...*op.cit.*

Dal punto di vista pedagogico, una volta compreso il nesso tra educazione di qualità, che comprende l'educazione sostenibile, e il principio di educabilità, possiamo leggere questa relazione attraverso un modello che delinea la compatibilità tra il principio di educabilità e la sostenibilità di un'azione educativa: Il fiore dell'educabilità¹¹.

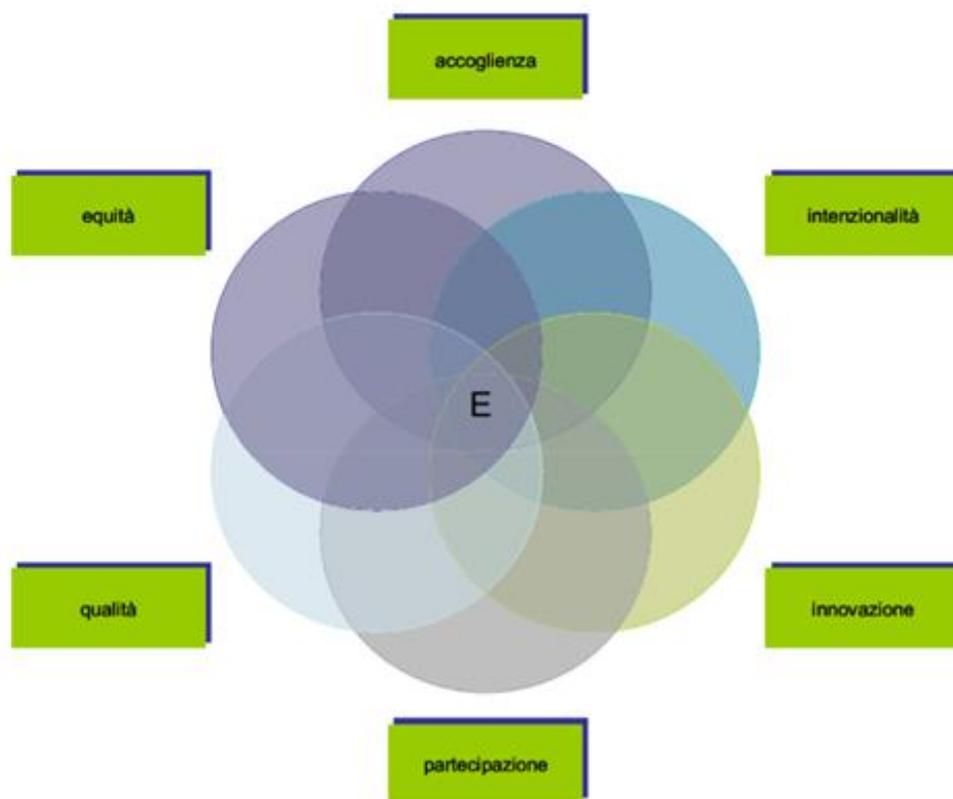


Figura 2- Fiore dell'educabilità.

«Percorrendo le dimensioni del fiore si possono delucidare relazioni e snodi critici che generano, mettono in discussione e consentono di rielaborare particolari significati che facilitino l'esplicitazione di legami fra teoria e prassi con riferimento a un particolare oggetto di indagine»¹². I petali di questo fiore rappresentano concetti indispensabili per un'educazione possibile: accoglienza, intenzionalità, innovazione, partecipazione, qualità, equità. Come si vedono, si possono ritrovare diversi concetti posti sugli assi radiali del fiore, che rispecchiano tre assi tematici: Relazionale (relativo alla partecipazione all'accoglienza), Programmatica (relativo all'intenzionalità e alla qualità) e Etica (relativo all'equità e all'innovazione).

¹¹ Cfr. T. GRANGE SERGI, *Nidi e infanzia: ricerca pedagogica, educabilità e qualità*, 2016 in L. DOZZA, S. ULIVIERI (a cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, Franco Angeli, Milano p. 88-100, p.95.

¹² Cfr. T. GRANGE, *Qualità dell'educazione e sviluppo sostenibile... op.cit.*

«Educabilità e sostenibilità possono dunque essere indagate nell'alveo di una stessa cornice concettuale, strutturalmente sostenuta da un'etica della responsabilità e della solidarietà»¹³.

Prendendo in considerazione l'asse relazionale, possiamo ragionare sulla partecipazione e sull'accoglienza come strumenti per un'educazione sostenibile di qualità. Riva¹⁴ analizza la partecipazione come fondamentale per l'educazione alla sostenibilità e al contempo intende la partecipazione sostenibile come base per l'educazione alla sostenibilità stessa. I due concetti, così strettamente dipendenti l'uno dall'altro, sottolineano la necessità di una partecipazione possibile nei diversi ambiti educativi.

3. La governance per aumentare la partecipazione a supporto della qualità

È opportuno comprendere in che termini si vuole intendere la partecipazione nel sistema educativo e quali sono gli agenti che si vogliono prendere in considerazione per avviarla, considerandola come fattore di sostegno a un'educazione di qualità. È necessario, dunque, considerare il nostro sistema scolastico come un'organizzazione per la quale un modello partecipativo degli attori che ne fanno parte risulta fondamentale per migliorare la qualità del sistema stesso.

Negli ultimi anni, una nuova gestione basata sulla *governance* è sempre più presa in considerazione dagli enti sia privati sia pubblici, specialmente a seguito di norme giuridiche che ne permettono un'autonomia gestionale. Infatti, «l'autonomia degli organismi che innervano la società civile, e il relativo riconoscimento giuridico da parte dello Stato, costituisce la *condicio sine qua non* per passare da una cittadinanza statalista alla cittadinanza societaria»¹⁵. Tra questi, troviamo appunto la scuola, che grazie al D.P.R. 275/99¹⁶ è resa più autonoma, e si apre anche alla partecipazione della comunità di appartenenza, nonché alle famiglie, nei processi decisionali. Questa maggiore possibilità di partecipazione si predispone come uno strumento che può essere usato per migliorare la qualità di tutto il sistema educativo. Mettere in atto una cittadinanza societaria vuol dire avviare processi di *governance*, ovvero dare la

¹³ Cfr. T. GRANGE, *Educabilità e sostenibilità: una sfida accessibile*, p.114 in M.L. IAVARONE, P. MALAVASI, F.P. MINERVA, P. OREFICE, (a cura di), *Pedagogia dell'ambiente 2017 tra sviluppo umano e responsabilità sociale*, PensaMultimedia, 2017 pp. 107-114.

¹⁴ Cfr. M.G. RIVA, *Sostenibilità e partecipazione...op.cit.*

¹⁵ S. COLAZZO, *Progettazione partecipata*, p.51 in N. PAPARELLA (a cura di), *Il progetto educativo. v. 2: Comunità educante, opzioni, curricula e piani*, Armando, Roma, 2009.

¹⁶ Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275, Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59 (s.o., G.U. del 10 agosto 1999, n.186).

possibilità a gruppi di persone e comunità di risolvere i propri problemi, organizzandosi per rispondere ai bisogni emergenti. La *governance* prevede una particolare attenzione agli *stakeholders*; nel caso della scuola, alle famiglie e alla comunità, accettando il lavoro di rete, la co-progettazione e la co-valutazione¹⁷. In una partecipazione di questo tipo, l'utente collabora al design, vale a dire è corresponsabile della progettazione, grazie anche all'attenzione che l'istituzione dovrebbe porre sull'ergonomia¹⁸ degli ambienti di lavoro. Per poter compiere scelte consapevoli l'utente deve essere informato e formato, per partecipare a una relazione cliente-organizzatore più complessa ed essere in grado di comprendere quale fornitore offra il servizio migliore, e in definitiva condizionare il mercato¹⁹. Si tratta di un processo complesso da mettere in atto a partire dalla situazione attuale del sistema scolastico italiano, ma la scuola «è un luogo che può svolgere un ruolo importante nella direzione della costruzioni di individui capaci di essere cittadini attivi, cioè essere partecipi alla vita di comunità, contribuendo a formarne l'identità»²⁰. Occorre allora cominciare a muovere i primi passi per promuovere la riorganizzazione della relazione tra la scuola e la comunità di appartenenza, in particolare alle famiglie.

In quest'ottica, un'analisi delle componenti della relazione può supportare il lavoro di costruzione e consolidazione della relazione tra scuola e famiglia, a beneficio della qualità educativa, in quanto «l'efficacia degli aspetti più rilevanti della relazione scuola-famiglia è considerata non solo uno degli indicatori di qualità della scuola, ma anche una delle modalità per arricchire il capitale umano e sociale e per contrastare il disagio giovanile e la dispersione scolastica»²¹.

¹⁷ Cfr. S. COLAZZO, *Progettazione partecipata... op.cit.*

¹⁸ «L'ergonomia studia il lavoro umano che cambia senza sosta e può fare questo, solo sviluppando competenze adatte ai tempi, agli ambienti e alle diverse circostanze in cui il lavoro si esplica» G. MANTOVANI, *L'ergonomia dei sistemi e il concetto di affidabilità*, pp.15-39 in G. MANTOVANI (a cura di), *Ergonomia, lavoro, sicurezza e nuove tecnologie*, Il Mulino,2000. in COLAZZO, *Progettazione partecipata...op.cit.*, p.49.

¹⁹ Cfr. S. COLAZZO, *Progettazione partecipata... op. cit.*

²⁰ Ibidem

²¹ G. CAPPUCCIO, F. PEDONE, Promuovere la relazione scuola-famiglia. Il punto di vista di dirigenti e genitori, in «*Pedagogia Oggi*», 16(2), p.318.

CAPITOLO 2 - SCUOLA E FAMIGLIA

Prima di addentrarci nelle relazioni tra queste due istituzioni, è opportuno approfondire la natura delle stesse, che si prefigurano come le agenzie educative principali alle quali le nuove generazioni vengono affidate e che ne influenzano lo sviluppo.

1. La famiglia

Il neonato viene accudito ed educato primariamente dalla famiglia, sostenuta anche dai servizi per la prima infanzia e il nido, ma solo con la crescita i bambini e le famiglie entrano in contatto con il mondo della scuola. Dare una definizione di famiglia risulta estremamente difficile in quanto questo concetto è strettamente legato alla cultura di appartenenza e può essere mutevole perché il nucleo familiare non può essere considerato un oggetto statico. La famiglia è in continuo confronto con il mondo extrafamiliare che lo influenza in diversi modi. Cardinali e Migliorini descrivono il gruppo familiare considerandolo come «un'unità sociale che deve affrontare una serie di compiti evolutivi durante le transizioni da una fase all'altra del ciclo di vita»²², ed è costituito da più persone con un proprio ciclo di vita e quindi soggette a cambiamenti, che inevitabilmente influenzano e interagiscono con le mutazioni degli altri componenti della famiglia stessa.

Ai giorni nostri poi, il concetto di famiglia all'interno della società ha subito delle trasformazioni rispetto alla metà del secolo scorso. A partire dagli anni '60 i movimenti studenteschi, le leggi sul divorzio, ma anche la crescita dei flussi migratori hanno cambiato l'assetto delle famiglie nel nostro Paese, dando luogo a non poche difficoltà di adattamento agli altri contesti sociali. Se fino a una sessantina di anni fa, infatti, la scuola si trovava a lavorare con bambini di strati sociali diversi, ma assetti familiari simili, ora i bambini provengono non solo da famiglie "tradizionali", ma anche da famiglie monoparentali, famiglie separate, famiglie ricostruite e famiglie immigrate²³. Questo cambia il modo di accogliere i bambini a scuola: infatti, il bambino non entra come singolo, ma è un «soggetto con una storia familiare»²⁴. Ogni famiglia è un gruppo che porta con sé un universo simbolico costruito su legami e che permettono di dare significato e senso al mondo²⁵.

²² P. CARDINALI, L. MIGLIORINI, *Scuola e famiglia. Costruire alleanze*, Carrocci, Roma, 2013, p.16.

²³ *Ibidem*

²⁴ L. PATI, *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*. Editrice Morcelliana, Brescia, 2009, p. 27.

²⁵ Cfr. P. CARDINALI, L. MIGLIORINI, *Scuola e famiglia... op. cit.*

2. La scuola

Questa varietà di universi si incontra nella scuola, che ha il compito di accoglierli tutti, ma anche di trovare un sistema valoriale che permetta al bambino di comprendere il nesso tra l'universo familiare e quello scolastico. Se è vero, infatti, che la scuola è il luogo designato per l'istruzione formale e di trasmissione di una cultura codificata, è anche vero che si presenta come «luogo di socialità, di convivenza interumana, di osmosi valoriale tra persone di diverse età e di estrazione socio-economica-culturale»²⁶. Essa offre una «proposta istruttiva che è formalizzata, ossia è pedagogicamente progettata e perseguita didatticamente sulla base di accurate finalità e circostanziati obiettivi, programmati alla luce di un piano politico e di promozione sociale»²⁷ rappresenta uno dei diritti inseriti all'interno della Convenzione ONU del 1989 riguardante i Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza, nonché un obbligo di legge per quanto riguarda il nostro Paese.

È opportuno fare un rimando all'articolo 30 della nostra Carta costituzionale²⁸ che sancisce il primato educativo della famiglia e affida allo Stato il dovere di sostenerla sempre e interporla nelle sue decisioni solo in caso di situazioni eccezionali che provano l'inadeguatezza della famiglia all'assolvimento del compito genitoriale. Al di là di ciò, il primato della famiglia non può considerarsi come esclusivo, ma necessita di essere sostenuto e integrato da altre istituzioni educative, tra cui appunto la scuola²⁹. Quindi, «l'istituzione educativa e scolastica accompagna i bambini e le famiglie sin dai primi anni di vita»³⁰ delineando così l'assetto delle due agenzie educative che più di tutte le altre si fanno carico dell'istruzione e dell'educazione delle nuove generazioni: la scuola e la famiglia. Così come le famiglie, anche la scuola ha subito cambiamenti sostanziali dalla metà del secolo scorso ad oggi. Sul piano pedagogico-didattico si è visto l'alternarsi di diverse strategie di insegnamento e diverse concezioni della funzione della scuola stessa; sul piano relazionale e organizzativo c'è un cambiamento che porta verso la personalizzazione del percorso scolastico e dunque ad un rapporto diverso con le famiglie. La scuola di oggi si trova ad affrontare sfide diverse da un tempo, tra cui quella di esplicitare la sua funzione di sostegno alla genitorialità.

²⁶ L. PATI, *Scuola e famiglia...op. cit.* p.23.

²⁷ P. CARDINALI, L. MIGLIORINI, *Scuola e famiglia... op. cit.*p.23.

²⁸ Costituzione Repubblica Italiana: "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".

²⁹ Cfr. L. PATI, *Scuola e famiglia...op. cit.*

³⁰ A.M. SCOPESI, P. VITERBORI, *Istituzioni educative prescolari e sviluppo del linguaggio*, Carocci, Roma, 2008 in P. CARDINALI, L. MIGLIORINI, *Scuola e famiglia... op. cit.* p.67

A fronte di un ventaglio di schemi familiari molto ampio, è necessario avere un personale scolastico professionalmente qualificato, aperto alle diversità e alla personalizzazione. Questo bisogno di adattamento è sottolineato anche giuridicamente con il DPR 275/99³¹, relativo all'autonomia scolastica, che apre ai «diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti» ed evidenzia la necessità di adattare l'istruzione e l'educazione al contesto, ma anche alle famiglie che fanno parte della comunità scolastica. Per quanto riguarda il tema dell'autonomia, si può dire che essa facilita la creazione di scuole della comunità. Pati ci dice che una scuola della comunità «è la scuola che, nella prospettiva dell'autonomia, persegue tre obiettivi primari: l'autogoverno, la progettualità educativa, il protagonismo partecipativo»³². Essa lavora basandosi su un'organizzazione gestita dal personale scolastico, delinea un'idea di sviluppo sulla base delle preoccupazioni di insegnanti e genitori, e radica la propria azione nel contesto. Come vedremo più avanti però, il protagonismo partecipativo incontra ancora oggi ostacoli su cui il nostro sistema scolastico deve lavorare per potersi migliorare.

3. La relazione scuola –famiglia dal punto di vista normativo

Le due agenzie sono strettamente collegate tra loro e sono interconnesse. A tal proposito, Pati sostiene che «la scuola educa mentre istruisce; la famiglia istruisce mentre educa»³³. Come si è visto, nel nostro Paese le due agenzie hanno affrontato diversi cambiamenti sociali negli ultimi anni e continuano a risentire dei mutamenti in atto nella nostra società che riguardano anche l'assetto e l'organizzazione familiare, oltre che il flusso migratorio che rende il nostro scenario culturale sempre più multietnico.

3.1 Un excursus storico.

La relazione che intercorre tra scuole e famiglia è stata modificata anche dal punto di vista normativo dalla seconda metà del secolo scorso ad oggi. Sull'onda della necessità di cambiamento che si avvertiva alla fine degli anni '60, durante la “Settimana di Problemi

³¹ Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275, Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59 (s.o., G.U. del 10 agosto 1999, n.186).

³² L. PATI, *La corresponsabilità tra scuole e famiglia all'insegna del confronto tra culture educative*, p.18 in P. DUSI, L. PATI (eds), *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea*; Editrice La Scuola, Brescia, 2011.

³³ Ivi p.27.

famigliari” promossa dall’Università Cattolica del sacro Cuore di Milano nel 1968, spiccano gli interventi di Reguzzoni e Perrucci, che mettono in luce le problematiche derivanti dal centralismo statale e suggeriscono forme di intervento familiari³⁴. Queste riflessioni auspicano forme di autonomia delle agenzie educative e, grazie anche alle riflessioni di Agazzi sul concetto di comunità educante, fanno da apripista ai cambiamenti normativi e concettuali degli anni ’70³⁵ che auspicano la partecipazione alla vita pubblica da parte della Società Civile³⁶. L’ingresso delle famiglie nella scuola viene sancito dal D.P.R. 416/’74³⁷ conosciuto come Decreti Delegati, in cui nel primo articolo si stabilisce la partecipazione democratica delle famiglie all’interno della scuola istituendo gli Organi Collegiali, ovvero «organismi di governo e di gestione della scuola sia a livello territoriale che di singola istituzione scolastica»³⁸. La partecipazione delle famiglie fa in modo che i genitori possano prendere parte ai processi decisionali che hanno ricadute sull’aspetto organizzativo e gestionale anche delle singole scuole. Bisogna rimarcare come dai Decreti Delegati, siano state introdotte precisazioni e norme ulteriori, ma di fatto l’assetto della partecipazione genitoriale nella scuola non è cambiato di molto dal 1974 ad oggi³⁹. Vent’anni più tardi, il Testo Unico in materia di Istruzione (D.Lgs 297/1994)⁴⁰ riporta il concetto di comunità educante e sottolinea il ruolo della famiglia come interlocutore, ma di fatto recepisce i Decreti Delegati, regolamentando in modo più approfondito la funzione dei vari organi. Successivamente, sempre per rafforzare il concetto di partecipazione, nel 1996⁴¹ si istituisce il Forum Nazionale delle associazioni genitori⁴². Fino alla fine del ventesimo secolo, di fatto, le famiglie entrano nella scuola con un assetto di partecipazione rappresentativa, dopodiché si fa strada l’intenzione di riconoscere alle famiglie il diritto di partecipare alle scelte che definiscono il percorso educativo dei figli⁴³.

³⁴ L. PATI, *Scuola e famiglia ...op.cit.* p.36.

³⁵ *Ibidem*

³⁶ F. STORAI, E. MORINI, S. GRECO, Di cosa parlano le scuole quando parlano di relazione scuola-famiglia, in «*Annali online della Didattica e della Formazione Docente*», 10(15,16), pp. 273-292, p.274.

³⁷ Decreto del Presidente della Repubblica 31 maggio 1974, n. 416, art. 1, Istituzione e riordinamento di organi collegiali della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica (s.o. G.U. 13 settembre 1974, n. 239).

³⁸ F. STORAI, E. MORINI, S. GRECO, Di cosa parlano le scuole...*op.cit.* p.275

³⁹ *Ibidem*

⁴⁰ Decreto Legislativo 16 aprile 1994, n. 297 - *Testo Unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado* (s.o., G.U. 19 maggio 1994, n.115).

⁴¹ Decreto del Presidente della Repubblica 10 ottobre 1996 n. 567, *Regolamento recante la disciplina delle iniziative complementari e delle attività integrative nelle istituzioni scolastiche* (s.g., G.U. 25 novembre 1996, n. 259).

⁴² Cfr. F. STORAI, E. MORINI, S. GRECO, Di cosa parlano le scuole...*op. cit.*

⁴³ Cfr. P. DUSI, *Il rapporto scuola- famiglia in Italia. Alla ricerca di alleanze educative possibili*, in P. DUSI, L. PATI *Corresponsabilità educativa...op.cit.*

Una maggiore partecipazione è possibile anche grazie alla L. Bassanini 59/97⁴⁴ che avvia la riforma del sistema scolastico verso l'autonomia ed è completata con il regolamento del D.P.R. n. 275/1999⁴⁵ che mette «le singole istituzioni scolastiche, nel rispetto della libertà di insegnamento e del pluralismo culturale, nella condizione di formulare e concretare interventi educativi e istruttivi adeguandoli ai diversi contesti e in coerenza con le finalità del sistema di istruzione nazionale»⁴⁶. Con l'autonomia scolastica si introduce anche il P.O.F., il Piano dell'Offerta Formativa che presenta agli utenti del servizio, quindi agli studenti e alle loro famiglie, l'offerta e l'intenzionalità educativa dichiarata dalla singola istituzione scolastica e si pone come «il luogo di incontro tra genitori, territorio e scuola»⁴⁷. Dunque, da una scuola della partecipazione formale, caratteristica del periodo compreso tra gli anni '70 e l'inizio del secolo, si passa ad una scuola della cooperazione, che è certamente più attrattiva, ma non riesce comunque a coinvolgere la famiglia come interlocutore pedagogico-educativo⁴⁸. Qualche anno più tardi si cerca di leggere la partecipazione come corresponsabilità introducendo il «Patto educativo di corresponsabilità» ai sensi del D.P.R. 235/07⁴⁹ che definisce in modo più specifico i diritti e i doveri dell'istituzione scolastica, delle famiglie e degli alunni. Bisogna però considerare che il tema della responsabilità condivisa è stato preso in considerazione non per rinnovare il rapporto tra scuola e famiglia in un'ottica di vera partecipazione, ma è il risultato legislativo del tentativo di sopperire ad un'emergenza comportamentale tipica di quegli anni, soprattutto per quanto riguarda gli studenti della scuola secondaria di primo e di secondo grado. Per questo motivo l'interpretazione della normativa non si può leggere in ottica di lavoro cooperativo tra istituzione e famiglia per il bene degli studenti, ma sembra essere più una regolazione dei comportamenti accettati e delle sanzioni previste per i trasgressori⁵⁰. Successivamente all'introduzione del patto di corresponsabilità, una Nota del MIUR del 2012⁵¹, riprende i temi di partecipazione e corresponsabilità, suggerendo una sinergia tra i due concetti e considerandoli come promotori di un senso di appartenenza che le famiglie dovrebbero

⁴⁴ Legge 15 marzo 1997, n. 59, 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.

⁴⁵ Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275, Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59 (s.o., G.U. del 10 agosto 1999, n.186).

⁴⁶ L. PATI, *Scuola e famiglia...op.cit.* p.38.

⁴⁷ P. DUSI, *Il rapporto scuola- famiglia in Italia...op. cit.* p.54.

⁴⁸ Cfr. L. PATI, *Scuola e famiglia ...op.cit.*

⁴⁹ Decreto del Presidente della Repubblica 21 novembre 2007, n. 235, 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 (s.g., G.U. 18 dicembre 2007, n. 293).

⁵⁰ Cfr. L. PATI, *Scuola e famiglia ...op.cit.*

⁵¹ MIUR (22 novembre 2012), Nota N. 3214, Trasmissione Linee di indirizzo Partecipazione dei genitori e corresponsabilità educativa testo disponibile al sito <http://www.edscuola.eu/wordpress/?p=14292>.

costruire nei confronti della comunità scolastica per favorire il miglioramento dell'esperienza educativa dei ragazzi⁵². Nel 2015, la legge 107/2015⁵³, che è chiamata “Buona Scuola”, riprende questi concetti e richiama il ruolo e la funzione dei genitori anche dei vari Organi Collegiali, senza però applicare di fatto una riorganizzazione degli stessi⁵⁴.

3.2. Le Indicazioni Nazionali e il Patto di corresponsabilità

Oggi le scuole hanno una maggiore autonomia rispetto al secolo scorso, ma comunque il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca fornisce delle Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione che fungono da strumento per inserirsi in un sistema educativo che persegue dei traguardi condivisi sia in termini di obiettivi di apprendimento, sia in termini di sviluppo delle competenze. Andando ad analizzare le Indicazioni Nazionali⁵⁵ in vigore, è interessante capire in quali estratti vengono citate le famiglie e quale tipo di relazione con esse viene presentata.

Inizialmente si parla dell'interazione con le famiglie associando a tale concetto l'aggettivo “faticosa” e declinandolo in termini di divisione di ruoli e di ricerca di comuni intenti educativi. Si parla poi dei legami con la famiglia e con la rete sociale di appartenenza come un'occasione di personalizzazione del percorso individuale di apprendimento, ponendo quindi lo studente e le sue particolarità al centro del progetto educativo.

Questi concetti vengono ripresi nel paragrafo delle Indicazioni Nazionali dedicato alla costruzione di una nuova cittadinanza, in cui si tratta della relazione in termini di condivisione di regole che permettano allo studente di adattarsi al vivere nel mondo. Viene sottolineato come il rapporto con la famiglia non deve essere costruito solo nei momenti di difficoltà, ma deve fare perno sulla possibilità data dall'autonomia scolastica nel costruire relazioni solide e significative con la comunità di appartenenza. Si definisce il compito della scuola in termini di insegnare ad apprendere, ma anche ad essere, sottolineando come oggi le famiglie incontrino delle difficoltà nello svolgere il loro ruolo educativo. Le diversità che arrivano dai diversi tessuti sociali portati dalle famiglie vengono considerate come un'opportunità per tutti, per educare alla convivenza valorizzando le differenze culturali di ciascuno. Facendo riferimento

⁵² Cfr. F. STORAI, E. MORINI, S. GRECO, Di cosa parlano le scuole...*op. cit.*

⁵³ Legge 13 luglio 2015, n. 107, Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.

⁵⁴ Cfr. L. PATI, *Scuola e famiglia ...op.cit.*

⁵⁵ http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf.

all'articolo 30⁵⁶ e all'articolo 2⁵⁷ della Costituzione Italiana, viene ribadito come l'azione della scuola debba essere sostenuta dalla collaborazione con le famiglie, anche per consentire «lo sviluppo armonico e integrale della persona, all'interno dei principi della Costituzione italiana e della tradizione culturale europea»⁵⁸.

La famiglia viene nuovamente presa in causa nel momento in cui le Indicazioni Nazionali trattano il tema della valutazione e si citano le famiglie come agenti ai quali il corpo docente deve fornire informazioni circa il funzionamento del sistema di istruzione impostato dalla scuola.

Inoltre, nella parte più generale delle Indicazioni Nazionali, le famiglie vengono citate nel paragrafo intitolato “comunità educativa, comunità professionale e cittadinanza”. In questo passaggio si nota che «La presenza di comunità scolastiche, impegnate nel proprio compito, rappresenta un presidio per la vita democratica e civile perché fa di ogni scuola un luogo aperto, alle famiglie e ad ogni componente della società, che promuove la riflessione sui contenuti e sui modi dell'apprendimento, sulla funzione adulta e le sfide educative del nostro tempo, sul posto decisivo della conoscenza per lo sviluppo economico, rafforzando la tenuta etica e la coesione sociale del Paese»⁵⁹. Inoltre, si fa un breve accenno alla figura del dirigente esplicitando come uno dei suoi compiti sia quello di favorire la collaborazione con le famiglie e altri enti della comunità.

Per quanto riguarda la scuola dell'infanzia, le Indicazioni Nazionali evidenziano la necessità di costruire un dialogo sociale e educativo con le famiglie e la comunità per organizzare l'ambiente di vita e di apprendimento per perseguire le finalità dell'ordine scolastico in questione. La famiglia è vista come il contesto più influente per lo sviluppo affettivo e cognitivo dei bambini di quell'età e si pone l'attenzione sulle differenze sia culturali, sia di equilibrio e di accesso a proposte educative che possono esserci fra nuclei familiari diversi. Viene fatto un accenno anche al sostegno particolare che la scuola deve costruire per le famiglie con bambini con disabilità portando l'attenzione sulla necessità di predisporre ambienti inclusivi in cui tutti possano sviluppare le proprie potenzialità. Più nel dettaglio, la considerazione sulle famiglie viene fatta all'interno della riflessione sul campo di esperienza “il sé e l'altro”, in cui la

⁵⁶ “è dovere e diritto dei genitori mantenere, istruire ed 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. La legge detta le norme e i limiti per la ricerca della paternità”.

⁵⁷ “La Repubblica riconosce e garantisce i diritti inviolabili dell'uomo, sia come singolo sia nelle formazioni sociali ove si svolge la sua personalità, e richiede l'adempimento dei doveri inderogabili di solidarietà politica, economica e sociale”.

⁵⁸ http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf p.13.

⁵⁹ Ivi p.20

conoscenza delle tradizioni della propria famiglia è presentata come uno degli obiettivi educativi proposti ai bambini e la riflessione sulle differenze è posta come stimolo per rafforzare la convivenza democratica della comunità.

Nella parte dedicata al senso dell'esperienza educativa all'interno della riflessione della scuola del primo ciclo, si tratta dei cambiamenti avvenuti nella società, e dunque anche nella scuola, e si nota come sia necessaria una consapevolezza di questi mutamenti in quanto richiede la messa in atto di un rinnovato rapporto di corresponsabilità formativa con le famiglie, in cui con il dialogo si costruiscano cornici di riferimento condivise e si dia corpo a una progettualità comune nel rispetto dei diversi ruoli. Successivamente, considerando l'ambiente di apprendimento, si tratta della partecipazione delle famiglie come elemento che può sostenere anche progetti come la biblioteca scolastica che fungono da ambienti di apprendimento condivisi e di percorsi di integrazione, anche tra le diverse lingue o linguaggi.

Vediamo, dunque, come la parola famiglia venga citata diverse volte, si manifesta la necessità di collaborazione e di partecipazione dei genitori al progetto educativo, ma non vengano esplicitati momenti, organi o modalità di interazione specifiche tra le due parti. In effetti, si è visto che la normativa vigente prevede che le scuole stipulino con le famiglie con cui vengono a contatto, un patto di corresponsabilità educativa, che dovrebbe essere un accordo tra due parti, dunque anche considerare le differenze che possono esserci dovute a specifiche particolarità di una determinata comunità.

A proposito del patto di corresponsabilità, sulla pagina web del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della ricerca, una voce dedicata al patto di corresponsabilità si trova nella sezione dedicata all'URP e ivi si trova scritto che «Il Patto educativo di corresponsabilità è il documento che deve essere firmato da genitori e studenti contestualmente all'iscrizione nella scuola secondaria di I grado che enuclea i principi e i comportamenti che scuola, famiglia e alunni condividono e si impegnano a rispettare. Coinvolgendo tutte le componenti, tale documento si presenta dunque come strumento base dell'interazione scuola-famiglia»⁶⁰ e in seguito si trova il riferimento normativo al DPR 235/2007. Si può notare, come non si tratti in alcun modo di partecipazione, né di co-progettazione, ma lo si presenti come un documento che la famiglia deve firmare per dimostrare di conoscere l'informativa riguardo ai comportamenti che ogni componente della relazione deve assumere.

⁶⁰ <<https://www.miur.gov.it/web/guest/patto-educativo-corresponsabilita>>.

4. La comunità educante per ripensare la partecipazione

Anche se si è visto che dagli anni '70, da quando è stata introdotta la partecipazione formale delle famiglie all'interno dei processi decisionali, sono diverse le leggi che hanno trattato il tema del rapporto tra scuola e famiglia, ancora oggi si evidenzia la necessità di un riordino della relazione che intercorre tra le due agenzie educative, per adeguarsi alla realtà contemporanea⁶¹. Non è sufficiente la partecipazione delle famiglie, anche alla luce degli strumenti che ora la sostengono, come appunto gli organi collegiali e il patto di corresponsabilità, perché troppo spesso si pongono come momenti informativi in cui la scuola parla alla famiglia, senza coinvolgerla a tutti gli effetti⁶². Per riordinare la relazione, è necessario abbandonare la concezione gerarchica del rapporto, per guardare ad un'ottica più sistemica, cercando di trovare un punto di incontro tra le diverse agenzie in modo tale da lavorare a vantaggio del benessere dello studente⁶³. Ancora oggi, infatti, nonostante la costituzione riconosca il primato educativo della famiglia, la scuola considera i genitori come interlocutori non competenti e da convocare solo al presentarsi di aspetti negativi nell'educazione o nell'istruzione dello studente. Bisognerebbe invece ricercare la partecipazione, soprattutto per offrire un servizio di coerenza educativa che sostenga il ragazzo nella sua crescita⁶⁴.

È interessante considerare le persone che ruotano intorno all'educazione del bambino e se ne prendono cura come una comunità, in quanto sono a tutti gli effetti un gruppo di persone alle quali associamo l'idea di condivisione e di partecipazione⁶⁵. Una comunità, infatti, ha al suo interno una connessione di persone interdipendenti le une dalle altre, che condividono scopi e obiettivi, ed hanno una condivisione dei modelli di vita e un senso di appartenenza condivisa a suddetta comunità⁶⁶. Riferendoci alla scuola e al sistema educativo come una comunità, è opportuno caratterizzarla come una comunità educante, connotando quindi lo scopo dell'interazione che intercorre tra le sfere. La comunità educante però, non può essere intesa solo in termini di gestione sociale della scuola, ma bisogna considerare anche la gestione in modo partecipato in relazione all'esercizio della cittadinanza e della partecipazione⁶⁷. La cittadinanza che si dovrebbe esercitare in una comunità educante è attiva e comporta la reale

⁶¹ Cfr. L. PATI, *Scuola e famiglia ...op.cit.*

⁶² Cfr. F. STORAI, E. MORINI, S. GRECO, *Di cosa parlano le scuole...op. cit.*

⁶³ Cfr. L. PATI, *Scuola e famiglia ...op.cit.*

⁶⁴ Ibidem

⁶⁵ Cfr. N. PAPARELLA, *progettazione educativa e comunità educante*, in N. PAPARELLA (a cura di), *Il progetto educativo. v. 2: Comunità educante, opzioni, curricula e piani*, Armando, Roma 2009, pp. 9-30.

⁶⁶ Ibidem

⁶⁷ Ibidem

partecipazione alla vita pubblica in merito alla costruzione di proposte e alla presa di decisioni⁶⁸. Tale partecipazione dovrebbe essere basata su un rapporto sincero di verità e di rispetto e rinforzo delle singole identità, esercitando l'accoglienza per produrre integrazione, il tutto rispettando le posizioni e i ruoli di ciascuno all'interno delle varie sfere⁶⁹. Nell'interesse di una comunità educante c'è la stesura di un progetto educativo che però non può non essere vincolato al contesto e all'ambiente in cui ci si trova. Per questo l'idea di partecipazione e di personalizzazione è in contrasto alla globalizzazione che ha creato città globali in cui questi concetti sono di difficile applicazione⁷⁰. Per questo motivo è importante ragionare su come poter creare comunità realmente educanti ed accoglienti nei nostri contesti, partendo da riflessioni legate alle esigenze che derivano da tutti i componenti della comunità.

Le considerazioni delle necessità della comunità intera si inseriscono in un'ottica di condivisione dell'organizzazione e della gestione della scuola che si connota dunque come un bene comune. A proposito di beni comuni, possiamo leggere questo termine in diversi modi, a seconda dell'ambito di riferimento. Ostrom (1990/2006) ne parla in termini di risorse materiali e immateriali condivise, mentre Rodotà (2012), li legge in termini giuridici come quei beni che permettono l'esercizio di diritti fondamentali e al libero sviluppo della personalità. Donolo (2012) parla di insieme dei beni che permettono la sussistenza dell'uomo nella società, a livello locale e globale⁷¹. Se si inserisce in un'ottica pedagogica il concetto di bene comune, come tale si può leggere il sistema scolastico e la scuola. Riprendendo il pensiero che ha dato vita all'attivismo di Dewey e alle riflessioni dello stesso (1938/2014)⁷² si vede la scuola come esperienza sociale per l'inserimento del giovane nella società e dunque si presenta come elemento fondamentale per la trasmissione e le conoscenze, ma anche come istituzione a cui vengono demandati i compiti di sviluppo delle nuove generazioni e di promozione del loro desiderio di apprendere.⁷³ Riflettere sul concetto di bene comune ci può essere utile per delineare nuove modalità di gestione del rapporto tra scuola e famiglia. In effetti, i beni comuni «possono essere gestiti in modo più efficiente, innovativo e sostenibile dalla comunità di riferimento»⁷⁴. Si entra, quindi, in un'ottica di gestione basata sull'orizzontalità, che può

⁶⁸ Cfr. S. COLAZZO, *progettazione partecipata... op. cit.*

⁶⁹ Cfr. N. PAPARELLA, *progettazione educativa... op.cit.*

⁷⁰ Ibidem

⁷¹ M. PALMA, La scuola come bene comune. il rapporto scuola-famiglia rivisto in un modello sostenibile di gestione condivisa, in «*MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*», 7(2), 2017 p. 320.

⁷² Ibidem

⁷³ Ibidem

⁷⁴ E. GRAZZINI, *Beni comuni e diritti di proprietà. Per una critica del-la concezione giuridica*, 2012, in M. PALMA, *La scuola come bene comune...op.cit.*

esplicitarsi nella *governance* e nelle diverse modalità di intendere e costruire la relazione tra scuola e famiglia.

5. Il ruolo del dirigente scolastico nelle relazioni scuola-famiglia

Se si prende in considerazione la comunità che accoglie il bambino in età evolutiva, risulta evidente che sono numerose le persone che giocano un ruolo importante nella sua educazione. Tra questi ci sono in primis i genitori, e accanto ad essi la scuola, costituita da insegnanti, ma anche dalla struttura dirigenziale ed amministrativa che la gestisce. La figura del dirigente scolastico, quindi, risulta essere testimone privilegiato ed agente attivo nella costruzione della relazione. Alcune ricerche sottolineano come sia utile ridefinire il ruolo del dirigente, non solo per far fronte alle esigenze di gestione amministrativa, ma soprattutto per «concorrere alla costruzione di una cultura condivisa di valori, credenze e obiettivi che possa guidare, sostenere e motivare l'azione di tutti i membri dell'organizzazione»⁷⁵. Alcune ricerche empiriche sostengono che le scuole che funzionano meglio, siano quelle in cui i docenti vedono nel proprio dirigente un alleato che condivide obiettivi, piani d'azione e decisioni, dunque ne hanno una visione positiva. Anche a livello internazionale Ferguson (2005)⁷⁶ e Sanders e Harvey (2002)⁷⁷ sostengono che l'impegno e l'azione del leader scolastico sia essenziale per le relazioni che intercorrono tra scuola e comunità, evidenziando però come manchino ancora studi approfonditi sul tema. È necessario dare un'inquadratura generale della figura del dirigente scolastico, i suoi ruoli, e il modo diverso che può avere nell'approcciarsi alla gestione della scuola.

5.1. Il profilo dirigenziale: evoluzione e situazione attuale

Innanzitutto, bisogna dire che, come la scuola e come le famiglie, anche la figura del dirigente scolastico è mutata dalla metà del secolo scorso ad oggi con diverse normative sia sul piano

⁷⁵ M. MOLINO, G. MAZZETTI, C. MAMELI, A. CIANI, V. VINCI, C. G. CORTESE, D. GUGLIELMI, A. MANUTI, L. PERLA, R. TRINCHERO, I. VANNINI, La scuola che funziona. Indagine sulle caratteristiche organizzative e didattiche in istituti con effetto-scuola positivo e negativo, in «*Counseling*» 13(2), 2020, pp. 42-67, p.47.

⁷⁶ C. FERGUSON, Developing a collaborative Team Approach to support Family and Community Connections with Schools: What can Schools Leaders do? (Strategy Brief), Austin, TX: National Center for Family and Community Connections with Schools, SEDL, Retrived May 1, 2005, from <<http://www.sedl.org/connections/resources/rb/research-brief3.pdf>> in S. AUERBACH, Walking the walk: portraits in Leadership for family engagement in Urbans Schools, in «*The school community journal*» 19(1), 2009 pp ,9-32, p. 10.

⁷⁷ M. SANDERS, A.HARVEY, Beyond the School Walls: A case Study of Principal Leadership for school-community collaboration, in «*Teachers College Records*», 104(7), pp. 1345-1369, 2002 in S. AUERBACH, Walking the walk...*op.cit.* p.10

delle funzioni professionali, sia su quello del reclutamento dei professionisti che assumono questo ruolo.

Prima dei Decreti Delegati del 1974, infatti, l'idea prevalente sul ruolo del dirigente era di tipo gerarchico e di controllo. Nel momento in cui si fa spazio un'idea di scuola basata su una concezione partecipativa e comunitaria, questo ruolo viene inteso come coordinatore e promotore di tutte le attività collegiali⁷⁸. Per quanto riguarda la legislazione però, è solo nel 1993⁷⁹ che si pongono le basi per l'attuale concezione del dirigente, inserendo una riflessione sulle responsabilità dirigenziali riguardo ai risultati raggiunti dall'amministrazione statale di competenza, dando di fatto delle funzioni manageriali a quello che in alcuni casi viene ancora chiamato "capo di istituto". È nel 1995 che si ha l'accreditamento ufficiale del termine dirigente scolastico, grazie al Contratto di Lavoro Collettivo del Comparto Scuola⁸⁰, anche se questo provvedimento ha comunque dovuto aspettare l'autonomia scolastica per vedere sbloccata la questione legata alla riforma della dirigenza scolastica⁸¹. Infatti, dopo le riforme di fine anni '90, cambia anche la politica di reclutamento dei dirigenti scolastici, che ad oggi prevede un corso-concorso selettivo a carattere regionale, in cui possono accedere solamente docenti in possesso di laurea che abbiano prestato un numero minimo di anni di servizio di ruolo e che partecipino ad un periodo di formazione e superino un esame finale.

5.2. Funzione dirigenziale e management

Al giorno d'oggi il dirigente viene visto come un «pedagogista istituzionale, ovvero un esperto nei processi formativi istituzionali che utilizza strategie e competenze organizzative, relazionali, didattiche e amministrative all'interno di un profilo professionale e costitutivamente fondato su solide basi pedagogico-generale e filosofico-educative»⁸².

Franceschini (2003), propone una riflessione riguardante la figura professionale del dirigente scolastico sostenendo che egli partecipa ovviamente alle attività amministrative, educative e progettuali, ma il suo compito principale è quello di creare comunicazione e relazioni tra le varie parti del sistema educativo che vengono individuate come tre piani definiti appunto

⁷⁸ Cfr. G. FRANCESCHINI, *Il dilemma del dirigente scolastico. Amministratore, manager o pedagogista?*, Guerini studio, Milano, 2003.

⁷⁹ D. Lgs. 3 febbraio 1993, n.29, in G. Franceschini, *Il dilemma del dirigente scolastico...op.cit.*

⁸⁰ Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro del Comparto Scuola, G.U. n. 207 del 5 settembre 1995 in G. FRANCESCHINI, *Il dilemma del dirigente scolastico...op.cit.* p.137.

⁸¹ Cfr. G. FRANCESCHINI, *Il dilemma del dirigente scolastico...op.cit.*

⁸² Ivi p.163.

educativo, educazionale e amministrativo⁸³. In ognuno di questi piani si riconosce un attore principale, rispettivamente il docente, il dirigente e il direttore dei servizi generali e amministrativi, ma comunque all'interno di essi le relazioni con gli altri piani e agenti ha un ruolo cruciale ed è compito del dirigente assicurare il regolare ed efficace scambio tra essi. Possiamo affermare che gli ambiti di studio che si occupano di queste funzioni del dirigente; dunque, di organizzare e gestire le relazioni, sono il management scolastico e la leadership educativa. A proposito di management, Romei⁸⁴ lo associa ad un'idea di gestione della scuola sulla base una sensibilità alle questioni relazionali e al tema della qualità anche intesa alla soddisfazione del cliente. Esistono diversi modi di fare management in ambito scolastico e Bush⁸⁵ ne distingue sei tipi che differiscono nel modo di condividere gli obiettivi della scuola, il significato e la validità delle strutture organizzative interne alla scuola, il rapporto tra la scuola e l'esterno, le strategie di leadership. Vediamo infatti come si opera una distinzione tra i diversi modelli, detti: modelli formali, dove il leader sostanzialmente occupa una posizione di apice rispetto ai subordinati; i modelli collegiali, in cui il leader promuove un consenso e il lavoro sugli obiettivi è fatto in modo collegiale; i modelli politici, in cui c'è una differenziazione tra sottogruppi che può causare conflitto anche in base alle pressioni esterne e in cui il leader funge da mediatore degli scambi; i modelli soggettivi, come suggerisce il nome sono fortemente influenzati dall'interpretazione personale di fatti e situazioni e dunque in un tale modello il leader impone la propria linea di pensiero su quella della scuola in generale; i modelli ambigui, sono appunto poco chiari perché la partecipazione ai processi decisionali è fluida e questo genera confusione; infine i modelli culturali, in cui la posizione del leader è simbolica e si mette al centro dell'organizzazione le opinioni, i valori e i principi ideologici.

La figura 3 riporta i diversi modelli di management e le loro caratteristiche nelle varie declinazioni⁸⁶:

⁸³C. SCURATI, A. CERIANI, *La dirigenza scolastica. Vicende, sviluppi e prospettive*. La scuola, Brescia, 1994 in G. FRANCESCHINI, *Il dilemma del dirigente scolastico...op.cit.*

⁸⁴ P. ROMEI, *Guarire dal "mal di scuola"*, La nuova Italia, Firenze, 1999 in G. FRANCESCHINI, *Il dilemma del dirigente scolastico...op.cit.*

⁸⁵ Cfr. G. FRANCESCHINI, *Il dilemma del dirigente scolastico...op.cit.*

⁸⁶T. BUSH, *Manuale di management scolastico*, tr.it Erickson, Trento, 1996, p.181 in G. FRANCESCHINI, *Il dilemma del dirigente scolastico...op.cit.* p.41.

	Obiettivi	Struttura con l'esterno	Rapporti	Leadership
Formali	ufficiali, generali e proposti dal leader	oggettiva e gerarchica	scarsi e gestiti dal leader	Il leader definisce gli obiettivi e orienta l'organizzazione
Collegiali	ufficiali, generali e approvati collegialmente	oggettiva e orizzontale	la responsabilità nei confronti con l'esterno è resa poco chiara dalla collegialità	il leader promuove il consenso
Politici	particolari e definiti da sottogruppi	sede del conflitto di interessi	è influenzato dalla pressione di gruppi esterni	il leader è partecipante e mediatore
Soggettivi	particolari e definiti individualmente	dipende dalla interazione dei membri dell'organizzazione	fonte di interpretazione personale	il leader utilizza il proprio potere personale e formale
Ambigui	non chiaro	Problematica	fonte di ambiguità	il leader può essere tattico o invisibile
Culturali	ufficiali e generali, dipendono dai valori collettivi	manifestazione oggettiva della cultura	fonte di valori e idee	Simbolico

Figura 3- Modelli di management. Franceschini (2004) p.41

5.3. Modelli di leadership

Entrando nell'ambito delle relazioni interne alla scuola e alla loro gestione, stiamo trattando il concetto di leadership educativa. Questo aspetto è estremamente importante perché una buona gestione delle relazioni interne spesso determina la qualità dell'offerta formativa di una scuola, anche più di quello che potrebbe fare una buona struttura o la dotazione economica o quella tecnologica⁸⁷. Se definiamo la leadership come «quel tipo particolare di comportamento che spinge il gruppo al conseguimento dei propri scopi. Potrebbe accadere che, in un gruppo particolare, la maggior parte di questi comportamenti sia dovuta ad un solo membro, e in questo caso egli potrebbe venire soprannominato leader. In un altro gruppo potrebbero prevalere due

⁸⁷ G. FRANCESCHINI, *Il dilemma del dirigente scolastico...op.cit.* p. 48.

individui, in un terzo il comportamento di leadership potrebbe essere egualmente diffuso in tutto il gruppo e in un quarto potrebbe non manifestarsi affatto»⁸⁸. Vediamo dunque che questo concetto non si riferisce alla posizione di potere che un singolo assume per carisma o per particolari abilità, ma ha una funzione di regolazione, facilitazione e controllo delle emozioni e delle relazioni interpersonali con lo scopo di facilitare il raggiungimento di obiettivi di un gruppo e questa funzione può essere esercitata da una, due o più persone o essere distribuita tra tutti i membri, superando il concetto gerarchico che possiamo avere di tale posizione⁸⁹. In riferimento alle dimensioni che si possono creare attorno al rapporto tra la leadership e il dirigente scolastico, ovvero l'assumere e incoraggiare comportamenti di leadership sia per facilitare il raggiungimento di obiettivi lavorativi, sia per creare un sereno clima relazionale nei gruppi di lavoro, ma anche promuovere la diffusione della leadership a favore di un miglioramento dell'organizzazione scolastica, Fiorin (2002)⁹⁰ propone tre declinazioni di leadership applicabili in campo scolastico. Quella situazionale si riferisce al risolvere problemi all'interno di contesti ben definiti, quella transazionale è riferita alla capacità di valorizzare le competenze personali dei membri del gruppo di lavoro diffondendo compiti di responsabilità a favore della risoluzione di problemi, infine la leadership trasformativa si riferisce alla distribuzione della leadership stessa per fare evolvere l'organizzazione scolastica.

Il tutto però, è declinato per ora solo su un piano teorico, dunque è necessario, riprendendo un'espressione utilizzata da Auerbach (2009)⁹¹ nel titolo di un contributo *not just to talk the talk, but to walk the walk*, dunque non limitarci alle parole, ma passare anche ai fatti. Per questo si può entrare più nello specifico in quelli che possono essere i modelli di leadership messi in atto nella relazione tra scuola e famiglia. Riprendendo la linea del discorso sulla necessità di una partecipazione attiva delle famiglie nei processi decisionali della scuola, di cui abbiamo trattato nelle pagine precedenti, possiamo affermare che la realizzazione di una partnership tra scuola e famiglia promuove e implementa la responsabilità condivisa, riconoscendo il ruolo educativo comune e la necessità di supporto reciproco⁹².

⁸⁸ H. TAJFEL, C. FRASER (a cura di), *introduzione alla psicologia sociale*, Bologna, 1984, p.277 in G. FRANCESCHINI, *Il dilemma del dirigente scolastico...op.cit.* p. 49.

⁸⁹ Cfr. G. FRANCESCHINI, *Il dilemma del dirigente scolastico...op.cit.*

⁹⁰ I. FIORIN, M. RUSCONI, P. CALLEGATI, Il nuovo dirigente nella scuola che cambia, in «*Dirigenti scuola*», 2002 in G. FRANCESCHINI, *Il dilemma del dirigente scolastico...op.cit.* p.51.

⁹¹ Cfr. S. AUERBACH, *Walking the Walk...op. cit.*

⁹² Cfr. G. CAPPUCIO, F. PEDONE, *Promuovere la relazione scuola-famiglia...op.cit.*

Auerbach (2010)⁹³, propone un modello come quello rappresentato in figura 4 lungo un continuum dei diversi modi di applicare la leadership, con conseguente applicazione diversa dei ruoli assunti dal dirigente e dalle famiglie, questa continuità ha come destinazione finale il raggiungimento di una leadership per una partnership autentica, di cui a breve daremo una definizione.



Figura 4- Modelli di leadership per la partnership tra scuola e famiglia. Auerbach (2010) p. 734

La leadership che impedisce la partnership è caratterizzata da comportamenti del dirigente che ostacolano una relazione con l'esterno, dunque anche con le famiglie e la comunità, nascondendosi dietro ad un muro di burocrazia e pratiche formali quasi a proteggere la scuola; la leadership per una partnership formale è caratterizzata dalla programmazione di incontri occasionali con le famiglie e la comunità applicando una leadership transazionale e considerando i genitori come clienti che si adeguano a sostenere la proposta educativa fatta dalla scuola; la leadership per la partnership tradizionale vede un coinvolgimento dei genitori e della comunità orientato al migliorare i risultati degli studenti e viene applicato con un inizio di cooperazione nella pianificazione condivisa, anche se la diffusione del potere è ancora una combinazione di potere unilaterale e condiviso; infine la leadership per una partnership

⁹³ Cfr. S. AUERBACH, Beyond coffee with the principal: Toward leadership for authentic school-family partnership, in «*Journal of school leadership*»,2(6), 2010, pp. 728-757.

autentica è orientata proprio al bene comune, con la messa in atto di un empowerment reciproco con famiglie e scuola che costruiscono e dialogano per la definizione di ruoli e scelte educative⁹⁴. Infatti, in Auerbach (2010) troviamo una definizione di partnership autentica come «un'alleanza rispettosa tra educatori, famiglie e gruppo comunità che considerano la costruzione di una relazione, il dialogo e la condivisione del potere come parte di una scuola democratica e socialmente giusta»⁹⁵.

Risulta evidente come bisogna accantonare i modelli di leadership gerarchica in cui il potere è incentrato su una singola persona, per passare a modelli di leadership distribuita. Questo però, non si può fare semplicemente attraverso la divisione delle funzioni di potere e dei ruoli di leader, ma necessita di una reale cooperazione tra le parti del gruppo di lavoro, in un processo di interazione sociale e condivisione che veda un supporto reale del dirigente nel raggiungimento degli obiettivi, nel perseguimento del benessere collettivo e nell'allineamento rispetto alla visione a lungo termine ed inoltre la messa in atto di un processo decisionale partecipativo⁹⁶.

Il discorso riguardo alla leadership e alla sua applicazione per migliorare la qualità del servizio scolastico in primis e in particolare il rapporto tra la scuola e le famiglie, è complesso e talvolta di difficile applicazione. Per questo motivo sarebbe importante fare interventi di sostegno a favore del personale dirigente con attività di coaching specifico sul tema delle competenze di leadership, considerando anche la possibilità di personalizzazione sugli effettivi bisogni di una specifica situazione⁹⁷.

⁹⁴ Cfr. G. CAPPUCCIO, F. PEDONE, Promuovere la relazione scuola-famiglia...*op.cit.*

⁹⁵ S. AUERBACH, Beyond Coffee with the Principal ...*op.cit.* p.729, trad. IT. libera

⁹⁶ Cfr. H. HULPIA, G. DEVOS, & H. VAN KEER, (2009), The Influence of Distributed Leadership on Teachers' Organizational Commitment: A Multilevel Approach, in «*The Journal of Educational Research*» 103(1), 2009, pp. 40-52.

⁹⁷ Cfr. M. SILVER, C.R. LOCHMILLER, M.A. COPLAND, A.M. TRIPPS, Supporting New School of Leaders: Finding from a University based Leadership Coaching Program for new Administrators in «*Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*» 17 (3), 215-232, 2009 in M. MOLINO et al., La scuola che funziona...*op.cit.*

CAPITOLO 3- QUADRO CONCETTUALE

Prima di affrontare nel dettaglio i tipi di relazione che si possono avere tra scuola e famiglia è bene inquadrare dal punto di vista teorico il modo in cui le diverse agenzie educative intervengono sullo sviluppo del bambino e in che modo esse siano legate tra loro.

1. La teoria dei sistemi e il modello ecologico dello sviluppo umano

«La teoria dei sistemi e il modello ecologico forniscono il quadro teorico di riferimento entro il quale analizzare e leggere le relazioni casa-scuola»⁹⁸.

Secondo l'approccio sistemico teorizzato da Von Bertalanffy nel 1968⁹⁹ lo sviluppo di una persona avviene grazie alla relazione che instaura con l'ambiente circostante e le persone che ne fanno parte. Gli ambienti di cui fa parte una persona sono molteplici e dunque è interessante analizzarli per capire che tipo di influenza hanno sull'individuo e in che modo sono in relazione tra loro. Esistono alcuni principi che ci permettono di comprendere l'organizzazione che si può dare alla teoria generale dei sistemi¹⁰⁰: il principio di non sommatività, quello di causalità circolare, di equifinalità e di omeostasi. Il principio di non sommatività prevede che l'interesse dell'insieme sia qualcosa di diverso rispetto alla somma delle sue parti in quanto esistono relazioni che mutano il sistema nella sua totalità; il principio di causalità circolare sottolinea come la relazione che intercorre tra i fattori del sistema faccia in modo che ogni azione sia al contempo una reazione; il principio di equifinalità espone come dalla stessa situazione iniziale non si arrivi per forza allo stesso prodotto finale ed è vero anche il contrario, ovvero che uno stesso risultato non derivi dal medesimo punto di partenza; infine, il principio di omeostasi illustra la tendenza di un sistema a mantenersi costante attraverso alcune regole che permettono la prevedibilità delle relazioni. La teoria generale dei sistemi ed i suoi principi regolativi possono essere d'aiuto per comprendere le relazioni che intercorrono tra casa e scuola, ma prima ancora per capire il modello ecologico dello sviluppo umano. Queste relazioni, infatti, intervengono sul percorso di crescita e sviluppo di un individuo.

⁹⁸ P. CARDINALI, L. MIGLIORINI, *Scuola e famiglia... op. cit.*p.62.

⁹⁹ Cfr. L. VON BERTALANFFY, *General System Theory: Foundations, Development*, New York: George Braziller, 1968

¹⁰⁰ S. L. CHRISTENSON, B. ABERY, R. WEINBERG, *An Alternative Model for the Delivery of Psychological Service in School Community* in S.N. Elliott, J.C. Witt (eds.), *The Delivery of Psychological Services in Schools: Concepts, Processes, and Issues*, Erlbaum, Hillsdale (NJ), pp.349-91 in P. CARDINALI, L. MIGLIORINI, *Scuola e famiglia... op. cit.*p.63.

U. Bronfenbrenner (1979)¹⁰¹ descrive i diversi sistemi sociali legati allo sviluppo dei bambini in una prospettiva ecologica. Egli illustra come l'ambiente influenzi l'individuo in via di sviluppo che ne fa parte ed approfondisce la ricerca andando oltre quelli che definisce "studi descrittivi". La mera narrazione degli eventi e dell'ambiente si basa sulla rigosità tipica del metodo scientifico e sfocia in modelli come il comportamentismo o le teorie dell'apprendimento sociale, ma risultano essere poco significativi per la rappresentazione di situazioni complesse e ricche di fattori di influenza. Senza rifiutare questo genere di studi e modelli, egli intende approfondire lo studio dello sviluppo umano considerando questi fattori ambientali come legati ad un singolo microsistema, insufficiente per comprendere a fondo lo sviluppo. Bronfenbrenner (1979)¹⁰² sostiene che una situazione ambientale si «rivela valida qualora esistano delle interconnessioni di tipo sociale tra le varie situazioni e a seconda della natura di queste interconnessioni, che comprendono una stretta partecipazione, possibilità di comunicazione e l'esistenza di informazioni, in ciascuna situazione ambientale, relativamente alle altre»¹⁰³. L'autore allarga quindi il proprio sguardo dalla singola situazione ambientale ad un più ampio contesto, per elaborare quella che egli stesso definisce «una teoria delle interconnessioni ambientali e del loro impatto sulle forze che influiscono in modo diretto sulla crescita psicologica»¹⁰⁴.

Nella sua teoria dell'Ecologia dello Sviluppo Umano si delineano diversi livelli che intervengono sulla crescita di un individuo. Innanzitutto, il microsistema viene descritto come un determinato contesto in cui il soggetto in via di sviluppo agisce e in cui mette in atto attività, ruoli e relazioni interpersonali. Tra i microsistemi rilevanti che si possono prendere in considerazioni per quanto riguarda i bambini ci sono sicuramente la famiglia, la scuola e il gruppo dei pari. Tra i vari ambienti di cui il soggetto fa parte però, esistono ovviamente delle relazioni, questo tipo di relazioni viene considerato come mesosistema che infatti viene definito come «le interrelazioni tra due o più situazioni ambientali alle quali l'individuo in via di sviluppo partecipi attivamente»¹⁰⁵. Tra le situazioni che possono influenzare un individuo in crescita esistono anche alcuni ambienti che non lo coinvolgono attivamente, ma che in qualche modo possono avere delle ripercussioni sul suo percorso e la relazione tra contesti in cui è attivo e altri in cui non lo è; questo insieme di relazioni viene definito esosistema. Nel caso dei bambini, queste situazioni possono riguardare ad esempio il lavoro dei genitori,

¹⁰¹ Cfr. U. BRONFENBRENNER, *The Ecology of Human Development*, 1979, tradotto da L. Hvastja Stefani col titolo *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna, 1986

¹⁰² Ibidem

¹⁰³ Ivi p.34.

¹⁰⁴ Ivi p.38.

¹⁰⁵ Ivi p.60.

l'organizzazione del quartiere in cui si abita o le decisioni prese dalle amministrazioni che gestiscono la scuola. È importante allargare ulteriormente la propria visione, considerando anche il macrosistema, ovvero i fattori legati alla cultura o alla subcultura di appartenenza e che influiscono sulla forma e sui contenuti degli esosistemi, mesosistemi e microsistemi. Il macrosistema, dunque, non è per nulla trascurabile perché da esso dipende la natura delle relazioni presenti in tutti i livelli minori in quanto «Bronfenbrenner riconosce come il sistema di valori influenzi gli obiettivi dei bambini» e dunque il loro comportamento e sviluppo¹⁰⁶.

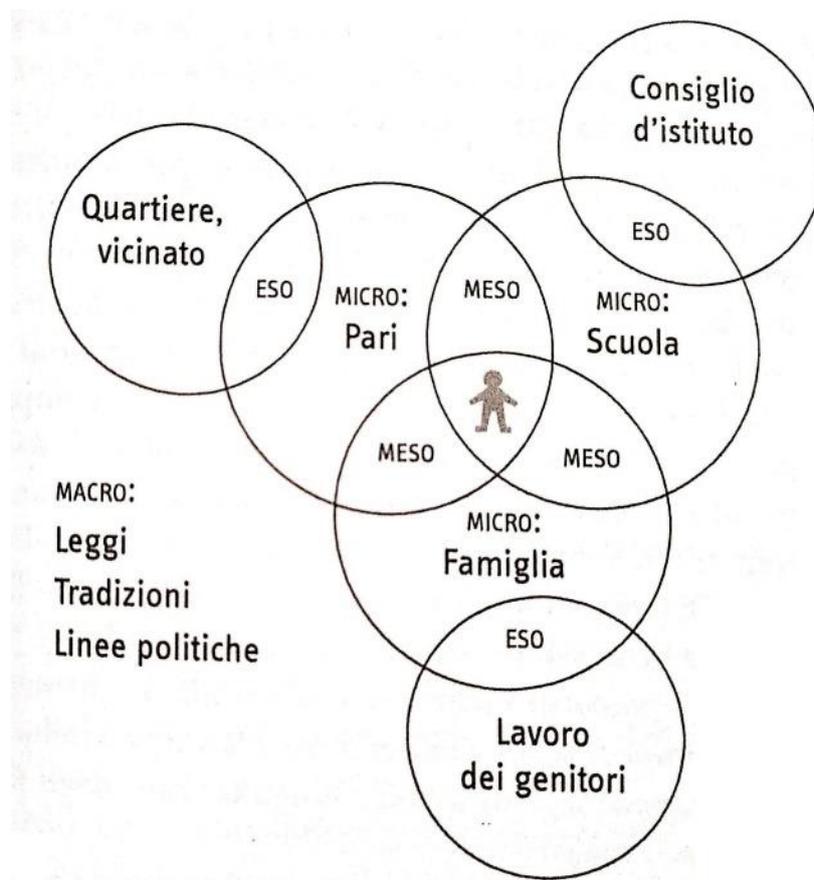


Figura 5- Modello sistemico applicato al bambino in età scolastica. Cardinali (2013) p.65

Risulta evidente come un approccio di tipo ecologico permetta una visione più ampia, e quindi più complessa, dei fattori ambientali che influiscono sullo sviluppo di un individuo. Vero punto di svolta di tale modello è la presa in causa della relazione che intercorre tra i vari sistemi e del modo in cui questi rapporti influiscano sulla crescita del bambino. È in quest'ottica che possiamo analizzare anche il rapporto tra scuola e famiglia, considerandolo come un mesosistema che lega i microsistemi.

¹⁰⁶ S. CHRISTENSON, The Family-School Partnership: an Opportunity to Promote the Learning Competences of all Students, in «*School Psychology Review*», 33,2004 pp. 83-104, p.86, trad. IT. Libera.

2. Modelli di relazione tra scuola e famiglia

Possiamo analizzare il rapporto che intercorre tra questi due microsistemi, la scuola e la famiglia, considerandolo sotto diversi aspetti e considerando i diversi modi in cui le due agenzie interagiscono tra di loro come in un esosistema che influisce sull'educazione del giovane. Sono diversi gli autori che hanno analizzato i rapporti che intercorrono tra scuola e famiglia e hanno cercato di classificarli o elaborare dei modelli e i loro studi risultano indispensabili per poter analizzare meglio questo fenomeno e comprendere in che modo agire per migliorare la qualità dell'educazione.

2.1 Modelli di Swap, Christenson e Sheridan

Swap (1993)¹⁰⁷ descrive tre modelli di coinvolgimento dei genitori nella scuola. Il primo modello è definito di protezione, nel quale le scuole si prendono carico interamente della responsabilità educativa e domandano ai genitori di delegare loro questa incombenza senza interferire con le proposte e le azioni messe in atto dalla scuola. Il secondo modello è chiamato di trasmissione da scuola a casa e vede la richiesta di sostegno da parte nella scuola che domanda ai genitori di collaborare in alcune pratiche. Questo modello richiede una certa frequenza di relazione, ma si delinea come un rapporto unidirezionale, in cui le direttive sono date dalla scuola. Il terzo modello proposto è detto di arricchimento del curriculum. Qui la competenza della famiglia viene riconosciuta come potenziale fonte di miglioramento per gli obiettivi didattici in quanto portatrici di esperienze diverse da quelle proposte dalla scuola. Questo modello può essere ostacolato da insegnanti che non sono disposti a chiedere sostegno alle famiglie per quanto riguarda le decisioni didattiche.

In aggiunta a queste tre categorizzazioni, è stato poi introdotto da Christenson e Sheridan (2001)¹⁰⁸ il modello della partnership, «nel quale l'obiettivo delle due agenzie educative è la crescita armonica dell'individuo e la promozione di una migliore qualità di vita». Certamente, per promuovere un modello di partnership è indispensabile che l'apprendimento sia promosso da entrambe le agenzie collaborative che devono essere in continua interazione tra loro in modo bidirezionale e con la tendenza a supportarsi a vicenda e a prendere decisioni di varia natura in modo condiviso. Per questo motivo Christenson e Sheridan (2001)¹⁰⁹, suggeriscono che le famiglie e le scuole debbano lavorare come partner e alla base del loro rapporto debba esserci

¹⁰⁷Cfr. S.SWAP, *Developing Home-School Partnership*, in «*Teachers College Press*», New York, 1993 in P. CARDINALI, L. MIGLIORINI, *Scuola e famiglia... op. cit.*p.93.

¹⁰⁸ Cfr. S.L. CHRISTENSON, S.M. SHERIDAN, *Schools and Families*, in «*The Guildford Press*», New York, 2001 in P. CARDINALI, L. MIGLIORINI, *Scuola e famiglia... op. cit.*p.98.

¹⁰⁹ Ivi pp. 102-103.

una filosofia incentrata sul bambino, su una responsabilità comune, ponendo l'attenzione verso un'interfaccia positiva nella comunicazione per progettare un focus preventivo che aiuti nella risoluzione dei problemi.

2.2 Modello di Hoover

Prima di approfondire il modo in cui si può lavorare sulla creazione di una partnership e analizzare quali sono le difficoltà che si possono incontrare, è bene riflettere su quale sia il senso di lavorare per la costruzione di questa collaborazione. «Ysseldyke e Christenson (2002)¹¹⁰ sostengono che sia importante che insegnanti e genitori comprendano il concetto di sistema di apprendimento globale, con cui si intende la complessa struttura di circostanze e persone che circondano il bambino»¹¹¹. Quindi, si nota come lo sviluppo e l'apprendimento siano legati alle molteplicità dei contesti a cui il bambino partecipa attivamente e passivamente e risenta delle loro interazioni.

A tal riguardo, Hoover-Dempsey e Sandler¹¹², successivamente alla ripresa di alcuni loro lavori della fine degli anni '90, teorizzano un modello che analizza il coinvolgimento in una prospettiva gerarchica che mette in luce come la partecipazione genitoriale possa influenzare i risultati scolastici, ma anche i comportamenti sociali ed emotivi degli studenti. Al primo livello di questa analisi troviamo i fattori che spingono i genitori verso il coinvolgimento scolastico. La volontà di farsi coinvolgere può essere sostenuta dall'idea personale che i genitori hanno del loro ruolo; quindi, quanto credono che una loro partecipazione possa essere utile, ma anche dal senso di competenza e autoefficacia che percepiscono di avere nel supporto del figlio e dalle richieste di coinvolgimento e opportunità che il contesto di vita suggerisce loro. Ad un secondo livello, gli autori indicano quali forme di coinvolgimento familiare si possano avere, che verranno poi integrate dagli studi sul Parental Involvement di Epstein di cui si tratterà più avanti. A questo livello si delineano strategie di incoraggiamento, di modellamento, di rinforzo e di apprendimento guidato che i genitori possono mettere in atto per supportare i figli nel loro percorso educativo e scolastico. Queste strategie possono essere applicate in diversi modi e sono studiate da aree di ricerca che ne analizzano l'appropriatezza considerano per esempio la comprensione che i genitori hanno delle abilità dei bambini o la loro competenza nell'agire per supportare i bambini nella performance scolastica. Ad un terzo livello si analizzano le

¹¹⁰ Cfr. J.E. YSELDYKE, S.L. CHRISTENSON, FAAB: Functional Assesment of Academic Behaviour, in «*Sopris West*», Longmont (CO), 2002.

¹¹¹ P. CARDINALI, L. MIGLIORINI, *Scuola e famiglia... op. cit.*p.101.

¹¹² Cfr. K. V. HOOVER-DEMPSEY, H.M. SANDLER, Parental Involvement in Children Education: Why does it makes Difference?, in «*Teachers College Records*», 97, 1995, pp. 310-31.

percezioni che gli studenti hanno nei meccanismi di coinvolgimento genitoriale e ad un quarto le caratteristiche prettamente personali che gli alunni hanno e che utilizzano per raggiungere il successo, come ad esempio la motivazione, le strategie di autoregolazione e l'autoefficacia scolastica e sociale. Al quinto livello d'analisi si evidenzia come i livelli precedenti influiscano sui risultati scolastici, ma anche comportamentali, relazionali ed emotivi.

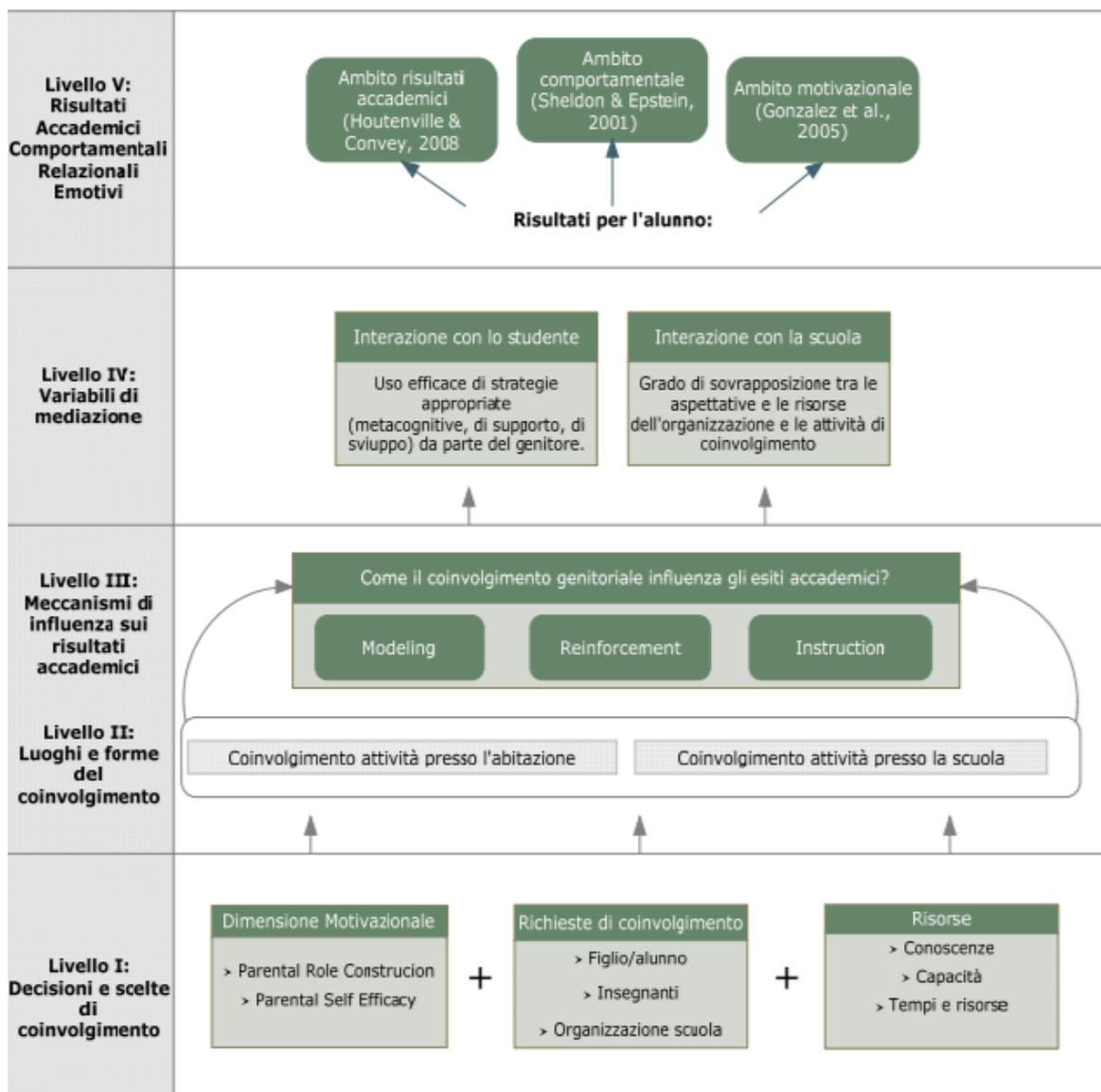


Figura 6-Modello dei processi di coinvolgimento genitoriale (adattamento da HooverDempsey & Sandler 1995,1997)¹¹³

¹¹³ https://boa.unimib.it/retrieve/handle/10281/8354/10061/phd_unimib_557470.pdf p. 9

Notiamo quindi che non vengono presi in considerazione solamente i fattori legati alle opportunità scolastiche, o alle caratteristiche del singolo discente, ma si dà importanza al coinvolgimento parentale, ai fattori che lo supportano e al modo in cui viene attuato.

2.3 Le “quattro A” di Christenson e Sheridan

È plausibile domandarsi in che modo sia possibile lavorare per costruire un clima che favorisca il coinvolgimento parentale. Ad un livello generale, Christenson e Sheridan (2001)¹¹⁴ descrivono quattro A che rappresentano un processo di costruzione delle connessioni famiglia-scuola per l'apprendimento del bambino¹¹⁵. Queste quattro A rappresentano condizioni che favoriscono la costruzione di un coinvolgimento efficace.

La prima condizione è l'Approccio, che considera quello che abbiamo definito sopra come macrosistema. I differenti tipi di approccio dipendono da come il contesto si organizza per rispondere alle esigenze dell'alunno e della famiglia e come l'ambiente sostiene il bambino durante il suo percorso.

La seconda A si riferisce all'Atteggiamento, in quanto non è sufficiente limitarsi a singole azioni, ma bisogna porsi con una specifica attitudine per creare una partnership tra famiglia e scuola. Nella realizzazione di questo partenariato c'è necessità di un atteggiamento che dimostri la volontà di collaborare insieme, di impegnarsi e di comunicare, in ottica di costruzione e non di aggiustamento.

Altra condizione è l'Atmosfera, infatti «una condizione essenziale per qualsiasi tentativo di coinvolgere i genitori nella partnership educativa è creare un ambiente caratterizzato da fiducia»¹¹⁶. È essenziale lavorare sulla costruzione di un clima che favorisca la comunicazione ma anche le relazioni interpersonali e permetta la crescita personale degli individui coinvolti.

L'ultima condizione riguarda le Azioni, ovvero le strategie che possono essere utilizzate per facilitare la partnership tra scuola e famiglia. Questo requisito può essere raggiunto tramite la definizione di prassi amministrative che favoriscono la comunicazione, per esempio la costruzione di gruppi di lavoro basati su una comunicazione efficace orientata a gestire i conflitti, risolvere i problemi e sostenere le famiglie.

¹¹⁴ Cfr. S.L. CHRISTENSON, S.M. SHERIDAN, *Schools and Families*, in «*The Guildford Press*», New York, 2001 in S. CHRISTENSON, *The Family-School partnership...op.cit.*

¹¹⁵ Trad. IT. libera S. CHRISTENSON, *The Family-School partnership...op.cit.* p.94.

¹¹⁶ Cfr. N.M. HAYNES, J.P. COMER, H.M. HAMILTON-LEE, *School Climate Enhancement through Parental Involvement*, in «*Journal of School Psychology*», 27, pp.87-90 in P. CARDINALI, L. MIGLIORINI, *Scuola e famiglia... op. cit.*p.133.

2.4 Modello di coinvolgimento genitoriale di Epstein

Parlare di coinvolgimento genitoriale però, non è sufficiente. Sono molti, infatti, i modi in cui i genitori possono essere coinvolti nell'azione educativa della scuola e sono diverse le attività che si possono svolgere insieme. Riguardo a ciò, e dopo alcuni approfondimenti e revisioni, Epstein (2002)¹¹⁷ parla di sei tipi di coinvolgimento, ognuno dei quali vede i genitori rapportarsi con la scuola in modo diverso, nonché una percezione diversa delle sfide legate al coinvolgimento e diversi risultati.

Il primo tipo viene chiamato *Parenting* e consiste nell'assistenza che la scuola garantisce alle famiglie nella comprensione dei processi di sviluppo dell'alunno e nell'aiuto nel predisporre buone condizioni di lavoro a casa.

Il secondo tipo è detto *Communicating* e si riferisce alla creazione di una forma comunicativa bidirezionale che vede la reciproca informazione dei progressi fatti dallo studente.

Volunteering è il terzo tipo di coinvolgimento strutturato secondo il reclutamento di alcuni genitori impegnati in attività di promozione o supporto.

Il quarto tipo è detto *Learning at Home* e comprende il coinvolgimento delle famiglie nell'istruzione dei figli attraverso aiuti e spiegazioni riguardo a come sostenere gli studenti nello svolgimento dei compiti o delle attività legate alla scuola.

Il quinto tipo è detto *Decision Making* e prevede il coinvolgimento dei genitori nelle decisioni riguardanti la gestione della scuola e può avvenire sotto forma di partecipazione a gruppi di lavoro o ad attività di gestione.

L'ultimo tipo è detto *Collaborating with the community* e consiste nel coinvolgere le famiglie, ma anche la comunità esterna alla scuola, nella responsabilità educativa in varie forme¹¹⁸.

A proposito della comunità esterna alla scuola, anche essa può essere considerata come fattore che influenza la crescita e l'educazione dei bambini e dei ragazzi e anche in questo caso Epstein¹¹⁹ distingue sei tipi di coinvolgimento simili a quelli studiati per quanto riguarda la relazione tra scuola e famiglia.

Nell'ottica di un approccio sistemico ecologico però, non è sufficiente studiare i singoli microsistemi o la relazione tra due di essi, ma si deve considerare come l'interazione tra i diversi fattori di influenza condizioni il percorso educativo dei giovani.

¹¹⁷ Cfr. J.B. EPSTEIN, M.G. SANDERS, B.S. SIMON, K.C. SALINAS, N.R. JANSORN, F.L. VAN VOORHIS, *School, Family, and Community I Partnerships, Your Handbook for Action. Second Edition*; Corwin Press, 2002.

¹¹⁸ Ibidem p.27-29

¹¹⁹ Ibidem

2.5 Modello delle Overlapping Spheres of Influences

L'ottica sistemica rivolta ai diversi contesti di influenza e alle relazioni che ci sono tra essi è considerata da Epstein (2002)¹²⁰ elaborando il modello delle *Overlapping Spheres of Influences*.

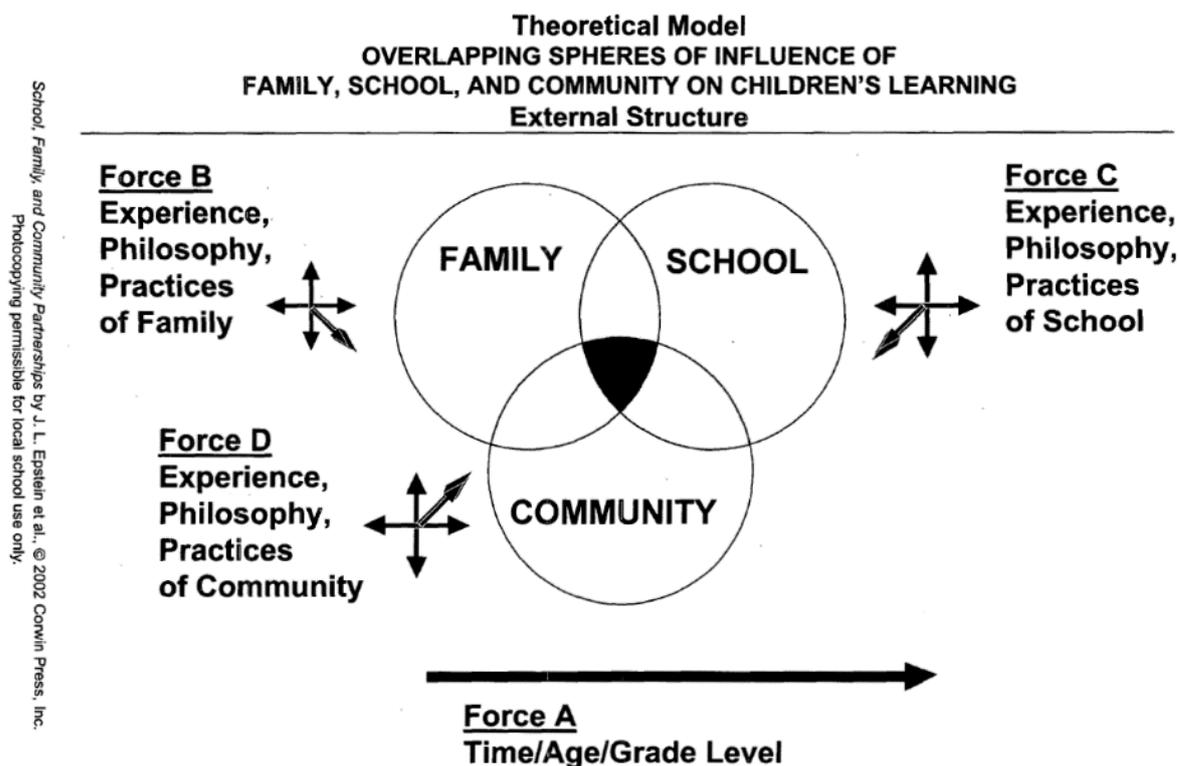


Figura 7- Modello teorico delle sfere di influenza. Epstein (2002) p.177

Considerando tutte e tre le sfere della famiglia, della scuola e della comunità, si può analizzare la loro interazione riflettendo sul fatto che tutte le varie componenti possono condurre attività separate in alcuni momenti e trovarsi ad interagire durante specifiche attività o situazioni che si rivelano essere complesse, ma essenziali per l'esercizio di un'influenza positiva e coerente sull'educazione del ragazzo¹²¹. Si può affermare, dunque, che ogni sfera può allontanarsi o avvicinarsi alle altre in base alle diverse esperienze che uno specifico contesto mette in atto e ai sistemi valoriali di riferimento, ma è anche importante sottolineare come questa relazione non sia costante, ma anzi cambi nel tempo, soprattutto in considerazione dell'età e del grado di istruzione in cui è inserito lo studente¹²².

¹²⁰ Ibidem.

¹²¹ Ibidem.

¹²² Ibidem.

3. I vincoli nella relazione tra scuola e famiglia

I modi in cui la famiglia e la scuola si rapportano, quindi, possono essere differenti e, sia la normativa legislativa, sia gli studi sulla *governance* degli enti pubblici, suggeriscono di puntare al miglioramento di tale relazione creando condizioni di co-progettazione e di coinvolgimento su diversi fronti. Per auspicare ad un incremento nella qualità della relazione, può essere utile riflettere sui vincoli che i partner presenti in questa relazione percepiscono come ostacoli al rapporto, in modo da comprendere su quali fattori bisogna lavorare per raggiungere l'obiettivo di miglioramento¹²³.

Possiamo elencare alcuni elementi che possono rappresentare vincoli nella relazione tra scuola e famiglia, considerando sia i fattori dei singoli partecipanti, sia delle caratteristiche del rapporto che intercorre tra essi. Si riporta di seguito una tabella tradotta da un contributo di Christenson (2004)¹²⁴ che, riportando studi di Christenson e Sheridan (2001)¹²⁵, Lontos (1992)¹²⁶, Moles (1993)¹²⁷ e Weiss e Edwards (1992)¹²⁸ genera un elenco non esaustivo di problemi di cui non si hanno evidenze secondo le quali essi abbiano lo stesso peso ed influenza sulla relazione, ma comunque una tale analisi può essere utile per leggere le relazioni che si creano tra scuola e famiglia.

¹²³ P. CARDINALI, L. MIGLIORINI, *Scuola e famiglia... op. cit.* p.102.

¹²⁴ Trad. IT. Libera S. CHRISTENSON, *The Family-School partnership...op.cit.* p.88-89.

¹²⁵ Cfr. S.L. CHRISTENSON, S.M. SHERIDAN, *Schools and Families*, in «*The Guildford Press*», New York, 2001.

¹²⁶ Cfr. L.B. LONTOS, *At-risk families and schools: becoming partners*, Eugene, OR: Eric Clearinghouse on Educational Management, College of Education, University of Oregon, 1992.

¹²⁷ Cfr. O. MOLES, *Collaboration between schools and disadvantages parents: Obstacles and opening*, 1993 in N. CHAVKIN (eds.), *Families and School in a pluralistic society* (pp.21-49), Albany, NY: State University of New York Press.

¹²⁸ Cfr. H.M. WEISS, M.E. EDWARDS, *The family- school collaboration project: systemic intervention for school improvement*, 1992, in S.L. CHRISTENSON e J.C. CONOLEY (eds.), *home-school collaboration: Enhancing children's academic and social competence* (pp.215-243), Silver Spring, MD: National Association of School Psychologist.

BARRIERE PER LA FAMIGLIA; GLI EDUCATORI; LA RELAZIONE TRA SCUOLA E FAMIGLIA
1.FAMIGLIE
1.1 Barriere Strutturali per la Famiglia
Mancanza di modelli di ruolo, di informazioni e di conoscenze sulle risorse disponibili.
Mancanza di un ambiente di supporto e di risorse (dovuto a povertà, accesso limitato ai servizi).
Vincoli economici, emotivi, e di tempo.
Assistenza al bambino e al trasporto.
1.2 Barriere Psicologiche per la Famiglia
Sentimento di inadeguatezza; basso senso di auto-efficacia.
Adottare un ruolo passivo delegando l'educazione alla scuola.
Differenze linguistiche e culturali che comportano poche conoscenze riguardo alle politiche e alle pratiche scolastiche e al ruolo parentale nell'educazione.
Percepita mancanza di sensibilità verso le necessità e i desideri dei genitori.
2.EDUCATORI
2.1 Barriere Strutturali per gli Educatori
Mancanza di fondi per i programmi di sensibilizzazione delle famiglie.
Mancanza di formazione per gli educatori di come creare e sostenere una partnership con le famiglie.
Limitata conoscenza sugli approcci basati sui dati.
Vincoli di tempo.
2.2 Barriere Psicologiche per gli Educatori
Impegno ambiguo nel lavorare con le famiglie come partners.
Uso di comunicazione negativa per parlare delle performance e delle produzioni degli studenti.
Uso di stereotipi riguardanti le famiglie, come ad esempio il considerare i problemi familiari come spiegazione delle performance degli studenti.
Modi di vedere stereotipati di persone, eventi, condizioni o azioni che non sono descrittive di un comportamento, ma derivanti da orientamenti casuali.
Dubbi sulle abilità delle famiglie di gestire le preoccupazioni scolastiche.
Diffidare dell'interazione con le famiglie e paura del conflitto.
Concezione ristretta di come le famiglie possano giocare un ruolo negli apprendimenti sociali.
3.RELAZIONE SCUOLA-FAMIGLIA
3.1 Barriere Strutturali per la Relazione Scuola-Famiglia
Tempo limitato per la comunicazione ed il dialogo significativo.
Comunicazione che avviene primariamente durante le situazioni critiche.
Limitati contatti che permettono di costruire fiducia nella relazione tra scuola e famiglia.
Limitate abilità e conoscenze su come collaborare.
Mancanza di un sistema di routine comunicative.
Comprensione limitata dei vincoli affrontati dagli altri partner.
3.2 Barriere Psicologiche per la Relazione Scuola-Famiglia
Resistenza parziale nell'implementare la cooperazione tra scuola e famiglia.
Mancanza di visione positiva verso un orientamento basato sulla partnership per migliorare lo sviluppo e l'apprendimento degli studenti.
Atteggiamenti e visioni stereotipate che subentrano nell'atmosfera tra scuola e famiglia.
Un atteggiamento basato su vincitore-perdente, piuttosto che vincitore-vincitore al presentarsi di un conflitto.
Tendenze a personalizzare i comportamenti che provocano rabbia da parte degli altri individui.
Malintesi nelle differenze delle prospettive riguardanti le performances del bambino di genitori e insegnanti.
Differenze psicologiche e culturali che portano alla costruzione di "muri".
Uso limitato di empatia e comprensione di punti di vista dell'altra persona.
Impressioni limitate all'osservazione del bambino in un solo contesto.
Convinzione che genitori e insegnanti abbiano gli stessi valori ed aspettative.
Incapacità di vedere le differenze come un punto di forza.
Precedenti esperienze o interazioni negative nel rapporto tra scuola e famiglia.
Incapacità di riconoscere l'importanza di preservare la relazione tra scuola e famiglia nel tempo.

Figura 8- Elenco delle barriere per la famiglia, per gli educatori e per la relazione tra scuola e famiglia. Christenson (2004) p. 88-89

Si nota che, tra gli ostacoli incontrati dalle famiglie, si trovano sia difficoltà oggettive legate alla mancanza di tempo e di risorse da dedicare ai figli e alla relazione con la scuola per via di orari di lavoro pesanti, presenza di altri figli o difficoltà economiche, sia difficoltà psicologiche legate ad un sentimento di inadeguatezza o di distanza con il mondo scolastico, specialmente se è presente una distanza anche culturale, che può essere sperimentata soprattutto dalle famiglie di origini straniere che nella nostra società sono sempre più presenti¹²⁹. A causa di questi ostacoli, la famiglia può mettere in pratica un atteggiamento di delega, oppure al contrario di iperprotezione, ma in entrambi i casi è importante ragionare su come questo modo di porsi sia in relazione con la fiducia verso la scuola. Non è detto infatti, che l'affidare completamente i propri figli all'istituzione scolastica e ai docenti, sia per forza sintomo di completa fiducia, ma potrebbe essere la risultante di una serie di difficoltà nel farsi carico dell'educazione dei figli, legate alla concezione della scuola come contesto che deve farsi carico delle problematiche educative delle nuove generazioni¹³⁰. All'opposto, l'atteggiamento di protezione può sfociare in una sostituzione operativa che limita l'accrescere dell'autonomia dei più piccoli, e in una presa di posizione difensiva dei comportamenti dei figli più grandi, oltre che in una maggiore ingerenza nel lavoro dell'insegnante, delegittimando il suo ruolo professionale¹³¹. Si nota dunque, come sia estremamente importante lavorare sulla costruzione di una fiducia tra genitori e scuola, per mantenere un equilibrio favorevole all'educazione del bambino.

Il coinvolgimento genitoriale però, non dipende solo dalla disponibilità delle famiglie, ma un ruolo chiave è giocato anche dalle politiche della scuola e della sua organizzazione. Tra le barriere strutturali che ostacolano la relazione con la famiglia, troviamo soprattutto vincoli di tempo e di risorse. Inoltre, per superare gli ostacoli psicologici della scuola e degli insegnanti nel creare un rapporto con i genitori, bisognerebbe dare una adeguata formazione del corpo docente nell'ambito della comunicazione con i genitori siccome questo aspetto ad oggi risulta carente nella preparazione professionale degli insegnanti. Bisognerebbe formare docenti abili nel venire incontro alle esigenze reali e non stereotipate delle famiglie, perché un diverso modo di approcciarsi da parte degli insegnanti può influire sul coinvolgimento dei genitori¹³².

Solitamente, la relazione viene ostacolata dal fatto che si trova poco tempo per costruire un rapporto veramente significativo e si riscontra una difficoltà nel creare delle routine

¹²⁹ Cfr. P. CARDINALI, L. MIGLIORINI, *Scuola e famiglia... op. cit.*

¹³⁰ Ibidem.

¹³¹ Ibidem.

¹³² Ibidem.

comunicative. Per questo motivo, la relazione si avvia solitamente a partire da situazioni di difficoltà e questo crea delle problematiche. Questi ostacoli strutturali sono affiancati da vincoli psicologici che le due parti incontrano e che si pongono come uno scoglio nella costruzione di una relazione efficace. Tra queste difficoltà troviamo il fatto di faticare a vedere le differenze come un punto di forza, limitandosi alla visione del confronto come uno scontro tra un vincitore e un perdente, mentre un tipo di dialogo positivo dovrebbe portare al soddisfacimento di entrambe le parti. Bisogna per di più capire che genitori e insegnanti non hanno le stesse aspettative e dunque quelle di ciascuno vanno esplicitate e relazionate con quelle dell'altro. Inoltre, spesso si ha ancora l'incapacità di vedere la partnership come una reale possibilità di miglioramento per la vita scolastica degli studenti, specialmente se è da coltivare nel tempo. La relazione che si dovrebbe creare tra scuola e famiglia dovrebbe comportare «lo sviluppo di una efficace collaborazione che include il rispetto reciproco delle competenze, una comunicazione chiara, onesta, aperta, la condivisione bidirezionale di informazioni, obiettivi concordati e la pianificazione condivisa delle decisioni; tuttavia, questi aspetti sono facili da verbalizzare, ma spesso di difficile attuazione nella pratica»¹³³. Per fare ciò, è indispensabile che si crei un rapporto di fiducia basato su una comunicazione reale ed efficace, ma bisogna anche riconoscere come una criticità evidenziata sia quella di mantenere questo rapporto durante tutto il percorso scolastico del bambino. Infatti, alcune ricerche evidenziano come solitamente sia più facile costruirlo e mantenerlo alla scuola primaria piuttosto che alla secondaria¹³⁴.

La relazione tra scuola e famiglia è un punto chiave della riforma della scuola della quale si sente sempre più l'esigenza¹³⁵. Recalcati (2014) ci parla di una differenza tra la scuola di qualche anno fa e la scuola attuale, definendo la prima come scuola-Edipo, «una scuola salda che si fonda sulla potenza delle tradizioni e il cui sapere esprime una fedeltà cieca nei confronti dell'autorità del passato. Anche l'autorità dell'insegnante era garantita dalla potenza della tradizione e in cui il modello pedagogico prevalente era quello repressivo e il rapporto insegnante-allievo era fortemente gerarchizzato»¹³⁶, mentre la scuola d'oggi è vista come scuola-Narciso, «una scuola caratterizzata da una forte orizzontalità e segnata dallo

¹³³ Ivi p.109.

¹³⁴ Cfr. K.S. ADAMS, S.L. CHRISTENSON, Differences in Parent and Teachers Trust Levels: Implication for Creative Collaborative Family-School Relationship, in «*Special Services in Schools*» p.14, pp. 1-22 in P. CARDINALI, L. MIGLIORINI, *Scuola e famiglia... op. cit.* p.109.

¹³⁵ Cfr. M. PALMA, *La scuola come bene comune...op.cit.*

¹³⁶ Cfr. M. RECALCATI, *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Einaudi, Torino, 2014 in M. PALMA, *La scuola come bene comune...op.cit.*

“sfaldamento del patto generazionale tra insegnanti e genitori”¹³⁷. La collusione tra il narcisismo dei genitori e quello dei figli, la loro alleanza, lascia gli insegnanti soli nel rappresentare quel che resta della differenza generazionale»¹³⁸. Si sottolinea dunque come in passato le famiglie si affidavano completamente alla scuola, senza partecipare attivamente al suo operato, mentre oggi i genitori desiderano partecipare all’azione educativa scolastica, mostrando però scarsa fiducia nel lavoro degli insegnanti¹³⁹. Un’analisi della situazione la offre Riccardo Massa (2000)¹⁴⁰, parlando di questa distanza non tanto come una crisi della scuola o una crisi della famiglia, ma come crisi di un *milieu* educativo, dunque alla mancanza di contesti comunitari entro i quali costruire un passaggio di valori collettivi¹⁴¹. Si nota quindi come non si parli di singoli ambienti, ma di contesti condivisi, entro i quali costruire un dialogo.

¹³⁷ M. RECALCATI, *L’ora di lezione...op.cit.* p.25.

¹³⁸ M. PALMA, *La scuola come bene comune...op.cit.* p.325.

¹³⁹ Ibidem

¹⁴⁰ Cfr. R. MASSA. *Tre piste per lavorare entro la crisi educativa*. Animazione Sociale, 2, 60-66,2000 in M. PALMA, *La scuola come bene comune...op.cit.*

¹⁴¹ Cfr. M. PALMA, *La scuola come bene comune...op.cit.*

SEZIONE 2: INDAGINE LOCALE SULLE RELAZIONI SCUOLA-FAMIGLIA

CAPITOLO 4 - CONTESTO E DISEGNO DI RICERCA

Nei capitoli precedenti è emerso come le relazioni che intercorrono tra la famiglia e la scuola, ovvero due contesti di vita a forte valenza educativa, siano da studiare in ottica sistemica dato l'impatto che hanno sul percorso educativo di un bambino. È interessante analizzare in che modo la relazione è attuata effettivamente in un contesto regionale specifico, alla luce sia delle normative che regolano tale rapporto, sia delle ricerche che ci forniscono una modellizzazione teorica di quello che può essere l'impatto che hanno i genitori nel momento in cui entrano in contatto con la scuola, considerando anche i diversi tipi di coinvolgimento che si possono attuare.

1. Elementi di contesto

La regione Valle d'Aosta è connotata da una particolare specificità data dalle sue caratteristiche fisiche che comportano la presenza di piccoli paesi montani, con tutte le implicazioni che le relazioni sociali possono avere in un ambiente relativamente chiuso. Inoltre, la regione è connotata come bilingue per via dell'autonomia datale dallo Statuto Speciale¹⁴² del 1948 e questo influisce ovviamente sul sistema educativo. Esistono infatti *les Adaptations* che sono un documento di adeguamento delle Indicazioni Nazionali, dalle quali riprende la struttura, integrando ed esplicitando in particolar modo come il bilinguismo si adatti ad un particolare campo di insegnamento. In effetti, l'articolo 40¹⁴³ di suddetto Statuto Speciale recita: «L'insegnamento delle varie materie è disciplinato dalle norme e dai programmi in vigore nello Stato, con gli opportuni adattamenti alle necessità locali. Tali adattamenti, nonché le materie che possono essere insegnate in lingua francese, sono approvati e resi esecutivi, sentite Commissioni miste composte di rappresentanti del Ministero della pubblica istruzione, di rappresentanti del Consiglio della Valle e di rappresentanti degli insegnanti.»

Le specificità di un territorio montano sono state anche riconosciute da una Legge del 1994¹⁴⁴ che aveva l'intenzione di riconoscere questo tipo di luogo come risorsa ambientale e culturale caratterizzata da una forte identità locale. Il territorio montano necessita di servizi specifici, ma

¹⁴² Legge costituzionale 26 febbraio 1948, n. 4.

¹⁴³ Articolo 40 dello Statuto speciale della Valle d'Aosta e articolo 28 della legge 16 maggio 1978, n. 196. file:///C:/Users/asyab/Downloads/Normes_D'application_Du_Statut_Sp%3%A9cial_De_La_Vall%3%A9e_D'aoste_-_Loi_N%C2%B0196_Du_16_Mai_1978.pdf consultato in data 27 settembre 2021.

¹⁴⁴ Legge 31 gennaio 1994 n.97, Nuove disposizioni per le zone montane.

può appoggiarsi ad una potenzialità economica basata sul settore sia agricolo sia turistico. La legge del 1994 aveva intenzione di identificare questo ambiente come luogo in cui la qualità di vita è fortemente diversa da quella della città e in cui le scuole e gli istituti di cultura si devono predisporre come promotori delle specificità locali e per fare ciò la legislazione dà la possibilità di creare istituti comprensivi¹⁴⁵ nei comuni montani al fine di ovviare al problema dell'inurbamento che rischiava di causare una chiusura delle scuole in queste zone a bassa densità abitativa¹⁴⁶.

1.1 Il particolarismo sociolinguistico e culturale locale e le *Adaptations*

In Valle d'Aosta sono presenti 18 Istituzioni Scolastiche di Base, che comprendono la scuola dell'infanzia, la primaria e la secondaria di primo grado e 8 scuole paritarie che includono almeno uno di questi gradi.

Lo Statuto Speciale¹⁴⁷ che caratterizza la regione, permette una maggiore autonomia su diversi fronti di tipo amministrativo, legislativo e finanziario. Tra queste condizioni di autonomia, si nota come il testo di adattamento delle Indicazioni Nazionali, dovrebbe esplicitare il modo in cui il sistema scolastico valdostano si adatti al particolare contesto della regione, ma, da una lettura approfondita delle *Adaptations*, si può notare che quello che contraddistingue questa normativa dalle più ampie Indicazioni Nazionali è l'attenzione che viene data alle lingue e quindi alle opportunità che l'incontro con le famiglie può dare per mettere in atto l'*éveil aux langues*, ovvero la valorizzazione del pluralismo linguistico e culturale, concentrandosi in particolar modo sulle lingue della cultura di provenienza dei bambini ed in qualunque caso anche dell'inglese e della tradizione francoprovenzale.

All'interno del documento non c'è, oltre al piano linguistico, un'indicazione precisa sulle modalità con cui rapportarsi alle famiglie, ma il tutto è nuovamente, come nelle Indicazioni Nazionali, espresso in termini di valorizzazione della diversità che può derivare dalle differenze culturali apportate dalle famiglie. La relazione scuola-famiglia viene trattata usando concetti simili a quelli espressi nelle Indicazioni Nazionali e dunque si vedono i due contesti di apprendimento essenziali per i bambini, ed il loro rapporto è visto come risorsa di confronto e arricchimento.

¹⁴⁵ Art. 21 Legge 97/1994.

¹⁴⁶ Cfr. G. FRANCESCHINI, *Il dilemma del dirigente scolastico...op.cit.*

¹⁴⁷ Legge costituzionale 26 febbraio 1948, n. 4

1.2 La Valle d'Aosta e l'emergenza sanitaria da Covid-19

Continuando a riflettere sulla nostra Regione, non ci si può limitare solamente ad un'analisi del contesto geografico e normativo, ma bisogna considerare anche le variabili date dalla situazione attuale. Oltre ai cambiamenti della società di cui abbiamo parlato nelle pagine precedenti, la Valle d'Aosta, come l'Italia e il mondo intero, sono stati travolti dalla pandemia da Covid-19 che ha causato mutamenti sostanziali nella vita di tutti noi a partire dal marzo del 2020. Il termine dell'anno scolastico 2019-2020 ha visto subentrare alle lezioni in aula, la Didattica a Distanza che è stata introdotta di getto per far fronte ad una situazione emergenziale in cui i contatti sociali sono stati ridotti al minimo e dunque le scuole sono state chiuse. Con la ripresa dell'anno scolastico successivo, a settembre del 2020, sono state introdotte diverse misure di contenimento della pandemia. Per quanto riguarda la regione Valle d'Aosta, alcune ordinanze regionali hanno permesso di mantenere aperte le scuole dell'infanzia, primaria e di alcune classi della secondaria di secondo grado, anche nel momento in cui le disposizioni nazionali avrebbero previsto una chiusura di tutte le attività sociali, anche quelle scolastiche. Si è comunque dovuto ricorrere alla didattica a distanza per alcuni alunni o intere classi a seguito di quarantene e isolamenti domiciliari intercorsi nelle varie istituzioni. Inevitabilmente, gli agenti coinvolti nella scuola, dunque i bambini, le famiglie ed anche il corpo docente, possono aver subito un impatto psicologico che ha condizionato il nostro modo di affrontare la vita di tutti i giorni e le relazioni sociali, ecco perché è importante tenerne conto, per comprenderle e capire il modo in cui gestirle.

2. Domande, oggetto di ricerca e metodologia

A seguire, dunque, si descriverà una ricerca svolta sul territorio valdostano con l'intento di indagare il rapporto che le scuole instaurano con le famiglie in alcune istituzioni della regione Valle d'Aosta. In particolar modo la ricerca si proponeva di indagare due aspetti:

- La relazione tra scuola-famiglia nella percezione dei dirigenti scolastici valdostani.
- La relazione tra scuola e famiglia nei Piani Triennali dell'Offerta formativa delle istituzioni scolastiche pubbliche della regione Valle d'Aosta.

La figura del dirigente scolastico è stata scelta proprio per la sua natura di testimone privilegiato e coordinatore delle azioni scolastiche, nonché garante della relazione che l'istituzione instaura con l'esterno, quindi anche con la comunità e le famiglie. Il suo ruolo non si limita ai compiti

amministrativi che deve svolgere, ma rappresenta anche una posizione strategica per orientare i valori che stanno alla base del progetto educativo proposto dall'istituzione scolastica e per costruire un'Offerta Formativa interessante per studenti e famiglie. Inoltre, la sua posizione può essere un punto di riferimento per la costruzione di un'interazione efficace dei vari sistemi che orientano la crescita del bambino. È interessante comprendere le percezioni che i dirigenti hanno della relazione scuola-famiglia e il sistema valoriale che guida le loro azioni in un'ottica di costruzione di tale rapporto.

L'analisi dei PTOF si è resa utile in quanto rappresentano il documento ufficiale che esprime l'identità della scuola. Infatti, l'offerta formativa che un'istituzione fa alla propria comunità di riferimento, deve essere esplicitata in questo documento a revisione triennale chiamato appunto Piano Triennale dell'Offerta Formativa, in breve PTOF. La Legge 107/2015 recita «Il piano è elaborato dal collegio dei docenti sulla base degli indirizzi per le attività della scuola e delle scelte di gestione e di amministrazione definiti dal dirigente scolastico. Il piano è approvato dal consiglio d'istituto»¹⁴⁸. Si nota come a redigere questo essenziale documento sia il collegio dei docenti, ma al contempo esso è approvato dal Consiglio di Istituto, organo in cui partecipano anche i rappresentanti dei genitori. Dunque, si è scelto di analizzare i PTOF per comprendere quale tipo di relazione con le famiglie le scuole esplicitassero nel proprio documento di identità.

Come metodo di ricerca è stata scelta l'indagine empirica, ovvero un'analisi pensata per rilevare dati che rispecchino una situazione specifica per provare a descriverla. Questo tipo di ricerca ha un intento conoscitivo ed è particolarmente utile in situazioni di elevata complessità, come può essere la relazione tra due agenzie educative che già prese singolarmente sono estremamente varie nelle caratteristiche e nel modo di relazionarsi¹⁴⁹. Si può dire che la ricerca qualitativa sia più adatta alla valorizzazione delle molteplicità rispetto alle ricerche quantitative, perché le prime si servono di strumenti naturalistici di raccolta di dati e non di strumenti predefiniti e di difficile articolazione come le seconde¹⁵⁰.

Sono stati analizzati, dunque, dei dati qualitativi e implicati da paradigmi di complessità, legati alle esperienze multidimensionali e di contestualità, legati ad una specifica situazione, e di processualità, situati in un determinato periodo temporale¹⁵¹.

¹⁴⁸ Legge 107 del 13 luglio 2015

¹⁴⁹ Cfr. B. MARTINI, la ricerca empirico sperimentale, pp.77-103 in M. BALDACCI, F. FRABBONI, *Manuale di metodologia della ricerca educativa*, Utet Università, Milano, 2013.

¹⁵⁰ Cfr. P. SORZIO, *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*, Carocci editore, 2005.

¹⁵¹ Cfr. R. SEMERARO, L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione, in «*Giornale Italiano della Ricerca Educativa*», 4(7), 2011.

La ricerca svolta è di carattere interpretativo, questo vuol dire che ha come caratteristica «lo studio del fatto educativo nella sua globalità, mediante tecniche basate sull'empatia e sull'intuizione induttiva e generalizzante, la non focalizzazione sui singoli fattori ma sull'effetto globale che essi hanno sul soggetto, rilevabile mediante tecniche di raccolta dei dati a basso grado di strutturazione»¹⁵². Si è deciso di fare uno studio di caso e quindi non è possibile generalizzare i dati raccolti, ma si procederà a una riflessione sui risultati ottenuti. Infatti, questa tipologia di ricerca secondo Trincherò¹⁵³ è particolarmente utile per un'analisi effettuata su piccoli gruppi di persone in uno spazio di tempo ben delimitato e «mira a tenere conto il più possibile della complessità della situazione concreta in cui gli eventi sotto esame si verificano, partendo dal presupposto che esistano molti più fattori che operano nella situazione di quanti sia possibile considerarne in una ricerca e questa vada condotta secondo un approccio olistico». Questo studio di caso può essere classificato come esplorativo, dato che il suo intento è quello di descrivere una situazione, e le considerazioni che ne verranno tratte permetteranno di avere una visione più ampia e una conoscenza migliore della specifica situazione del rapporto scuola-famiglia nel contesto valdostano.

Per l'analisi dei dati raccolti, Miles e Huberman (1994)¹⁵⁴ propongono cinque azioni epistemiche per dare validità alla costruzione della conoscenza che deriva dalla ricerca che si sta svolgendo. Il primo passaggio consiste nella raccolta dei dati, durante la quale il ricercatore fa una prima riflessione sugli stessi. In questo caso, il tempo trascorso tra le varie fasi di raccolta dati ha permesso di affinare le tecniche di rilevazione e anche di capire se alcuni temi necessitavano di un maggiore approfondimento. La seconda fase viene detta di codifica e riguarda la selezione di dati e la loro organizzazione in temi e categorie. La terza fase consiste nella generazione di strutture, ovvero in un allontanamento dalla dimensione descrittiva per giungere ad una riorganizzazione e classificazione del dato, per esempio raggruppando tematiche simili. La quarta fase è detta di interpretazione e si riferisce al cercare di rispondere alle domande della ricerca sulla base sia del quadro teorico sia delle evidenze empiriche raccolte, e quello è ciò che si cercherà nella discussione dei risultati (Capitolo 6). L'ultima fase prevede un controllo intersoggettivo in cui i risultati vengono discussi in una comunità di ricerca, nel nostro caso il gruppo di ricerca di Pedagogia Sperimentale UniVdA.

¹⁵² http://www.edurete.org/public/pedagogia_sperimentale/corso.aspx?mod=2&uni=3 consultato in data 21/10/2021 si riferisce a: Le ricerche di L. CALONGHI sulla produzione scritta nel quadro degli studi internazionali, in NANNI C. (Ed.), *La ricerca pedagogico-didattica*, Roma, LAS, 1997, pp. 315-355.

¹⁵³ http://www.edurete.org/public/pedagogia_sperimentale/corso.aspx?mod=2&uni=5&arg=1&pag=1 consultato in data 21/10/2021

¹⁵⁴ Cfr. M.B. MILES, A.M. HUBERMAN, *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1994 in P. SORZIO, *La ricerca qualitativa in educazione...op. cit.* p.62.

3. Strumenti di indagine

I dati analizzati sono stati raccolti utilizzando un'intervista semistrutturata per quanto riguarda le percezioni dei dirigenti e l'analisi dei documenti e per quanto riguarda l'esplicitazione della relazione scuola- famiglia dei PTOF.

3.1 L'intervista semistrutturata

I dati relativi alle percezioni dei dirigenti sono stati raccolti per mezzo di un'intervista semistrutturata. Questa tecnica è considerata particolarmente utile nella ricerca empirica di tipo qualitativo perché permette di rendere manifeste alcune dimensioni legate all'esperienza dei soggetti. L'apporto di esempi vissuti e considerazioni personali può essere indicatore di rappresentazioni valoriali e affettive legate alla singola persona, ma anche alla sua cultura di appartenenza. L'intervista come strumento di indagine è utilizzata sia nella ricerca qualitativa sia in quella quantitativa e in ambito pedagogico è apprezzata perché permette l'analisi di realtà complesse in cui il soggetto intervistato è al centro di relazioni, di aspetti vincolanti o facilitanti e di problematiche che sono aspetti di una particolare situazione¹⁵⁵. Le interviste permettono di raccogliere informazioni riguardo a idee, convinzioni ed esperienze che emergono grazie all'interazione discorsiva con l'intervistato e che possono essere poi utili al ricercatore come strumenti per la ricostruzione di modelli rappresentanti l'esperienza educativa o per definire variazioni soggettive in un particolare schema culturale condiviso. Lo svilupparsi di un discorso rappresenta il vantaggio dell'uso delle interviste rispetto ad altri strumenti di raccolta dati, perché permette una costruzione ampia ed articolata del sistema di significati che ogni soggetto ha elaborato¹⁵⁶.

Ai fini dell'indagine, la tipologia di intervista scelta è stata quella semistrutturata, in cui solo una parte delle domande è prestabilita, mentre se ne introducono altre a seconda delle esigenze create dal modo in cui si sta sviluppando il discorso. Questo permette di approfondire meglio alcuni temi citati dall'intervistato, e per fare ciò vengono usate domande "a specchio", ovvero interazioni che richiedono una precisazione o un approfondimento di un tema emerso in alcune risposte date dall'interlocutore. Questo permette di far emergere interessi, bisogni, ma anche stati d'animo dell'intervistato, che viene stimolato dall'intervistatore che ha il compito di

¹⁵⁵ Cfr. P. D'IGNAZI, *L'intervista biografica come metodo di ricerca pedagogica*, 2013 in M. BALDACCI, F. FRABBONI, *Manuale di metodologia...op cit.*

¹⁵⁶Cfr. P. SORZIO, *La ricerca qualitativa in educazione...op. cit.*

rilanciare i temi toccati dall'interlocutore¹⁵⁷. Dunque, l'intervista semi- strutturata permette di concentrarsi su temi prestabiliti dal ricercatore, ma mantiene anche un certo grado di flessibilità che è dato dalla possibilità per l'intervistatore di raccogliere una maggiore quantità e qualità di materiale a seconda delle risposte date dall'intervistato¹⁵⁸.

Per quanto riguarda la costruzione dell'intervista da sottoporre ai dirigenti scolastici, sono stati indagati in particolar modo tre temi principali, scelti sulla base della rilevanza rispetto al quadro teorico di riferimento; ognuno di essi poteva poi essere declinato in diversi modi e potevano essere messi in luce o approfonditi differenti argomenti a seconda di quello che veniva detto dall'intervistato. In un primo momento è stato chiesto al dirigente se potesse raccontare in che modo la relazione tra scuola e famiglia venisse gestita all'interno dell'istituzione scolastica a cui faceva riferimento, in modo tale da cominciare ad indagare quali fossero i temi principali che venivano presi in considerazione.

Il primo tema che è stato esplorato era relativo alle pratiche messe in atto per la gestione del rapporto con le famiglie. L'interesse era quello di comprendere non solo le pratiche in uso, ma anche il modo in cui il dirigente percepisse questi momenti di incontro, il ruolo che crede di avere all'interno di tale relazione, a chi fosse affidata la gestione degli scambi con la famiglia e il modo in cui la relazione con i genitori cambiasse con l'aumentare di grado. Questi temi sono stati presi in considerazione in quanto emergevano dal quadro teorico di interesse e dalla normativa e dunque sono stati investigati per comprendere se ciò che viene richiesto per legge, ma anche ciò che viene consigliato dagli studi scientifici di settore educativo, venisse realmente applicato e in che modo venisse declinato.

Il secondo tema riguardava l'impatto che la pandemia ha avuto nella gestione del rapporto tra scuola e famiglia. Risultava evidente, infatti, che nonostante il quadro teorico su cui appoggiarsi fosse praticamente assente vista la scarsità di studi conclusi su un tema e una situazione ancora in atto, la pandemia potesse avere un peso importante sul modo di relazionarsi. Si è voluto predisporre questo tema, dunque, per comprendere in che modo le regole per il contenimento della pandemia e l'impatto psicologico sulle famiglie, sui bambini e su tutti gli attori della relazione, avessero cambiato il modo di rapportarsi. È stato scelto di chiedere ai dirigenti quali nuove pratiche fossero nate dal momento in cui è iniziata la pandemia, se ci fossero nuove modalità di interazione o nuove consapevolezza che avrebbero supportato la relazione in futuro,

¹⁵⁷ Cfr. P. D'IGNAZI, *L'intervista biografica come metodo di ricerca pedagogica*, 2013 in M. BALDACCI, F. FRABBONI, *Manuale di metodologia...op cit.*

¹⁵⁸ Cfr. R. SEMERARO, *L'analisi qualitativa dei dati...op.cit.*

ma anche la loro impressione sul modo in cui il rapporto con le famiglie avesse influito sul modo di gestire la situazione emergenziale.

L'ultimo tema su cui è stata posta l'attenzione era relativo agli scopi per cui si decide di investire sulla relazione scuola-famiglia. L'esplorazione di questo tema aveva l'intento di investigare il rapporto tra alleanza scuola-famiglia e il percorso scolastico degli alunni. Nello specifico è stato domandato ai dirigenti quale credevano fosse il rapporto tra la relazione scuola- famiglia e il successo formativo degli studenti, con la dispersione scolastica ed infine con le competenze emotive sviluppate dallo studente nel percorso educativo.

Al termine dell'intervista è stato lasciato uno spazio di approfondimento facoltativo ed osservazioni libere da parte dell'intervistato.

Le interviste sono state svolte a distanza a causa delle precauzioni per il contenimento della pandemia. L'incontro è quindi avvenuto online sulla piattaforma di Google Meet, conosciuta dai dirigenti che la utilizzavano già per la didattica e le riunioni a distanza e questo ha permesso anche la videoregistrazione del contenuto, previa acquisizione del consenso informato a protezione dei dati personali secondo la normativa vigente. Il contenuto è poi stato trascritto *verbatim* dall'intervistatore, per poter procedere all'analisi. Bisogna però riconoscere che, nonostante la comodità di poter registrare gli interventi di ciascun dirigente, la modalità di svolgimento dell'intervista in videoconferenza non permette di cogliere al massimo il linguaggio non verbale utilizzato nello scambio comunicativo tra i due interlocutori che sarebbe d'aiuto nella conduzione dell'intervista.

3.2 L'analisi documentale

Per quanto riguarda i documenti del Piano dell'Offerta Formativa, sono state prese in considerazione le 18 Istituzioni Scolastiche di base pubbliche che operano sul territorio valdostano. Per ognuna di esse è stato esaminato l'intero documento e si è proceduto ad una rilevazione delle occorrenze della parola famiglia attraverso l'opzione "Ricerca parole" di Google (digitando "famigl" per evidenziare sia il singolare sia il plurale). In un secondo momento, sono state esaminate più nello specifico le parti di testo che contenevano la parola famiglia/ famiglie, per comprendere in quali sezioni del documento venisse citata la relazione con i genitori e in quali termini venisse espressa. L'analisi si è successivamente concentrata sul reperimento di analogie e differenze fra i vari PTOF nel modo di esplicitare la relazione tra scuola e famiglia.

4. Metodologia di analisi dei dati

Dopo la trascrizione, le interviste sono state analizzate carta e penna nel loro contenuto per capire quali temi emergessero maggiormente in ciascuna intervista. Successivamente, ci si è concentrati su un singolo tema alla volta, raggruppando insieme tutti i commenti che i dirigenti avevano fatto su quella tematica, per comprendere le varie interpretazioni o descrizioni che sono state fatte sullo stesso argomento.

È stato scelto quindi, sulla base della struttura dell'intervista, di classificare i principali concetti emersi in categorie e sottocategorie a priori (figura 8) per poterli individuare all'interno delle varie interviste. In un primo momento, basandosi sulla struttura che si era deciso di dare all'intervista, è stata fatta una classificazione che ha permesso di fare una categorizzazione per la codifica del testo delle interviste. Infatti, Semeraro (2011)¹⁵⁹ suggerisce di procedere ad una segmentazione analitica del testo, in cui individuare codici, ovvero «diverse unità analitiche, che possono essere parole, oppure frasi, affermazioni o interi paragrafi dai quali evincere nuclei di significato». Questa categorizzazione *ex ante*, ha permesso di fare una codifica del contenuto per colori, assegnando ad ognuno dei tre temi principali (pratiche in uso, modifiche date dalla pandemia e scopi) un colore, e ad ogni sottocategoria un codice numerico.

¹⁵⁹ R. SEMERARO, L'analisi qualitativa dei dati...*op.cit.* p.104.



Figura 9- Categorizzazione ex ante

• pratiche in uso	tema 1
• luoghi e momenti	codice 1.1
• differenza tra plessi	codice 1.2
• differenza tra gradi	codice 1.3
• modifiche date dalla pandemia	tema 2
• modifiche riguardanti le pratiche	codice 2.1
• come la relazione ha influito sulla gestione della pandemia	codice 2.2
• scopi	tema 3
• quali sono gli scopi per cui si lavora sulla relazione scuola-famiglia	codice 3.1
• quali sono le ricadute sull'alunno che possono essere date dalla relazione scuola-famiglia	codice 3.2
• Dispersione	codice 3.2.a
• successo formativo	codice 3.2.b
• competenze emotive	codice 3.2.c

Figura 10- Tabella categorizzazione ex ante

Dopo questa prima analisi, però, la classificazione risultava essere troppo generale. Si è deciso, quindi, di approfondire il grado di categorizzazione costruendo una codifica di contenuto *ex post* che andasse ad integrare la prima. Analizzando delle interviste narrative, infatti, è bene trovare delle categorie di analisi in fase iniziale, ma bisogna ricordare che questo tipo di classificazione è più funzionale se è fluida, se viene adattata durante la codifica dei dati, frammentando ulteriormente alcuni segmenti o accorpendo categorie che si pensava avrebbero dovuto essere distinte¹⁶⁰. Anche secondo Trincherò¹⁶¹, l'analisi dei dati qualitativi può essere fatta utilizzando diverse strategie, tra queste si suggerisce la selezione di fatti maggiormente significativi basandosi sia sulla strutturazione dell'intervista per temi e successivamente costruendo tassonomie e categorie a posteriori che nascono dopo un primo spoglio dei dati e delle interpretazioni dei dati.

¹⁶⁰ Cfr. P. SORZIO, *La ricerca qualitativa in educazione...op. cit.*

¹⁶¹ <http://www.edurete.org/public/pedagogia_sperimentale/corso.aspx?mod=7&uni=1&arg=1&pag=1> consultato in data 7/11/2021.



Figura 11- categorizzazione ex post

Dunque, sono stati individuati altri codici (figura 11), secondo una modalità di relazioni con i primi codici individuati di tipo attributivo, ovvero di un codice che ricopre una caratteristica di un altro¹⁶².

Questa categorizzazione *ex post* ha permesso di specificare ulteriormente i dati raccolti e categorizzati in precedenza, per costruire un *dataset*, utilizzando *Microsoft Excel*, che consentisse di trattare i dati qualitativi come quantitativi, strutturando un'analisi di frequenza. A partire da questo lavoro, sono stati evidenziati i temi maggiormente toccati e richiamati dai dirigenti scolastici, al fine di strutturare una distinzione tra unità di contenuto in ciascuna intervista per renderle confrontabili e poter analizzare le varie articolazioni delle diverse narrazioni soggettive¹⁶³.

Da questo *dataset* sono stati ricavati grafici per ogni tematica che evidenziassero le categorie maggiormente affrontate da ciascun dirigente ed infine trattare i dati in modo cumulativo per poter vedere quali argomenti emergessero maggiormente sulla totalità delle interviste tramite l'analisi di frequenza.

Ritornando poi a concentrarsi sui dati in modo prettamente qualitativo, è stata fatta un'analisi carta e penna concentrata non più sul numero e la frequenza dei temi toccati, ma sul modo in cui ciascun tema è stato trattato da ogni dirigente. Le categorie che risultavano maggiormente rilevanti dall'analisi di frequenza sono state riprese nelle varie interpretazioni di ciascun dirigente e i contenuti sono stati trattati in modo aggregato ai fini della successiva discussione dei risultati.

¹⁶² Cfr. B. JOHNSON, L. CHRISTENSEN, *Educational Research. Quantitative, qualitative and mixed Approaches*. New York: Pearson Education Inc., Allyn & Baconn 2004, in R. SEMERARO, *L'analisi qualitativa dei dati...op.cit.*

¹⁶³ Cfr. P. SORZIO, *La ricerca qualitativa in educazione...op. cit.*

• pratiche in uso	tema 1
• luoghi e momenti	codice 1.1
○ formali	codice 1.1.a
○ informali	codice 1.1.b
○ ruolo del dirigente	codice 1.1.c
• differenza tra plessi	codice 1.2
• differenza tra gradi	codice 1.3
• modifiche date dalla pandemia	tema 2
• modifiche riguardanti le pratiche	codice 2.1
○ modifiche sulle pratiche	codice 2.1.a
○ modifiche sugli scopi	codice 2.1.b
○ modifiche che si terranno in futuro	codice 2.1.c
• come la relazione ha influito sulla gestione della pandemia	codice 2.2
○ come ha influito sulla gestione della DAD	codice 2.2.a
○ come ha influito sulla gestione del rientro	codice 2.2.b
• scopi	tema 3
• quali sono gli scopi per cui si lavora sulla relazione scuola-famiglia	codice 3.1
• quali sono le ricadute sull'alunno che possono essere date dalla relazione scuola-famiglia	codice 3.2
• Dispersione	codice 3.2.a
• successo formativo	codice 3.2.b
• competenze emotive	codice 3.2.c

Figura 12- Tabella categorizzazione ex post

CAPITOLO 5 – RISULTATI

L'analisi di contenuto ha permesso di studiare i dati prima da un punto di vista quantitativo e successivamente qualitativo, con i seguenti risultati.

1. La relazione scuola-famiglia nella percezione dei dirigenti scolastici

Di seguito si riportano gli esiti delle informazioni raccolte durante le interviste ai dirigenti scolastici. I dati sono stati trattati in modo quantitativo, analizzando le occorrenze dei temi e degli argomenti individuati nella categorizzazione *ex post*.

1.1 Analisi quantitativa

Intervista 1

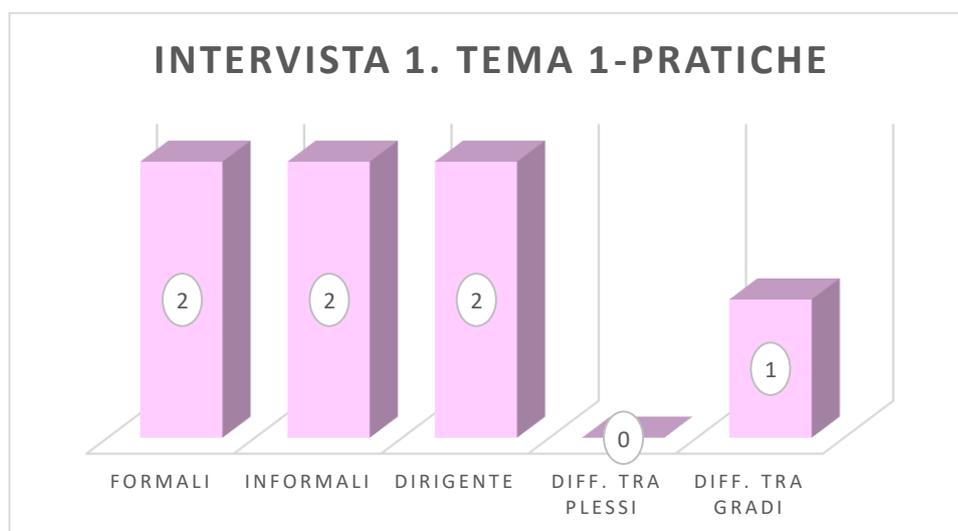


Figura 13. Grafico relativo al tema 1-pratiche. Intervista 1

Dalla prima intervista emerge che, rispetto al tema delle pratiche che sostengono la relazione tra scuola e famiglia, sono state prese in considerazione sia quelle formali sia quelle informali, rimarcando anche il ruolo del dirigente scolastico. È stata notata la non uniformità di pratiche nei diversi gradi scolastici, ma non si è parlato delle differenze tra azioni nei diversi plessi dell'istituzione.

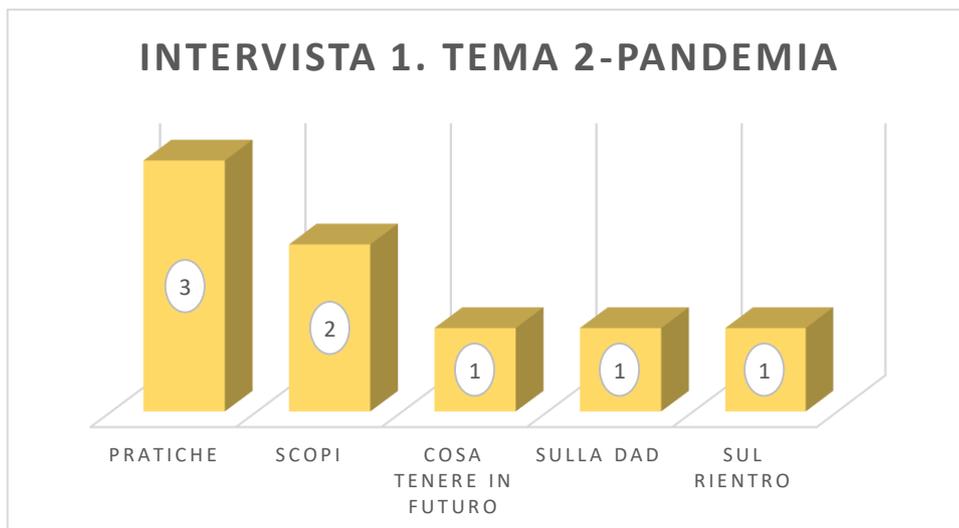


Figura 14-Grafico relativo al tema 2-pandemia. Intervista 1

Per quanto riguarda il secondo tema, ovvero i cambiamenti avvenuti in pandemia, è stata rimarcata una particolare attenzione alle variazioni di pratiche messe in atto nel rapporto tra scuola e famiglia; è stato considerato anche che si lavora con le famiglie per scopi diversi dal periodo pre-pandemico ed è stato notato come la relazione abbia sostenuto sia la didattica a distanza sia il rientro, accennando anche ad alcune pratiche che verranno mantenute in futuro.

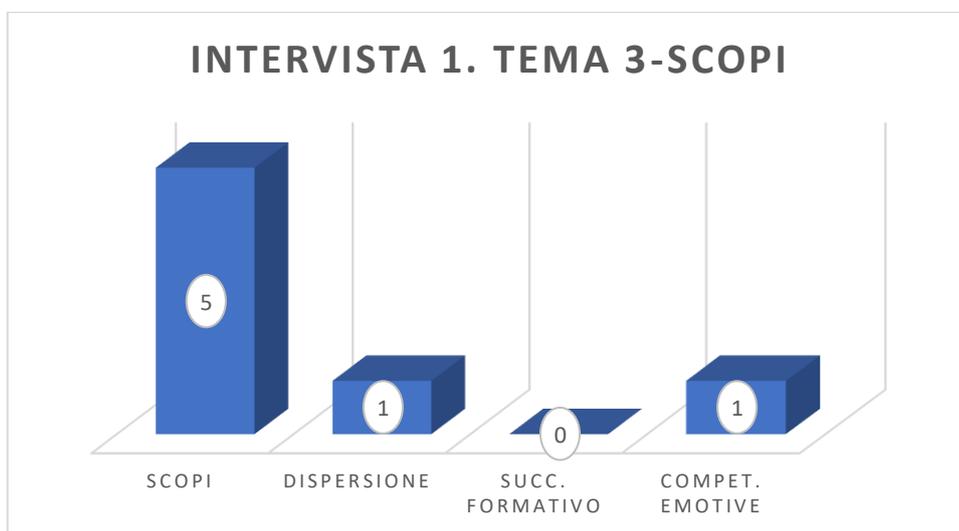


Figura 15- Grafico relativo al tema 3-scopi. Intervista 1

Per ciò che concerne l'ultimo tema, si è ragionato diverse volte degli scopi che si possono tenere in considerazione lavorando sul rapporto con le famiglie. È stato accennato il legame che la

relazione scuola-famiglia ha con la dispersione scolastica e con le competenze emotive dell'alunno.

Intervista 2

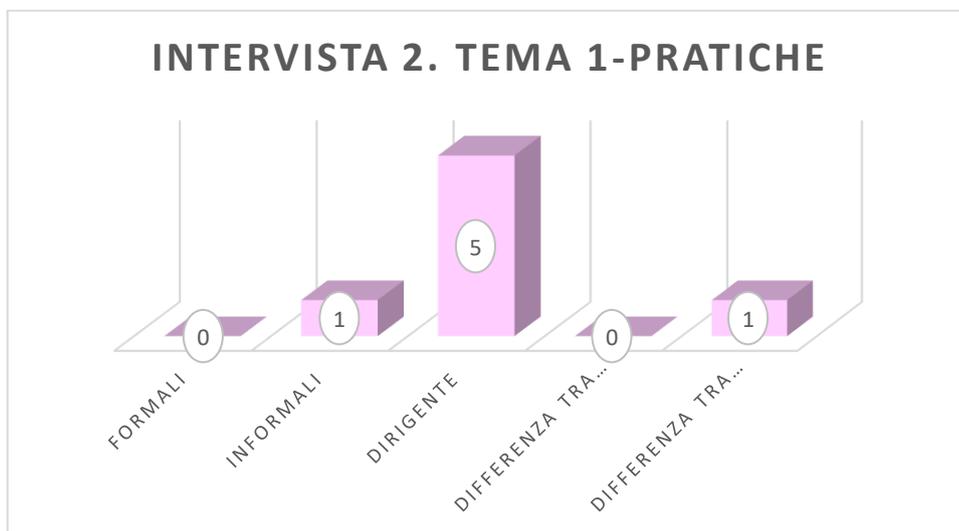


Figura 16- Grafico relativo al tema 1-pratiche. Intervista 2

Nella seconda intervista, si è trattato diverse volte del ruolo del dirigente scolastico, ma non sono state approfondite le pratiche formali, né la differenza che intercorre tra i plessi. Si è parlato una volta di alcune pratiche informali ed è stata evidenziata la non continuità di pratiche che intercorre tra i gradi scolastici.

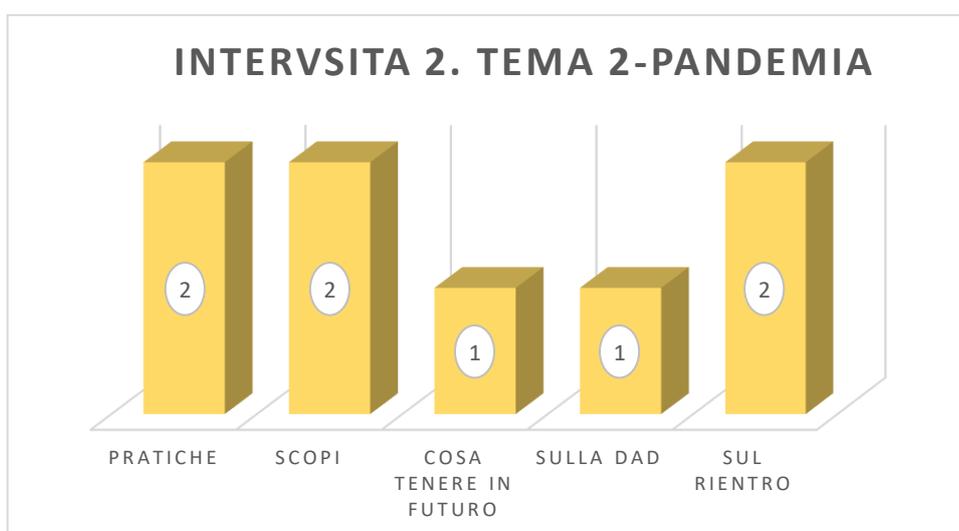


Figura 17-Grafico relativo al tema 2-pandemia. Intervista 2

Per quanto riguarda il discorso legato alla pandemia, è stato esplorato sotto diverse declinazioni, andando a toccare tutti i punti della categorizzazione in modo quasi unitario.

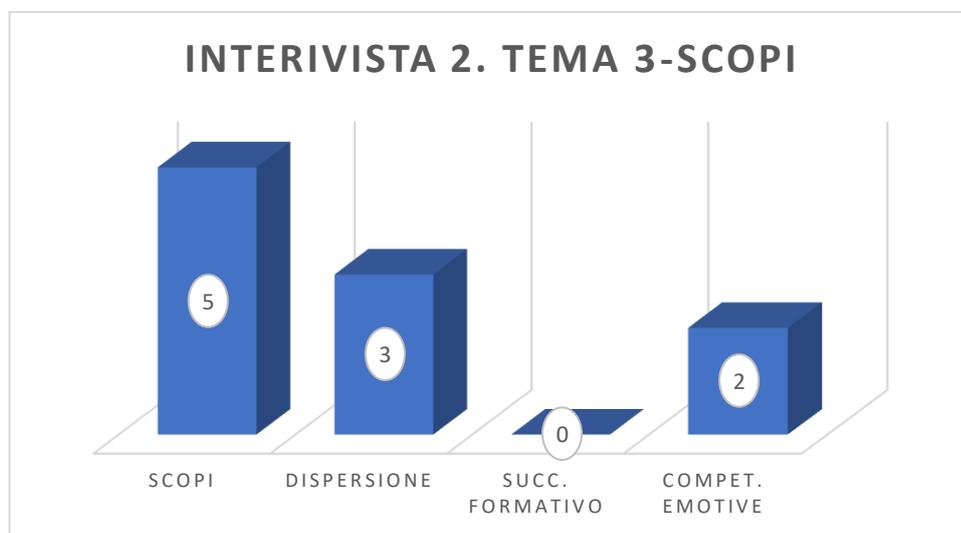


Figura 18-Grafico relativo al tema 3-scopi. Intervista 2

A proposito dell'ultimo tema, si è parlato molto degli scopi relativi al lavoro sulla relazione scuola-famiglia, evidenziando tra le ricadute di questo impegno quelle legate alla dispersione scolastica e alle competenze emotive del ragazzo, tralasciando quelle del successo formativo.

Intervista 3

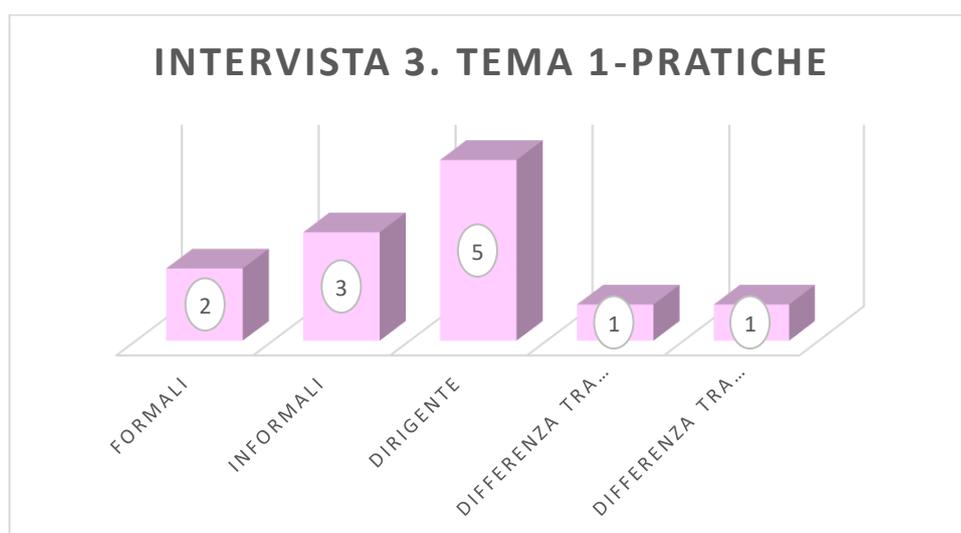


Figura 19-Grafico relativo al tema 1-pratiche. Intervista 3

Per quanto riguarda la terza intervista, sono stati affrontati tutti gli argomenti della categorizzazione relativa al primo tema, soffermandosi più volte sul ruolo del dirigente e sulle pratiche informali che sostengono il rapporto con le famiglie.

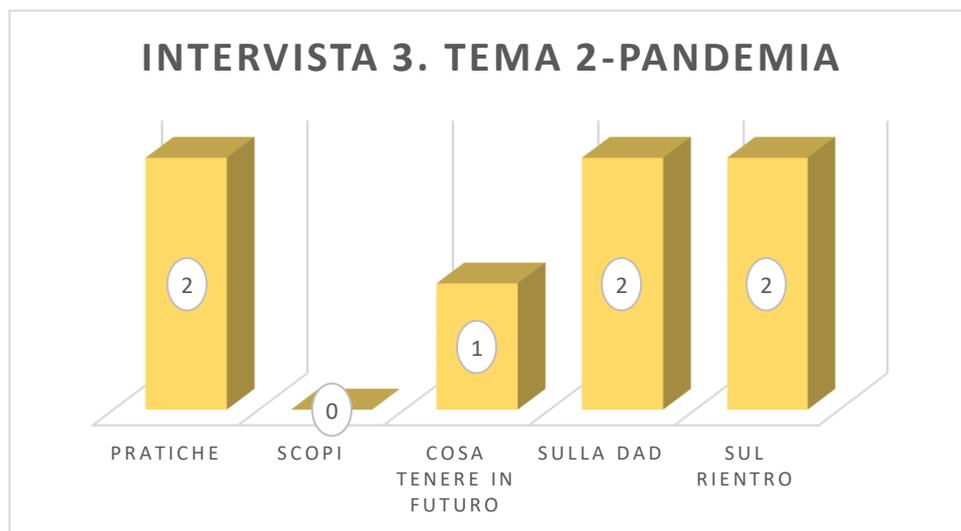


Figura 20-Grafico relativo al tema 2-pandemia. Intervista 3

Parlando della pandemia sono stati considerati i cambiamenti che l'emergenza ha portato sulle pratiche, ma non sugli scopi ed è stato trattato il tema relativo a come il rapporto tra scuola e famiglia abbia influito sia sulla gestione della didattica a distanza sia sul rientro in aula.

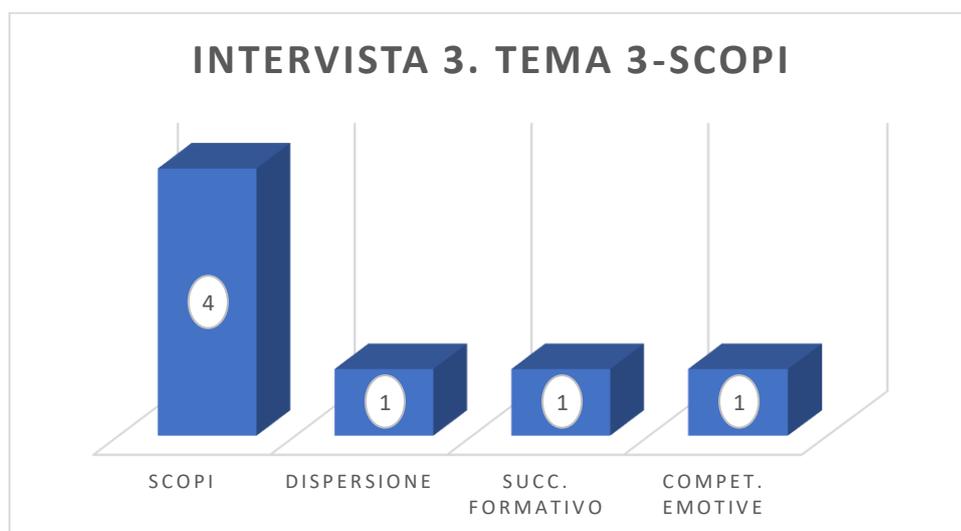


Figura 21-Grafico relativo al tema 3-scopi. Intervista 3

Per quanto concerne l'ultimo tema, si è parlato degli scopi per cui si decide di lavorare sulla relazione scuola-famiglia, evidenziando ricadute in tutti e tre gli ambiti presi in considerazione.

Intervista 4

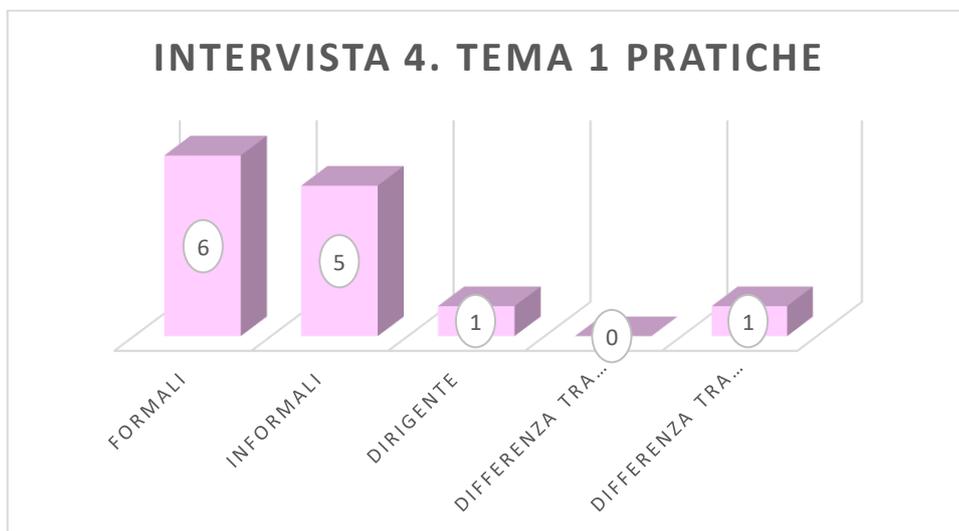


Figura 22-Grafico relativo al tema 1-pratiche. Intervista 4

Per quanto riguarda la quarta intervista, si può dire che si è discusso molto delle pratiche sia formali sia informali che sostengono la relazione tra scuola e famiglia, mentre non si è considerato molto il ruolo del dirigente nella gestione di tale rapporto, così come non si è presa tanto in esame la differenza che intercorre tra i gradi e per nulla quella tra i plessi.

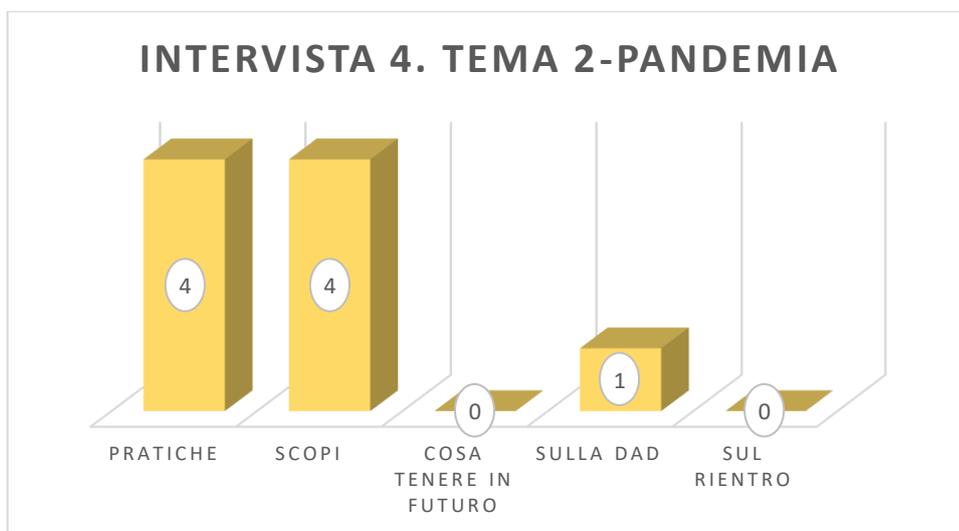


Figura 23-Grafico relativo al tema 2-pandemia. Intervista 4

A proposito dei cambiamenti dati dal periodo emergenziale, nella quarta intervista ci si è concentrati sui cambiamenti nelle pratiche e negli scopi che sostengono e incentivano il rapporto con le famiglie, ma non è stata posta molta attenzione sugli altri argomenti individuati nella categorizzazione.

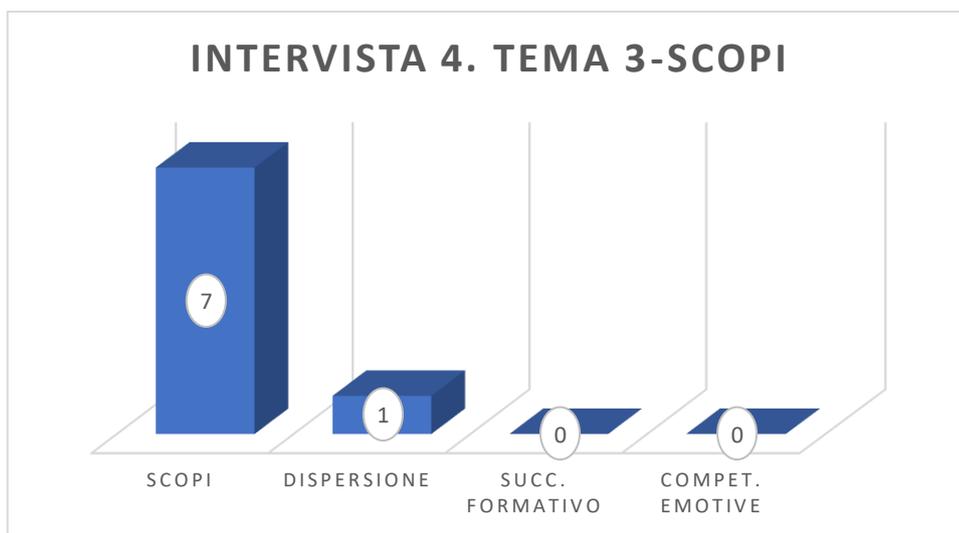


Figura 24-Grafico relativo al tema 3-scopi. Intervista 4

Per quanto concerne l'ultimo tema, si è discusso a lungo degli scopi del coltivare la relazione con le famiglie, ma non sono state evidenziate le ricadute che un lavoro del genere può avere.

Intervista 5

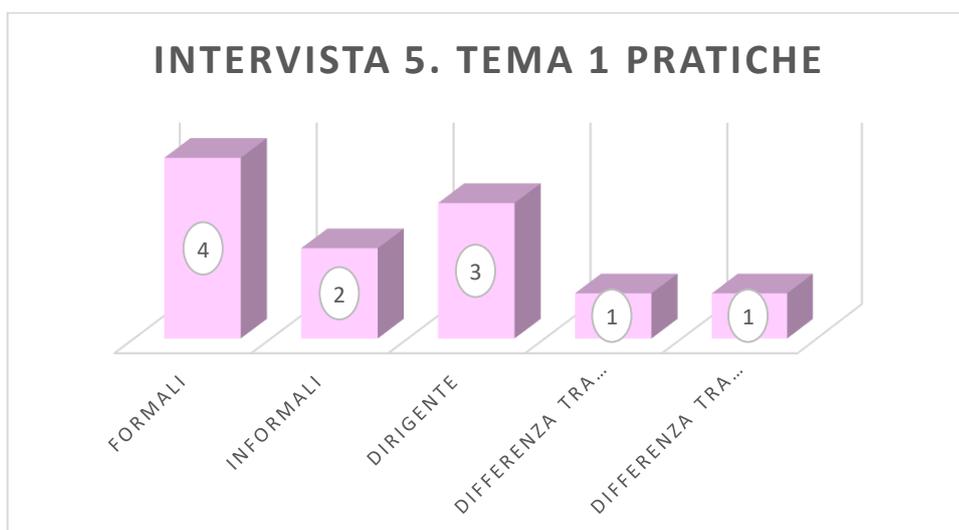


Figura 25-Grafico relativo al tema 1-pratiche. Intervista 5

La quinta intervista ha permesso di toccare tutti gli argomenti relativi al primo tema soffermandosi in particolar modo sulla descrizione delle pratiche e sul ruolo che ha la figura del dirigente.

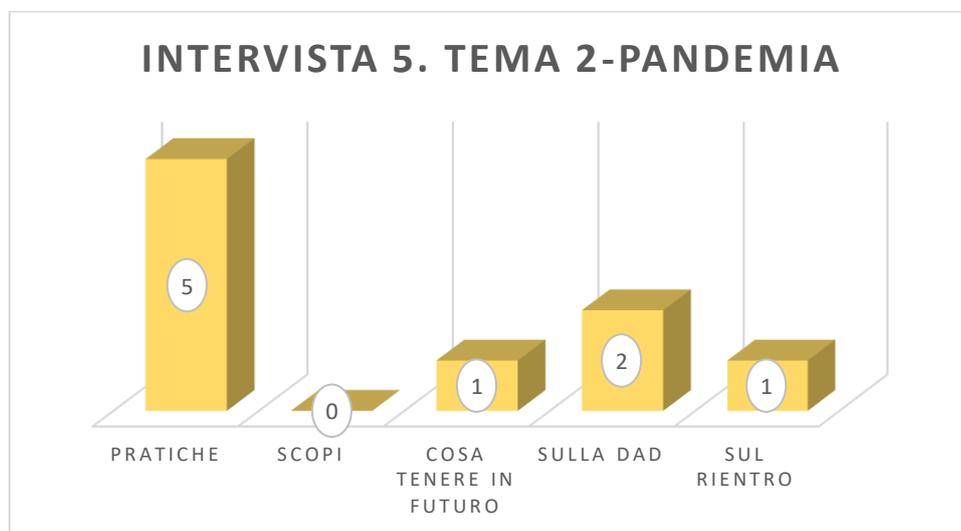


Figura 26-Grafico relativo al tema 2-pandemia. Intervista 5

Le pratiche sono state un argomento ricorrente anche esplicitando il tema dei cambiamenti portati dalla situazione emergenziale, che ha portato anche ad una riflessione su cosa si potrà tenere in futuro e su come la relazione tra scuola e famiglia abbia sostenuto sia la DAD sia il rientro in classe.

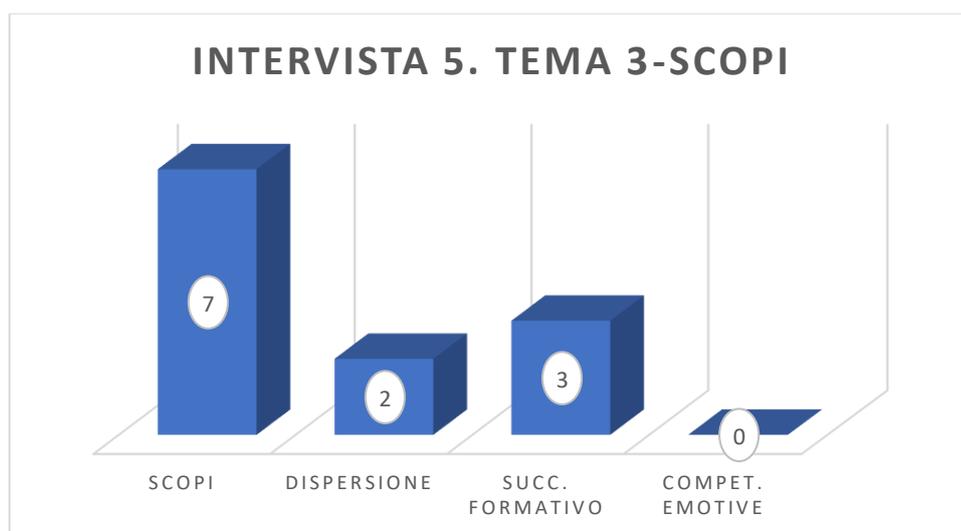


Figura 27-Grafico relativo al tema 3-scopi. Intervista 5

A proposito dell'ultimo tema, si è parlato diverse volte degli scopi del lavoro sulla relazione con le famiglie, ma tra le ricadute di questo impegno non è stato rimarcato un legame con le competenze emotive dell'alunno.

Intervista 6

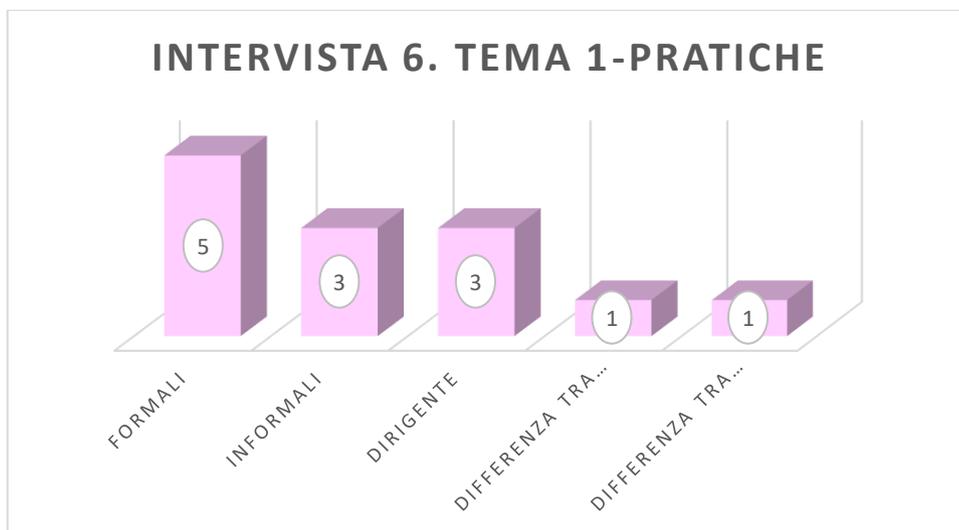


Figura 28-Grafico relativo al tema 1-pratiche. Intervista 6

Nell'ultima intervista, il primo tema è stato ampiamente trattato, affrontando diverse volte l'argomento delle pratiche sia formali sia informali attuate per costruire e mantenere una relazione con le famiglie e anche del ruolo che il dirigente ha in tale rapporto.

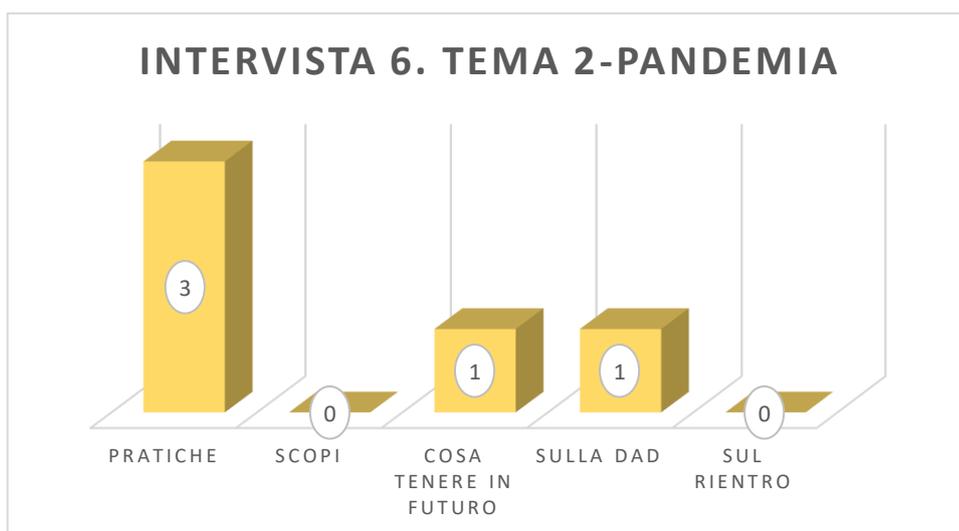


Figura 29-Grafico relativo al tema 2-pandemia. Intervista 6

Per quanto riguarda la riflessione sul periodo pandemico, non sono stati rimarcati cambiamenti di scopi nell'intraprendere un dialogo con le famiglie, ma si descrivono nuove modalità nelle pratiche, mettendo in luce anche cosa si potrà tenere in futuro.

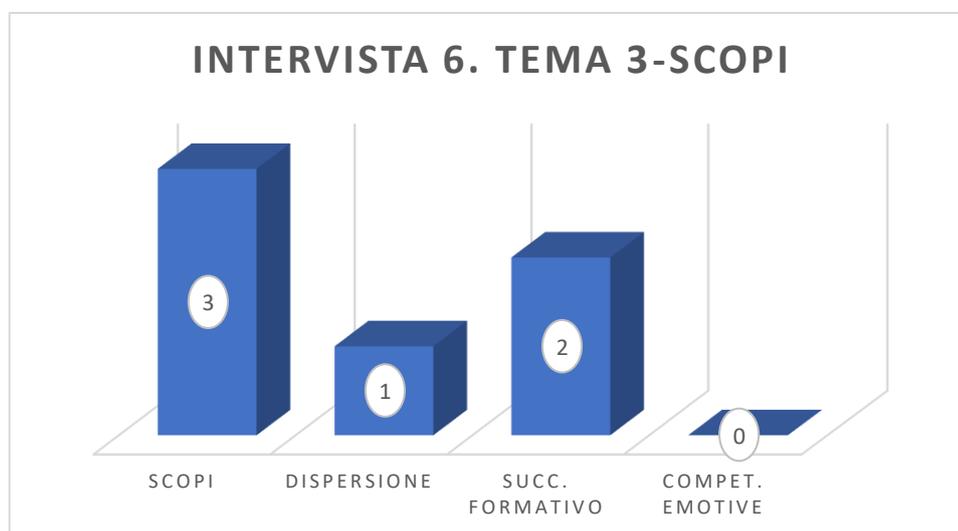


Figura 30-Grafico relativo al tema 3-scopi. Intervista 6

A proposito della riflessione sugli scopi che ha il lavoro sulla relazione scuola-famiglia, si è discusso sia delle intenzioni che si hanno nella costruzione di tale rapporto, sia delle ricadute, ma solo per quanto riguarda il successo formativo e la dispersione.

In sintesi, nella totalità delle interviste gli argomenti dei vari temi sono stati approfonditi con variabilità nelle occorrenze. Il tema maggiormente preso in causa è quello relativo alla descrizione delle diverse pratiche che sostengono la relazione scuola-famiglia. L'ultimo tema, relativo agli scopi, è stato considerato specialmente nella descrizione e riflessione sull'obiettivo per cui si intraprende un lavoro di miglioramento della relazione scuola- famiglia, ma meno nelle ricadute pratiche che un impegno in tal senso può avere. Per quanto riguarda il tema relativo alla situazione pandemica, tutti gli argomenti individuati dalla categorizzazione sono stati affrontati in modo piuttosto omogeneo, anche se si ha una maggiore ricorrenza nell'affrontare il discorso relativo ai cambiamenti delle pratiche che sono intervenuti in seguito al periodo emergenziale.

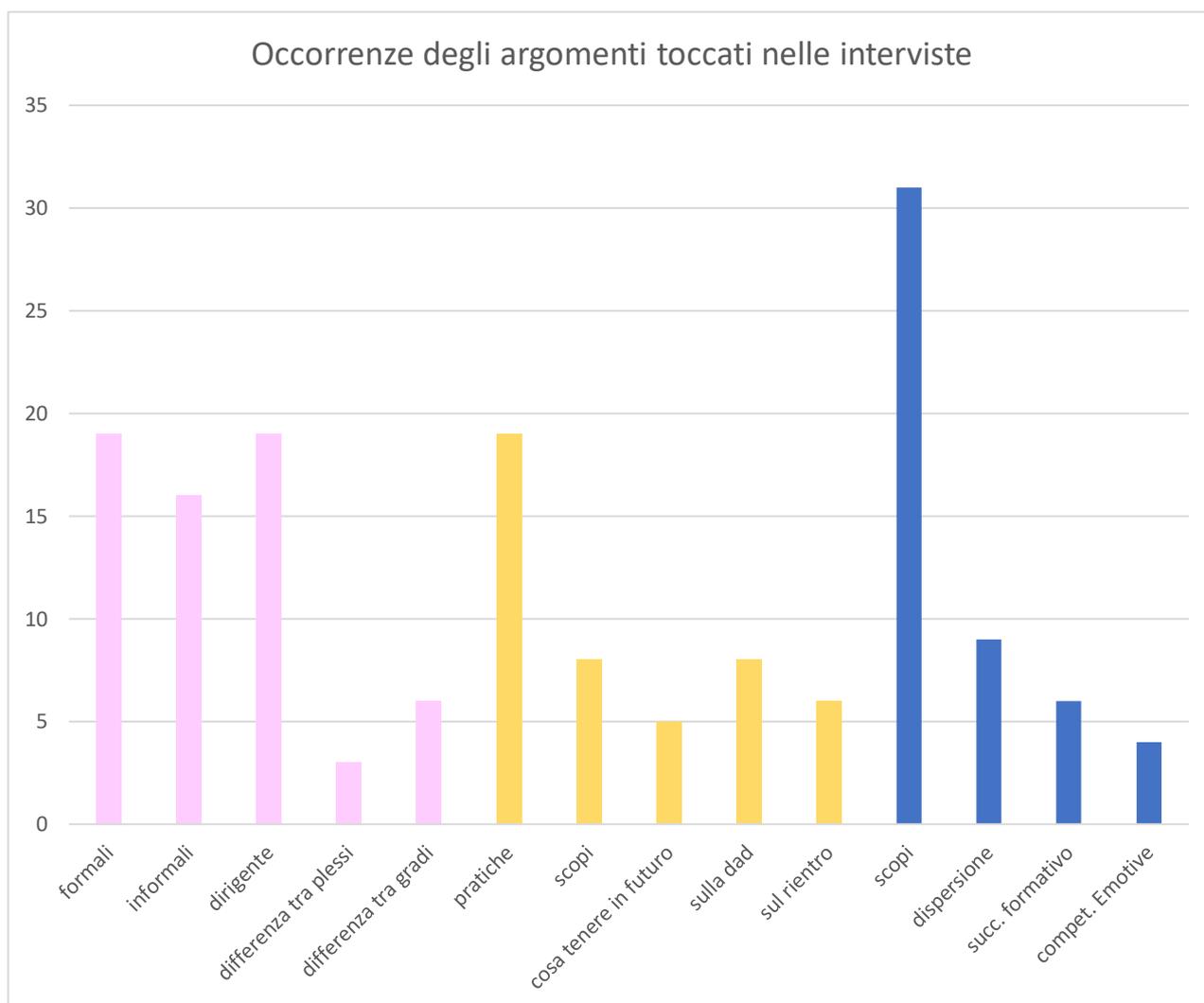


Figura 31- grafico relativo alle occorrenze degli argomenti toccati nella totalità delle interviste.

1.2 Analisi qualitativa

Come si è visto, i temi toccati dai dirigenti sono in linea di massima i medesimi per via di come è stato impostato lo scheletro dell'intervista semi strutturata, con particolari approfondimenti legati all'esperienza e alla sensibilità di ciascun intervistato. Ora si cercherà di approfondire più nello specifico come ogni argomento è stato interpretato dai vari dirigenti, analizzando prima ogni singola intervista considerando le impressioni dell'intervistatore e cercando in seguito di isolare i singoli argomenti per comprendere in che modo se ne è parlato nella totalità delle interviste.

1.2.1 Resoconto narrativo

Dalla prima intervista emerge che la relazione viene intesa come un'attenzione verso le famiglie e viene considerata alla base del percorso di apprendimento. Viene inoltre descritta come una collaborazione tra scuola e famiglia della quale non si può fare a meno e si dice che serve per

avere una visione completa sul bambino anche in termini di personalità e non del suo successo scolastico. A tal proposito viene usato il termine “progetto educativo” e si nota come debba essere condiviso con le famiglie. Questo scambio sembra essere considerato, dagli esempi apportati, come un momento informativo degli obiettivi scolastici, di cui si occupa l’insegnante, e delle informazioni aggiuntive che la famiglia può dare in merito al lato comportamentale ed emotivo dello studente, mentre per quanto riguarda l’aspetto didattico il compito dei genitori è quello di sostenere la scuola e dare fiducia agli insegnanti. In tal senso la relazione scuola-famiglia è considerata come importante per sostenere situazioni di disagio, mentre per quanto riguarda il successo formativo e il fenomeno della dispersione scolastica, sono situazioni associate a scuole di grado superiore. Si nota un interesse particolare sulle ricadute che il nuovo metodo valutativo potrà avere sulla comunicazione con la famiglia, connotandolo come positivo per via delle distinzioni tra le varie abilità e competenze. Per quanto concerne le situazioni di disaccordo tra le due agenzie, si dice che vanno affrontate con strategie di comunicazione incentrate all’informazione dell’evolversi del problema riscontrato e in tal caso l’intervento del dirigente è pensato per quei momenti di *impasse* che si possono creare o per quelle situazioni delicate dove trovare un accordo risulta complesso. Nelle pratiche emerge il fatto che esistono momenti formali e informali: i primi sono ad esempio i colloqui, mentre i secondi possono essere le feste organizzate dall’istituzione in momenti particolari. Questi ultimi sono visti come un momento significativo di convivialità. Per quanto riguarda la differenza tra gradi, si dice che l’importanza data al momento dell’incontro con la famiglia è la stessa, ma la frequenza è più alta all’infanzia per via dell’organizzazione stessa del grado. Si rimarca l’interesse a lavorare sull’intervento dei genitori negli organi collegiali, notando come questo sia ancora un punto di debolezza nella relazione strutturata in quella Istituzione Scolastica. Si dice che il modo di comunicare con la famiglia ha subito alcuni mutamenti dovuti alla pandemia, ma si sottolinea come il rapporto che si era costruito in precedenza abbia aiutato a non danneggiare la relazione con le famiglie, per la quale sono cambiate solamente le modalità. Nel periodo emergenziale però, si segnala una difficoltà nell’organizzare momenti informali che hanno dovuto essere ristrutturati con una minore partecipazione per via delle regole anti-contagio, ma al contempo è stato notato l’interesse delle famiglie a cercare nella scuola un sostegno emotivo. Tra i fattori positivi legati alla pandemia, viene segnalata l’introduzione della tecnologia nel rapporto. Questo permette un’essenzialità nella comunicazione relativa al successo scolastico e una personalizzazione legata ai contenuti base dell’apprendimento per quanto riguarda la DAD.

Nella seconda intervista la relazione tra scuola e famiglia viene vista come qualcosa di complesso che va coltivato basandosi sulla fiducia e sul rispetto. Viene detto che il rispetto deve essere reciproco e ci deve essere una distinzione tra i ruoli delle due istituzioni; dunque, la famiglia deve fidarsi delle capacità professionali della scuola. Si rimarca come spesso una relazione più approfondita nasca dalle difficoltà, che però poi, se prese in carico, permettono una ricaduta sui vari aspetti legati all'educazione del ragazzo. A tal proposito viene sottolineato anche il ruolo che può avere la comunità, specialmente nei paesi piccoli. Emerge che per costruire questa relazione ci sia bisogno di impegno e tempo poiché bisogna mantenere un continuo contatto con la famiglia. Viene detto che solitamente i problemi nascono alla scuola primaria, nel momento in cui le famiglie impattano con la valutazione. Si dice anche che con il tempo il nuovo sistema valutativo potrebbe condizionare positivamente la comunicazione con i genitori. Il fenomeno della dispersione viene associato a scuole di grado più alto ed è descritto come un punto di arrivo inevitabile per alcune situazioni perché è culturalmente influenzato e dipendente in modo molto stretto dalla visione della scuola data dalla famiglia. Dagli esempi apportati, si nota come si pensi che il coinvolgimento sia determinato da una sensibilità che deriva dalle singole famiglie. Si dice che nella relazione il ruolo del dirigente è purtroppo un po' distaccato, viste le molte incombenze amministrative e, dunque, questa figura viene coinvolta di più nelle situazioni problematiche o negli aspetti più legati all'inserimento nella comunità scolastica, piuttosto che per motivi didattici. Si dice infatti, che nelle situazioni standard la relazione con le famiglie è coltivata dagli insegnanti e la fatica nel gestirla accresce con l'aumentare di grado perché subentrano problematiche relative alla valutazione dell'aspetto didattico. Nel contatto che c'è tra scuole e famiglie si sottolinea il ruolo primario che hanno le mamme e si fa riferimento soprattutto a pratiche formali, mentre per gli incontri informali si dice che sono scarsi o non presenti in quanto dispendiosi dal punto di vista organizzativo e di tempo. Si nota però, che la scuola propone momenti di formazione per i genitori, sulla base di segnalazioni arrivate dagli insegnanti, su vari temi legati all'utilizzo dei dispositivi tecnologici. Si dice che nel periodo pandemico, la relazione è stata pacifica e collaborativa e ha visto entrambe le agenzie mettere in gioco le proprie forze per venire incontro all'altra parte. Si segnala inoltre, come la scuola abbia cercato di supplire alle mancanze materiali delle famiglie con la messa a disposizione di strumenti tecnologici per il collegamento. Si nota come alcune situazioni abbiano portato una famiglia a optare per l'istruzione parentale fino alla fine dell'emergenza sanitaria, ma in questo caso si è cercato di non perdere la relazione tramite contatti frequenti e si sono dati loro materiali per il supporto alla didattica. Tra gli aspetti positivi legati alla pandemia si annovera una maggiore consapevolezza degli strumenti digitali da parte

degli insegnanti, una facilità maggiore nel frequentare corsi di aggiornamento e perfezionamento e una comodità nel contatto con le famiglie che deriva dalle videochiamate, che sarà mantenuta in modalità mista anche nei prossimi anni. Tra gli aspetti più negativi invece, si sottolinea l'impatto psicologico che la situazione emergenziale ha sui bambini.

Nella terza intervista si definisce la relazione tra scuola e famiglia come centrale sia per quanto riguarda gli aspetti educativi, legati ad esempio ai comportamenti dello studente, sia per quanto concerne il successo formativo. Si rimarca la necessità di essere una comunità educante e negli esempi apportati emerge come la scuola abbia un rapporto stretto con il territorio per formare una rete che sostenga i ragazzi. Si sottolinea come la relazione possa essere coltivata con incontri e comunicazioni frequenti per creare fiducia nelle famiglie. Si nota infatti, che la fiducia verso la scuola è un nodo centrale della relazione, in quanto si chiede ai genitori di prendere in considerazione i consigli dati dagli insegnanti e dai dirigenti per sostenere l'alunno. Viene anche rimarcato come il coinvolgimento dipenda molto dalla sensibilità delle famiglie e si dice che bisognerebbe chiamarle maggiormente in causa nella stesura del patto di corresponsabilità, che per ora è solo un documento informativo e senza valore. A proposito delle pratiche, vengono portati come esempi diversi momenti informali ai quali partecipa anche la comunità e si nota come essi dipendano molto dal plesso, mentre per quanto riguarda i momenti più formali e istituzionalizzati si parla di circolari, registro elettronico e comunicazioni con le famiglie. Nelle comunicazioni, vengono annoverate problematiche relative alla scelta dei canali, influenzata anche dalla natura amicale che spesso esiste tra corpo docente e famiglie in situazioni di piccoli paesi. Si segnala come questo problema sia considerato minore alla scuola secondaria in quanto si pensa di più ad un rapporto diretto tra insegnanti e alunni, con meno mediazione da parte delle famiglie. Si dice che il problema della scelta di canali sia aumentato nel primo periodo di pandemia, durante il quale non sono stati attivati subito i canali istituzionali e questo ha generato stress e difficoltà da ambo le parti. A tal proposito, il ruolo del dirigente viene esplicitato nell'intervento per la gestione delle difficoltà e come promotore delle linee guida per un comportamento corretto tramite l'invio di circolari. Si nota però che ora gli strumenti tecnologici introdotti nella situazione emergenziale siano utili se utilizzati con modalità miste, per facilitare l'incontro e le comunicazioni tra casa e scuola. Viene detto che, per quanto riguarda la condivisione delle nuove regole introdotte a inizio anno scolastico, sia stata vincente la promozione di esse prima dell'inizio delle lezioni, fatta con l'intento di prevenire situazioni di disagio e coinvolgendo anche le autorità amministrative del territorio. Si sottolinea comunque il rammarico di poter lavorare meno su quelle situazioni informali di incontro tra scuola, famiglia e comunità.

Nell'intervista numero quattro la relazione scuola-famiglia viene definita come fondamentale. Si dice che è importante lavorare sull'aspetto umano, sul rapporto che si crea tra scuola, famiglia e ragazzi e a proposito del successo scolastico e della dispersione si dice che non sempre la relazione scuola-famiglia influisce su questi fattori, ma bisogna comunque vedere i genitori come interlocutori primari per poter considerare l'alunno non solo come studente, ma come una persona che va al di là dei voti scolastici. L'attenzione verso i bambini e i ragazzi e, dunque anche alle loro famiglie, viene vista come aspetto di un servizio di qualità dato dalla scuola, anche se si rimarca come nella scuola dell'autonomia, le iniziative promozionali o di ricerca di un servizio migliore dipendano comunque in qualche modo dall'amministrazione regionale o statale e quindi a volte non portino al risultato sperato. Si nota come queste iniziative siano caratterizzate da momenti informali, di accoglienza delle famiglie, di promozione della propria immagine come scuola. Inoltre, si dice che alcune norme o regole indipendenti dalla scuola portino a contrapposizioni nella relazione, specialmente nel periodo di pandemia. Emerge infatti, una paura verso le ricadute che si avranno dall'emergenza sanitaria, specialmente per quanto riguarda l'aspetto psicologico su bambini e famiglie, che già ora si trovano in difficoltà. È stato detto infatti, che sotto l'aspetto didattico si possa comunque trovare il modo di recuperare, ma prima sarebbe importante lavorare sull'aspetto umano. È stato segnalato che nel primo periodo di pandemia l'istituzione è venuta incontro alle esigenze materiali delle famiglie provvedendo al prestito di dispositivi tecnologici per seguire le lezioni, mentre altre iniziative similari hanno avuto scarso successo perché provenienti non direttamente dalle famiglie, ma da enti esterni. Per quanto concerne la didattica a distanza, si rimarca che l'impatto sugli apprendimenti è stato eterogeneo, ma che in alcune famiglie, più coinvolte ed interessate al percorso scolastico del figlio, ha permesso un maggiore coinvolgimento. Si sottolinea comunque come, in generale, sia stato più facile affrontare le situazioni di emergenza nelle scuole di grado superiore per via della maggior autonomia degli studenti. A proposito degli aspetti positivi di aver vissuto l'emergenza sanitaria, si rimarca una maggiore attenzione verso i dispositivi tecnologici nel contatto sia tra vari insegnanti nelle riunioni, sia con i genitori, e si dice che questa modalità, in integrazione alla presenza fisica, verrà mantenuta anche in futuro. Per quanto riguarda le pratiche standard in situazione non emergenziale, si dice che esse cambino ovviamente a seconda dei gradi, notando come all'infanzia siano più semplici e più frequenti. Si nota un cambiamento nel modo di rapportarsi, che dà maggiore importanza al ruolo del dirigente, e si analizza questo fenomeno come una mancanza di fiducia verso gli insegnanti o come una ricerca di una figura istituzionale. Si recepisce infatti, una difficoltà nell'imporre la propria autorità da parte dei genitori e per questo sono state proposte iniziative di sostegno alla

genitorialità invitando nei plessi figure professionali esperte che rispondessero a questioni specifiche sollevate dalle famiglie. Si segnala però, una partecipazione non ancora adeguata e funzionale agli organi collegiali, anche se si definisce come fondamentale una partnership, a volte informale, a volte formale, con un'associazione a rappresentanza genitoriale e comunitaria con la quale si organizzano eventi informali considerati di interesse per la costruzione di una relazione tra scuola e famiglia. Si segnala, infine, la necessità di una riforma, anche legislativa, per quanto riguarda i rapporti tra scuola e famiglia per venire incontro ai mutamenti sociali.

Dalla quinta intervista emerge un tipo di relazione tra scuola e famiglie ricco di difficoltà. Sono numerosi gli esempi apportati in cui i genitori vengono definiti “senza strumenti” per prendersi la responsabilità dei propri figli e diverse volte viene rimarcata la natura istituzionale della scuola, che viene definita come l'organo che deve formare e educare i ragazzi, sottolineando che esistono ruoli separati tra le due agenzie educative. Si nota come spesso venga esplicitato il fatto che i genitori dovrebbero fidarsi delle figure professionali presenti nella scuola. Si dice che bisognerebbe fare un corso alla genitorialità e vengono portati esempi di incontri pensati per le famiglie di natura informativa delle problematiche che possono scaturire dall'uso inappropriato dei social network. A proposito del fenomeno della dispersione, lo si associa al fatto che le famiglie non ascoltano le indicazioni date dalla scuola. In merito al patto di corresponsabilità si dice che non ha alcun valore se non quello informativo delle regole da rispettare. Per quanto riguarda le pratiche, si parla di momenti calendarizzati e altri non previsti, ma che vengono indetti per venire incontro a situazioni problematiche. In questo ultimo caso l'intervento del dirigente ha lo scopo di gestirli, così come fa con le situazioni che riguardano le difficoltà di comunicazione tra famiglie e insegnanti. Si nota come il contatto con le famiglie tenda ad affievolirsi con l'aumentare di grado dicendo che bisogna rincorrere i genitori, ma si parla di un'ingenza pseudo pesante dei genitori più ansiosi alla scuola dell'infanzia. Si nota che non esistono momenti informali di incontro e che i momenti extrascolastici in cui i genitori incontrano gli insegnanti casualmente vengono definiti come “non una vera comunicazione”. Nel momento in cui si tratta della situazione dovuta all'emergenza sanitaria, si dice che i contatti che prima venivano fatti di persona ora sono online e questo viene definito come problematico per via delle mancate comunicazioni non verbali presenti in un'interazione in presenza, ma anche più comodo, per cui si dice che nei prossimi anni sarà prevista una modalità di interazione mista. È presente una metafora che spiega la mancata relazione come “due genitori separati che si fanno la guerra” e si dice che lavorare sulla costruzione di una relazione può essere utile al migliorare il servizio e l'apprendimento.

Nella sesta intervista la relazione tra scuola e famiglia è descritta come un fenomeno che avviene su diversi piani; ci sono diversi livelli di coinvolgimento e questo dipende tanto dalla disponibilità che viene data dalla famiglia. Emerge la necessità di portare a scuola qualche aspetto intimo della vita degli studenti tramite il supporto dei genitori che possono portare competenze e *Know How* da trasmettere non solo al proprio figlio, ma all'intera classe e alla scuola. In questo caso si rimarca la necessità di regolare questo tipo di rapporti per evitare un'eccessiva sovrapposizione tra intervento formativo e progetto didattico. A tal proposito si distinguono i ruoli tra scuola e famiglia vedendo la prima come un'istituzione che deve cercare di istruire e educare secondo le abilità professionali dei propri docenti, ma riconoscendo che le decisioni ultime e la responsabilità del tipo di sostegno che si vuole dare agli studenti spetta alla famiglia. Dall'intervista emerge come il rapporto tra scuola e famiglia sia inteso come qualcosa da coltivare nel tempo e di essenziale importanza, specialmente nei gradi inferiori, per costruire un rapporto di fiducia che vada anche a contrastare il fenomeno della dispersione scolastica. Nel momento in cui si è considerata la fiducia, si dice che quando essa manca, è difficile da recuperare. Nel caso si arrivi ad una perdita di fiducia il ruolo del dirigente è quello di regolare i rapporti dal punto di vista amministrativo, mentre nelle situazioni standard la relazione viene gestita prioritariamente dagli insegnanti. Per quanto riguarda le pratiche di incontro, oltre agli interventi delle famiglie nell'orario scolastico si parla di momenti informali di convivialità sostenuti dall'aiuto dei genitori e si descrivono le pratiche istituzionali di incontro come i colloqui, l'orientamento in ingresso che permette di costruire una relazione ancor prima che lo studente entri a tutti gli effetti nella scuola o nella classe, e gli scambi comunicativi relativi all'aspetto didattico. È stato detto che la relazione cambia nei diversi gradi e che all'infanzia è più quotidiana e più semplice, mentre alla secondaria si vede meno la mediazione della famiglia e c'è maggiormente uno scambio diretto tra insegnante e ragazzi. Inoltre, per quanto riguarda le comunicazioni, si nota una difficoltà nella scelta del canale da parte dei genitori e degli insegnanti e si percepisce come questa difficoltà sia aumentata con l'arrivo della situazione pandemica. In effetti, si dice come nel primo periodo di lontananza non esistesse un mezzo istituzionale e dunque gli scambi comunicativi avvenissero con mezzi privati senza un filtro o un ruolo definito e questo causasse stress da entrambe le parti. Si riscontra però, come alcuni mezzi nati per supportare la didattica a distanza possano essere utili se utilizzati in modalità mista, la quale sarà mantenuta anche quando la situazione emergenziale sarà finita.

1.2.2 Le argomentazioni dei dirigenti

Le categorie evidenziate in precedenza saranno ora trattate in forma aggregata utilizzando le varie argomentazioni fornite dai dirigenti.

Per quanto riguarda le pratiche formali che sostengono la relazione tra scuola e famiglia (vedi figura 32), sono stati citati i mezzi di comunicazione scolastici più conosciuti, ovvero il diario dell'alunno, le circolari, i colloqui con i parenti e il registro elettronico. Si è detto che i rapporti con i genitori sono praticamente quotidiani per gli insegnanti della scuola dell'infanzia, mentre lo sono un po' meno alla scuola primaria ed alla secondaria di primo grado sono filtrati dal coordinatore di classe. È stato detto che il rapporto si costruisce anche attraverso i colloqui con i dirigenti, mentre per quanto concerne la rappresentanza genitoriale è stato notato che si fatica a trovare famiglie che vogliono impegnarsi in questo ruolo. Un dirigente ha rimarcato la necessità di aggiornare la normativa che permette la partecipazione dei genitori ai processi decisionali interni alla scuola.

«Cioè in fondo lo strumento che ci consente di avere contatti con le famiglie, sono ancora i Decreti Delegati, che sono degli anni '70... e da lì mai nulla è stato cambiato, ma le famiglie sono cambiate, la scuola è cambiata, la società è cambiata» (Dirigente 4).

Per quanto riguarda le pratiche informali che sostengono la relazione scuola-famiglia (vedi figura 33), sono state descritte come momenti di convivialità, per esempio, feste o situazioni particolari che permettono di sostenere un clima positivo all'interno della scuola e che vedono il coinvolgimento dei genitori sotto diverse forme.

«questi momenti di convivialità sono fondamentali per una relazione sana tra famiglie e scuola» (Dirigente 1).

Tra questi momenti informali sono state anche inserite le attività di orientamento in ingresso e le attività di sostegno alla genitorialità che sono viste sia come un momento di formazione dei genitori sia come un momento per venire incontro alle esigenze e alle difficoltà che essi esplicitano. Viene detto che sarebbe importante trovare più spazio per questi incontri conviviali e comunitari che però generalmente sono limitati.

«difficile che ci siano situazioni più informali così perché purtroppo siamo tutti molto affannati nelle nostre cose quindi il tempo da dedicare a questi aspetti, purtroppo non è così rilevante» (Dirigente 2).



Figura 32- tema 1.1.a- Pratiche formali

A proposito del ruolo del dirigente nella costruzione di una relazione tra scuola e famiglia (vedi figura 34), in generale viene detto che interviene più nelle difficoltà o in momenti particolari, mentre nelle situazioni standard la relazione con le famiglie viene generalmente gestita dagli insegnanti.

«La relazione con i genitori prevalentemente viene gestita almeno nelle situazioni normali, standard, più dagli insegnanti che non dal dirigente» (Dirigente 2).

Si dice che il dirigente consiglia le buone pratiche per una relazione funzionale e lo fa attraverso le circolari e proponendo i canali di comunicazione più adeguati. Viene rimarcato come a volte debba intervenire quando i docenti chiedono aiuto per coinvolgere famiglie poco collaborative oppure al contrario quando i genitori richiedono incontri specifici per chiedere ad esempio consigli legati alla sfera extra didattica o per lamentarsi degli insegnanti. Due dirigenti hanno notato una maggiore frequenza di contatto tra le famiglie e la propria figura e questo viene interpretato come una mancanza di fiducia verso il corpo docente o una difficoltà interna alla dinamica familiare che ha bisogno di un sostegno in una figura considerata istituzionale.

«C'è una certa tendenza poi dei genitori, che in passato non c'era, di arrivare al dirigente e questo è strano perché dimostra quasi un, come dire, non dico scarsa fiducia, ma hanno bisogno di avere il parere ufficiale» (Dirigente 4).

In generale però, viene detto che il dirigente non si occupa tanto della costruzione della relazione con le famiglie per via delle numerose incombenze gestionali ed amministrative, ma piuttosto interviene nelle situazioni di difficoltà.

«Ecco, l'unica cosa che posso dire è che mi spiace che spesso la figura del dirigente nella relazione scuola-famiglia non riesca ad essere così incisiva, ma è proprio questione di tempo perché comunque di tempo, di presenza, perché ci sono talmente tante altre cose da seguire che forse questo aspetto purtroppo viene un pochino trascurato» (Dirigente 2).

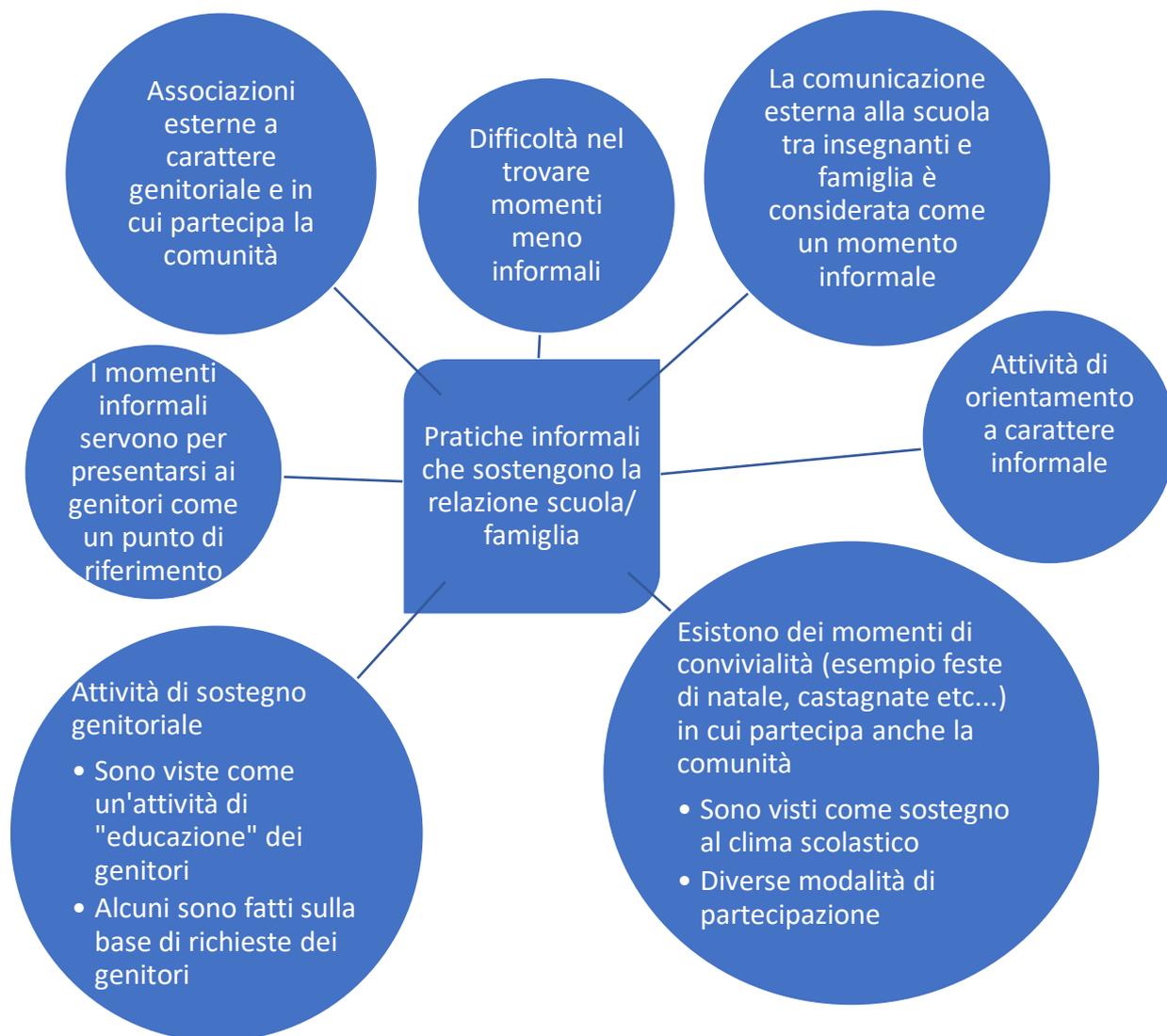


Figura 33- tema 1.1.b- Pratiche informali

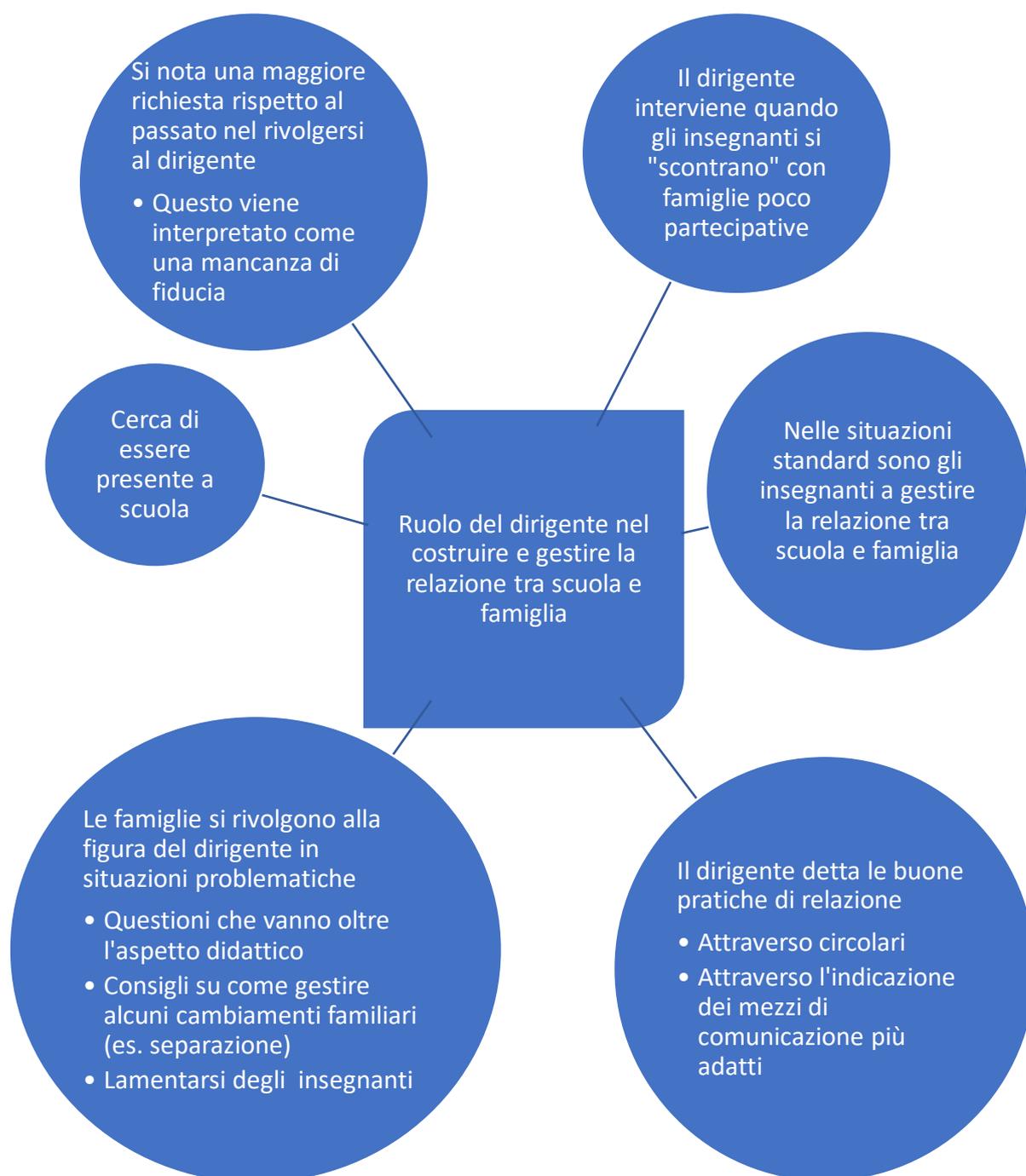


Figura 34- tema 1.1.c- Ruolo del dirigente

Quando si è trattato delle differenze nella gestione della relazione tra scuola e famiglia nei vari plessi della stessa istituzione scolastica (vedi figura 35), è stato detto che in generale le modalità pratiche di incontro con i genitori sono le stesse, ma quando si mettono in atto attività che riguardano le competenze e le abilità dei genitori che vengono portate in classe per essere proposte agli alunni, allora inevitabilmente si creano dinamiche diverse dato che ogni famiglia

ha le proprie specificità. Inoltre, un dirigente ha fatto notare che nei paesi piccoli di montagna il fatto che genitori ed insegnanti si conoscano personalmente, magari da molto tempo, crea delle “dinamiche di paese” che a volte complicano la relazione dal punto di vista professionale.

«nei vari paesi, in realtà gran parte della comunicazione avviene tra le famiglie e le maestre direttamente. Ed è molto complicato, perché si entra in dinamiche di paese in cui magari la maestra è vicina di casa della mamma, hanno confidenza, magari sono state compagne di scuola da giovani e quindi è difficile mantenere una relazione diciamo istituzionale no?» (Dirigente 3).

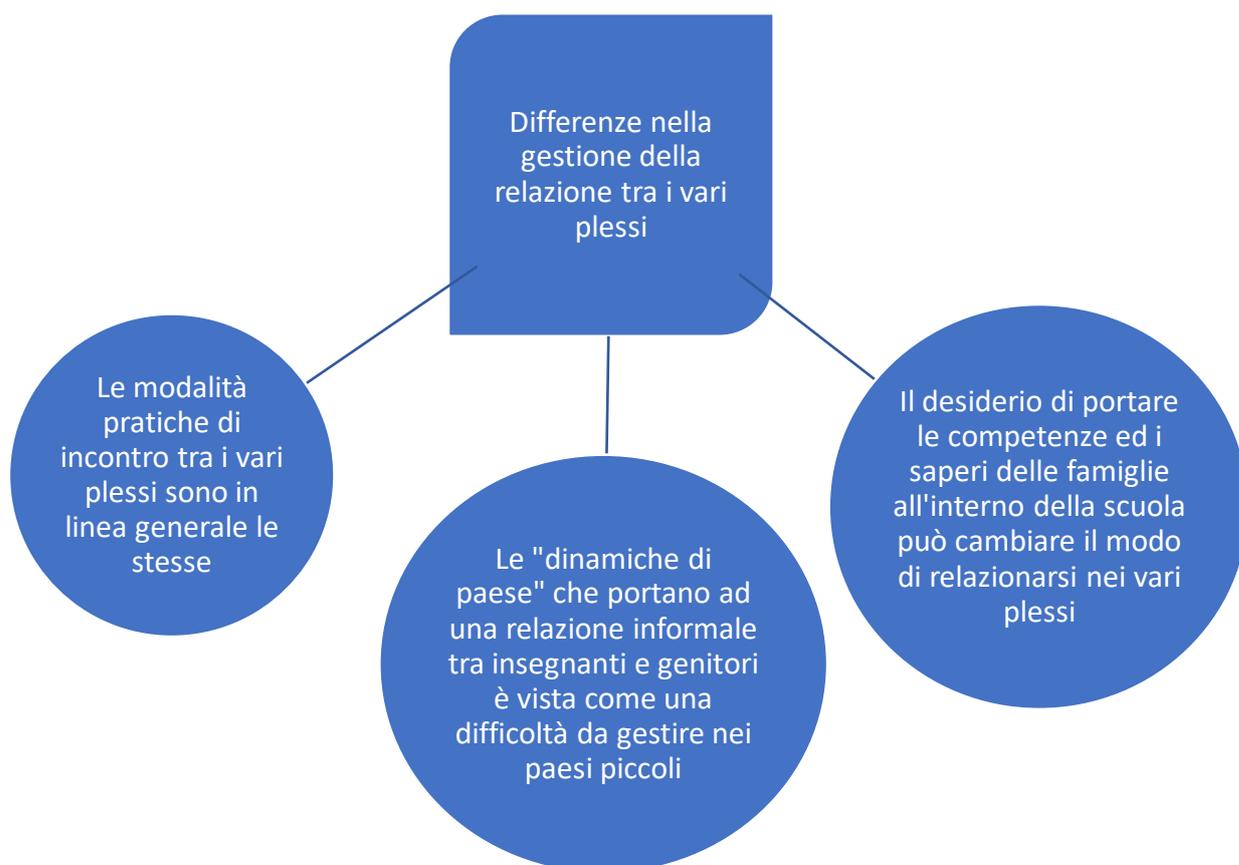


Figura 35- tema 1.2- Differenza tra i plessi

Per quanto riguarda le differenze nella gestione della relazione tra scuola e famiglia nei vari gradi scolastici (vedi figura 36), in generale è stato detto che il rapporto con i genitori degli alunni della scuola dell’infanzia è più semplice. Viene detto che inevitabilmente la differenza nell’età degli studenti dei vari gradi, porta a considerare necessità diverse e, dunque, ad approcciarsi alle famiglie in modo diverso e per contenuti comunicativi differenti.

«ok allora chiaramente all'interno dei tre ordini di scuola la relazione viene gestita in maniera differente perché quando si tratta di alunni con età differenti, con esigenze differenti e anche con autonomie differenti, la relazione è diversa» (Dirigente 6).

Viene rimarcato da un dirigente che l'introduzione dell'aspetto valutativo nella scuola primaria, può causare disorientamento nelle famiglie e quindi difficoltà nella relazione, ma che generalmente queste vengono poi contenute una volta che la famiglia sia abituata a veder valutato il proprio figlio. All'esatto opposto un dirigente dice che le comunicazioni all'infanzia sono più semplici per via dei contenuti legati maggiormente alla gestione quotidiana del bambino, mentre, crescendo, il fatto che i genitori non vengano più a prendere gli alunni a scuola, crea un rapporto meno difficile perché ci si relaziona direttamente con i ragazzi.

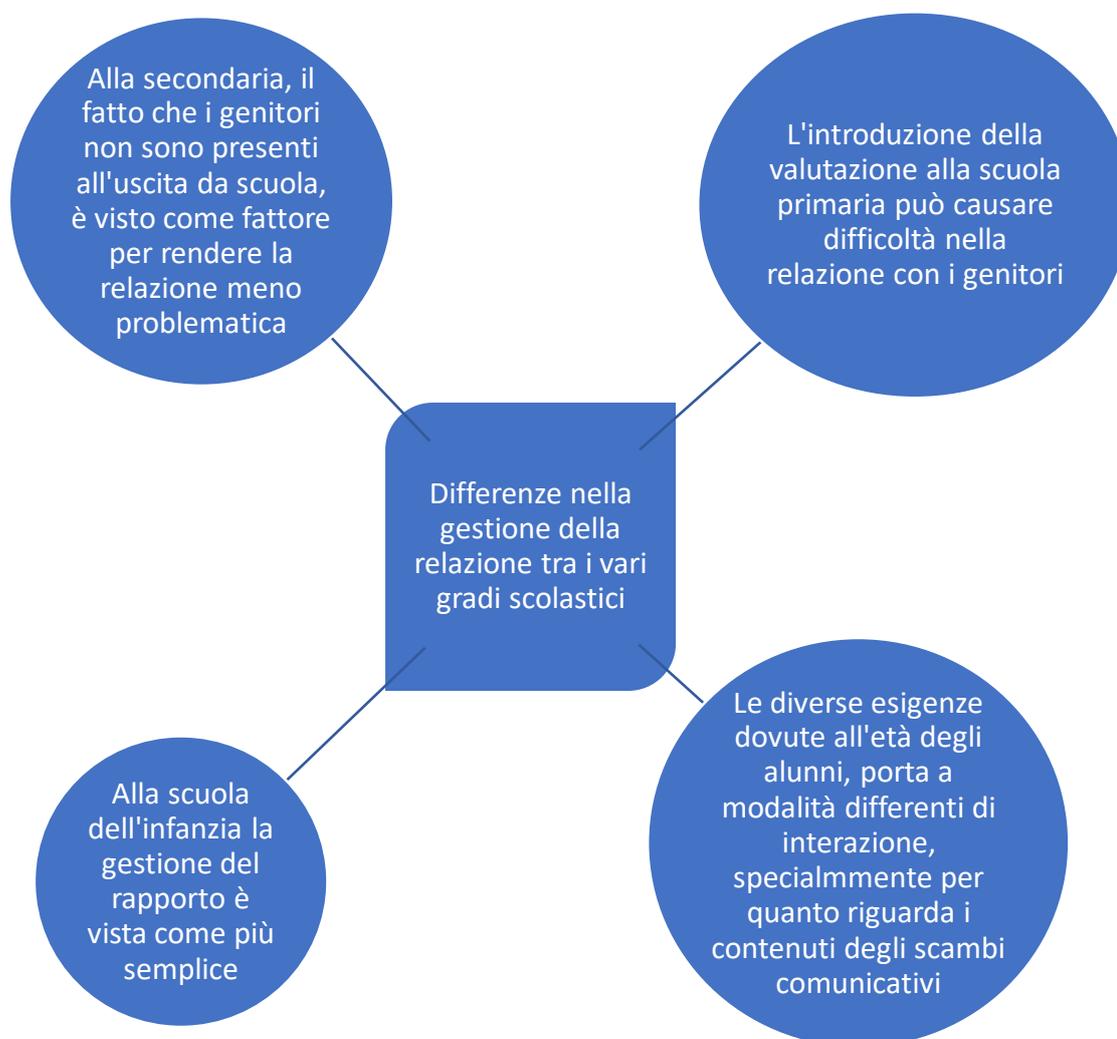


Figura 36- tema 1.3- Differenza tra i gradi.

Parlando del secondo tema, ovvero dei cambiamenti introdotti dall'inizio della pandemia (vedi figura 37), ci si è soffermati inizialmente sui cambiamenti nelle pratiche che sostengono la relazione tra scuola e famiglia. Sicuramente, uno degli argomenti maggiormente utilizzati nell'esplicazione di questo tema è stato l'introduzione delle videoconferenze, che sono state considerate utili per venire incontro ai genitori che lavorano, ma anche perché hanno permesso ad alcuni genitori di capire come sia strutturata una lezione nella scuola dei propri figli. È stato considerato anche il fatto che in videoconferenza manca tutto l'aspetto della comunicazione non verbale e questo va ad inficiare lo scambio comunicativo.

«In termini di pratiche diventa semplice, è stata molto più mediata dalla, dallo strumento digitale, la maggior parte delle riunioni, un po' perché eravamo costretti, sono state sono stati fatti via Meet» (Dirigente 6).

È stato detto che nel momento in cui si era instaurata una buona relazione con le famiglie, questa sia stata mantenuta anche dietro ad un video, ma comunque l'iniziale situazione di emergenza ha trovato impreparati sia la scuola, che ha dovuto mettere in atto canali comunicativi virtuali istituzionalizzati, sia le famiglie che hanno dovuto chiedere aiuto alle scuole per farsi prestare computer e dispositivi che permettessero la didattica a distanza. Ovviamente queste nuove modalità di rapporto e nuove necessità sono poi state scritte nel patto di corresponsabilità che è stato aggiornato con una sezione dedicata alla pandemia, ma è da notare che le difficoltà sono state solo in parte risolte. Alcuni genitori hanno optato per l'istruzione parentale, ma con essi si è dovuto mantenere un rapporto nell'ottica di far tornare i bambini a scuola una volta terminata la situazione emergenziale.

«Io ho permesso loro di rimanere comunque collegati al registro elettronico, per cui loro potevano andare a vedere quello che si faceva, ho lasciato pure loro i libri di testo cosa che normalmente non si fa perché in caso di ritiro comunque vanno restituiti» (Dirigente 2).

Inoltre, molte delle attività informali, tra cui l'orientamento in ingresso, sono state di difficile organizzazione.



Figura 37- tema 2.1.a- Cambiamenti delle pratiche durante la pandemia

Durante il periodo pandemico non è cambiato solo il modo di rapportarsi con le famiglie, ma anche lo scopo per cui lo si fa (vedi figura 38). Viene detto che in una situazione di incertezza, bisogna stare vicino ai genitori che hanno bisogno di rapportarsi con chi accompagna i loro figli nel loro percorso scolastico. Inoltre, sono numerose le situazioni che causano ansia e stress ai bambini, specialmente nel fronteggiare i cambiamenti, e questo ha inciso sulla necessità di molti

studenti di confrontarsi con figure professionali come medici e psicologi e ha influito inevitabilmente sugli scopi per cui si lavora con le famiglie, andando a cercare insieme delle modalità che aiutino lo studente.

«È stata fondamentale perché nel momento in cui mi arrivava il bambino preoccupato, ma preoccupato da ansia, per magari la verifica, l'interrogazione o anche la paura di non essere all'altezza di... a quel punto lì la prima cosa è, si parlarne con il bambino, ma convocare la famiglia e dire: ma come è che possiamo aiutarlo noi a scuola e voi a casa» (Dirigente 1).

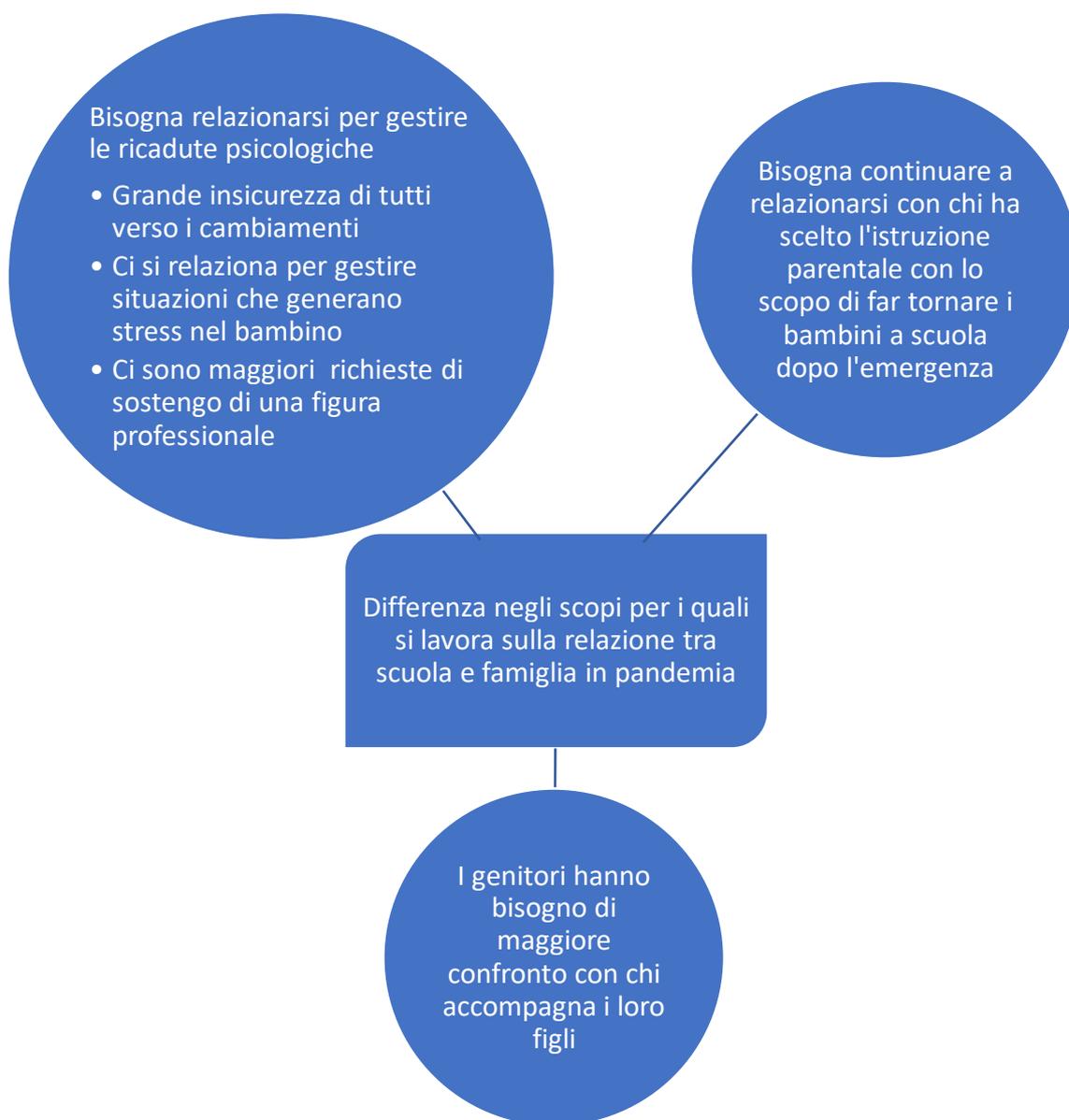


Figura 38- tema 2.1.b-Cambiamenti negli scopi durante la pandemia.

A proposito delle novità introdotte a causa della pandemia, è stato chiesto ai dirigenti se ci fosse qualcosa che avrebbero mantenuto anche una volta terminata la situazione emergenziale (vedi figura 39). La maggior parte di loro ha detto che manterrà la possibilità di fare i colloqui con i genitori in modalità online, ovviamente garantendo la possibilità di vedersi per tutte quelle situazioni più difficoltose che gioverebbero di un incontro in presenza. È stato notato infatti, che gli incontri virtuali permettono una maggiore comodità di partecipazione ai genitori ed anche una facilità maggiore nel radunare tutti i componenti di un determinato gruppo di lavoro.

«questi incontri online anche per i colloqui con i genitori, per cui i genitori invece che dover farsi la cosa, aspettare nei corridoi eccetera eccetera hanno un appuntamento preciso online, anche magari in orari appunto per loro più comodi, quindi in orario serale, oppure il sabato mattina per intenderci» (Dirigente 2).

Un dirigente, inoltre, ha detto che la pandemia ha introdotto una personalizzazione della didattica e del rapporto, che crede vada mantenuta anche in futuro.

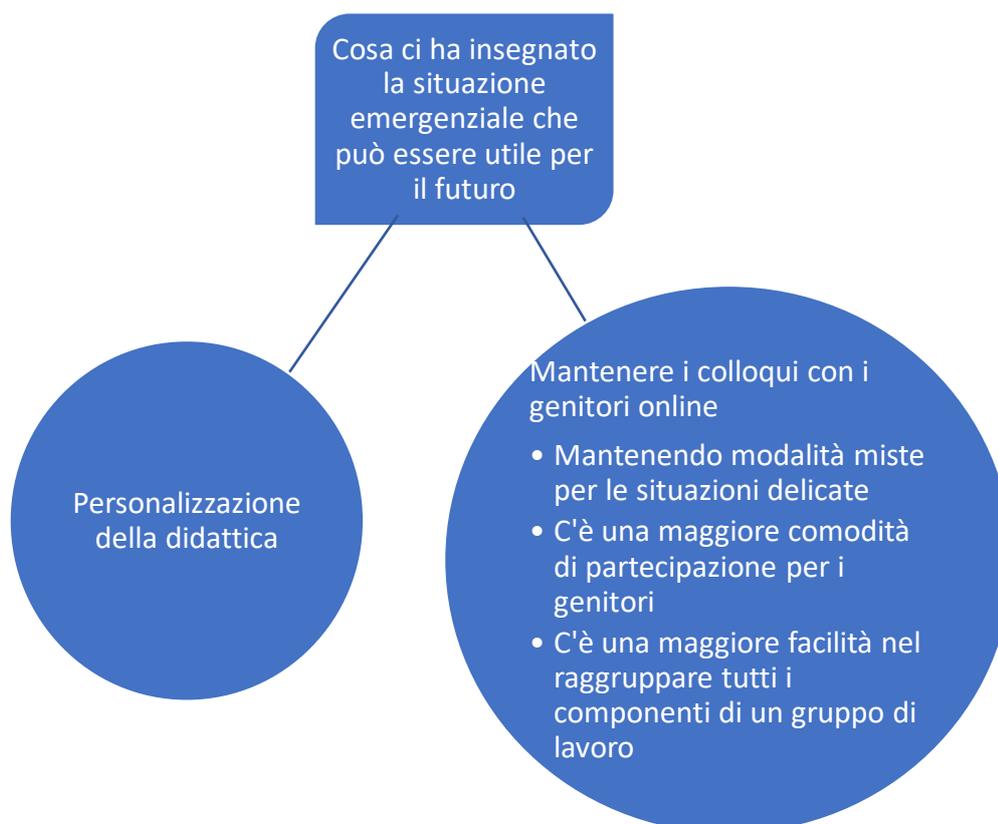


Figura 39- tema 2.1.c- Cosa mantenere in futuro

Per quanto riguarda la riflessione sul modo in cui il rapporto con le famiglie abbia influito sul buon funzionamento della didattica a distanza (vedi figura 40), è emerso che se prima della situazione emergenziale si era creato un buon rapporto con le famiglie, nel momento in cui si è dovuta attuare la didattica a distanza c'è stata disponibilità da parte sia dei genitori sia degli insegnanti nel venirsi incontro con gli orari degli incontri.

«Si erano create assolutamente delle buone relazioni e quindi nel momento in cui si è partiti con la DAD fin da subito, la relazione che si è creata precedentemente è quella che ha permesso di funzionare» (Dirigente 3).

È stato rimarcato, come nell'attuazione della didattica a distanza sia stato difficoltoso mantenere una distinzione dei ruoli delle due agenzie educative. Si è detto, inoltre, che alcune famiglie erano più apprensive e spaventate dalla pandemia e questo ha visto la necessità di un confronto più frequente con la scuola. Infine, sono state notate alcune difficoltà "amministrative" in quanto è stato necessario chiarire il discorso privacy nelle videoconferenze scolastiche e si è dovuto chiedere alle famiglie di giustificare le assenze anche in DAD per via delle numerose volte in cui alcuni studenti non si collegavano a lezione.

«Assolutamente sì, nel senso che la DAD ci ha costretti fra virgolette a comunicare molto di più con le famiglie un po' per la regolare, i disclaimer per esempio sulla privacy perché chiaramente la didattica a distanza ha aperto dei mondi sulla questione privacy [...] chiedendo come mai suo figlio non si è connesso? E per esempio abbiamo chiesto la giustificazione delle assenze in DAD» (Dirigente 5).

Per quanto riguarda il rientro a scuola (vedi figura 41), la relazione con le famiglie ha influito nel senso in cui sono stati fatti degli incontri per spiegare quali fossero le nuove regole ed è stata coinvolta anche la comunità esterna. Questo ha permesso di comprendere i dubbi e le perplessità delle famiglie e risolverle prima dell'inizio della scuola.

«Allora, lì sì. Lì la scelta è stata questa, che nel corso dell'estate, a partire da fine luglio io e poi le maestre dei plessi, abbiamo incontrato i genitori. Quindi abbiamo fatto proprio degli incontri, un incontro per ogni plesso, con le amministrazioni comunali e con le famiglie per spiegare quali sarebbero state le regole covid e l'organizzazione» (Dirigente 3).

Comunque, anche se in numero contenuto, la relazione con alcune famiglie è stata resa complessa dal fatto che si facesse fatica a recepire e rispettare queste nuove regole, specialmente quando sono state semplicemente date come informazione alla famiglia e in questi casi è dovuto intervenire il dirigente.

«Eh, facilitato non saprei. Io ho dato le regole, perché non è che potevo, le ho condivise però è chiaro che bisognava obbedire» (Dirigente 5).

In generale, la buona relazione con le famiglie ha aiutato il rientro e dunque il primo periodo di scuola in presenza è stato usato per lavorare nuovamente sul rinforzo di questa relazione.



Figura 40-tema 2.2.a- Come il rapporto ha influito sulla DAD

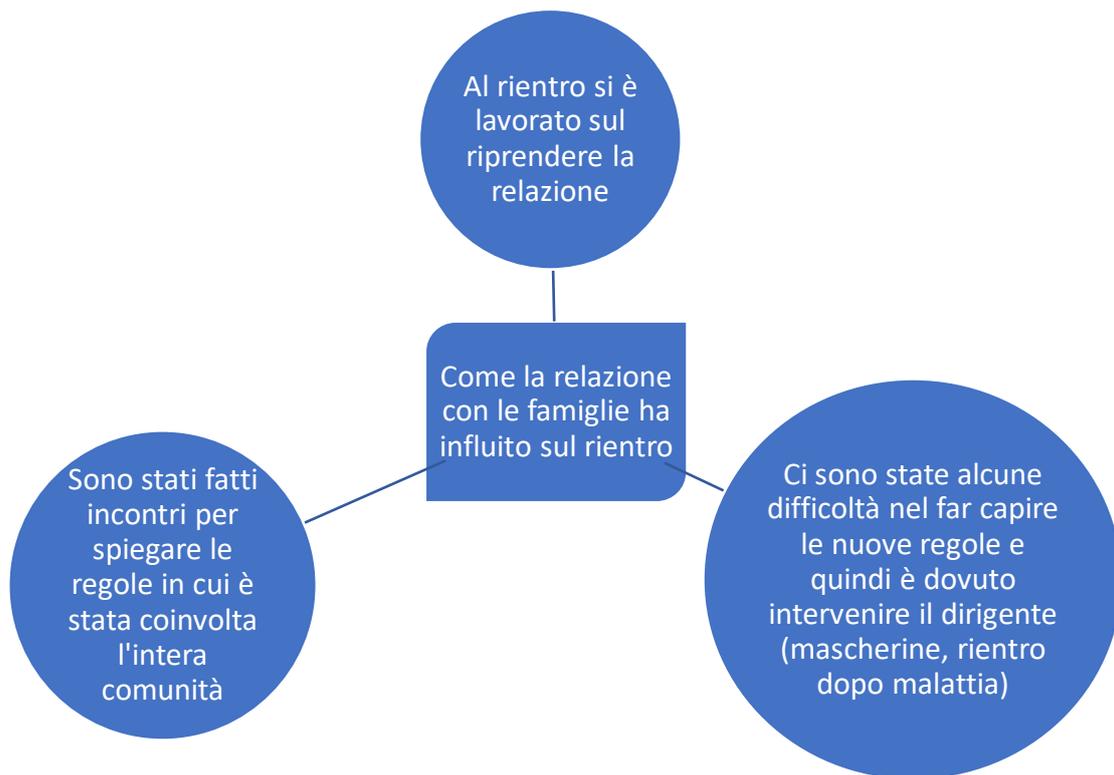


Figura 41- Grafico relativo al tema 2.2.b- Come la relazione ha influito sul rientro

L'aspetto sicuramente più elaborato all'interno delle interviste è stato il comprendere gli scopi per i quali si decide di lavorare sulla relazione tra scuola e famiglia (vedi figura 42). All'interno di questa categorizzazione sono state inserite le motivazioni date dai dirigenti, ma anche riflessioni che potrebbero aiutare a capire il tipo di relazione che l'intervistato ha descritto. Innanzitutto, è stato detto che lavorare sulla relazione tra scuola e famiglia sia importante per gli apprendimenti degli studenti, ma anche per imparare a vederli nella loro totalità lavorando sull'aspetto umano che si ha nel rapporto con bambini e genitori. Si è parlato di collaborazione con le famiglie in ottica di costruzione di una relazione basata sulla fiducia e il rispetto reciproco per poter costruire un progetto educativo condiviso, ma anche per costruire una comunità educante con elementi anche esterni alla scuola e alla famiglia.

«Progetto educativo secondo me è condividere...come posso spiegarle. Avere chiara la meta a cui si vuole arrivare, che vuol dire che io insegnante ho dei compiti precisi, quindi stabilire gli obiettivi di apprendimento, questo è un compito dell'insegnante che non si può dare al genitore, tu genitore devi sostenere quello che io ho pensato per tuo figlio, quindi deve esserci una fiducia.» (Dirigente 1).

Nella costruzione di questo rapporto di fiducia però, diverse volte è stata posta l'attenzione sul bisogno di chiarire quali siano i ruoli distinti delle due parti e a proposito del patto di corresponsabilità si è detto che in realtà il suo scopo è informativo rispetto alle regole della scuola, anche se i genitori possono partecipare alla loro stesura nel momento in cui usufruiscono di una rappresentanza in seno agli organi collegiali che lo redigono.

«nel senso che adesso almeno da me come funziona, che noi lo scriviamo e poi lo diamo alle famiglie. E le famiglie lo firmano. In realtà, si ci vorrebbe questa parte di coinvolgimento delle famiglie» (Dirigente 3).

È stato detto che a volte la scuola dovrebbe fare dei corsi alla genitorialità perché alcune famiglie sembrano essere “senza strumenti” per poter crescere i propri figli. Si è parlato anche della necessità di instaurare un rapporto specialmente con le famiglie dei bambini più in difficoltà. Infine, è stato trattato il tema del miglioramento della relazione tra scuola e famiglia in ottica di perfezionamento del servizio, anche in prospettiva di aumento degli iscritti, che però poi diventa insostenibile per una scuola pubblica e dunque andrebbe a discapito della qualità.

«Quindi preferisco tenere dei numeri... cioè preferisco fare un discorso di qualità piuttosto che di quantità» (Dirigente 4).

Nel momento in cui è stato chiesto di ragionare sulla relazione che può esistere tra il fenomeno della dispersione scolastica e il tipo di relazione che si instaura con le famiglie (vedi figura 43), è stato notato che la dispersione è considerata generalmente come un fenomeno che interessa prevalentemente la scuola secondaria di secondo grado. Solamente un dirigente ha detto che sarebbe necessario lavorare su una buona relazione di fiducia nei gradi minori e in modo da contrastare la dispersione una volta che lo studente va avanti nel suo percorso scolastico.

«penso che sia una cosa che però si debba fare a partire dalla scuola dell'infanzia, si debba curare tantissimo alle elementari e poi come tutto, questo come l'educazione, quello che si è riuscito a fare prima degli otto anni con i bambini, cioè quello che si è seminato con i bambini in otto anni di educazione con i figli funzionerà, cioè troveremo, raccoglieremo» (Dirigente 1).

Questo discorso sulla fiducia è ripreso anche da altri dirigenti, ma generalmente è stato associato al fatto che si chiede alla famiglia di fidarsi di ciò che gli insegnanti pensano e dicono dello studente.

«Allora il fatto che la famiglia si fidi della scuola e quindi faccia quello che noi chiediamo è importantissimo» (Dirigente 3).

A proposito della dispersione, si crede che la famiglia sia molto influente, ma se si arriva al punto in cui i genitori si fidano poco della scuola e sostengono le idee dello studente che vuole allontanarsi dalla scuola, a quel punto è meglio che il ragazzo smetta di studiare. Un dirigente associa la dispersione a qualcosa di strettamente interconnesso al modo di lavorare, e di valutare, degli insegnanti, che a suo avviso dovrebbero andare oltre la media numerica dei voti dello studente.

Trattando della correlazione che c'è tra il successo formativo e il rapporto che si crea con le famiglie (vedi figura 44), gli intervistati hanno fatto notare che dalla loro esperienza la collaborazione con le famiglie diventa indispensabile specialmente quando ci sono situazioni di difficoltà come studenti per i quali bisogna attivare un PEI o un PDP. In questi casi, si dice che le famiglie devono fidarsi della professionalità degli insegnanti.

«La famiglia non riconosce la difficoltà dei figli, anche perché è difficile questa cosa da riconoscere e tendenzialmente incolpa le insegnanti del fatto che se il bambino fa fatica non apprende è perché le insegnanti non lo capiscono, non lo prendono dal verso giusto, che a casa le cose funzionano e che vabbè» (Dirigente 5).

In generale poi, si dice che il coinvolgimento dei genitori possa supportare le competenze e aumentare l'autostima dei bambini nel momento in cui si chiede alle famiglie di portare qualche sapere all'interno della scuola.

«E poi possono esserci tante cose, per esempio una cosa importantissima è quando gli alunni presentano ai genitori i lavori che hanno fatto, questo sostiene tantissimo le, la competenza espositiva, la capacità di presentarsi, di autovalutarsi» (Dirigente 3).

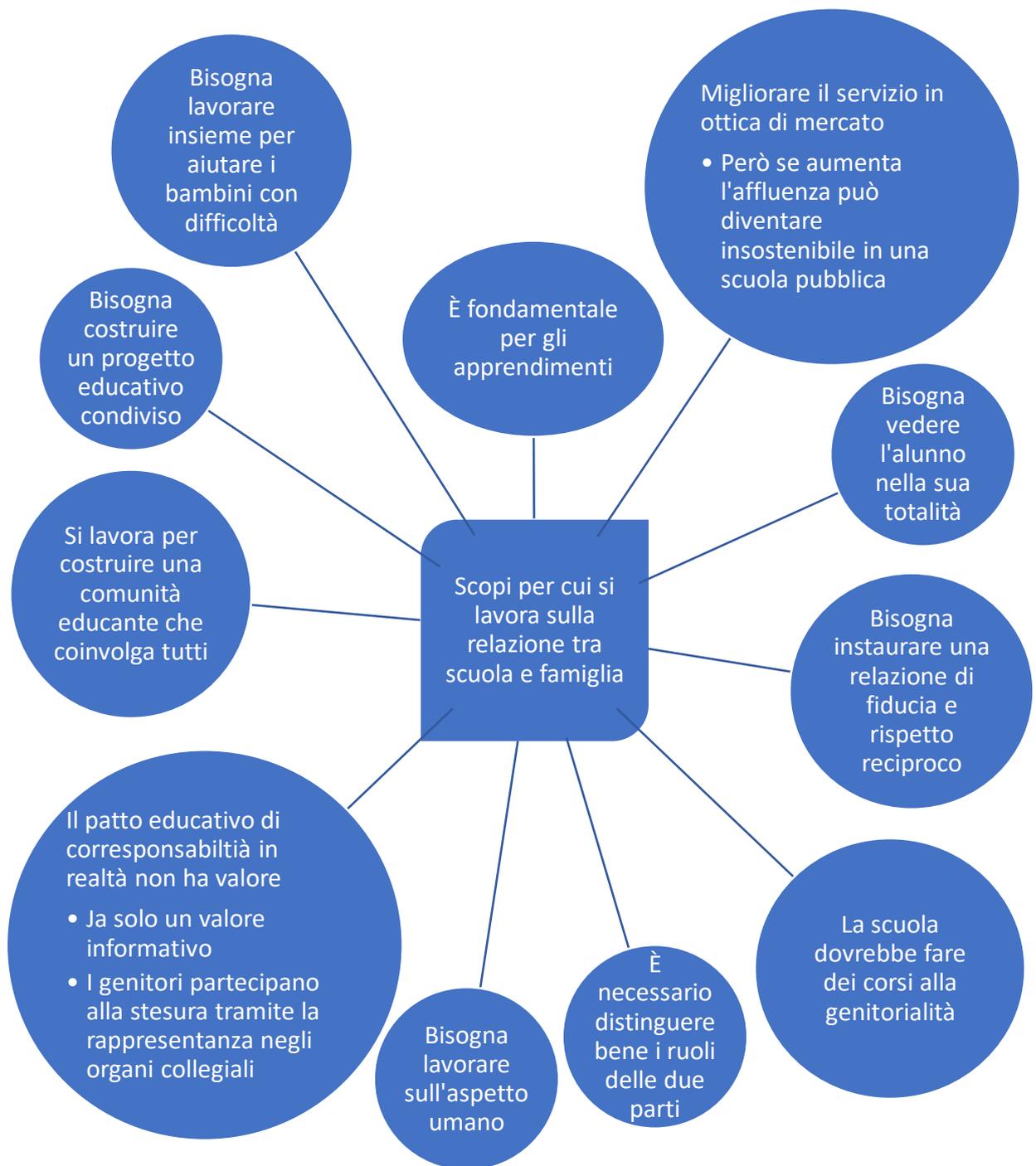


Figura 42- tema 3.1- Quali sono gli scopi per cui si lavora sul rapporto scuola/famiglia

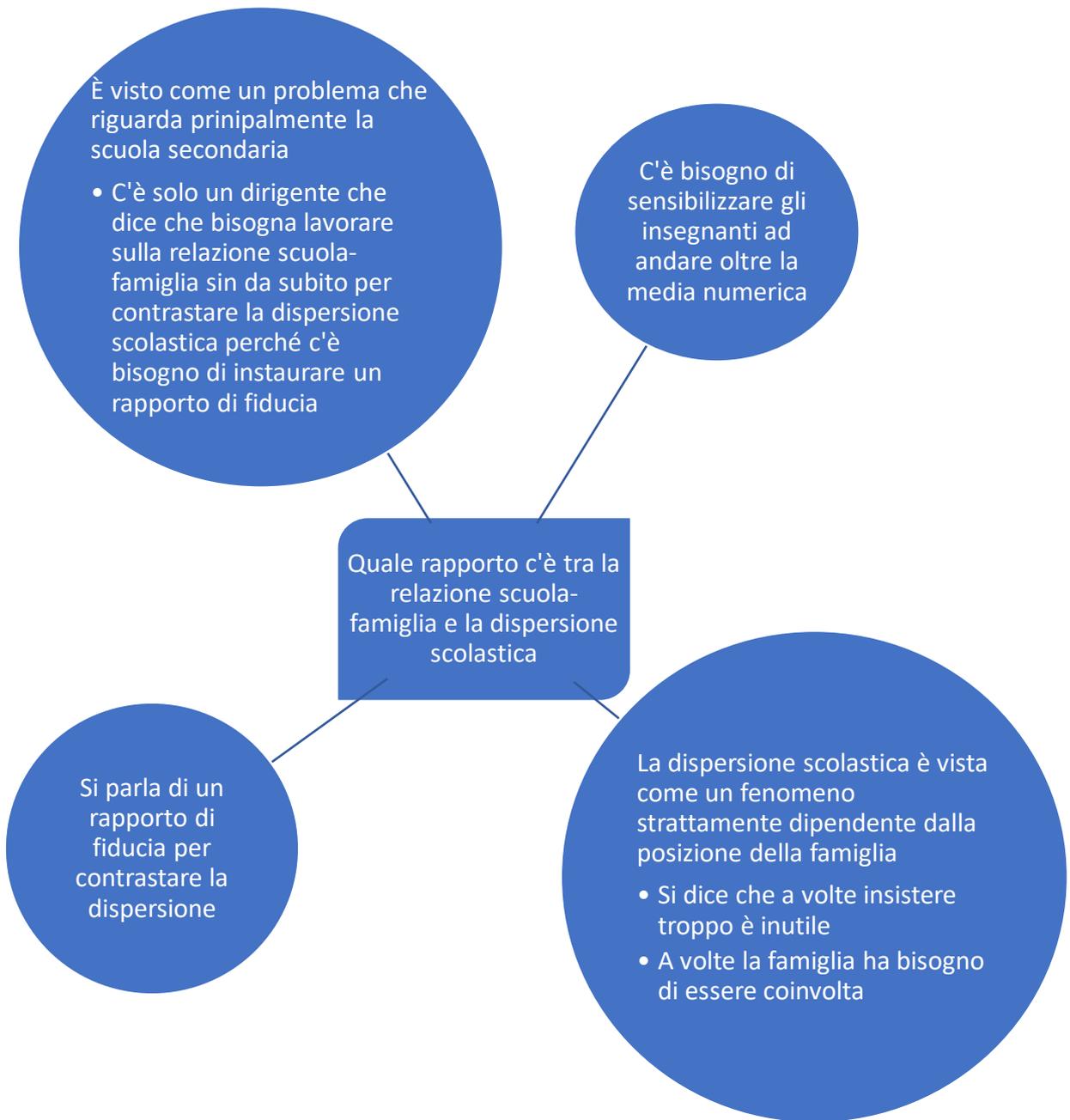


Figura 43- tema 3.2.a- *Quale rapporto tra l'alleanza scuola-famiglia e la dispersione*

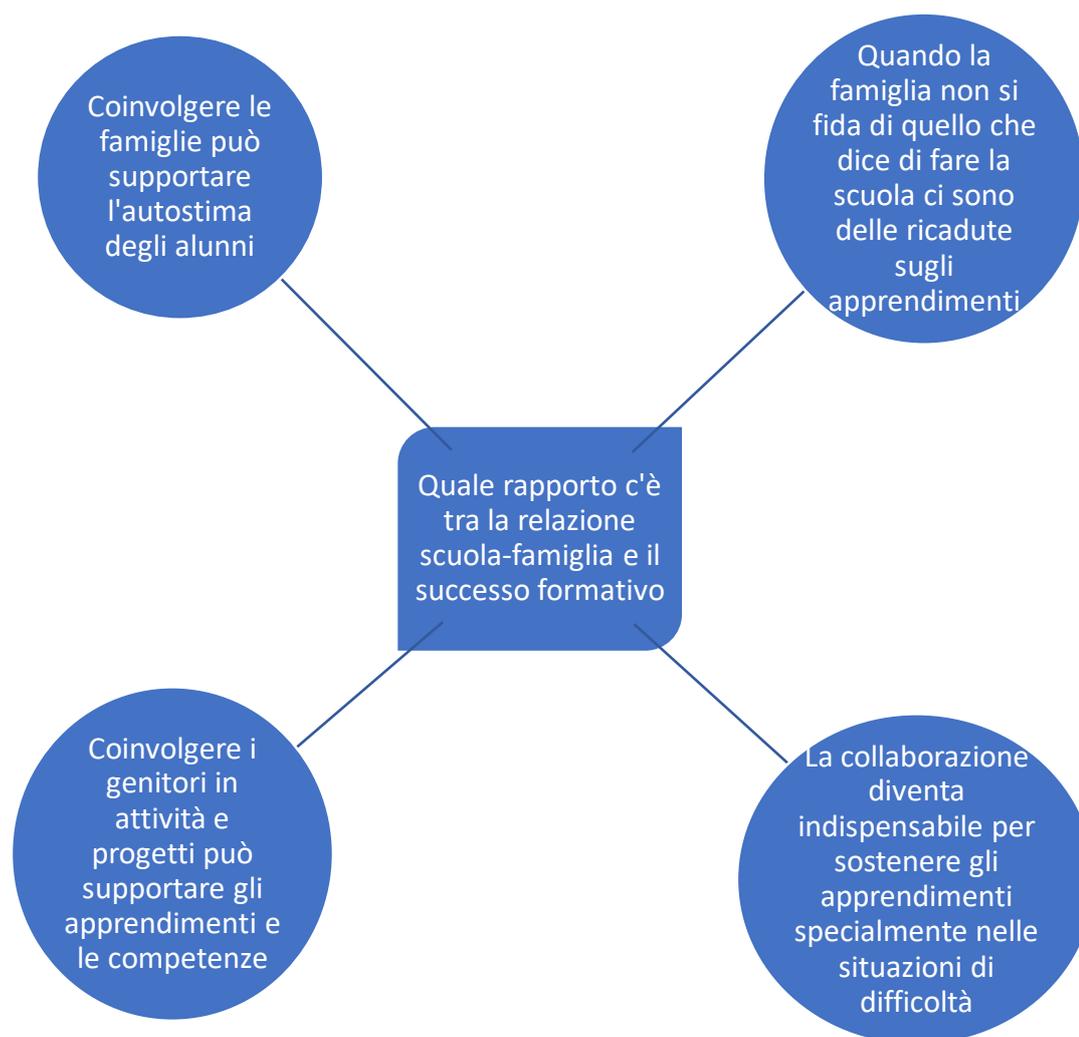


Figura 44- tema 3.2.b- Quale rapporto tra l'alleanza scuola-famiglia e il successo scolastico

È stato chiesto, infine, se ci fosse un nesso tra il tipo di relazione che si instaura con le famiglie e le competenze emotive sviluppate dallo studente (vedi figura 45). A tal proposito, i dirigenti hanno fatto notare che nel momento in cui si è cercato di approfondire il rapporto con la famiglia, si è riusciti a contenere alcuni comportamenti problematici messi in atto dallo studente, ma che per farlo c'è stato bisogno di un lavoro faticoso che coinvolgesse anche la comunità esterna alla scuola. Inoltre, si dice che mantenere un buon rapporto con le famiglie può essere utile a gestire l'emotività degli studenti.

«che c'è disponibilità da ambo le parti ad ascoltare, di solito la ricaduta sugli aspetti più educativi diciamo così della, del bambino, si vede ecco la ricaduta sicuramente» (Dirigente 2).

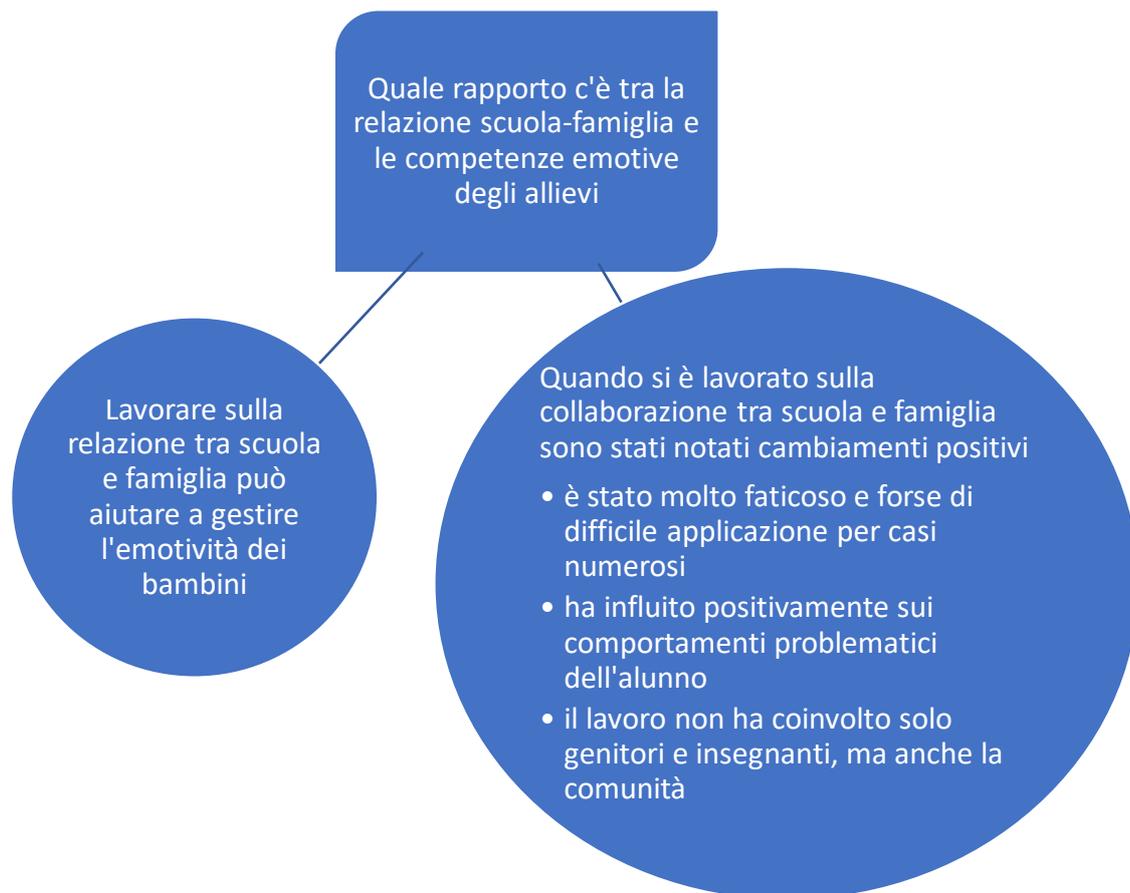


Figura 45- tema 3.2.c- *Quale rapporto tra l'alleanza scuola-famiglia e lo sviluppo di competenze emotive*

2. La relazione scuola - famiglia nei Piani Triennali dell'Offerta Formativa

Da un'analisi dei Piani Triennali dell'Offerta Formativa emerge che le famiglie sono contemplate principalmente all'interno dei paragrafi di tali documenti nel momento in cui si tratta l'aspetto della valutazione e del passaggio alle classi successive. In tal senso si parla generalmente della comunicazione delle valutazioni come un'informazione che la scuola dà alle famiglie rispetto all'andamento del percorso formativo scolastico del proprio figlio, riportando talvolta (Come nel caso dell'istituzione 14) i testi legislativi che trattano l'argomento, ad esempio l'art. 1 d.lgs. 62/2017 che recita: «La valutazione degli alunni ha per oggetto il processo formativo e i risultati di apprendimento delle alunne e degli alunni. La valutazione del comportamento si riferisce allo sviluppo delle competenze di cittadinanza». Per quanto riguarda la non ammissione alla classe successiva, viene spiegato come generalmente sia un episodio raro e preventivamente concordato con le famiglie, al seguito della messa in

atto di azioni didattiche a favore della ripresa dei campi di apprendimento o competenza in cui si evidenziano particolari criticità.

«La non ammissione è un evento eccezionale e comprovato da specifica motivazione. La famiglia viene informata preventivamente e periodicamente sulle difficoltà che l'alunno incontra nel suo percorso scolastico. Il gruppo docente presenta e condivide con la famiglia tutte le azioni didattico-educative personalizzate e/o individualizzate messe in atto per il recupero delle fragilità rilevate» (Istituzione 8).

All'interno di tutti i PTOF, la famiglia viene citata nel momento in cui si trattano le azioni a favore del sostegno degli alunni con Piani Educativi Individualizzati e con Bisogni Educativi Speciali per cui sia necessario individuare azioni educative e didattiche differenziate che necessitano una collaborazione importante tra tutti gli ambienti che si prendono cura del bambino.

«Il Piano Didattico Personalizzato (PDP) è un “contratto” fra docenti, Istituzioni scolastiche, istituzioni sociosanitarie e famiglia per costruire un percorso personalizzato nel quale devono essere definiti le misure compensative e dispensative necessarie alla realizzazione del successo scolastico degli alunni con bisogni educativi speciali» (Istituzione 4).

Alcune istituzioni scolastiche poi, utilizzano una parte del PTOF per regolamentare le modalità di incontro e comunicazione tra la scuola e la famiglia, per esempio esplicitando quanti incontri con i genitori sono previsti durante l'anno, segnalando indicativamente i periodi, oppure definendo le funzioni e le modalità di comunicazione tramite lo strumento del registro elettronico o del diario degli alunni delle scuole primarie.

«Il rapporto scuola-famiglia è di importanza rilevante ed acquista un significato reale ed effettivo quando, pur nel rispetto dei ruoli, le due parti cooperano ed interagiscono nel complesso processo educativo dei ragazzi. Il rapporto scuola-famiglia si realizza principalmente su due livelli: nel rapporto genitori e docente; nelle forme assembleari e collegiali e si declina generalmente secondo le seguenti modalità → il sito dell'Istituzione scolastica, comunicazioni scritte tramite il diario e/o online tramite il registro elettronico a seconda del grado di scuola, circolari informative e avvisi che i genitori firmano negli appositi spazi per consentire la verifica dell'avvenuta informazione, documenti di presentazione dell'offerta formativa di un grado di scolarità, utilizzo del registro elettronico per la Scuola Primaria e Scuola Secondaria di I grado» (Istituzione 1).

Altre istituzioni sottolineano la necessità di incontrarsi anche in momenti più informali, oppure di mettere in piedi attività culturali che permettano la creazione di un senso di condivisione e considerando anche la comunità territoriale.

«dialogo con le famiglie e con il territorio: cerchiamo di cogliere i bisogni della nostra utenza e di soddisfarli attraverso un costante dialogo. Inoltre, saranno attivate consulenze psico-pedagogiche e collaborazioni con gli enti presenti sul territorio (Comune, Biblioteca, USL, Università della Valle d'Aosta, altre scuole, Forze dell'Ordine, ecc.). Gli incontri periodici con le famiglie e le iniziative culturali a loro favore dovranno assicurare la necessaria alleanza educativa genitori/docenti e un rapporto sereno e disteso nella messa in atto di strategie educative e formative finalizzate allo sviluppo dell'allievo in ogni sua dimensione» (Istituzione 5).

Alcune istituzioni introducono il concetto di alleanza scuola- famiglia, inserendolo talvolta in un paragrafo dedicato al contatto e alle collaborazioni con i genitori. In queste sezioni si fa riferimento alla collaborazione con le famiglie definendone gli scopi ed associandola ad esempio ad un maggiore benessere nel clima scolastico oppure a ricadute positive sul percorso educativo del bambino.

«La necessità di aiutare i giovani a costruire personalità forti e libere pone la scuola nell'urgenza di rafforzare il patto di collaborazione con le famiglie. Sappiamo, inoltre, che realizzando un partenariato scuola - genitori abbiamo maggiori possibilità di contrastare l'abbandono, la dispersione, l'apatia ed il disinteresse per la scuola. La promozione della cooperazione tra scuola e famiglie è necessaria, dunque, anche per la prevenzione del disagio giovanile» (Istituzione 6).

Alcune istituzioni riportano la necessità di coinvolgere le famiglie in progetti di vario genere utilizzando diverse modalità e talvolta riportano esempi od estratti di schede progettuali in cui sono citate le famiglie. È stato notato che questi progetti coinvolgono in maniera prevalente le attività di orientamento e di continuità scolastica, ma anche attività incentrate sull'educazione alla salute, con particolare attenzione all'educazione alimentare, oppure a progetti a carattere sportivo o musicale. Un'istituzione (Istituzione 10), negli estratti di schede progettuali di attività che sono state svolte all'interno delle scuole, riporta inoltre alcuni obiettivi formativi differenziandoli in quelli rivolti verso gli alunni e in quelli rivolti alle famiglie. Per quanto riguarda la situazione causata dalla pandemia, le istituzioni scolastiche hanno dovuto aggiornare i loro PTOF, inserendo alcune parti inerenti alla gestione delle regole per il contenimento della pandemia e alle modalità di didattica a distanza e di didattica digitale

integrata. In questi paragrafi, talvolta si danno indicazioni generali, rimandando ad altri documenti che meglio esplicitano gli adattamenti fatti, altre volte si delineano già all'interno del PTOF le nuove modalità di incontro o le nuove possibilità date, come ad esempio la messa a disposizione di dispositivi digitali da parte della scuola a favore delle famiglie per aiutare gli alunni nell'eventualità di dover fare lezione da casa.

«Le modalità di informazione alle famiglie, nel corrente anno scolastico, sono definite anche nel Piano Scolastico per la didattica digitale integrata (ALL. 4) approvato dal Collegio dei Docenti e condiviso con le famiglie. Vista la necessità di limitare le occasioni di contagio, gli incontri tra scuola e famiglia possono svolgersi in videoconferenza, tramite piattaforma Meet. Le modalità di svolgimento degli stessi sono deliberate dal Consiglio di Istituto e comunicate tramite circolare» (Istituzione 11).

Inoltre, alcune istituzioni inseriscono all'interno del PTOF il rimando alla necessità di costruire un Patto Educativo di Corresponsabilità, mentre altre non lo citano, ma lo inseriscono come allegato all'interno del sito ufficiale.

«è importante che i rapporti con le famiglie siano improntati a sentimenti di rispetto reciproco. A tal fine gli insegnanti si impegnano in un'opera costante di mediazione con i genitori degli alunni, in modo da stabilire una rete di relazioni positive scuola e famiglia per veicolare lo stesso messaggio educativo. A partire dal corrente anno scolastico, i genitori degli alunni iscritti a tutti i gradi di istruzione sono invitati a sottoscrivere il Patto Educativo di Corresponsabilità che impegna la scuola, la famiglia e lo studente ad attenersi a regole e comportamenti stabiliti» (Istituzione 16).

A tal proposito, che esso sia inserito all'interno del PTOF o come allegato esterno, si presenta solitamente come una definizione di regole e comportamenti che i tre agenti coinvolti devono rispettare: la scuola, le famiglie, gli alunni. All'interno dei documenti maggiormente approfonditi si trovano delle sottocategorie riguardanti vari ambiti della vita scolastica. Ad esempio, nell'istituzione 8, troviamo il Patto diviso in sottocategorie: Offerta formativa, Compiti, Valutazione, Partecipazione, Relazionalità, Interventi educativi, Sanzioni Disciplinari, più un'integrazione in relazione alle misure di prevenzione, contenimento e contrasto alla diffusione del SARS-CoV-2. Queste categorie sono declinate all'interno di una griglia che definisce le azioni in cui la scuola, la famiglia e l'alunno si impegnano a favore di quel particolare ambito. L'integrazione relativa al Covid-19 è presente in quasi tutti i documenti, ma alcuni fanno riferimento a ciò che è già stato scritto all'interno dell'aggiornamento del PTOF. È da notare che alcune istituzioni differenziano i patti educativi

di corresponsabilità, tra scuola dell'infanzia, scuola primaria e scuola secondaria, modificando alcuni contenuti in relazione all'età dello studente, ma mantenendo in linea di massima la stessa struttura. Alcune tra queste hanno messo a disposizione sul sito ufficiale dell'istituzione il patto educativo di corresponsabilità relativo solamente ad un grado scolastico, mentre per due istituzioni sulla totalità non è stato possibile reperirlo nel sito dell'istituzione nella parte ad accesso libero a tutti.

In sintesi, si può dire che nei Piano dell'Offerta Formativa delle istituzioni scolastiche di base della regione, il contatto con la famiglia viene declinato in argomentazioni ricorrenti e in modalità simili, nei diversi documenti (vedi figura 46).

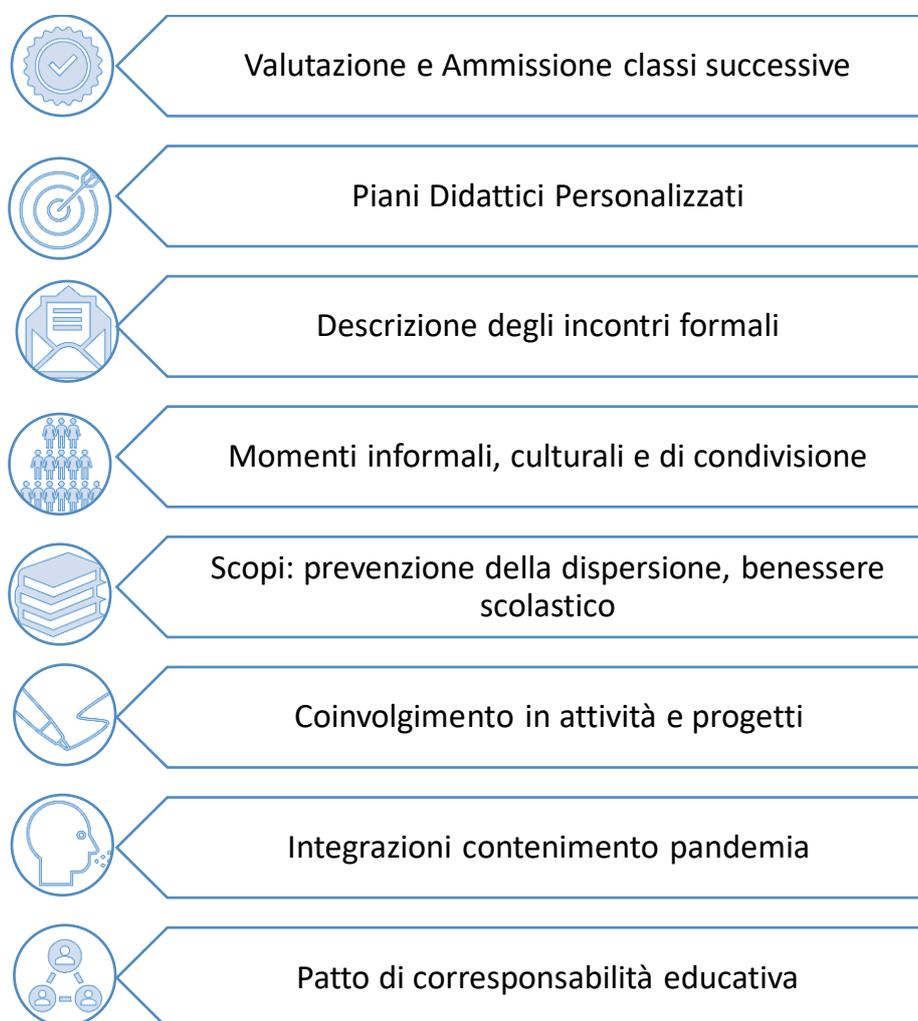


Figura 46- Temi citati a proposito di relazione scuola- famiglia nei PTOF.

Nella totalità dei PTOF viene considerata la famiglia nel momento in cui si esplicita il sistema di valutazione e di ammissione alle classi successive, e nel momento in cui si tratta il tema della costruzione di Piani Didattici Personalizzati per gli alunni con disabilità certificate o con bisogni educativi speciali riscontrati nel percorso di crescita. Alcune istituzioni poi, riportano nel documento una descrizione degli incontri formali obbligatori, con una calendarizzazione indicativa. Altre, citano la famiglia anche all'interno della descrizione di attività di condivisione con la comunità, esperienze culturali e momenti informali. Dall'analisi dei PTOF emerge che le relazioni con i genitori vengono intraprese principalmente con lo scopo di migliorare il benessere scolastico e prevenire la dispersione. Una parte delle istituzioni riporta all'interno del documento la presentazione di alcuni progetti in cui vengono coinvolte le famiglie e la comunità. Nella quasi totalità delle interviste viene citato il patto di corresponsabilità, dicendo da chi è redatto e considerando le famiglie come interlocutori nella sua stesura; talvolta viene riportato nel documento stesso o si rimanda ad un allegato liberamente disponibile. Infine, dati gli aggiornamenti richiesti anche dalle normative vigenti, le istituzioni citano la famiglia all'interno delle integrazioni in cui si tratta delle regole per il contenimento della pandemia, dicendo come sia necessaria una collaborazione da parte di tutti affinché vengano rispettate.

CAPITOLO 6 - DISCUSSIONE DEI RISULTATI

1. Sintesi

Dalla ricerca effettuata emerge come le pratiche formali di comunicazione siano quelle tipiche della scuola tradizionale, come la comunicazione sul diario ed il colloquio con i genitori, alle quali sono state aggiunte nuove modalità nate grazie all'introduzione delle tecnologie e che sono state rafforzate con l'arrivo della situazione emergenziale.

Si è visto, inoltre, che la relazione scuola - famiglia viene sostenuta attraverso alcune pratiche informali che consistono solitamente nell'organizzazione di feste ed eventi a cui talvolta partecipa anche la comunità, ma che comunque sono poco frequenti perché la loro preparazione richiede tempo.

I dirigenti, parlando del loro ruolo, affermano di intervenire solitamente nelle situazioni di difficoltà e di lasciare gestire la relazione prevalentemente dagli insegnanti. Inoltre, riportano una maggiore frequenza di contatto con la figura dirigenziale da parte dei genitori, che viene interpretata come una mancanza di fiducia verso i docenti.

Rispetto all'argomento della differenza tra i plessi di una stessa istituzione, non si evidenziano particolari diversità tra una sede e l'altra, anche se il tipo di rapporto che si crea con le famiglie può cambiare a seconda degli insegnanti che lavorano in ciascun plesso, specialmente nelle scuole dei piccoli paesi.

Per quanto riguarda le differenze nella relazione nei diversi gradi scolastici, invece, si registra un allontanamento delle famiglie dalla scuola con il crescere dei figli, passando da una relazione praticamente quotidiana alla scuola dell'infanzia, ad una quasi interamente mediata dal coordinatore di classe alla scuola secondaria.

Sul tema dei cambiamenti dovuti alla situazione pandemica, emerge come l'emergenza sanitaria abbia reso le comunicazioni inevitabilmente mediate dallo strumento digitale, effettuando i colloqui in modalità online e riducendo le possibilità di contatto in presenza, sia per quanto riguarda gli incontri di tipo formale, sia di tipo informale. Inoltre, la pandemia ha reso necessario un lavoro maggiore sulla gestione emotiva degli studenti, collaborando con le famiglie per contenere le ansie e le preoccupazioni di bambini e ragazzi. Si registrano però anche delle introduzioni positive nate in pandemia. In effetti, quasi la totalità dei dirigenti intervistati sostiene che le videoconferenze aiutino nel rapporto con i genitori e dunque verranno mantenute almeno nelle situazioni standard perché risulta più comodo potersi incontrare rispettando gli impegni di tutti.

Per quanto riguarda, invece, il modo in cui la relazione costruita in precedenza abbia influito sulla gestione della didattica a distanza in un primo momento, e del rientro a scuola in un secondo, i dirigenti sostengono di essere stati facilitati dal rapporto di fiducia instauratosi con le famiglie e dalla disponibilità di genitori ed insegnanti ad organizzare gli incontri autonomamente, a distanza, in maniera che fossero agevoli per ambo le parti. Non sono state riscontrate particolari difficoltà nella condivisione delle regole per il contenimento della pandemia nel rientro a scuola, a parte alcuni casi eccezionali, e questo è stato supportato da incontri organizzati prima dell'inizio delle lezioni, per fare in modo che le famiglie conoscessero anticipatamente le nuove regole.

Per quanto riguarda gli scopi per i quali si decide di intraprendere un percorso di miglioramento delle relazioni tra scuola e famiglia, viene detto che lo si fa principalmente per creare una relazione di fiducia e rispetto tra docenti e genitori, i quali devono cooperare per il bene dello studente, pur mantenendo ruoli distinti. Si dice che è opportuno collaborare per vedere l'alunno nella sua totalità e questo è particolarmente utile nelle situazioni di difficoltà che siano esse scolastiche, emotive o comportamentali. Alcuni dirigenti parlano della necessità di costruire una comunità educante ma di fatto, nel momento in cui si tratta il tema della stesura del patto di corresponsabilità educativa, emerge che il documento è considerato come meramente informativo e quindi viene redatto dalla scuola e accettato dalle famiglie.

Infine, per quanto riguarda le ricadute di un lavoro sulla relazione scuola-famiglia, vengono citate: (a) ripercussioni sulla dispersione scolastica, anche se generalmente questa è considerata come un fenomeno che interessa maggiormente le scuole di grado superiore; (b) ricadute sui processi di apprendimento dello studente e dunque sul suo successo formativo; (c) ricadute sulle sue competenze emotive, dunque in casi di problemi comportamentali o di gestione delle emozioni.

Per quanto riguarda l'analisi documentale, è emerso come la relazione con la famiglia sia esplicitata all'interno di alcune sezioni del documento in cui si tratta di argomenti che prevedono, anche normativamente, un'interazione con i genitori. Le modalità di valutazione e di ammissione alla classe successiva devono essere chiaramente esplicitate e le famiglie devono poter comprendere come vengano attuate e quale sia il loro significato. Per sostenere alunni con difficoltà, per i quali è previsto un Piano Educativo Individualizzato, la famiglia è citata come interlocutore indispensabile per poter aiutare lo studente in tutti gli ambiti e in tutti i contesti a cui partecipa. Inoltre, alcune istituzioni dedicano una parte del PTOF per descrivere lo svolgimento dei momenti formali programmati e altre ancora citano anche alcuni momenti di convivialità in cui partecipa anche la comunità, come ad esempio la celebrazione di feste o di

eventi. Oltre a ciò, alcune istituzioni esplicitano gli scopi per cui ci si relaziona con la famiglia, citando la prevenzione alla dispersione scolastica e un miglioramento del benessere dello studente. Per questo motivo all'interno di alcuni PTOF sono riportati estratti di progetti di diversa natura in cui vengono coinvolte le famiglie. Trattando del Patto educativo di corresponsabilità, alcune istituzioni lo riportano all'interno del PTOF, altre richiamano un allegato disponibile sul sito. In generale, si dice che le famiglie partecipano alla sua stesura attraverso la rappresentanza genitoriale nel Consiglio di Istituto. Solitamente il documento viene strutturato come un insieme di norme che tutti i vari agenti, insegnanti, genitori e studenti, si impegnano a rispettare. Tutti i PTOF, infine, hanno un'integrazione relativa alle regole da mantenere nella situazione emergenziale per il contenimento della diffusione del Covid.

Tali risultati saranno ora analizzati alla luce del quadro teorico di riferimento descritto nel capitolo 2, evidenziando i nessi con i vari modelli che descrivono le interazioni tra scuola e famiglia.

2. Il coinvolgimento delle famiglie

Il modo in cui viene descritto il coinvolgimento dei genitori all'interno della scuola è differente in tutte le interviste ed alcune espressioni possono essere riconducibili alle diverse parti del modello di coinvolgimento proposto da Swap (1993)¹⁶⁴. Per esempio, all'interno dell'intervista 5 si nota come il dirigente ribadisca diverse volte il ruolo istituzionale della scuola a cui i genitori devono affidare i loro figli con fiducia. Quest'idea rimanda al modello di protezione, in cui la responsabilità educativa è affidata interamente alla scuola.

«Perché comunque noi siamo l'istituzione che deve educarli e formarli, soprattutto e quindi quando ci sono problematiche noi dobbiamo sottolinearle» (Intervista 5).

Allo stesso modo, il fatto che si dichiara che la responsabilità educativa sia effettivamente condivisa, ma che si sottolinei che spetta ai genitori il compito di porre una fiducia quasi incondizionata nei docenti i quali possono delineare il percorso educativo più corretto, è riconducibile al modello di trasmissione. Questo modello, che prevede una posizione di superiorità gerarchica della scuola rispetto ai genitori, è quello che emerge di più nell'analisi delle interviste.

¹⁶⁴ Cfr. S.SWAP, *Developing Home-School Partnership...op.cit.*

«Questo è il progetto educativo, io decido, ma collaboriamo insieme verso la stessa meta» (Intervista 1).

«Allora il fatto che la famiglia si fidi della scuola e quindi faccia quello che noi chiediamo è importantissimo» (Intervista 3).

All'interno di una delle interviste è emerso un reale coinvolgimento delle famiglie nelle attività didattiche, in cui viene descritta una partecipazione dei genitori a progetti di varia natura. Dall'analisi documentale però, si evince come la pratica di coinvolgimento genitoriale in progetti ed attività sia una prassi messa in atto da diverse istituzioni scolastiche. Queste pratiche sono riconducibili al modello di arricchimento curricolare, che prevede un riconoscimento delle competenze che le famiglie possono portare all'interno delle classi.

«quali competenze questi genitori possono portare, viene chiesto di portare un Know How» (Intervista 6).

A questi tre modelli evidenziati in letteratura si è aggiunto quello di Christenson (2001)¹⁶⁵, che prevede la messa in pratica di una partnership tra le due agenzie educative al fine di promuovere la crescita armonica dello studente. La responsabilità educativa è quindi condivisa e co-costruita. Questo modello non è stato riscontrato nelle descrizioni delle pratiche raccontate all'interno delle interviste, anche se a volte è stato annoverato tra gli scopi per cui si lavora per implementare la relazione tra scuole e famiglie. Si può dire, dunque, che nelle intenzioni di alcuni dirigenti è importante condividere con le famiglie la progettazione del percorso educativo degli alunni, ma questo proposito non viene poi attuato nelle scelte di gestione delle giornate scolastiche.

Successivamente, si possono analizzare le interviste per comprendere le motivazioni che spingono le istituzioni scolastiche a relazionarsi con i genitori ed eventualmente a coinvolgerli nelle attività degli studenti e per farlo si può utilizzare il modello elaborato da Hoover-Dempsey e Sandler¹⁶⁶. Dalle interviste emerge come il grado partecipazione dei genitori dipenda essenzialmente dalla loro attitudine e disponibilità di tempo, ma non viene approfondito come effettivamente si possa influenzare il loro atteggiamento o come si cerchi di coinvolgere un numero maggiore di famiglie. Questa dimensione motivazionale e di disponibilità di risorse è

¹⁶⁵ Cfr. S.L. CHRISTENSON, S.M. SHERIDAN, *Schools and Families...op.cit.*

¹⁶⁶ Cfr. K. V. HOOVER-DEMPSEY, H.M. SANDLER, *Parental Involvement in Children Education...op.cit.*

riconducibile alla prima tappa di analisi del modello di Hoover-Dempsey e Sandler¹⁶⁷ che, insieme ad esse, associa anche una dimensione legata alla persona che fa la richiesta di coinvolgimento, notando come tutte queste componenti influenzino l'effettivo interesse dei genitori.

«alcuni bambini, non hanno genitori collaborativi e diventa un po' pesante»
(Intervista 6).

Dalle interviste e dalle analisi documentali dei PTOF si evince come le istituzioni scolastiche valdostane gestiscano prevalentemente attività di coinvolgimento familiare all'interno della scuola stessa o comunque all'interno di progetti da svolgere in orario scolastico. Alcune istituzioni riportano anche la presenza di incontri serali facoltativi per svolgere attività di supporto alla genitorialità o formazione su diversi temi riguardanti l'educazione. Questo è riconducibile alle modalità di coinvolgimento presso l'istituzione scolastiche che gli autori del modello pongono al secondo grado di analisi.

Inoltre, dalle interviste emerge che alla secondaria di primo grado l'interazione dei docenti con gli studenti aumenti in modo inversamente proporzionale a quella con le famiglie, forse per un grado maggiore di autonomia degli alunni e per il minor numero di occasioni in cui insegnanti e genitori si incontrano. Questo trova riscontro nel quarto livello di analisi del modello, riguardante le variabili di mediazione.

Quando poi nelle interviste si tratta degli scopi per cui si decide di intraprendere una relazione con le famiglie, i dirigenti parlano di ricadute in ambiti diversi: sulla dispersione, sul successo scolastico, e sulle competenze emotive e comportamentali degli studenti. Tutti e tre questi aspetti sono riscontrabili nel quinto livello di analisi del modello che riguarda le conseguenze che il coinvolgimento familiare può avere sugli alunni. I dirigenti sottolineano che, soprattutto nelle situazioni di difficoltà, coinvolgere la famiglia può aiutare a sostenere gli alunni nelle loro carenze o a migliorare le loro competenze emotive e le loro capacità sociali. Questo trova riscontro in quelli che di Hoover-Dempsey e Sandler¹⁶⁸ chiamano risultati accademici e comportamentali. Nel momento in cui il coinvolgimento familiare viene visto come un sostegno

¹⁶⁷ Ibidem.

¹⁶⁸ Ibidem.

alla dispersione scolastica, possiamo associarlo a quello che gli autori definiscono risultato motivazionale.

«Quindi se la relazione è gestita bene nel senso che c'è disponibilità da ambo le parti ad ascoltare, di solito la ricaduta sugli aspetti più educativi diciamo così» (Intervista 2).

«cioè dare dignità a una cosa magari intima, ma allo stesso tempo che per te è normale, ma che consideri non importante a volte e invece il fatto di poi vederla esplicitata in una situazione istituzionale, ti... aumenta tantissimo l'autostima dei bambini» (Intervista 6).

All'interno delle interviste, inoltre, emergono diversi modi in cui le scuole si relazionano e coinvolgono le famiglie. Le diverse modalità di interazione possono essere riconducibili ai sei tipi di coinvolgimento genitoriale all'interno della scuola proposti da Epstein¹⁶⁹. Sicuramente, quelle attività di formazione e di sostegno alla genitorialità che prevedono che la scuola supporti i genitori in alcune pratiche educative sono riconducibili al modello del *Parenting* che consiste nell'assistenza che la scuola garantisce alle famiglie nella comprensione dei processi di sviluppo dell'alunno e nell'aiuto nel predisporre buone condizioni di lavoro a casa.

Le azioni che prevedono l'aiuto del genitore per la comprensione delle attitudini e dei comportamenti dello studente, anche durante i momenti extrascolastici, oppure anche a quelle attività di controllo e di comunicazione più frequenti che sono state descritte da alcuni dirigenti come conseguenza di comportamenti-problema da parte dell'alunno, trovano riscontro nel modello del *Communicating*, che prevede una comunicazione bilaterale tra le due agenzie a favore di una visione totale dell'alunno.

Inoltre, sono state descritte diverse esperienze in cui i genitori vengono coinvolti in modo informale e con modalità volontarie, come ad esempio l'aiuto per l'organizzazione di feste, oppure la partecipazione ai momenti didattici con piccoli progetti che portano in classe competenze o abilità delle famiglie. Un dirigente riporta anche la presenza di un'associazione a carattere genitoriale, ma che coinvolge l'intera comunità, che si rapporta con la scuola per organizzare eventi di interesse pubblico o eventi a favore della socialità della comunità come attività di teatro e corsi di inglese all'estero. Queste modalità di interazione sono coerenti con

¹⁶⁹ Cfr. J.B. EPSTEIN, M.G SANDERS, B.S. SIMON, K.C. SALINAS, N.R. JANSORN, F.L. VAN VOORHIS, *School, Family, and Community I Partnerships...op.cit.*

il modello del *Volunteering*, che riguarda il coinvolgimento dei genitori in attività di promozione.

Si parla poi di alcune interazioni con i genitori che hanno lo scopo di risolvere problematiche di tipo emotivo o comportamentale. Questo può essere riconducibile al modello *Learning at home*, anche se non si parla mai di un rapporto volto a spiegare ai genitori come supportare l'alunno dal punto di vista didattico, ma è generalmente una relazione che viene approfondita sul nascere di situazioni di difficoltà.

Per quanto riguarda il coinvolgimento dei genitori in attività legate alla gestione amministrativa della scuola, all'interno dei Piani Triennali dell'Offerta Formativa la partecipazione dei rappresentanti dei genitori agli organi collegiali è data come una normativa ed una prassi, ma dalle interviste emerge come i dirigenti lamentano una difficoltà a far partecipare le famiglie a questo tipo di riunioni. Questo tipo di attività sarebbero coerenti con il modello della *Decision making*. Nel momento in cui si è parlato del Patto educativo di corresponsabilità, si evince che nei PTOF sia dichiarata la stesura dello stesso tramite un lavoro congiunto all'interno del Consiglio di Istituto, ma dalle interviste emerge come di fatto sia spesso redatto dalla scuola e somministrato alla famiglia come documento informativo delle regole che gli insegnanti, i genitori e gli alunni devono rispettare.

«non so se è una caratteristica della nostra istituzione o se è diffusa, i genitori non hanno ancora molto chiaro, non hanno ancora l'abitudine a sfruttare questo canale che poi di fatto è quello ufficiale e che quindi darebbe, da un punto di vista formale, il massimo dei risultati» (Intervista 4).

«Ma, il patto di corresponsabilità in realtà non ha valore, nel senso che è qualcosa che viene condiviso certo, però non, come dire, non c'è nessuna valenza giuridica, se non il fatto educativo, che dobbiamo diciamo condividere, ma anche se i genitori non lo condividono quello che c'è scritto lì sopra è comunque valido» (Intervista 5).

Infine, quando si è riflettuto sugli attori presenti in questa relazione, solamente un dirigente descrive alcune attività di tipo informale in cui è prevista anche la partecipazione dell'amministrazione comunale e della comunità. Questo tipo di esperienze sono interpretabili con il modello *Collaborating with the community*. Questo lavoro di collaborazione con l'extrascuola però, è stato preso in causa dei dirigenti nel momento in cui è stato chiesto loro di esplicitare gli scopi per cui si decide di lavorare sul miglioramento della relazione scuola-famiglia, vedendolo dunque come un punto di arrivo o come una meta a cui aspirare.

«Quindi, noi scuola facciamo un pezzo, ma poi ci sono le famiglie, ci sono...c'è il personale amministrativo, i bidelli, ci sono poi gli assistenti della mensa, gli assistenti dello scuolabus, i sindaci che qua sono molto coinvolti per quanto riguarda la scuola. Cioè tutti insieme si fa, si contribuisce all'educazione e alla crescita dei bambini» (Intervista 3).

«Invece è stata fatta un'inaugurazione di una... abbellimento, allestimento, una mostra che aveva preparato il comune, a questa inaugurazione ha partecipato l'artista, è stato chiesto ai genitori invece di collaborare con la distribuzione di della merenda che è stata preparata dalla mensa e i genitori sono venuti... esistono, e sono dei momenti molto partecipati in generale, poi chi più chi meno, quest'anno ce ne sono stati un po' meno» (Intervista 6).

3. La gestione del coinvolgimento delle famiglie

Alcune espressioni utilizzate dai dirigenti nel momento in cui è stato chiesto loro di esplicitare il proprio ruolo oppure gli scopi di un lavoro sul miglioramento della relazione scuola-famiglia, dunque implementare la partnership, rimandano a diversi modelli di leadership secondo le indicazioni proposte da Auerbach¹⁷⁰. La leadership che impedisce la partnership è certamente rintracciabile in quelle affermazioni dei dirigenti che esprimono una netta distanza tra i ruoli educativi della scuola e dei genitori e vedono nelle famiglie una componente di disturbo oppure di difficoltà per la gestione degli studenti.

«La mancanza di fiducia nelle istituzioni è proprio per esempio, un'altra cosa che i genitori non sanno, e spesso devo ricordare è che noi siamo pubblici ufficiali» (Intervista 5).

I due modelli che Auerbach inserisce come centrali nella costruzione di una partnership autentica, sono sicuramente i più comuni ed i più citati dai dirigenti intervistati. La leadership per una partnership formale è applicata da quei dirigenti che considerano i genitori come clienti dell'offerta che l'istituzione propone, come avviene nell'intervista numero 4 nel momento in cui si cita l'ottica di mercato che ha stimolato alcuni cambiamenti organizzativi, ma anche nel momento in cui si parla dell'implemento della relazione con le famiglie con lo scopo di migliorare il servizio offerto. Di fatto però, in questo tipo di leadership, i genitori si adeguano alle proposte che l'istituzione fa loro: questo è evidente nel momento in cui gli stessi dirigenti

¹⁷⁰ Cfr. S. AUERBACH, *Beyond coffee with the principal: Toward leadership...op.cit.*

sottolineano la difficoltà nel far partecipare le famiglie agli organi collegiali o alla stesura del patto di corresponsabilità, e nella predisposizione della scuola stessa nel progettare in autonomia le proposte formative e a limitarsi ad informare i genitori.

«Questo è il progetto educativo, io decido, ma collaboriamo insieme verso la stessa meta, questo per quanto riguarda la didattica, ma anche per quanto riguarda situazioni difficilissime dove magari è necessario l'intervento dello psicologo, è necessario un progetto didattico personalizzato per cui bambini che apprendono in maniera diversa e quindi c'è proprio bisogno della collaborazione con la famiglia» (Intervista 1).

Inoltre, nella seconda intervista, il dirigente sottolinea che la sua figura è talvolta marginale nella gestione della relazione con i genitori per via dei numerosi impegni di natura amministrativa e burocratica che lo costringono a delegare questo compito agli insegnanti.

«mi spiace che spesso la figura del dirigente nella relazione scuola-famiglia non riesca ad essere così incisiva, ma è proprio questione di tempo perché comunque di tempo, di presenza, perché ci sono talmente tante altre cose da seguire che forse questo aspetto purtroppo viene un pochino trascurato» (Intervista 2).

La leadership per la partnership tradizionale viene attuata nel momento in cui si decide di collaborare con i genitori allo scopo di migliorare i risultati dell'educazione degli studenti. Questo tipo di leadership per la partnership viene attuata da quei dirigenti che dichiarano di coinvolgere le famiglie in progetti didattici con lo scopo di trasferire le competenze e le abilità da casa a scuola, ma anche nel momento in cui si rafforza il dialogo con i genitori per supportare gli studenti nel risolvere problematiche emotive e comportamentali. Nelle interviste, questo modello di partnership viene dichiarata diverse volte, ma non sono molti gli esempi di pratiche raccontate. Tuttavia, dall'analisi documentale emerge un numero più grande di istituzioni scolastiche che mette in atto progetti didattici in cui vengono coinvolte le famiglie.

«La relazione per me è sempre stata il punto di forza per poter poi nel primo caso, quello da insegnante ottenere un apprendimento e quindi con una collaborazione con le famiglie e la relazione con gli alunni la base per... Le fondamenta per l'apprendimento» (Intervista 1).

L'ultimo tipo di leadership descritta dalla letteratura presa in considerazione è quella volta alla costruzione di una partnership autentica. Questo modello è visto come un punto di arrivo di un percorso, o comunque come uno stato avanzato di quello che può essere un lavoro volto al miglioramento delle relazioni tra scuola e famiglia. All'interno delle interviste i dirigenti dichiarano la volontà di arrivare ad una partnership di questo tipo, ma nella pratica risulta ancora difficile attuare la leadership in tal senso. Viene esplicitata la necessità di costruire una comunità educante ma, di fatto, in tutte le interviste emerge che in almeno qualche ambito il potere decisionale non è condiviso, ma è gerarchizzato dalla posizione di superiorità dell'istituzione scolastica.

Dalle interviste ai dirigenti si possono evidenziare anche le difficoltà che talvolta emergono nell'interazione con le famiglie che possono essere analizzate alla luce dell'analisi fatta da Christenson¹⁷¹ analizzando le barriere strutturali che ostacolano la relazione tra scuola e famiglie (vedi figura 8). Nel momento in cui si chiede loro di descrivere alcune pratiche significative nel rapporto con i genitori, taluni hanno delle difficoltà nell'annoverare un grande numero di incontri, specialmente di tipo informale, e questo viene associato ad una mancanza di tempo dovuta alle numerose incombenze amministrative, sia dei dirigenti, sia degli insegnanti, ma anche ad una difficoltà di organizzazione dovuta peraltro al diverso tempo che le famiglie dei vari alunni hanno a disposizione. Questo trova riscontro in quello che Christenson definisce il tempo limitato per la comunicazione ed il dialogo significativo¹⁷².

Viene detto inoltre, ed emerge soprattutto negli esempi apportati dai dirigenti, come nelle situazioni standard la relazione con le famiglie sia affidata principalmente agli insegnanti, mentre il dirigente interviene solo nelle difficoltà. Generalmente poi, quando non ci sono particolari esigenze, il contatto con i genitori è limitato agli incontri formali programmati e agli eventi informali collettivi, ed il dialogo viene approfondito se emergono situazioni di disagio o di necessità nell'alunno. Queste affermazioni sono coerenti con il fatto che la letteratura ci dice che la comunicazione avviene primariamente nelle situazioni critiche.

«È stato faticosissimo eh, mi vien da pensare che se questa attività avessi dovuto farla per più alunni forse non ce l'avrei potuta fare. Avendo un caso, ho potuto dedicarci del tempo, altrimenti sarebbe diventata veramente pesantissima, però ha funzionato, ha funzionato» (Intervista 2).

¹⁷¹ Cfr. S. CHRISTENSON, *The Family-School Partnership...op.cit.*

¹⁷² *Ibidem.*

Da diversi dirigenti, poi, viene citata una mancanza di fiducia da parte delle famiglie nei confronti della scuola. Uno di essi associa questa difficoltà alla diffidenza verso le istituzioni da parte di alcuni genitori, mentre un altro ad una sorta di crisi della figura genitoriale tipica della società odierna. Nell'analisi di Christenson questa mancanza di fiducia viene associata ai limitati contatti per costruire una relazione significativa tra casa e scuola¹⁷³.

«C'è una certa tendenza poi dei genitori, che in passato non c'era, di arrivare al dirigente e questo è strano perché dimostra quasi un, come dire, non dico scarsa fiducia, ma hanno bisogno di avere il parere ufficiale» (Intervista 4).

«È una mancanza di fiducia nelle istituzioni credo che parta dalla, proprio dalla formazione nel senso che bisognerebbe, grazie a dio adesso educazione civica dovrebbe un pochettino aiutare, come dire, a capire cosa è un'istituzione, il ruolo che ha, dopodiché è chiaro che l'istituzione non è perfetta, non è che siamo perfetti per cui è chiaro che si può sbagliare, però l'istituzione ha un ruolo istituzionale, quindi è fatta da professionisti che se ti dicono qualcosa, molto probabilmente è giusta, ci può essere l'errore nessuno lo nega, ma voglio dire statisticamente è minimo» (Intervista 5).

Questa sfiducia è imputata sempre ai genitori, ma in nessuna intervista emerge una riflessione riguardante il modo in cui la scuola può far fronte a questa problematica o prevenirla e tutto ciò trova riscontro nella limitata comprensione dei vincoli affrontati dagli altri partner annoverata nelle barriere strutturali che ostacolano la relazione tra scuola e famiglia.

Dall'analisi delle interviste sono state riscontrate altre difficoltà che possono essere analizzate alla luce di quelle che Christenson inserisce tra le barriere psicologiche alla costruzione di una relazione scuola- famiglia¹⁷⁴. Nel momento in cui un dirigente racconta della resistenza di una famiglia al firmare il Patto Educativo di Corresponsabilità viene evidenziato come questo documento non abbia un valore giuridico; dunque, è stato detto che non è essenziale che venga firmato, purché se ne rispettino le regole. Questo tipo di atteggiamento può essere riconducibile ad una resistenza parziale nell'implementare la cooperazione tra scuola e famiglia, in quanto l'istituzione non mostra interesse nel comprendere il perché della reticenza da parte dei genitori e non cerca una cooperazione con la famiglia volta alla risoluzione della problematica.

¹⁷³ *Ibidem.*

¹⁷⁴ *Ibidem* vedi figura 8.

«E vabbé...allora io mi sono confrontata con l'ufficio legislativo e loro mi hanno detto in sostanza che pazienza, che non lo firmassero e basta; quindi, la famiglia in realtà non ha contestato la regola, ma ha contestato il fatto che io dovessi fare firmare il patto di corresponsabilità su cui era scritta quella regola» (Intervista 3).

Un altro dirigente, poi, parlando della dispersione scolastica, dichiara che questo fenomeno dipenda fortemente dall'atteggiamento delle famiglie e che la scuola non possa intervenire molto per cercare di evitare un abbandono scolastico che è sostenuto dai genitori. Questo tipo di affermazione può trovare riscontro in quello che Christenson¹⁷⁵ definisce atteggiamento basato su un sistema di vincitore-perdente, piuttosto che di vincitore-vincitore, al presentarsi di un conflitto. Inoltre, è associabile anche all'errata convinzione che i genitori e gli insegnanti abbiano gli stessi valori ed aspettative, e all'incapacità di vedere le differenze come un punto di forza, limiti annoverati anch'essi dall'autore nelle barriere psicologiche per costruire una relazione.

«E allora lì la cosa diventa più faticosa e lì devo dire che, il più delle volte se ne esce sconfitti, perché per quanto si possa dialogare con gli uni e con gli altri, quasi sempre a quel punto c'è l'abbandono. Diciamo che è un abbandono che arriva ovviamente dopo i sedici anni e tutto sommato in alcuni casi mi viene da dire che forse è meglio così, nel senso che anche costringere un ragazzo con queste sollecitazioni, anche da parte della famiglia, a stare nell'ambito scolastico è proprio veramente una forzatura che non aiuta nessuno di fatto» (Intervista 2).

4. La formalizzazione delle relazioni scuola-famiglia

Per quanto riguarda l'analisi documentale, si può dire certamente che i PTOF sono compilati nel modo in cui le normative citate nei capitoli precedenti richiedono, in quanto tutti hanno una strutturazione simile. Il fatto che le famiglie vengano citate nelle parti dei documenti in cui si tratta della valutazione, delle ammissioni alla classe successive e della stesura dei piani educativi personalizzati ci rimanda all'idea di corresponsabilità educativa citata da Pati, che

¹⁷⁵ *Ibidem.*

sottolinea la necessità di collaborazione tra le due agenzie¹⁷⁶ per poter avere una visione delle abilità e delle potenzialità dell'allievo la più ampia possibile.

Inoltre, il fatto che le famiglie vengano inserite all'interno di progetti didattici e menzionate in taluni momenti informali in cui è prevista anche la partecipazione della comunità, può rimandare ai diversi modelli di coinvolgimento delle famiglie elencati da Epstein¹⁷⁷ a seconda delle proposte di intervento delineate.

Il fatto che la famiglia venga citata in questi documenti e descritta come interlocutore partecipe ed attivo nelle attività quotidiane scolastiche, ma che quest'idea non sia totalmente rispecchiata nelle interviste dei dirigenti, può essere riconducibile a quello che Auerbach (2009)¹⁷⁸ descrive come una difficoltà nel mettere in pratica le buone prassi che vengono descritte negli obiettivi e nelle intenzionalità di dirigenti ed insegnanti.

¹⁷⁶ Cfr. P. DUSI, L. PATI (eds), *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale...op.cit*

¹⁷⁷ Cfr. J.B. EPSTEIN, M.G SANDERS, B.S. SIMON, K.C. SALINAS, N.R. JANSORN, F.L. VAN VOORHIS, *School, Family, and Community I Partnerships...op.cit.*

¹⁷⁸ Cfr. S. AUERBACH, *Walking the Walk...op.cit.*

CONCLUSIONI

Il presente lavoro ha preso avvio dall'approfondimento dell'articolo quattro dell'Agenda ONU 2030, relativo alla qualità educativa, e dall'esplorazione del tema della partecipazione come supporto al miglioramento del nostro sistema di istruzione. In questo senso, la relazione tra scuola e famiglia è stata individuata come fattore rilevante di partecipazione e di promozione di qualità, prendendo in considerazione modelli e studi sul tema elaborati sia a livello nazionale, sia in ricerche internazionali.

È stata svolta un'indagine a livello regionale sulle percezioni dei dirigenti scolastici sul tema, in quanto attori-chiave e testimoni privilegiati dei processi relazionali all'interno della scuola, raccolte attraverso interviste semi strutturate a partecipazione volontaria. Inoltre, è stata predisposta un'analisi documentale volta a esplorare come il rapporto con le famiglie venga esplicitato all'interno dei documenti PTOF di tutte e diciotto istituzioni scolastiche di base della Valle d'Aosta.

Dai dati ottenuti emerge come all'interno dei Piani dell'Offerta Formativa la relazione scuola-famiglia venga formulata in un modo simile nella maggior parte dei documenti, descrivendola come interlocutore fondamentale per il benessere scolastico dello studente. Dalle interviste però, emerge un quadro più vario e complesso in cui si rilevano alcune difficoltà coerenti con gli ostacoli presentati dagli studi descritti dal quadro teorico scelto.

È interessante notare come tutti i dirigenti dichiarino in linea teorica che sia utile e necessario instaurare un sano rapporto con le famiglie che sia basato sulla fiducia e sul rispetto, ma, dalla descrizione delle pratiche che sono portate come esempi dagli intervistati, emerge come molto spesso la scuola si collochi in una posizione fortemente asimmetrica e unidirezionale, richiedendo alle famiglie un'adesione integrale e diffusa e incondizionata alle scelte di insegnanti e dirigenti.

Nelle interviste si era deciso di esplorare anche il tema dei cambiamenti introdotti dalla pandemia e delle ripercussioni che l'emergenza sanitaria può aver avuto sulle relazioni scuola - famiglia. Dai dati ottenuti emerge come diverse pratiche siano ora necessariamente mediate dallo strumento tecnologico e come si siano ridotti gli incontri tra genitori ed insegnanti, ma è sicuramente fondamentale ed interessante monitorare l'evolversi di questa situazione ed ampliare gli studi per comprendere al meglio su quali difficoltà sarà necessario lavorare in futuro e se esistono risvolti positivi da implementare.

Dalle percezioni dei dirigenti riguardo agli scopi e le pratiche dichiarate, emerge anche un riscontro con i diversi modelli di leadership analizzati nel quadro teorico. Questo riferimento

evidenzia la necessità di implementare la formazione delle figure dirigenziali rispetto all'impatto che il loro ruolo può avere sulla proposta effettivamente attuata dall'istituzione scolastica che hanno in carico; in particolar modo, si evidenzia un bisogno formativo riguardo al tema della partecipazione delle famiglie, ma anche della comunità extrascolastica, a favore della qualità educativa.

La distanza che si riscontra, infatti, tra le pratiche attuate e gli scopi dichiarati, può essere analizzata e approfondita in un percorso di riflessione e formazione riguardo al ruolo di dirigenti e insegnanti nel promuovere un'alleanza scuola-famiglia foriera di qualità formativa.

ALLEGATO

ALLEGATO 1: TRACCIA INTERVISTA AI DIRIGENTI SCOLASTICI

L'interesse per la relazione che può costruirsi tra scuola e famiglia è andato crescendo nel tempo ed è un argomento messo ulteriormente in primo piano con l'avvento dell'emergenza sanitaria attuale.

In base alla sua esperienza professionale, potrebbe raccontarmi come viene gestita la relazione Scuola/Famiglia all'interno della sua Istituzione? Mi potrebbe fare un esempio di un momento in cui la relazione Scuola/Famiglia le ha dato particolare soddisfazione?

TEMI:

1. Pratiche in uso nell'Istituzione Scolastica
2. Pratiche in uso durante la pandemia Covid-19
3. Relazioni tra una buona alleanza scuola-famiglia e successo formativo, dispersione scolastica, socialità.

Ha altre considerazioni da fare riguardo la relazione Scuola/Famiglia?

La ringrazio moltissimo per avermi regalato il suo tempo e aver contribuito attraverso le informazioni che ha reso a questa indagine che speriamo possa in futuro arricchirsi di altri punti di vista ed esperienze professionali.

Possibili stimoli per elaborare ed approfondire gli argomenti dei vari temi:

Tema 1

- Attraverso quali pratiche si concretizza la relazione tra scuola e famiglia nella sua Istituzione Scolastica?
- I diversi plessi della sua Istituzione scolastica, gestiscono diversamente la relazione Scuola/Famiglia? Potrebbe farmi degli esempi?
- E rispetto agli ordini scolastici c'è, secondo lei, una differenza nella gestione della relazione Scuola/Famiglia? Se sì, quali?

Tema 2

- Nella sua Istituzione Scolastica, come era organizzata la relazione tra scuola e famiglia prima della pandemia? Potrebbe farmi degli esempi?
- Crede che questa situazione emergenziale abbia modificato le relazioni tra scuola-famiglia? Se sì, in che modo?
- Secondo lei, i limiti derivanti dalle norme di contenimento imposte dal Covid-19 hanno cambiato le logiche delle relazioni tra scuola e famiglia? Ripensando alla relazione scuola-famiglia durante il periodo di pandemia, ci sono aspetti che ritiene particolarmente utile tener presente anche per l'avvio del nuovo anno scolastico, in condizioni che ci auguriamo siano nuovamente normali? Se sì, quali?
- Nella gestione della DAD e nella gestione delle nuove regole per il contenimento del virus qual è stato il ruolo della relazione tra scuola e famiglia? Mi può fare degli esempi?

Tema 3

- Qual è, a suo avviso, il senso e l'importanza delle relazioni scuola-famiglia rispetto al successo formativo? E rispetto allo sviluppo di competenze emotive-narrative e competenze di resilienza? E rispetto alla prevenzione della dispersione scolastica?

BIBLIOGRAFIA

- AUERBACH S. (2009), *Walking the Walk: Portraits in Leadership for Family engagement in Urbans Schools*, in “The School Community Journal, vol. 19(1), pp. 9-32
- AUERBACH S. (2010), *Beyond Coffee with the Principal: Toward leadership for authentic School-Family Partnership*, in “Journal of School Leadership”, vol.20(6), pp. 728-757
- BALDACCI M., FRABBONI F. (2013), *Manuale di metodologia della ricerca educativa*, Utet Università, Milano
- BRONFENBRENNER U. (1979), *Ecologia dello sviluppo umano*, tr. it. Il Mulino, Bologna, 1986
- CAPPERUCCI D., CIUCCI E., BARONCELLI A. (2018), *Relazione scuola-famiglia: alleanza e corresponsabilità educativa*, in “Rivista Italiana di Educazione Familiare”, n. 2, pp. 231-253
- CAPPERUCCI D. (2018), *Relazione scuola-famiglia e responsabilità educativa: un percorso di ricerca partecipativa per la costruzione del patto di Corresponsabilità*, in “Annali online della Didattica e della Formazione Docente”, vol. 10(15-16), pp. 250-272
- CAPPuccio G., PEDONE F. (2018), *Promuovere la relazione scuola-famiglia. Il punto di vista di dirigenti e genitori*, in “Pedagogia Oggi. Rivista SIPED”, XVI(2), pp. 317-340
- CARDINALI P., MIGLIORINI L. (2013), *Scuola e famiglia. Costruire alleanze*, Carrocci editore S.p.A, Roma
- CHRISTENSON S. (2004), *The family-School partnership: An opportunity to promote the learning competences of all students*, in “School Psychology Review”, 33, pp. 83-104

- COLAZZO S. (2009), *Progettazione partecipata*, in PAPARELLA N. (a cura di) *Il progetto educativo v.2: Comunità educante, opzioni, curricoli e piani*, Armando, Roma, 2009 pp. 31-66
- COMER J.P., HAYNES N.M. (1991), *Parent Involvement in School: an ecological approach*, in “The Elementary school Journal”, 91, pp. 271-77
- DUSI P., PATI L. (eds) (2011), *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea*, Editrice La Scuola, Brescia
- DUSI P., *La corresponsabilità educativa tra famiglia e scuola*, Pedagogia della Famiglia, La Scuola, pp. 389-399
- EPSTEIN J.L., SALINAS K.C. (2004), *Partnering with families and communities*, in “Educational Leadership”, 61(8), pp. 12-18
- EPSTEIN J.L. (2018), *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*, Routledge
- EPSTEIN J.L., SANDERS M.G., SIMON B.S., SALINAS K.C., JANSORN N.R., VAN VOORHIS F.L. (2002), *School, Family, and Community Partnerships, Your Handbook for Action*. Second Edition, Corwin Press
- FRANCESCHINI G. (2003), *Il dilemma del dirigente scolastico. Amministratore, manager o pedagista?*, Guerini studio, Milano
- GRANGE T. (2017), *Educabilità e sostenibilità: una sfida accessibile*, in IAVARONE M.L., MALAVASI P., MINERVA F.P., OREFICE P., (a cura di), *Pedagogia dell’ambiente 2017 tra sviluppo umano e responsabilità sociale*, PensaMultimedia, pp. 107-114

- GRANGE T. (2018), *Qualità dell'educazione e sviluppo sostenibile: un'alleanza necessaria, una missione pedagogica*, in "Pedagogia Oggi. Rivista Siped", XVI(1), pp. 19-31
- HOOVER-DEMPSEY K.V., SANDLER H.M. (1995), *Parental Involvement in Children Education: Why does it makes Difference?*, in "Teachers College Records", 97, pp. 310-331
- HULPIA H., DEVOS G., VAN KEER H. (2009), *The influence of distributed leadership on teachers' organizational commitment: A multilevel approach*, in "The Journal of Educational Research", 103(1), pp. 40-52
- MOLINO M., MAZZETTI G., MAMELI C., CIANI A., VINCI V., CORTESE C.G., GUGLIELMI D., MANUTI A., PERLA L., TRINCHERO R., VANNINI I. (2020), *La scuola che funziona. Indagine sulle caratteristiche organizzative e didattiche in istituti con effetto-scuola positivo e negativo*, in "Counseling", vol. 13(2), pp. 42-67
- PALMA M. (2017), *La scuola come bene comune. il rapporto scuola-famiglia rivisto in un modello sostenibile di gestione condivisa*, in "MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni", 7(2)
- PAPARELLA N. (2009), *Progettazione educativa e comunità educante*, in PAPARELLA N. (a cura di), *Il progetto educativo. v. 2: Comunità educante, opzioni, curricoli e piani*, Armando, Roma, pp. 9-30
- PATI L. (2019), *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*, Editrice Morcelliana, Brescia
- RIVA M.G. (2018), *Sostenibilità e partecipazione: una sfida educativa*, in "Pedagogia Oggi. Rivista Siped" XVI (1), pp. 33-50

- SEMERARO R. (2011), *L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione*, in “Giornale Italiano della Ricerca Educativa”, IV (7)
- SORZIO P. (2005), *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*, Carocci editore, Roma
- STORAI F., MORINI E., GRECO S. (2018), *Di cosa parlano le scuole quando parlano di relazione scuola-famiglia*, in “Annali online della Didattica e della Formazione Docente”, vol. 10(15-16), pp. 273-292
- SANDERS M.G., HARVEY A. (2002), *Beyond the School Walls: A Case study of principal Leadership for School-Community Collaboration*, in “Teachers College Record”, vol. 104 (7), pp. 1345–1368
- TRINCHERO R. (2012), *La ricerca e la sua valutazione. Istanze di qualità per la ricerca educativa*, in “ECPS Journal”, 6, pp. 75-96

SITOGRAFIA

- http://www.edurete.org/public/pedagogia_sperimentale/corso.aspx?mod=2&uni=3 consultato in data 21/10/2021
- http://www.edurete.org/public/pedagogia_sperimentale/corso.aspx?mod=2&uni=5&arg=1&pag=1 consultato in data 21/10/2021
- http://www.edurete.org/public/pedagogia_sperimentale/corso.aspx?mod=7&uni=1&arg=1&pag=1 consultato in data 7/11/2021.
- http://www.indicazioninazionali.it/wpcontent/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf consultato in data 7/11/2021
- <https://www.giurcost.org/fonti/costituzione.htm> consultato in data 7/11/2021