

Relazione scuola-famiglia: alleanza e corresponsabilità educativa

Davide Capperucci¹, Enrica Ciucci², Andrea Baroncelli³

Abstract

L'alleanza educativa scuola-famiglia è una relazione definita da due dimensioni: la frequenza dei contatti tra questi due sistemi e la qualità delle relazioni intraprese. Una buona alleanza educativa promuove una attuazione concreta e fattiva del patto di corresponsabilità scuola-famiglia. Per fornire strumenti e evidenze empiriche su come detta relazione possa essere costruita, il presente contributo documenta un percorso di ricerca partecipativa realizzato con insegnanti, genitori e alunni appartenenti ad una rete di scuole, conclusosi con la stesura di un "Patto di Corresponsabilità" ispirato ai principi del confronto, della condivisione, della mediazione e della partecipazione.

Parole chiave: scuola, famiglia, corresponsabilità, educazione, partecipazione.

Abstract

The school-family educational alliance is a relationship defined by two dimensions: the frequency of contacts between these two systems and the quality of the undertaken relationships. A good educational alliance promotes a concrete implementation of the school-family co-responsibility pact. In order to provide tools and empirical evidence on how this relationship can be built, this paper documents a participatory research carried out with teachers, parents and pupils in a network of schools. The result was the construction of a "Co-responsibility Pact" inspired by the principles of comparison, sharing, mediation and participation.

Keywords: school, family, co-responsibility, education, participation.

¹ Davide Capperucci è Ricercatore confermato di Pedagogia sperimentale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia dell'Università di Firenze.

² Enrica Ciucci è Ricercatrice confermata nel settore scientifico disciplinare di Psicologia dello Sviluppo e dell'Educazione presso il Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia dell'Università di Firenze.

³ Andrea Baroncelli è Psicologo e Dottore di ricerca in Scienze psicologiche. Assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia dell'Università di Firenze (SSD: M-PSI/04), fa parte del Gruppo di Ricerca guidato da Enrica Ciucci.

Introduzione

Questo contributo prende spunto da un'iniziativa intitolata "T-essere relazioni: insieme per costruire la comunità educante"⁴. Come indica il titolo, questa iniziativa vede scuola e università co-costruire un percorso per accompagnare genitori e insegnanti a riflettere e confrontarsi, attraverso attività laboratoriali, su temi rilevanti per la costruzione di una "comunità educante". L'esperienza, attualmente al suo terzo anno, è realizzata dall'Istituto Comprensivo Statale "M. Nannini" di Quarrata (PT). In occasione della sua prima edizione, nell'a.s. 2015/2016, l'attività ha condotto genitori e insegnanti a confrontarsi intorno alla domanda: "Cosa significa essere 'corresponsabili' dei bambini e dei ragazzi di questa comunità?".

Una delle azioni previste, all'interno dell'iniziativa "T-essere relazioni", ha riguardato la realizzazione di un percorso di ricerca partecipativa con insegnanti, genitori e alunni dell'Istituto scolastico in questione, finalizzato alla stesura del "Patto educativo di Corresponsabilità". Questo ha permesso di creare i presupposti per la costruzione di una reciproca assunzione di impegni e di responsabilità esplicitate nel "Patto", in merito all'educazione e all'insegnamento dei bambini e dei ragazzi della scuola, rafforzando la collaborazione scuola-famiglia a vantaggio del confronto reciproco e del successo formativo degli alunni.

1. Il modello teorico di riferimento

Sul versante della riflessione psicologica, è stato preso come riferimento il modello ecologico di Bronfenbrenner (1979). Secondo tale modello, famiglia e scuola costituiscono due "microsistemi", dove con il termine "microsistema" si intende un insieme di attività, ruoli sociali

⁴ Il contributo è stato ideato congiuntamente dagli autori che hanno condiviso il modello teorico di riferimento e la metodologia di ricerca. Sul piano della scrittura, gli Autori hanno elaborato le diverse sezioni così come di seguito specificato: Enrica Ciucci e Andrea Baroncelli hanno scritto insieme *Il modello teorico di riferimento* e *L'alleanza educativa scuola-famiglia*; Davide Capperucci ha scritto *Patto educativo di Corresponsabilità: una risorsa per rafforzare l'alleanza scuola-famiglia, Disegno e risultati del percorso di ricerca partecipativa realizzato a scuola. Introduzione, Conclusioni e Riferimenti bibliografici* sono stati redatti congiuntamente da tutti e tre gli Autori.

e relazioni interpersonali che caratterizzano un determinato contesto e di cui il bambino fa esperienza diretta. Parlare di sistemi significa fare riferimento a totalità aperte, che si autoregolano, che scambiano informazioni al loro interno e con l'esterno, continuamente attraversate da processi di trasformazione e ricerca di stabilità. Per capire meglio, pensiamo alle modifiche a cui va incontro una famiglia quando nasce un bambino: la dinamica delle relazioni di coppia cambia decisamente sul piano organizzativo e sul piano dei ruoli e delle aspettative circa questi ruoli e, dopo un certo periodo di "disorganizzazione", il microsistema giunge a ritrovare una sua nuova riorganizzazione (più o meno adattiva) che verrà nuovamente disorganizzata quando la famiglia incontrerà altri eventi critici e transizioni evolutive, normativi e non (ad. es., la nascita di un altro figlio, l'ingresso del bambino al nido o a scuola, la morte di un nonno, la separazione dei genitori). Inoltre, ciascun sistema non è mai la somma delle caratteristiche dei suoi membri; è piuttosto un gruppo con una storia che si costruisce giorno dopo giorno (Scabini & Cigoli, 2000; Scabini & Iafrate, 2003).

Sempre seguendo il modello ecologico di Bronfenbrenner (1979), la nicchia entro cui avviene lo sviluppo del bambino è ben più complessa dei singoli microsistemi a cui il bambino partecipa attivamente. L'autore, infatti, ritiene che lo sviluppo del bambino avvenga entro «sistemi» (contesti) interdipendenti, che simultaneamente esercitano la loro influenza sul bambino. Questo pensiero è chiaramente esplicitato quando definisce l'ecologia dello sviluppo umano come il

progressivo adattamento reciproco tra un essere umano attivo che sta crescendo e le proprietà, mutevoli, delle situazioni ambientali immediate in cui l'individuo in via di sviluppo vive, anche nel senso di definire come questo processo è determinato dalle relazioni esistenti tra le varie situazioni ambientali e dai contesti più ampi di cui le prime fanno parte (Bronfenbrenner, 1979; trad. it. 1986, pp. 54-55).

Questa teoria pone particolare enfasi, quindi, sui processi di interazione tra l'individuo ed i contesti di cui fa esperienza diretta o indiretta: l'individuo in via di sviluppo è infatti considerato un'entità dinamica che cresce nei contesti in cui risiede ma allo stesso tempo ristrutturata attivamente tali contesti. Inoltre, ciascun contesto di sviluppo non è limitato ad un'unica situazione ambientale immediata, ma include le interconnessioni tra più situazioni ambientali, nonché le influenze esterne che derivano da condizioni ambientali più generali. Secondo Bronfenbren-

ner (1979), infatti, lo sviluppo del bambino risente anche di influenze indirette, esercitate dal lavoro svolto dai genitori, dalla rete sociale della famiglia, dal “macrosistema” più ampio rappresentato dalle politiche sociali e dei servizi che connotano la società.

Considerando il tema centrale dell’incontro, ossia la relazione Scuola-Famiglia, l’attenzione è andata al costrutto di “mesosistema”, ovvero alle interrelazioni tra due o più microsistemi. Di nuovo, la teoria ecologica di Bronfenbrenner (1979) sottolinea che tanto più la connessione tra i due sistemi è forte e le richieste sul bambino sono compatibili attraverso i vari microsistemi, tanto più aumenta il potenziale di sviluppo di ciascun contesto sociale e ne risulta promosso il benessere del bambino ed il suo successo scolastico. La connessione tra scuola e famiglia a livello di mesosistema si può realizzare solo intorno ad un progetto comune di educazione, sia esso più o meno esplicitamente condiviso. In altre parole, genitori ed insegnanti sono chiamati a comunicare intorno a pensieri e sentimenti circa il bambino e il suo sviluppo, a loro volta collegati alle pratiche educative messe in atto, come emerso anche da alcuni recenti risultati ottenuti in un campione di educatrici italiane di asilo nido (Ciucci, Baroncelli, Toselli, & Denham, 2018).

2. L'alleanza educativa scuola-famiglia

L'alleanza educativa è definita da due dimensioni: il sistema di comunicazione che lega scuola e famiglia (ossia la frequenza dei contatti scuola-famiglia) e la qualità della relazione insegnanti-genitori. La frequenza è definita a livello di macrosistema, ossia dalle politiche educative che richiedono che la scuola crei opportunità di interazione tra genitori e insegnanti. Si pensi alla partecipazione delle famiglie alle assemblee di classe, al consiglio di Istituto, agli incontri collegiali in ore pomeridiane; si pensi anche al coinvolgimento dei genitori in attività laboratoriali ideate e realizzate a scuola, o ancora agli incontri di formazione nell’ambito di progetti specifici con esperti. La qualità della connessione scuola-famiglia è negoziata invece entro la relazione insegnante-genitore, e comprende aspetti quali il tono emotivo, la soddisfazione, la comunicazione, il grado di accordo, l’apprezzamento/rispetto, la fiducia, il sostegno (interesse e conforto), la cooperazione. Questi indicatori di qualità non possono essere considerati da una sola fonte, ma devono coglierne l’aspetto interattivo e relazionale. Tanto più il tono emotivo della comunicazione da parte di uno degli interlocutori è positivo tanto più si rende probabile

una risposta positiva dell'altro; diversamente, il tono emotivo negativo dell'uno difficilmente otterrà una risposta positiva dell'altro se non a costo di un grande lavoro emotivo da parte di quest'ultimo. Come si può essere soddisfatti dell'operato dell'altro se questi non riconosce anche il nostro contributo in merito? Se il genitore è soddisfatto del lavoro dell'insegnante ciò costituisce un riconoscimento del suo ruolo; tuttavia, se a ciò non corrisponde un riconoscimento del proprio ruolo educativo di genitore da parte dell'insegnante, la relazione ne risulterà sicuramente impoverita. Può esistere il rispetto dell'altro senza che ci sia reciprocità? La cooperazione, per definizione, richiede che entrambi i partner abbiano un obiettivo condiviso. Insomma, tutti gli aspetti che definiscono la qualità della relazione necessitano che ciascun partner riconosca il contributo che ciascuna parte porta allo sviluppo del bambino; in altri termini sono tutte caratteristiche che vengono virtuosamente alimentate dalla reciprocità.

Una caratteristica della qualità della relazione genitore-insegnante è la comunicazione a due vie, quando cioè i due partner condividono e cercano reciprocamente le informazioni sul comportamento e le esperienze del bambino. Alcuni studi sull'argomento condotti nei contesti educativi per la prima infanzia trovano che la comunicazione a due vie madre-caregiver sia associata ad una interazione positiva educatore-bambino (più sensibile, supportiva e stimolante) ma anche ad un'interazione positiva madre-bambino (supportiva, rispettosa dell'autonomia e con scarsi livelli di ostilità) (Owen, Ware, & Barfoot, 2000). Tale comunicazione comporta una maggiore conoscenza sul bambino e questa, a sua volta, una cura attenta e piani condivisi per il bambino, divenendo così indice di un problem solving collaborativo o di una partnership di cura (Owen *et al.*, 2000). Difatti, quando un genitore cerca e condivide informazioni riguardo al suo bambino dimostra un investimento sul benessere del bambino, ma anche un riconoscimento per le capacità dell'insegnante e un riconoscimento per il ruolo che l'insegnante/scuola ha nelle esperienze del bambino. Quando un insegnante cerca e condivide informazioni riguardo al bambino con il suo genitore dimostra interesse sul bambino, sulla sua unicità in quanto personalità, capacità, relazioni che possono promuovere interazioni di alta qualità con il bambino, ma potrebbero anche servire per rispondere in maniera efficace a particolari bisogni di cura. Quando le informazioni sono cercate e condivise ciò rinforza la relazione positiva e serve a contribuire ad un investimento sul bambino e sul suo benessere oltre che al riconoscimento per il ruolo che il genitore ha nelle esperienze del bambino.

Quando la connessione genitore-insegnante è frequente e di alta qualità si mette in moto una sinergia che permette a genitori e insegnanti di allinearsi circa gli obiettivi educativi, facilita un maggior coinvolgimento dei genitori nella scuola, promuove il supporto percepito nel genitore e il riconoscimento del valore educativo della scuola per lo sviluppo sociale e psicologico dei bambini. D'altra parte percepire buone relazioni tra genitori e insegnanti favorisce anche il coinvolgimento del bambino nella scuola, migliori risultati scolastici, sociali e benessere individuale. I benefici di tale alleanza educativa si presentano fin dalla prima infanzia e si estendono a età e contesti educativi successivi (El Nokali, Bachman, & Votruba-Drzai 2010; Pirchio, Tritrini, Passiatore, & Taeschner, 2013; Powell, San Juan, Son, & File, 2010).

Come tutte le relazioni, anche quella tra insegnante e genitore va costruita nel tempo e la sua crescita in senso positivo spetta maggiormente all'interlocutore professionista della relazione educativa, ossia l'insegnante. Alcune competenze che l'educatore/insegnante possiede sono fondamentali per favorire lo sviluppo di relazioni di qualità con i genitori (e non solo con loro) e vanno continuamente sostenute e alimentate (Tambasco, Ciucci, & Baroncelli, 2015). Si tratta essenzialmente delle capacità che fanno parte del costrutto di competenza emotiva (Saarni, 1999): la capacità di ascoltare e provare empatia per i bambini ed i loro genitori, di riconoscere le loro emozioni, di comprendere che bambini e genitori possono avere punti di vista diversi dai propri e tenerne conto, di riconoscere che le emozioni motivano i comportamenti e influenzano le relazioni. È anche importante che gli insegnanti sappiano riconoscere le proprie emozioni, i propri limiti e i propri punti di forza; che esercitino continuamente la loro riflessione sulla propria pratica professionale per avere consapevolezza della propria esperienza in termini di sentimenti, comportamenti e credenze coinvolti nella propria pratica professionale con bambini e genitori, perché ciò significa essere disponibile a valutare le diverse prospettive con cui guidare l'agire professionale. È fondamentale che sappiano regolare le proprie emozioni in modo da salvaguardare il proprio benessere e in modo da rispondere efficacemente ai bisogni dell'altro (Wharton, 2009; Zembylas, 2005). Infine, occorre che sappiano comunicare efficacemente. In particolare, nella comunicazione genitore-insegnanti occorre avere la consapevolezza che entrambi hanno le proprie "rappresentazioni" (idee) in merito:

- a quello che L'ALTRO È;
- a quello che L'ALTRO DEVE FARE;

- a come L'ALTRO SI DEVE COMPORTARE;
- a come posso RELAZIONARMI CON L'ALTRO;
- a cosa posso ASPETTARMI DALL'ALTRO, e così via.

Queste “rappresentazioni” dell'Altro sono alla base della natura della comunicazione che instaurò con l'Altro; sono elementi psicologici potentissimi in grado di orientare l'intera relazione con l'Altro. Occorre allora che l'insegnante sia consapevole che sono caratteristiche proprie (non è detto che la sua idea di “insegnante” sia quella che i genitori dei suoi alunni hanno di “insegnante”; non è detto che la sua idea di “genitore” sia quella che i genitori dei suoi alunni hanno di Sé). Per ricomporre il quadro occorre un lavoro di mediazione relazionale non indifferente. Tutti gli elementi sopra individuati rimandano alla consapevolezza di sé e alla consapevolezza sociale dell'insegnante e riconoscono la centralità delle relazioni di cura nei contesti educativi e la centralità delle emozioni nelle relazioni (Tambasco, Ciucci, & Baroncelli, 2015).

3. Patto educativo di Corresponsabilità: una risorsa per rafforzare l'alleanza scuola-famiglia

Nella società contemporanea il ruolo educativo della famiglia e della scuola è riconosciuto sia a livello informale che formale. Detto compito, infatti, è legato al senso comune, in quanto connaturato allo sviluppo filogenetico di più specie, fra cui anche quella umana, ed è previsto dalle carte costituzionali di molti paesi e dalla Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (*Convention on the Rights of the Child*), approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 20 novembre 1989 e ad oggi ratificata da ben 196 Stati. L'Italia ha ratificato la Convenzione con la Legge n. 176 del 27 maggio 1991 e ha fino ad oggi presentato al Comitato sui Diritti dell'Infanzia quattro Rapporti. La Convenzione ha introdotto l'idea del bambino come soggetto di diritti e non solo come oggetto di tutela e protezione e ha affiancato a diritti universalmente riconosciuti - quali il diritto al nome, alla sopravvivenza, alla salute, all'istruzione - una serie di diritti di nuova generazione, come il diritto all'identità legale del bambino, al rispetto della sua privacy, della sua dignità e della libertà d'espressione. Nonostante questo essa resta ancora oggi in larga parte inattuata. Tra i diritti negati più importanti c'è sicuramente quello all'educazione. Secondo i dati diffusi dal Comitato Internazionale per lo Sviluppo dei Popoli (CISP), sono circa 93 milioni i

bambini e le bambine nel mondo che non frequentano la scuola (Cambi, 2009; Cornacchia & Madriz, 2014).

L'educazione oltre a rappresentare un diritto per tutti i bambini e le bambine del pianeta, comporta anche specifiche responsabilità verso coloro che sono individuati dalla legge come incaricati del soddisfacimento di tale diritto. Infatti, anche nel nostro ordinamento, la cosiddetta *responsabilità in educando* riguarda sia i genitori e che gli insegnanti (Arnone & Visocchi, 2005; Auriemma, 2010).

Il tema della responsabilità educativa, quale aspetto centrale dell'alleanza scuola-famiglia, nel nostro sistema scolastico è stato riproposto in tempi recenti dell'introduzione del cosiddetto *Patto educativo di Corresponsabilità* (da ora in poi *Patto di Corresponsabilità* o *Patto*). Quest'ultimo è stato previsto dall'art. 5-bis del DPR. n. 235/2007, dopo una serie di eventi di bullismo e di violenza scolastica che hanno portato il MIUR a rilanciare la sfida dell'alleanza scuola-famiglia per ribadire quali debbano essere gli impegni e le responsabilità comuni riguardo all'educazione dei giovani. L'art. 5-bis del DPR. n. 235/2007 va coordinato con gli art. 2 e 3 del DPR n. 249/1998, riferiti ai diritti e ai doveri degli studenti, ciò anche al fine di distinguere il Patto educativo di corresponsabilità dal Regolamento di istituto e/o di disciplina. La differenza più evidente tra questi due riferimenti normativi sta nel fatto che, mentre i destinatari degli artt. 2 e 3 sono gli studenti, i destinatari dell'art. 5-bis sono soprattutto i genitori.

La finalità principale perseguita dalla norma in questione è quella di rafforzare la collaborazione tra scuola e famiglia, al fine di assicurare il benessere scolastico di tutte le componenti coinvolte nel processo formativo di bambini e ragazzi, in funzione del perseguimento del massimo successo formativo possibile. Il Patto, infatti, non si sostituisce alla regolazione delle singole responsabilità (dei docenti e dei genitori), ma si fonda su un presupposto diverso e diversi sono gli effetti. Il presupposto di fondo è quello della condivisione di un percorso educativo di accompagnamento alla vita scolastica dello studente, che possa assicurarne la crescita e la maturazione civile e sociale. Non si tratta di un contratto che prevede sanzioni in caso di inadempimento, poiché dette sanzioni possono essere comminate solo dagli organi preposti (consiglio di classe, consiglio di istituto) a seguito di comportamenti non corretti previsti dai regolamenti scolastici. È proprio per questa sua natura metagiuridica, che il Patto deve essere sottoscritto da entrambi i genitori, indipendentemente dal loro stato civile (anche se separati), a voler sottolineare l'importanza e il senso di responsabilità che i genitori devono assumere verso la cura e l'educazione dei figli.

Attualmente non esiste un modello univoco di Patto, perché in esso si declinano i diritti e i doveri delle varie componenti scolastiche secondo le esigenze e il vissuto delle singole scuole. È l'istituzione scolastica che, ogniquale volta individua un episodio che richiede un intervento regolativo, può modificare il Regolamento d'istituto, individuando le contromisure più adeguate, e integrare il Patto di Corresponsabilità, per rafforzare la condivisione con i genitori delle priorità educative e del rispetto dei diritti-doveri di tutte le componenti scolastiche. In estrema sintesi, mentre il Regolamento di istituto costituisce un atto unilaterale della scuola verso i propri studenti teso a fornire loro la specificazione dei comportamenti ad essi consentiti o vietati, il Patto è un atto bilaterale condiviso, partecipato, vincolante a partire dal momento della sua sottoscrizione.

4. Disegno e risultati del percorso di ricerca partecipativa realizzato a scuola

Allo scopo di rendere il Patto di Corresponsabilità, non solo un documento della scuola, ma il risultato di un processo di partecipazione e lavoro congiunto tra genitori e insegnanti, a partire dall'a.s 2015/2016, all'interno dell'iniziativa "T-essere relazioni", promossa dall'ICS "M. Nannini" di Quarrata (PT), è stato realizzato un percorso di ricerca sul campo che ha visto lavorare assieme genitori e insegnanti della scuola, coordinati da alcuni ricercatori dell'Università di Firenze (Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia). Detta iniziativa è proseguita anche negli anni scolastici successivi, allargandosi anche ad altri istituti della provincia, mediante un ampliando del campione della ricerca e la raccolta di dati sull'impatto che un lavoro del genere può avere sul miglioramento e rafforzamento dell'alleanza scuola-famiglia. Di seguito sono presentati il disegno e i risultati della ricerca.

Obiettivi della ricerca

Il percorso di ricerca partecipativa messo in atto nella provincia di Pistoia ha inteso perseguire i seguenti obiettivi:

1. Migliorare la partecipazione responsabile alla vita scolastica e l'interazione tra docenti, genitori e alunni allo scopo di promuovere il benessere di tutte le componenti in gioco e favorire il successo formativo di tutti gli alunni.

2. Costruire un Patto educativo di Corresponsabilità attraverso il coinvolgimento e il contributo di tutta la comunità scolastica, nel quale ciascuna componente possa riconoscersi e riconoscere il ruolo educativo delle altre, attraverso la definizione di specifici diritti e doveri, su cui fondare la vita democratica dell'istituzione scolastica.

Campione, metodologia e disegno di ricerca

La ricerca è stata realizzata nell'arco degli anni scolastici 2015/2016-2016/2017 ed ha coinvolto tutti i plessi dell'Istituto, ovvero: 4 scuole dell'infanzia, 3 scuole primarie e una scuola secondaria di primo grado. Il primo anno hanno partecipato 1.122 famiglie (di cui 260 di scuola dell'infanzia, 548 di scuola primaria, 314 di scuola secondaria di primo grado) e 116 docenti (21 di scuola dell'infanzia, 65 di scuola primaria e 30 di scuola secondaria di primo grado). Il secondo anno il numero dei partecipanti è stato di 1.145 famiglie (264 di infanzia, 561 di primaria, 320 di scuola secondaria di primo grado) e 122 docenti (23 di infanzia, 69 di primaria, 30 di scuola secondaria di primo grado).

La metodologia adottata è stata quella della ricerca partecipativa, secondo il modello elaborato da de Landsheere (1985), poi ripreso ed ampliato da successivi studi nazionali (Baldacci, 2001; Benvenuto, 2015; Cardarello, 2015; Damiano, 2006; Losito & Pozzo, 2005; Lumbelli, 1980; Mantovani, 1998; Nigris, 2018) e internazionali (Kaneklin, Piccardo & Scaratti, 2010; McTaggart, 1997; Reason & Bradbury, 2006).

Secondo de Landsheere (1985), la ricerca partecipativa in educazione si caratterizza per sette aspetti:

1. Il problema nasce nella comunità che lo definisce, lo analizza e lo risolve.
2. Lo scopo ultimo della ricerca è la trasformazione radicale della realtà sociale e il miglioramento della vita delle persone coinvolte. I beneficiari della ricerca sono dunque i membri stessi della comunità.
3. La ricerca partecipativa esige la partecipazione piena ed intera della comunità durante tutto il processo di ricerca.
4. La ricerca partecipativa implica tutto il ventaglio di gruppi di persone che non posseggono il potere.
5. Il processo della ricerca partecipativa può suscitare in coloro che vi prendono parte una migliore presa di coscienza delle loro risorse personali e mobilitarle in vista di uno sviluppo endogeno.

6. Si tratta di un metodo di ricerca più scientifico della ricerca tradizionale, nel senso che la partecipazione della comunità facilita un'analisi più precisa a più autentica della realtà sociale.
7. Il ricercatore è un partecipante impegnato: egli impara durante la ricerca. Egli coinvolge se stesso anziché cercare il distacco.
Prendendo a riferimento il modello elaborato da de Landsheere, in concreto la ricerca ha previsto le fasi seguenti:
 1. Costituzione di 3 gruppi di lavoro (in base agli ordini scolastici: infanzia, primaria e secondaria di primo grado). Ogni gruppo era composto da: 6 insegnanti, 3 genitori rappresentanti di classe, 3 genitori non rappresentanti di classe e 6 alunni (di cui, 3 alunni di quinta primaria e 3 alunni di scuola secondaria di I grado).
 2. Organizzazione di 2 incontri seminari informativi: uno rivolto a insegnanti e i genitori, uno a insegnanti e alunni, relativo alle finalità, alla struttura e ai contenuti del *Patto educativo di Corresponsabilità*.
 3. Realizzazione di 3 *focus-group*, all'interno dei quali le componenti scolastiche hanno discusso sulle *finalità* del lavoro, sugli *aspetti costitutivi* del Patto ("offerta formativa", "relazionalità" e "partecipazione") e sulle *modalità* per rafforzare l'alleanza scuola-famiglia.
 4. Condivisione nel gruppo allargato (tutti e 3 i gruppi a livello di istituto) degli *aspetti* prioritari da inserire nel Patto e sui quali focalizzare la partecipazione corresponsabile delle parti in termini di "*impegni da assumere*".
 5. Redazione del *Patto di Corresponsabilità* e sua condivisione all'interno degli organi collegiali (assemblee di classe; consigli di intersezione, interclasse, classe; collegio docenti; consiglio di istituto).
 6. Revisione finale del documento a livello di istituto a cura del gruppo allargato;
 7. Diffusione del *Patto di Corresponsabilità* attraverso molteplici canali comunicativo-informativi (sito *web* della scuola, cartaceo, incontri scuola-famiglia, attività didattica, rappresentanti dei genitori e degli studenti).
 8. Rilevazione del grado di soddisfazione del percorso di ricerca partecipativa legato alla costruzione del Patto e monitoraggio dell'impatto che questo ha avuto sul miglioramento dell'alleanza educativa scuola-famiglia, attraverso la somministrazione di appositi questionari docenti, insegnanti e di scuola (adattati rispetto a quelli elaborati dall'INVALSI per l'SNV).

Prodotti e risultati della ricerca

I 3 gruppi di lavoro costituitisi a livello di istituto, dopo un'ampia discussione e con il supporto dei ricercatori universitari, hanno individuato gli "aspetti" fondativi del Patto, riconosciuti dalla maggioranza dei componenti il gruppo allargato come prioritari. Detti aspetti sui quali focalizzare l'alleanza scuola-famiglie sono stati: 1. l'*Offerta formativa*; 2. la *Relazionalità*; 3. la *Partecipazione*. Per ciascuno di questi sono stati definiti appositi diritti e doveri riconducibili alla tre componenti scolastiche: gli insegnanti, i genitori e gli alunni.

Il lavoro dei 3 gruppi di lavoro si è concluso, al termine dell'a.s. 2015/2016, con l'elaborazione condivisa e partecipata del Patto, che pertanto rappresenta uno dei prodotti maggiormente significativi del percorso di ricerca. L'esempio che segue sintetizza gli indicatori che i gruppi di lavoro hanno convenuto essere importanti per la costruzione di una positiva relazione scuola-famiglia e per stare bene a scuola a seguito di una reciproca assunzione di responsabilità.

Aspetto 1) Offerta formativa

La scuola si impegna a:

- Garantire un piano formativo basato su progetti ed iniziative volte a promuovere il benessere e il successo dello studente, la sua valorizzazione come persona, la sua realizzazione umana e culturale.
- Progettare e realizzare percorsi didattici personalizzati a supporto dell'apprendimento degli studenti.
- Pianificare il proprio lavoro, condividendo con gli alunni fasi, metodi, obiettivi e finalità, facendo sì che l'alunno possa essere costruttore e protagonista del proprio sapere, nel rispetto della libertà d'insegnamento.
- Cogliere e promuovere la valenza formativa della valutazione, comunicando con chiarezza a studenti e genitori i risultati di osservazioni sistematiche e prove di accertamento degli apprendimenti/competenze.
- Attivare un dialogo costruttivo con le famiglie e gli studenti sulle scelte operate in materia di progettazione, condivisione degli obiettivi didattici, organizzazione della scuola, criteri di valutazione così da sviluppare l'autovalutazione e il rendimento degli studenti.

La famiglia si impegna a:

- Motivare i ragazzi allo studio e all'apprendimento, seguendoli nel percorso scolastico e valorizzando il loro lavoro.
- Prendere visione del PTOF e del Regolamento d'istituto, condividerli, discuterli con i propri figli, assumendosi la responsabilità di quanto espresso e sottoscritto nel Patto di Corresponsabilità.
- Favorire un'assidua frequenza delle attività didattiche da parte dei figli.
- Partecipare attivamente alle attività formali e informali che la scuola organizza per le famiglie.

Lo studente si impegna a:

- Condividere con gli insegnanti e la famiglia la lettura del PTOF, del Regolamento d'istituto e del Patto di corresponsabilità, discutendo con loro ogni singolo aspetto di responsabilità.
- Rispettare i tempi del lavoro individuale e/o di classe programmati e concordati con i docenti per il raggiungimento degli obiettivi del curriculum, impegnandosi in modo responsabile nell'esecuzione delle attività didattiche e dei compiti richiesti.

Aspetto 2) Relazionalità

La scuola si impegna a:

- Creare un clima sereno in cui stimolare il dialogo e la discussione, favorendo la conoscenza reciproca tra gli studenti e il personale scolastico, l'integrazione, l'accoglienza, il rispetto di sé e dell'altro.
- Avere un atteggiamento di ascolto e di disponibilità verso i genitori in merito all'educazione e all'istruzione dei figli.
- Valorizzare i comportamenti positivi degli studenti, proporre comportamenti alternativi e misure di recupero con chi assume comportamenti negativi, prima di attribuire una sanzione disciplinare.
- Incoraggiare e gratificare la creatività di ognuno, favorendo anche la capacità di iniziativa, di decisione e di assunzione di responsabilità.
- Promuovere il benessere scolastico attraverso la valorizzazione delle diversità (personali, di genere, culturali, di appartenenza etnica, ecc.), la partecipazione solidale, il senso di cittadinanza.
- Salvaguardare l'incolumità fisica e psicologica degli studenti.

La famiglia si impegna a:

- Condividere con gli insegnanti linee educative comuni, consentendo alla scuola di dare continuità alla propria azione educativa.
- Rapportarsi con la scuola in maniera dialogica e propositiva rispetto alla risoluzione di problemi che possano riguardare l'educazione dei figli e i rapporti con la comunità scolastica.
- Rispettare le scelte educative e didattiche dell'insegnante, riconoscendone l'autorevolezza.

Lo studente si impegna a:

- Rispettare l'ambiente scolastico, i compagni e gli insegnanti per la creazione di un clima collaborativo e sereno.
- Tenere un comportamento positivo, collaborativo e solidale soprattutto verso coloro che necessitano di essere aiutati.
- Rapportarsi con i compagni e il personale scolastico in maniera civile, nel rispetto delle differenze di ciascuno.

Aspetto 3) Partecipazione*La scuola si impegna a:*

- Ascoltare e coinvolgere gli studenti e le famiglie, richiamandoli (se necessario) ad un'assunzione di responsabilità rispetto a quanto previsto dal Patto di Corresponsabilità.
- Ricercare la collaborazione della famiglia in vista della risoluzione di problemi e difficoltà connesse al rendimento scolastico e al comportamento degli alunni, adottando strategie di intervento condivise e concordate.

La famiglia si impegna a:

- Collaborare con il personale scolastico per mezzo degli strumenti messi a disposizione dall'istituzione scolastica, informandosi costantemente del percorso didattico-educativo dei propri figli.
- Partecipare attivamente agli organi collegiali e controllare assiduamente le comunicazioni provenienti dalla scuola.
- Partecipare ad iniziative culturali e formative sull'educazione dei figli promosse dalla scuola.

Lo studente si impegna a:

- Favorire in modo positivo lo svolgimento dell'attività didattica e formativa, garantendo costantemente la propria attenzione e partecipazione alla vita della classe.

- Collaborare durante le attività didattiche, accettando e rispettando gli altri, aiutare i compagni nel lavoro scolastico.
- Rispettare gli impegni didattici legati allo studio e alle attività educative proposte dalla scuola.

Per rilevare il grado di soddisfazione dei genitori e degli insegnanti in merito all'impatto del presente percorso di ricerca sulla quantità e qualità delle loro relazioni e sul clima scolastico nel suo complesso, sono stati ripresi (e ampliati) gli indicatori del Rapporto di Autovalutazione (RAV) riferiti all'Area - *Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie*. La raccolta dei dati ha riguardato gli a.s. 2015/2016 e 2016/2017, allo scopo di misurare i risultati conseguiti rispettivamente al termine del primo e del secondo anno della ricerca.

Gli strumenti impiegati per indagare il grado di soddisfazione dei genitori e degli insegnanti sono stati i questionari docenti e genitori predisposti dall'INVALSI per l'SNV (Sistema Nazionale di Valutazione), i cui dati in seguito sono stati incrociati con le informazioni ottenute dalla compilazione del questionario scuola⁵. I valori percentuali riportati nella Tab. 1. sono riferiti al livello di soddisfazione espresso per ciascuno degli indicatori previsti dal questionario docenti e genitori nelle due annualità, ottenuti sommando i valori 3 e 4 della scala Likert utilizzata.

I dati della Tab. 1 sono presentati in forma aggregata a livello di istituto per cui non sono in grado di fornire un'analisi di dettaglio per ordine scolastico. Questo aspetto, che comunque è stato considerato all'interno dell'indagine, mette in evidenza alcuni elementi di discontinuità e criticità legati alla relazione scuola-famiglia che emergono soprattutto nei cosiddetti anni-ponte, quando l'ingresso dell'alunno nella nuova tipologia di scuola richiede, da parte sua e anche della famiglia, un periodo di assestamento e di costruzione di nuove conoscenze-relazioni (Desmet & Pourtois, 1993). Anche gli aspetti organizzativi sembrano influenzare molto la qualità della relazione scuola-famiglia. Ad esempio, nella scuola secondaria di primo grado la riduzione del numero degli incontri collegiali e le diverse modalità di conduzione del ricevimento dei genitori, unite ad una progressiva diminuzione della partecipazione agli organi collegiali da parte delle famiglie, rendono i rapporti tra docenti

⁵ Per i genitori è stato somministrato un questionario a famiglia. La voce "genitori" della Tab. 1 e il numero dei rispondenti, pertanto, fanno riferimento alle famiglie degli alunni che hanno partecipato all'indagine rispondendo ai questionari.

Tab. 1 – Grado di soddisfazione di genitori e insegnanti su alcuni aspetti della relazione scuola-famiglia.

Area - Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie		aa.ss.			
N. Indicatori		2015/16	2016/17		
Rispondenti					
		Genitori (N=1.122)	Docenti (N=116)	Genitori (N=1.145)	Docenti (N=122)
		%			
1.	Coinvolgimento dei genitori nella definizione dell'offerta formativa (PTOF)	65,2 (1.120)	78,2 (113)	75,5 (1.145)	89,5 (121)
2.	Coinvolgimento e collaborazione con i genitori per la realizzazione di interventi formativi o progetti	55,1 (1.121)	63,3 (115)	63,2 (1.141)	69,7 (122)
3.	Comunicazione alle famiglie dei criteri di valutazione del rendimento scolastico e del comportamento	42,3 (1.118)	69,7 (113)	49,9 (1.142)	82,3 (122)
4.	Comunicazione alle famiglie sulle modalità di compilazione del documento per la certificazione delle competenze in uscita	25,0 (1.104)	42,1 (110)	32,6 (1.129)	62,9 (120)
5.	Coinvolgimento dei genitori nella definizione del Regolamento d'istituto	56,1 (1.110)	65,0 (111)	63,5 (1.135)	73,2 (122)
6.	Coinvolgimento dei genitori nella definizione del Patto di corresponsabilità	47,4 (1.111)	59,2 (112)	72,2 (1.138)	77,7 (119)
7.	Coinvolgimento dei genitori nella definizione di altri documenti rilevanti per la vita scolastica	55,3 (1.103)	61,0 (109)	67,9 (1.130)	74,8 (118)

Area - Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie		aa.ss.			
		2015/16	2016/17		
N. Indicatori		Rispondenti			
		Genitori (N=1.122)	Docenti (N=116)	Genitori (N=1.145)	Docenti (N=122)
		%			
8.	Realizzazione da parte della scuola di interventi o progetti rivolti ai genitori (es. corsi, conferenze)	56,2 (1.115)	69,2 (115)	65,1 (1.145)	70,9 (122)
9.	Realizzazione da parte della scuola di interventi di sostegno e accompagnamento alla genitorialità	52,9 (1.115)	73,9 (113)	67,2 (1.143)	75,4 (122)
10.	Condivisione delle procedure e dei comportamenti per i quali si prevede l'assegnazione di una sanzione disciplinare agli alunni	24,9 (1.116)	57,9 (114)	56,8 (1.139)	59,3 (120)
11.	Impiego di strumenti on-line per la comunicazione con i genitori (es. registro elettronico)	50,2 (1.112)	64,1 (113)	54,7 (1.141)	72,0 (120)
12.	Adozione di un sistema informativo relativo alle procedure amministrative legate alla frequenza della scuola (iscrizioni, trasferimenti, assenze, certificazioni, vaccinazioni, ecc.)	45,8 (1.111)	56,7 (112)	56,4 (1.140)	68,8 (119)
13.	Partecipazione dei genitori agli organi collegiali	43,4 (1.120)	44,4 (114)	60,3 (1.142)	62,6 (119)
14.	Partecipazione dei genitori alle elezioni degli organi collegiali	39,2 (1.119)	36,2 (108)	57,8 (1.137)	55,1 (121)

Area - Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie		aa.ss.			
		2015/16	2016/17		
N. Indicatori		Rispondenti			
		Genitori (N=1.122)	Docenti (N=116)	Genitori (N=1.145)	Docenti (N=122)
		%			
15.	Partecipazione dei genitori agli incontri scuola-famiglia	53,1 (1.120)	55,2 (114)	69,4 (1.144)	70,3 (122)
16.	Partecipazione dei genitori ad attività informali promosse dalla scuola	67,1 (1.116)	67,5 (116)	74,4 (1.145)	72,7 (120)
17.	Soddisfazione complessiva sulla qualità delle relazioni scuola-famiglia	66,6 (1.120)	68,8 (116)	77,7 (1.145)	75,8 (118)
18.	Soddisfazione complessiva sulla capacità di promuovere il confronto tra docenti e genitori	58,8 (1.120)	60,7 (116)	68,2 (1.141)	71,4 (122)
19.	Soddisfazione complessiva sulla capacità di risolvere costruttivamente e in maniera partecipata problemi e difficoltà legate alla vita scolastica	52,1 (1.117)	59,2 (116)	66,9 (1.143)	71,1 (122)
20.	Soddisfazione per la qualità complessiva del clima scolastico	54,0 (1.113)	62,7 (115)	73,8 (1.145)	75,2 (120)

e genitori meno frequenti, e anche meno soddisfacenti rispetto a come alcuni genitori li percepivano quando i loro figli frequentavano la scuola primaria o addirittura la scuola dell'infanzia (Catarsi, 2005; Silva, 2009). Soprattutto dall'analisi di alcuni indicatori, che intendono rilevare nel loro complesso il grado di soddisfazione dei rapporti scuola-famiglia (nn. 17, 18, 19, 20), sia da parte dei genitori che da parte degli insegnanti del campione, si ravvisa la necessità di migliorare la relazione e il livello di collaborazione tra queste due componenti in base alla progressione degli ordini scolastici.

Su più fronti il lavoro partecipativo attorno alla costruzione del Patto di Corresponsabilità ha contribuito a rafforzare il legame scuola-famiglia, rispetto al quale la soddisfazione dei genitori e degli insegnanti risulta essere aumentata il primo anno e il secondo anno della ricerca. Questo risultato non può essere imputato solo ed esclusivamente alla ricerca in questione, perché a questo hanno concorso anche altri fattori, come l'inserimento nell'offerta formativa di progetti e iniziative educative dedicate intenzionalmente alla genitorialità, il miglioramento della comunicazione istituzionale con le famiglie attraverso il sito web, l'attivazione del registro elettronico, attività che hanno sicuramente favorito positivamente lo scambio e il dialogo tra le diverse componenti della comunità scolastica, nonostante ciò la percezione di una maggiore partecipazione delle famiglie, rilevata sia dai genitori che dai docenti, alle iniziative di carattere istituzionale e non, promosse dalla scuola, registra un *trend* positivo dei risultati conseguiti tra il 2015/2016 e 2016/2017 (indicatori nn. 13, 14, 15).

Per alcuni indicatori (nn. 1, 2, 3, 8, 9, 10), sussistono differenze, anche significative, tra la percezione dei docenti e quella dei genitori in merito all'importanza che la scuola dedica ad alcune attività, che risultano essere centrali per la costruzione di una positiva alleanza tra scuola e famiglia, sia sul fronte della progettazione dell'offerta formativa che su aspetti prettamente relazionali e comunicativi. Questo può essere dovuto a più ragioni: *in primis* che i docenti siano essi stessi i promotori di queste iniziative (progetti educativi, attività di sportello, iniziative di formazione-orientamento, sperimentazioni didattiche, laboratori, gruppi di ascolto, ecc.), e che quindi ne conoscano a fondo sia le finalità che i contenuti; poi, che sia necessaria una maggiore informazione, sia attraverso canali formali che informali, su come la scuola cerchi di promuovere la propria funzione educativa attraverso un coinvolgimento diretto delle famiglie, intese come interlocutori e attori privilegiati e non solo come fruitori, destinatari ultimi di un servizio. Questo aspetto porta con

sé anche la necessità di ripensare le modalità di gestione e conduzione degli organi collegiali, soprattutto di quelli che prevedono la partecipazione dei genitori, in modo da privilegiare dinamiche di confronto, di discussione, di interazione a due vie, anziché concentrarsi su procedure e aspetti burocratico-amministrativi, spesso difficili da comprendere o di scarso interesse per i non addetti ai lavori, che rischiano più di allontanare che avvicinare chi vive la scuola da genitore (Gaudio, 2008).

Gli ambiti dove questo confronto è maggiormente necessario e rispetto ai quali spesso si creano situazioni di conflitto e di incomprensione tra scuola e famiglia, riguardano soprattutto la trasparenza-comunicazione dei criteri di valutazione, la certificazione delle competenze, le procedure e i comportamenti per i quali si prevede l'attribuzione di una sanzione disciplinare (indicatori nn. 3, 4, 10). Per contro le famiglie sembrano apprezzare gli sforzi messi in atto dalla scuola per ampliare il coinvolgimento delle famiglie nella progettazione dell'offerta formativa, nella realizzazione di iniziative culturali/formative sui temi della genitorialità e dei rapporti genitori-figli, (indicatori nn. 2, 8, 10), come dimostrato soprattutto dai dati dell'a.s. 2016/2017.

I buoni risultati registrati a livello di istituto possono, pertanto, essere letti come un segnale positivo per rafforzare l'alleanza educativa scuola-famiglia mediante un approccio ecologico, che, grazie all'apporto di tutte le componenti, favorisca la conoscenza reciproca, il coinvolgimento diretto, la responsabilizzazione dei vari attori coinvolti nel processo educativo, nonché la de-costruzione delle rappresentazioni che ciascuna componente sviluppa dell'altra e che spesso costituiscono il primo ostacolo alla piena realizzazione di un dialogo aperto, paritetico e formativo (Pourtois, Desmet & Lahaye, 2009).

Conclusioni

La costruzione di una comunità educante, all'interno della quale le "figure" con responsabilità educative – genitori e insegnanti – lavorano assieme per il benessere degli alunni/figli e della scuola, è un obiettivo ambizioso, ma sempre più presente all'interno delle politiche scolastiche (Grange, 2018). Esso, se preso seriamente, è in grado di incidere positivamente sia sul funzionamento organizzativo delle scuole, sia sulla costruzione di micro-sistemi sociali di cura e di supporto alla formazione delle giovani generazioni, che nel medio-lungo periodo sono in grado di apportare benefici non solo ai bambini e ai ragazzi ma anche alle fami-

glie che appartengono al tessuto socio-relazionale che ruota attorno alla scuola (Pati, 2014).

Il percorso di ricerca partecipativa attorno al Patto di Corresponsabilità realizzato presso l'ICS "M. Nannini" di Quarrata, che in seguito ha aperto la strada anche ad altre *micro*-sperimentazioni nella provincia di Pistoia, pur trattandosi di un'esperienza circoscritta, è servito, nell'arco di un biennio, a sensibilizzare e incrementare la partecipazione delle famiglie alla vita scolastica e a migliorare l'ascolto della scuola rispetto alle richieste dei genitori e degli alunni. Questo costituisce un motivo ulteriore per continuare a lavorare, sia sul fronte della ricerca psico-pedagogica che su quello delle pratiche didattiche e dell'educazione familiare (Fabbri, 2009), alla costruzione di un'alleanza educativa scuola-famiglia sempre più dialogica, critica e consapevole, la quale, pur basandosi su legami deboli e equilibri in costante evoluzione, rappresenta una risorsa fondamentale per la formazione e la crescita delle nuove generazioni.

Riferimenti bibliografici

- Armone A., Visocchi, R. (2006): *Lo stato giuridico dei docenti*. Roma: Carocci Faber.
- Auriemma S. (2010): *Repertorio 2018. Dizionario normativo della scuola*. Napoli: Tecnodid.
- Baldacci M. (2001): *Metodologia della ricerca pedagogica: l'indagine empirica nell'educazione*. Milano: Mondadori.
- Benvenuto G. (2015): *Stili e metodi della ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Bronfenbrenner U. (1979): *Ecologia dello sviluppo umano*. Trad. it. 1986, Bologna, il Mulino.
- Cambi F. (2009): Analisi della famiglia d'oggi: linee di interpretazione e di intervento. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1(2), pp. 22-27.
- Cardarello R. (2015): Ricerca didattica: fare il punto/*Educational Research: taking stock on the topic. Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 15(3), pp. 1-10.
- Catarsi E. (2006): I contesti dell'educazione familiare. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2(2), pp. 7-21.
- Ciucci E., Baroncelli A., Toselli M., Denham S.A. (2018): Personal and Professional Emotional Characteristics of Early Childhood Teachers and Their Proneness to Communicate with Parents and Colleagues about Children's Emotions. *Child Youth Care Forum*, n. 47, pp. 303-316.
- Cornacchia M., Madriz E. (2014): *Le responsabilità smarrite. Crisi e assenze delle figure adulte*. Milano: Unicopli.

- Damiano E. (2006). *La Nuova Alleanza. Temi problemi e prospettive della nuova ricerca didattica*. Brescia: La Scuola.
- De Landsheere G. (1985): *La ricerca sperimentale nell'educazione*. Teramo: Lisciani e Giunti.
- Desmet H., Pourtois J.-P. (1993): *Prédire, comprendre la trajectoire scolaire*. Paris: P.U.F.
- El Nokali N.E., Bachman H.J., Votruba-Drzai E. (2010): Parent Involvement and Children's Academic and Social Development in Elementary School. *Child Development*, n. 81, pp. 988-1005.
- Fabbri L. (2009): La famiglia come comunità di apprendimento riflessivo. *La Famiglia*, n. 249, pp. 25-37.
- Gaudio M. (2008): *Bricolage educativi. Verso una teoria e una pratica pedagogica con la genitorialità*. Milano: Unicopli.
- Grange T. (2018): Qualità dell'educazione e sviluppo sostenibile: un'alleanza necessaria, una missione pedagogica. *Pedagogia Oggi*, 16(1), pp. 19-31.
- Huppert F. A., So T.T. (2013): Flourishing across Europe: Application of a New Conceptual Framework for Defining Well-Being. *Social Indices Research*, n. 110, pp. 837-861.
- Kaneklin C.L., Piccardo C., Scaratti, G. (2010): *La ricerca-azione: Cambiare per conoscere nei contesti organizzativi*. Milano: Cortina.
- Jennings P.A., Greenberg M.T. (2009): The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence In Relation To Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, n. 79, pp. 491-525.
- Losito B., Pozzo G. (2005): *La ricerca azione. Una strategia per il cambiamento nella scuola*. Roma: Carocci Faber.
- Lumbelli L. (1980): La ricerca esplorativa in pedagogia. *Ricerche pedagogiche*, luglio-dicembre, pp. 56-61.
- Mantovani S. (2009): Educazione familiare e servizi per l'infanzia. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1(2), pp. 71-80.
- McTaggart R. (Ed.) (1997): *Participatory Action Research: International Contexts and Consequences*. New York: Suny Press.
- Nigris E. (2018): *L'evoluzione della ricerca pedagogico-didattica fra teoria e pratica. Quali i ruoli e quali i compiti di ricercatori e insegnanti nella Ricerca-Formazione?* In G. Asquini (a cura di), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze e prospettive*. Milano: FrancoAngeli, pp. 13-24.
- Owen M.T., Ware A.M., Barfoot B. (2000): Caregiver-Mother Partnership Behavior and the Quality of Caregiver-Child and Mother-Child Interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, n. 15, pp. 413-428.
- Pati L. (2014): *Pedagogia della famiglia*. Brescia: La Scuola.
- Pirchio S., Tritrini C., Passiatore Y., Taeschner T. (2013): The Role of the Relationship between Parents and Educators for Child Behaviour and Well-being. *International Journal about Parents in Education*, n. 7, pp. 145-155.
- Pourtois J.-P., Desmet H., Lahaye W. (2009). Il buon trattamento. Bisogni del bambino-Competenze dei genitori. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1(2), pp. 109-125.

- Powell D.R., San Juan R.R., Son S., File N. (2010): Parent-School Relationships and Children's Academic and Social Outcomes in Public School Pre-Kinderergarten. *Journal of School Psychology*, n. 48, pp. 269-292.
- Reason P., Bradbury H. (2006): *Handbook of Action Research*. London: Sage.
- Saarni C. (1999): *The Development of Emotional Competence*. New York: Guilford Press.
- Scabini E., Cigoli V. (2000): *Il famigliare. Legami, simboli e transizioni*. Milano: Raffaello Cortina.
- Scabini E., Iafrate R. (2003): *Psicologia dei legami familiari*. Bologna: il Mulino.
- Silva C. (2009): La relazione tra genitori immigrati e insegnanti nella scuola dell'infanzia. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 3(2), pp. 23-36.
- Tambasco G., Ciucci E., Baroncelli A. (2015): Insegnanti e alunni a scuola di emozioni. *Psicologia e Scuola*, n. 41, pp. 51-57.
- Viganò R. (1997): *Ricerca educativa e pedagogia della famiglia*. Brescia: La Scuola.
- Wharton A. S. (2009): The Sociology of Emotional Labor. *Annual Review of Sociology*, n. 35, pp. 147-165.
- Zembylas M. (2005): Discursive Practices, Genealogies, and Emotional Rules: A poststructuralist View On Emotion and Identity in Teaching. *Teaching and Teacher Education*, n. 21, pp. 935-948.