

# Patti educativi di Comunità: funzioni, limiti e ruoli interistituzionali nei contesti

## “Community educational pacts”: functions, limits, and interinstitutional roles in contexts

Silvia Ferrante, Irene Stanzione, Guido Benvenuto<sup>1,2</sup>

### Sintesi

I Patti educativi, inclusi formalmente nel Piano Scuola 2020-2021, rappresentano uno strumento di governance di prossimità che, attraverso la valorizzazione di partenariati locali tra scuole, famiglie e territorio, mira allo sviluppo di una scuola inclusiva (Agenda 2030, obiettivo 4a).

Il contributo presenta una ricerca sul tema della costruzione delle alleanze territoriali tra scuola ed extra scuola, attraverso lo strumento del Patto educativo di Comunità (MI, 2020) e alcuni esiti di un primo studio condotto con i docenti di 8 scuole di un territorio ad alta dispersione scolastica. La lettura di alcuni dati, raccolti con strumenti quali-quantitativi volti a indagare la percezione dei docenti sulle prassi inclusive della propria scuola in relazione alla costruzione di partenariati con famiglie e comunità territoriale, ci spinge a una riflessione sulla rilevanza di scelte formative e organizzative orientate alla partnership.

**Parole chiave:** Patti educativi di comunità; Relazione scuola-famiglia-territorio; Pratiche; Inclusione.

### Abstract

“Educational Pacts,” formally included in the 2020-2021 School Plan, represent a tool of proximity governance that, through the enhancement of local partnerships between schools, families, and the territory, aims at developing an inclusive school (Agenda 2030, goal 4a).

The paper presents research on building territorial alliances between schools and “out-of-schools” through the “Community Educational Pact” (MI, 2020) tool and some outcomes of an initial study conducted with teachers from 8 schools in an area with high school dropout rates. Reading some of the data collected with qualitative-quantitative instruments to investigate teachers’ perceptions of their school’s inclusive practices in building partnerships with families and the local community prompts us to reflect on the relevance of partnership-oriented educational and organizational choices.

**Keywords:** Community educational pacts; School-family-territory relationship; Practices; Inclusion.

1. Sapienza Università di Roma, [silvia.ferrante@uniroma1.it](mailto:silvia.ferrante@uniroma1.it), [irene.stanzione@uniroma1.it](mailto:irene.stanzione@uniroma1.it), [guido.benvenuto@uniroma1.it](mailto:guido.benvenuto@uniroma1.it).

2. Silvia Ferrante ha redatto i paragrafi 1, 2.1, 3.5 e 3.6. Irene Stanzione ha redatto i paragrafi dal 3 al 3.4. Guido Benvenuto ha redatto i paragrafi 2 e 4.

## 1. Scuole, famiglie e comunità: tra ricerca pedagogica e policies

L'alleanza di scuole, famiglie e comunità è un tema che entra a far parte del dibattito pedagogico internazionale dalla fine degli anni '80. Leggendo il fenomeno da più prospettive teoriche differenti (Addi-Racah, 2021) le evidenze scientifiche confermano che quando le scuole, le famiglie e i gruppi della comunità lavorano insieme per sostenere l'apprendimento di studenti di ogni grado scolastico, si riscontra un'influenza positiva su variabili di tipo comportamentale, accademico e sociale (Fan e Chen, 2001; Jeynes, 2012). Gli studenti ottengono risultati migliori a scuola se i loro genitori e altri membri della comunità sono interessati e coinvolti nella loro educazione. Indipendentemente dal grado di istruzione formale dei genitori, dalla lingua parlata in casa, dalla struttura familiare e da altre variabili di contesto, il coinvolgimento della famiglia e il sostegno educativo-formativo dei partner locali aiuta gli studenti a migliorare i risultati e la frequenza e aumentano le percentuali di studenti e studentesse che arrivano al diploma di scuola superiore (Ishimaru, 2014; Jeynes, 2012; Sheldon, in Epstein, 2019), rappresentando dunque un fattore protettivo dell'abbandono scolastico e della dispersione. Seguendo una categorizzazione proposta da Harrison e Mapp (2002), si possono identificare tre aree tematiche in cui racchiudere le ricerche sul tema: 1. studi sull'impatto del coinvolgimento della famiglia e della comunità sui risultati degli studenti; 2. studi su strategie efficaci

per connettere scuole, famiglie e comunità; 3. studi sugli sforzi organizzativi dei genitori e della comunità per migliorare le scuole.

All'interno della seconda area tematica troviamo le numerose ricerche della Epstein. Nella sua teoria dell'*Overlapping Spheres of Influence* (Epstein, 2019), che si ispira alla visione ecologica di Bronfenbrenner (1986), scuole, famiglie e comunità sono rappresentate come delle sfere che, seppur separate perché caratterizzate da proprie filosofie, esperienze e pratiche, condividono l'obiettivo del "prendersi cura" (*caring*) degli studenti. Per il raggiungimento di tale obiettivo, secondo il modello della Epstein, sono le scuole che devono attivare le prassi perché si crei una sovrapposizione (*overlapping*) delle tre sfere (scuola, famiglia e comunità territoriale). A fronte delle tante evidenze scientifiche prodotte negli anni, il networking e la collaborazione sono diventati così uno strumento indispensabile e fortemente richiesto alle scuole per migliorare i risultati di apprendimento degli studenti.

Le politiche scolastiche nazionali e internazionali, nei modi e nelle forme differenti a seconda del Paese di riferimento, hanno sostenuto e tuttora sostengono, la necessità di creare connessioni tra scuole, famiglie e comunità.

Nel contesto nazionale, nel continuum di un processo di apertura delle istituzioni scolastiche iniziato nel nostro Paese con l'introduzione dei Decreti delegati (DPR n. 416, 1974) e facendo un salto in avanti di più di quarant'anni, durante i quali troviamo una scuola alla ricerca di modelli di gestione più flessibili e partecipati, arriviamo ai Patti educativi di Comunità (MI, 2020). Nati

come “strumenti per la ripartenza” delle scuole a seguito dell’emergenza pandemica, rappresentano il tentativo di riportare in superficie il tema delle autonomie scolastiche (DPR n.275, 1999). Con i Patti educativi si riafferma dunque la necessità di una scuola che, per ottenere risultati migliori (in termini di livelli di apprendimento, di inclusione, di decremento dei tassi di dispersione scolastica), sia il centro di una rete di soggetti i quali, a diversi livelli di governance e con compiti e poteri differenti, agiscano sinergicamente, condividendo obiettivi e risorse.

## 2. Il disegno della ricerca

La lettura delle modalità attraverso le quali i sistemi di governance locale recepiscono le politiche nazionali e le trasformino in prassi e l’analisi della programmazione e della gestione dei servizi territoriali, risulta allora rilevante per delineare modelli diversi di welfare di prossimità (Bartoli *et al.*, 2022). È in questo contesto che si inserisce la presente ricerca, tuttora in

corso, con l’obiettivo di indagare, tramite un disegno *mixed methods* (Fig. 1) (Trincherò & Robastro, 2019; Ponce & Maldonado, 2015), i fattori contestuali (scolastici ed extrascolastici) agevolanti e ostacolanti l’implementazione dello strumento di *policy* dei Patti Educativi, sia a livello nazionale che locale. Il disegno si compone di due studi paralleli convergenti, con l’obiettivo di esaminare il medesimo problema di ricerca sopraccitato attraverso l’integrazione di dati quantitativi e qualitativi. Nel primo studio, in via di conclusione, si sta approfondendo la dimensione locale attraverso un intervento in uno specifico contesto territoriale; nel secondo studio - in corso - si indagherà la dimensione macro, andando a interrogare il contesto nazionale.

In questo contributo verrà presentato il disegno di ricerca del primo studio, contestualmente a due degli strumenti utilizzati nella fase esplorativa della Ricerca-Formazione per la raccolta dei dati quali-quantitativi, e parte dei risultati.

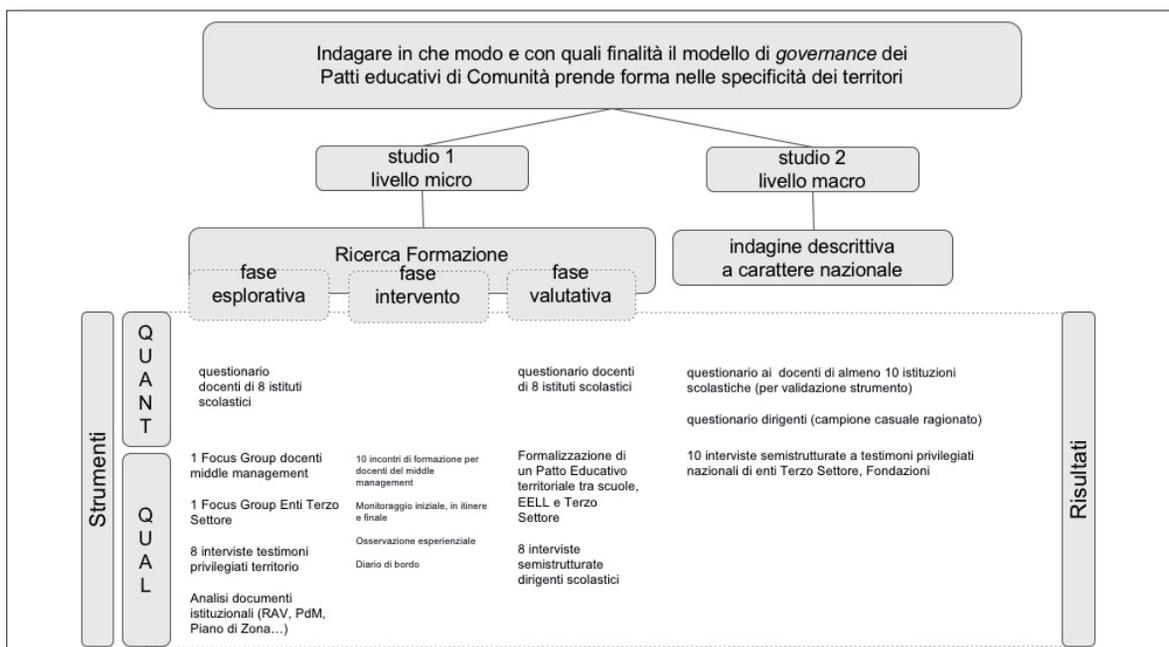


Fig. 1 - Il disegno di ricerca.

## 2.1. La Ricerca-Formazione (R-F): un approccio *mixed methods*

La scelta del disegno *mixed methods* raccoglie i suggerimenti metodologici secondo i quali «una Ricerca Formazione sensata richiede una stretta integrazione tra approcci quantitativi e approcci qualitativi. I primi possono dirci *cosa funziona e in quali circostanze*, i secondi possono dirci *perché funziona e in quale modo*» (Bonaiuti et al. in Asquini, 2018, p. 185). Assumendo la definizione del CRESPI (Centro di ricerca educativa sulla professionalità dell'insegnante) che definisce la R-F come una «caratterizzazione metodologica del fare ricerca nelle scuole e con gli insegnanti, precipuamente ed esplicitamente orientata alla formazione/trasformazione dell'agire educativo e didattico e alla promozione della riflessività dell'insegnante» (Vannini in Asquini, 2018 p. 21), l'intervento ha preso avvio dal riconoscimento, da parte di 8 istituti scolastici (6 Istituti Comprensivi e 2 Istituti di Istruzione Superiore) del bisogno di una ristrutturazione migliorativa delle prassi organizzativo-gestionali relative al coinvolgimento di famiglie e comunità territoriali, per generare azioni efficaci di contrasto alla dispersione scolastica. Le 8 scuole partecipanti alla ricerca sono state individuate perché ubicate in una stessa area territoriale, afferente a 9 differenti Comuni della provincia di Frosinone, e caratterizzata da alta percentuale di dispersione scolastica (Openpolis, 2021). Con loro è stato progettato un intervento di R-F rivolto a 13 docenti, figure del *middle*

*management* dell'Area Inclusione, volto ad incrementare le competenze riflessive, organizzativo-gestionali e professionali, per la realizzazione di processi di co-progettazione interistituzionale, in vista della sottoscrizione di un Patto di Comunità Territoriale, nell'ottica di un modello organizzativo delle scuole incentrato sulla *learning organization* (Kools & Stoll, 2016) nel quale le competenze possedute dalle figure intermedie costituiscono parte del capitale organizzativo di tutta la comunità scolastica. Vista la dimensione interistituzionale del problema di ricerca, parallelamente al lavoro con le scuole, l'intervento ha previsto azioni rivolte al Distretto Socio-Assistenziale A, ente pubblico che si occupa della gestione associata degli interventi e dei servizi sociali territoriali, ed enti del Terzo Settore, che gestiscono progettualità triennali, finanziate con il Piano Sociale di Zona del 2021, rivolte a minori e famiglie nel territorio dove sono ubicate le scuole. In linea con la letteratura che ci indica come la R-F preveda «un percorso strutturato in tappe predefinite, ciascuna caratterizzata da un obiettivo specifico» (Bondioli & Savio in Asquini, 2018, p. 77), lo sviluppo della R-F, ha previsto tre fasi principali caratterizzate da azioni specifiche (Fig. 1) e orientate alla realizzazione di un Patto Educativo territoriale.

Fase esplorativa. Caratterizzata da un'analisi di contesto svolta partendo dall'indicatore del Rav "Territorio e coesione sociale" e condotta attraverso l'utilizzo di strumenti quali-quantitativi, sia all'interno delle istituzioni scolastiche che nel contesto territoriale. Per la raccolta dati intrascuola si è utilizzato: l'analisi documentale dei Rapporti di

Autovalutazione e dei Piani di Miglioramento; il questionario “Measure of School, Family, and Community Partnerships” (Epstein & Salinas, 1993) somministrato a tutti i docenti delle 8 scuole coinvolte (n. 315 su un totale di 607) e 1 focus group iniziale con i 13 docenti del *middle management*. Per la raccolta dati nel contesto territoriale sono stati utilizzate interviste semistrutturate a 8 testimoni privilegiati del Distretto Socio-Assistenziale e 1 focus group con operatori del Terzo Settore, attivi nei servizi del Piano di Zona 2021.

Fase intervento. Caratterizzata da un percorso formativo della durata di 20 h per un totale di 10 incontri, su piattaforme digitali (Google Meet e Zoom) e rivolto ai 13 docenti del *middle management* per sostenere la professionalità docente su 3 dimensioni tra loro interconnesse (MIUR, 2018): la dimensione “Organizzazione”; la dimensione “Istituzione/Comunità”; la dimensione “Cura della professione”. La verifica del processo formativo è avvenuta attraverso l’osservazione esperienziale e sistematica (Trincherò & Robastro, 2019) e il diario di bordo.

Fase valutativa. Caratterizzata da azioni volte a verificare il raggiungimento degli obiettivi programmati, sia in termini interistituzionali, con la formalizzazione di un Patto educativo territoriale, sia in termini di professionalità docente. Per la verifica dell’implementazione degli aspetti di professionalità sui quali si è deciso di agire è stata utilizzato un monitoraggio con domande a risposta aperta su Moduli Google Form, 1 Focus group finale, e 8 interviste semi-strutturate ai dirigenti scolastici delle 8 scuole.

## 3. Gli strumenti della fase esplorativa

Di seguito verranno presentati due degli strumenti utilizzati nella fase esplorativa della ricerca, nello specifico il “Measure of School, Family and Community Partnerships” e il focus group con i 13 docenti coinvolti nella R-F.

### 3.1. Il questionario *Measure of School, Family, and Community Partnerships*

Nella Fase esplorativa, lo strumento di rilevazione dei dati quantitativi utilizzato è il questionario “Measure of School, Family and Community Partnerships” (Epstein & Salinas, 1993). Lo strumento è stato validato negli Stati Uniti, per questo, oltre alla traduzione, si è proceduto con un riadattamento al contesto italiano. Lo strumento nasce per indagare le percezioni dei docenti sulle prassi inclusive, relative al coinvolgimento di famiglie e comunità territoriale, attuate nella propria scuola. La rilevazione è stata guidata dalle seguenti domande di ricerca:

1. Quali sono le pratiche inclusive relative al partenariato percepite dagli insegnanti come più/meno utilizzate?
2. Esiste una variabilità intrascuola rispetto alla percezione di determinate azioni legate ai processi inclusivi?
3. Laddove presente, tale variabilità è legata a determinate variabili di contesto quali ad esempio ruolo, incarico istitu-

zionale aggiuntivo, ordine di scuola?

Le 6 dimensioni presenti nella versione originale del questionario, *Sostegno alla Genitorialità*, *Volontariato*, *Comunicazione*, *Presa di Decisione*, *Collaborare con la Comunità*, *Apprendimento a Casa*, fanno riferimento alla teoria dell'*Overlapping Spheres of Influence* e al framework dei *Six Type of Involvement* sopra richiamati (Epstein, 2019).

### 3.2. Il campione

Il questionario è stato somministrato esclusivamente in formato elettronico su piattaforma Google Form, tra dicembre 2021 e marzo 2022, ai docenti delle 8 istituzioni scolastiche partecipanti alla ricerca; di queste ultime due sono *piccole scuole*. I rispondenti sono 315 docenti, di tutti gli ordini di scuola (Tab. 1).

### 3.3. Le misure

A seguito della somministrazione, è stata condotta un'analisi fattoriale esplorativa, tramite il metodo di estrazione della massima verosimiglianza con rotazione obliqua *Oblimin*. L'analisi ha confermato una struttura a sei fattori ma in parte diversa rispetto alla versione originale: nello specifico, la dimensione del *Volontariato* è stata sostituita con *Sostegno alla partecipazione* che misura in modo più ampio il grado di coinvolgimento dei nuclei familiari e dei membri della comunità all'interno dell'organizzazione.

Il questionario originale si compone di 55 item che, a seguito dell'EFA, si sono ridotti a 46. La scala di risposta è di tipo Likert di frequenza a 5 passi. Nella scala di risposta, 1 indica "Mai" o "Non utilizzato nella mia scuola" o "Con nessuna famiglia" e la risposta 5 indica "Sempre" o "Condotta in tutte le classi" o "Con tutte le famiglie". Dentro ogni dimensione troviamo 1 domanda a risposta aperta,

		N	%
Campione	rispondenti	315	50,24
	Ordine di scuola		
	infanzia	69	21,9
	primaria	109	33,3
	secondaria di I°	82	26
	secondaria di II°	59	18,7
Incarico istituzionale	solo docenza	177	56,19
	altro incarico	138	43,81
Disciplina insegnata	sostegno	57	18,10
	altre discipline	258	81,90

Tab. 1 - Rispondenti al questionario.

volta a rilevare le buone prassi percepite nella scuola in relazione alla dimensione indagata.

Il *Sostegno alla Genitorialità* è misurato con 4 item e mostra un'alpha di Cronbach pari a 0,87. In questa dimensione si misura la percezione del grado di attuazione di pratiche rivolte alle famiglie per aiutarle a comprendere lo sviluppo degli studenti e a sostenerle nel costruire ambienti domestici che li supportino nello studio (esempio di item: *la sua scuola conduce seminari o fornisce informazioni per i genitori sullo sviluppo del bambino o dell'adolescente*).

Il *Sostegno alla Partecipazione* è misurato con 13 item e mostra un'alpha di Cronbach di 0,93. Si misura la percezione rispetto alla presenza di pratiche di coinvolgimento dei genitori per sostenere la scuola e gli studenti (esempio di item: *la sua scuola conduce sondaggi annuali per identificare interessi e disponibilità dei genitori a mettere a disposizione delle classi o della scuola, volontariamente, le proprie competenze*).

L'*Apprendimento a Casa* è misurato con 6 item e mostra un'alpha di Cronbach di 0,93. La misura si riferisce alla percezione rispetto all'attuazione di pratiche per sostenere le famiglie su come aiutare gli studenti con le attività scolastiche da svolgere a casa e sull'orientamento scolastico (esempio di item: *la sua scuola fornisce informazioni specifiche ai genitori sui modi per assistere gli studenti nello sviluppo delle competenze da migliorare*).

La *Comunicazione* è misurata con 9 item e mostra un'alpha di Cronbach di 0,89. La misura si riferisce alla percezione rispetto all'attuazione di pratiche che utilizzano forme

efficaci di comunicazione, da scuola a casa e da casa a scuola, sul curriculum, sull'andamento scolastico e sui progressi degli studenti (esempio di item: *la sua scuola utilizza la posta elettronica e il sito web per comunicare con i genitori*).

La *Presenza di Decisione* è misurata con 8 item e mostra un'alpha di Cronbach di 0,92. Indaga la percezione rispetto all'attuazione di pratiche per includere i genitori nelle decisioni scolastiche e favorire lo sviluppo di reti genitoriali, in relazione anche con la comunità territoriale (esempio di item: *la sua scuola monitora l'effettiva partecipazione a scuola di genitori di diversa etnia, lingua, status socio-economico, ecc.*).

*Collaborare con la Comunità* è misurato con 6 item e mostra un'alpha di Cronbach di 0,90. La misura si riferisce alla percezione rispetto all'attuazione di prassi per coordinare le risorse e i servizi offerti dalla comunità territoriale per le famiglie e gli studenti e quelli offerti dalla scuola per la comunità territoriale, le famiglie e gli studenti (esempio di item: *la sua scuola fornisce un elenco di risorse per genitori e studenti sui servizi e sui programmi delle altre agenzie educative del territorio*).

### 3.4. Alcuni risultati del “Measure of School, Family and Community Partnerships”

Sui dati raccolti è stata condotta primariamente un'analisi dei punteggi medi. Le analisi sono state svolte prima sull'intero campione e, successivamente, sono state considerate alcune variabili di sfondo come

il grado scolastico e l'incarico.

I risultati sul campione totale (Fig. 2) hanno evidenziato come la dimensione *Sostegno alla Partecipazione* abbia ottenuto un punteggio medio più basso ( $M=2,67$ ) in tutte le 8 istituzioni scolastiche e, al contrario, come la *Comunicazione* ( $M=4,24$ ) sia la dimensione le cui pratiche sono maggiormente percepite in tutte le scuole, indipendentemente dal grado scolastico. Questo dato è interpretabile in relazione al momento storico in cui il questionario è stato somministrato: nel 2021 le scuole hanno cominciato a sistematizzare alcune pratiche comunicative che, prima dell'emergenza da COVID-19, non avevano raggiunto un'azione di sistema (Lucisano *et al.* 2021). Non stupisce che la *Comunicazione* sia l'area dove i docenti percepiscono prassi più funzionali a connettere le scuole con le famiglie e la comunità territoriale. Ad oggi, ad esempio, l'uso del registro elettronico, le comunicazioni attraverso la posta elettronica e i siti web delle scuole, l'uso di piattaforme digitali, hanno raggiunto tutte le scuole coinvolte nella ricerca, le quali sono riuscite a mettere a sistema e a rendere mezzo a servizio della comunità scolastica questi strumenti. Dall'altra parte, la *Partecipazione* è una dimensione che ha subito negli anni dell'emergenza pandemica un forte impatto negativo (Stanzione & Morini, 2021; Moretti & Morini, 2021a; 2021b) per questo è necessario che venga recuperata, sostenuta e incrementata per permettere di dare origine a nuove pratiche di scuola partecipata in un'ottica inclusiva. I Patti di Comunità allora si inseriscono per rispondere alla percezione degli insegnanti di una presenza solo sporadica di prassi che sostengono i

vari attori della comunità educante in particolare i genitori, di cui l'organizzazione scolastica non riesce a supportare e «motivare la partecipazione alla vita scolastica attraverso i comitati, le associazioni, le iniziative locali di formazione [...]» (MIUR, 2012, p. 5).

Rispetto alle variabili di sfondo considerate in ipotesi come rilevanti per una differenza nelle percezioni, è emerso che i docenti che ricoprono un incarico aggiuntivo (funzione strumentale, coordinamento, ecc.) hanno in media un punteggio più basso in tutte le dimensioni (Fig. 3): percepiscono quindi come meno presenti azioni organizzative mirate al coinvolgimento di famiglie e territorio rispetto ai colleghi che non ricoprono nessun incarico. La differenza più ampia è nella dimensione *Presa di Decisione*. Queste differenze si mostrano anche significative all'analisi della varianza Anova One Way per le dimensioni di *Presa di decisione* ( $F=16,49$ ;  $p=0,00$ ) *Sostegno alla Partecipazione* ( $F=4,39$ ;  $P=0,03$ ) e *Collaborare con la comunità* ( $F=5,28$ ;  $P=0,02$ ).

La lettura di questo dato apre alla riflessione su quanto occupare un ruolo strategico all'interno dell'organizzazione scolastica contribuisca allo sviluppo di un pensiero sistemico (Agrati, 2018) orientato a cogliere, nel loro sviluppo sincronico (in atto) e diacronico (in relazione agli sviluppi futuri), i processi attivati nei vari livelli dell'organizzazione e su quanto questo contribuisca a una percezione differente delle prassi, in relazione ai processi messi in atto.

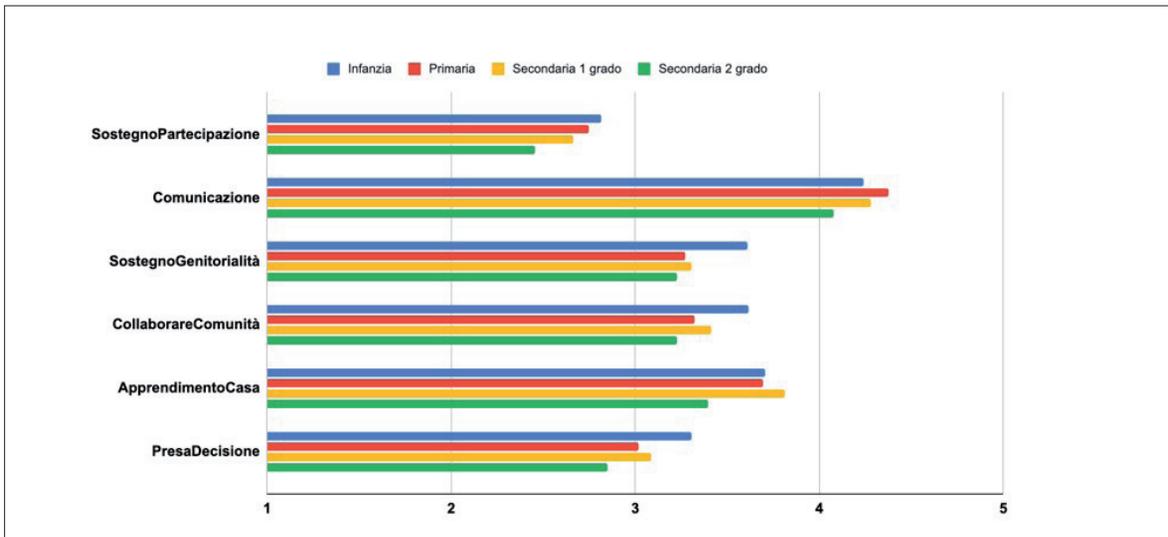


Fig. 2 - Punteggi medi per ordine di scuola.

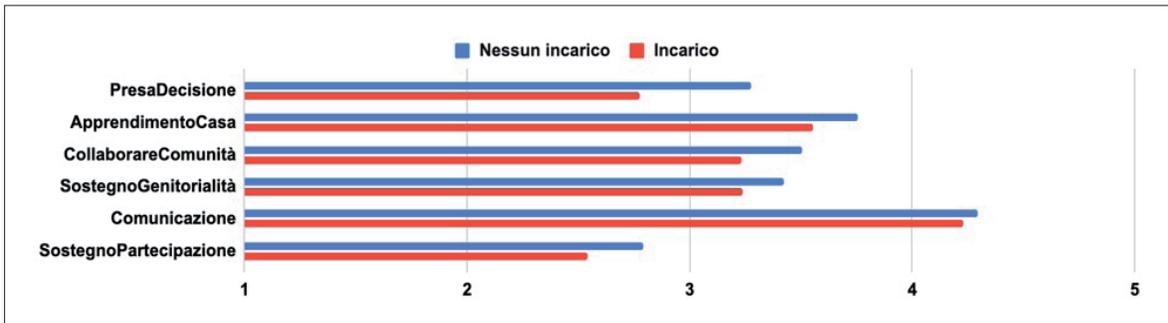


Fig. 3 - Punteggi medi per incarico istituzionale.

### 3.5. Il focus group: approfondimento qualitativo con le figure del middle management

Nella fase esplorativa, è stato utilizzato il focus group per un approfondimento qualitativo delle percezioni e dei processi rispetto alla relazione scuola-famiglia-territorio e il suo ruolo nella promozione di dinamiche inclusive. Il focus group ha coinvolto nove (M=1, F=8) docenti con incarichi istituzionali (infanzia=2, primaria=3, secondaria I°=2; secon-

daria II°=2). L'età dei partecipanti è compresa fra i 41 e i 55 anni (Ma=50) e con anzianità di servizio compresa fra 7 e 30 anni (Ma=17). Il focus group, con traccia semi-strutturata, è stato condotto da una moderatrice esperta appartenente al gruppo di ricerca, alla presenza di un'osservatrice formata al compito. Le domande proposte sono state costruite secondo una logica induttiva (Tab. 2), volta a indagare prima gli aspetti più generali, per poi far convergere i partecipanti su temi centrali rispetto al problema di ricerca. L'incontro si è svolto su piattaforma Google Meet e la

Domande F-G
1. Quando parliamo di scuola-famiglie-territorio cosa vi viene in mente rispetto al vostro contesto?
2. Che percezione avete delle famiglie del vostro Istituto rispetto al coinvolgimento nella vita scolastica?
3. Come si inserisce il territorio nelle offerte educative della vostra scuola?
4. Come e con quali azioni il vostro Istituto entra in relazione con le famiglie e il territorio?
5. Ad oggi quali bisogni sentite di avere rispetto alla creazione di alleanze con famiglie e territorio?

Tab. 2 - *Traccia focus group.*

documentazione è avvenuta mediante videoregistrazione, previa informazione e autorizzazione dei partecipanti. La codifica è stata svolta manualmente e attraverso trascrizione *verbatim*, con omissioni di cadenze dialettali, balbettii, esitazioni nel parlato.

### 3.6. *La relazione scuola-famiglia-territorio: un'analisi categoriale del focus group con i docenti della R-F*

Sui dati testuali del focus group è stata svolta un'Analisi Tematica (Braun & Clarke, 2006; Pagani, 2020): l'approccio *bottom-up* ha fatto emergere categorie e sottocategorie, a cui è seguita l'attribuzione di una definizione, con le relative evidenze. Sono emerse 2 categorie: 1. *Relazione scuola-famiglia* e *Relazione scuola-territorio*. All'interno della prima categoria sono state codificate 7 sottoca-

tegorie, di cui si riporta una descrizione sintetica ed esempi di evidenze (Tab. 3). All'interno della seconda categoria troviamo 3 sottocategorie: difficoltà burocratiche, mancanza di reciprocità con gli EELL, difficoltà di comunicazione con gli EELL (Tab. 4).

Per necessità di sintesi riportiamo solo due dei molti temi emersi dall'AT: la responsabilità collegiale delle alleanze educative, a cui si collega la percezione di un eccessivo carico di lavoro che i docenti avvertono nel sostenere la partecipazione delle famiglie senza un supporto della comunità scolastica; il tema dell'inclusione, che si ricollega alla dimensione *Presa di Decisione*: i docenti rimandano la percezione di una scuola che fatica a rimuovere gli ostacoli, di diversa natura, per un'effettiva partecipazione di tutti, per una scuola che tuteli e sostenga il diritto di ciascuno a prendere parte nei processi decisionali delle comunità.

CATEGORIA: relazione scuola-famiglia		
SOTTOCATEGORIA	DESCRIZIONE	EVIDENZA
responsabilità come docente	La relazione scuola-famiglia si inserisce nel quadro della professionalità docente.	<i>È per noi un qualcosa di importante e ci stiamo mettendo il nostro interesse. Il fulcro della nostra attività è proprio questo, no? Stabilire quel contatto tra scuola e famiglia che spesso si dà per scontato soprattutto nelle fasce scolari più piccole, e invece non è così (D1).</i>
responsabilità collegiale	La relazione scuola-famiglia investe la scuola intesa come comunità di professionisti.	<i>[...] questo approccio con i genitori non può essere delegato a un singolo insegnante o a quei pochi insegnanti empatici che riescono a comunicare con i genitori in maniera più ottimale. Io credo che bisogna cercare una strada: ci sarà un modo perché tutti gli insegnanti, o insomma la maggior parte, possano riuscire a comunicare con la comunità (D4).</i>
difficoltà comunicative	La relazione scuola-famiglia è legata a problemi comunicativi relativi al fraintendimento dei messaggi e all'ignorare le richieste dell'Istituzione scolastica.	<i>[...] io ho enorme difficoltà, perché stiamo trovando tutti i canali possibili, però stranamente, e quasi paradossalmente, non si riesce a raggiungere queste famiglie per avere una comunicazione univoca. Cioè: ti dico questo e ti sto dicendo questo. È proprio questo il messaggio che ti voglio comunicare e non altro. Invece vengono travisate le cose (D2).</i>
visione deficitaria delle famiglie	Nella relazione scuola-famiglia entra in gioco la percezione di inadeguatezza delle famiglie da parte della scuola.	<i>Il fatto di non comprendere le comunicazioni e poi riempire la chat di domande, diciamo, anche sciocche in un certo senso. Ma anche una superficialità al livello di impegno [...] sono molto attivi sui social questi genitori però non erano in grado di attivare un account di Google. Poi magari sono molto attivi su tutti i social (D7).</i>
delega/sostituzione dei ruoli	Le famiglie delegano la loro funzione educativa ai docenti.	<i>[...] nella nostra scuola queste problematiche sono amplificate al mille per mille per cui la parte che spetta ai genitori molto spesso viene fatta dagli insegnanti. Ci troviamo a svolgere non solo la funzione di docenti, ma anche quella di mamma e di papà (D8).</i>
inclusione	La relazione scuola-famiglia si complica quando sono presenti difficoltà linguistiche e socio-economiche.	<i>L'altro problema che abbiamo riscontrato è il raggiungimento delle famiglie con diversa etnia. Noi abbiamo bambini albanesi, marocchini, montenegrini e la difficoltà grossa è proprio come comunicare con queste famiglie. Allora, abbiamo aperto una sezione sul sito ma non è efficace perché i genitori non sanno come muoversi sul sito (D3).</i>
partecipazione	Il coinvolgimento delle famiglie è più difficile al crescere dell'età dell'alunno. Bassa percentuale in generale di famiglie presenti agli incontri formali.	<i>[...] Una volta arrivati alle superiori e man mano che si va avanti, i genitori sono sempre meno presenti. Specialmente ora col fatto della pandemia, li abbiamo quasi persi. Adesso effettivamente i contatti sono molto limitati (D8). Nella partecipazione formale, pure, negli anni abbiamo visto sempre meno partecipazione alle assemblee, agli incontri scuola-famiglia (D4).</i>

Tab. 3 - Modello categoriale Relazione scuola-famiglia.

CATEGORIA: relazione scuola-territorio		
SOTTOCATEGORIA	DESCRIZIONE	EVIDENZA
difficoltà burocratiche	Nella relazione scuola-territorio la burocrazia determina il fattore tempo degli interventi degli enti pubblici.	<i>[...] la problematica viene anche presa in carico, perché per carità, sotto quel punto di vista nessuno ti dice di no, però c'è una burocrazia, forse questo è il limite [...] A volte, bisogna che siamo tenaci e puntiamo proprio i piedi. Il tempo passa e tante situazioni continuano a rimanere, anzi, tendono a complicarsi sempre di più e la cosa che a me fa paura è che poi, questi tre anni di scuola media finiscono. Finché stanno tra la scuola primaria e la scuola media in qualche modo questi ragazzi vengono sostenuti, ma nel momento in cui escono fuori, ecco la dispersione, ecco che vengono proprio abbandonati a loro stessi (D5).</i>
manca di reciprocità con gli EELL	La relazione scuola-territorio non si fonda su uno scambio reciproco di servizi.	<i>Di fatto devo dire che ai GLO partecipano pochissimo, nonostante le sollecitazioni e nonostante le possibilità che diamo di decidere date e giornate a loro piacimento. Partecipano molto poco e quando partecipano [...] arrivano impreparati, completamente impreparati. Tanto che chiedono a noi docenti, fanno domande a noi su cose per le quali dovrebbero darci loro le risposte (D9).</i>
difficoltà di comunicazione con gli EELL	Nella relazione scuola-territorio lo scambio di informazioni non è legato a protocolli operativi definiti.	<i>Io ho sempre chiesto un patto, una sorta di linea guida che ognuno di noi dovrebbe avere per dire: cosa faccio adesso? [...] Io sono 17 anni che sono allo sportello d'ascolto, 11 anni referente e non so che c'è un rimborso per le famiglie con autismo, che c'è un rimborso dei soldi che spendono per le terapie. È assurdo questo. Non lo posso chiedere io perché io non so neanche che esiste. Quindi come mi informo? Chi me lo dice? (D6).</i>

Tab. 4 - Modello categoriale Relazione scuola-territorio.

## 4. Conclusioni

I dati raccolti ci suggeriscono come lo spazio decisionale dei genitori e la loro partecipazione sia ancora lontano da una vera adesione al contesto-scuola: sembra infatti

che l'implementazione di sistemi comunicativi abbia erroneamente sostituito una partecipazione piena e attiva dei nuclei familiari.

Inoltre, emerge come la lettura delle prassi da parte dei docenti, possa essere condizionata dalla "posizione" dalla quale essi le

osservano e condurre a una lettura dentro cornici soggettive, con il rischio di un'eccessiva frammentazione. Per evitare tale rischio e ritrovare una *vision* collegiale, che cerca strategie condivise per realizzare scuole inclusive, sono necessari allora dispositivi che promuovano pratiche riflessive (Dewey, 1933; Schön, 1993). Investire in una forma-

zione in servizio che utilizzi questi dispositivi per creare connessioni sia tra i professionisti di una stessa comunità scolastica che tra le scuole e la rete di servizi presenti sul territorio, è sicuramente un'evidenza che i dati ci restituiscono. Occorre rendere più efficaci le pratiche di costruzione di alleanze, per ottenere un impatto significativo sui contesti.

## Bibliografia

---

- Addi-Raccach, A., Dusi, P., & Seeberger, T. N.** (2021). What Can We Learn About Research on Parental Involvement in School? *Bibliometric and Thematic Analyses of Academic Journals, Urban Education*, 1-32.
- Agrati, S. L.** (2018). Il pensiero sistemico del middle-manager scolastico. Spunti per la professionalizzazione. *Form@re*, 18(2), 48-61.
- Asquini, G.** (2018). (Ed.) *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Benvenuto, G.** (2018). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Roma: Carocci Editore.
- Braun, V. & Clarke, V.** (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Bronfenbrenner, U.** (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: il Mulino (trad.it).
- Decreto Presidente Repubblica 31 maggio 1974, n. 416**, Istituzione e riordinamento di organi collegiali della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica.
- Decreto Presidente Repubblica 8 marzo 1999, n. 275**, Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche.
- Fan, X. & Chen M.** (2001). Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1-22.
- Dewey, J.** (1933). *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: Heath.
- Ishimaru, A. M.** (2014). Rewriting the rules of engagement: Elaborating a model of district-community collaboration. *Harvard Educational Review*, 84(2), 188-216.
- Jeynes, W. H.** (2012). A meta-analysis. The effects of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban education*, (47), 706-742.
- Kools, M. & Stoll, L.** (2016). What Makes a School a Learning Organisation? *OECD Education Working Papers*, No. 137. OECD Publishing.
- Lucisano, P., Stanzione, I., & Morini, A. L.** (2021). The school after the emergency: perspectives and reflections on didactics starting from the national SIRD survey. *Italian journal of educational research*, (27), 102-114.
- MI** (2020). Documento per la pianificazione delle attività scolastiche, educative e formative in tutte le Istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione, Disponibile su: [https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Piano+Scuola+21\\_22.pdf](https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Piano+Scuola+21_22.pdf) [Accesso: 19/01/23].

- MIUR (2012). Linee di indirizzo. Partecipazione dei genitori e corresponsabilità educativa. Disponibile su: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/50012/Linee+guida-+corresponsabilit%C3%A0+educativa.pdf/07f61a8f-1b7c-4085-9387-2ab3b3deec40?version=1.0&t=1476199024484>. [Accesso: 19/01/23].
- MIUR (2018). Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio, Documenti di lavoro. Disponibile su: [https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Dossier\\_formazione.pdf/9f909567-034c-417c-a030-d764779203b4?version=1.0](https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Dossier_formazione.pdf/9f909567-034c-417c-a030-d764779203b4?version=1.0). [Accesso: 19/01/23].
- Moretti, G. & Morini, A. L. (2021a). Didattica a distanza in situazione emergenziale e corresponsabilità tra scuola e famiglia. *Ricerca Dipartimentale ai tempi del Covid-19*, 45-57.
- Moretti, G. & Morini, A. L. (2021b). La didattica nell'emergenza Covid tra riorganizzazione e riprogettazione. Il punto di vista dei docenti e delle famiglie. *Italian journal of educational research*, 022-033.
- OECD (2020). Back to the Future of Education: Four OECD Scenarios for Schooling, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/178ef527-en>.
- ONU (2015). Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile. Disponibile su: <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>. [Accesso: 19/01/23].
- Openpolis (2021). Le mappe della povertà educativa nel Lazio. Disponibile su: <https://www.openpolis.it/numeri/le-mappe-della-poverta-educativa-nel-lazio/>. [Accesso: 19/01/23].
- Pagani, V. (2020). *Dare voce ai dati. L'analisi dei dati nella ricerca educativa*. Parma: Edizione Junior-Spaggiari.
- Ponce, O. A. & Pagan-Maldonado, N. (2015). Mixed Methods Research in Education: Capturing the Complexity of the Profession. *International Journal of Educational Excellence*, 1(1), 111-135.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education*. New York: Free Press.
- Epstein, J. L. (2019). *School, Family, and Community Partnerships: your handbook for action Fourth Edition*. Thousand Oaks, California: Corwin, A SAGE Company.
- Epstein, J. L., & Salinas, K. C. (1993). *School and family partnerships: Questionnaires for teachers and parents in elementary and middle grades*. Baltimore: Center on School, Family, and Community Partnerships at Johns Hopkins University.
- Schön, D. A. (1983). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo 1993. (Trad.it. di A. Barbanente).
- Sheldon, S. B. (2019). Improving Student Outcomes with School, Family, and Community Partnerships. A research Review. In Epstein J. L. (2019). *School, Family, and Community Partnerships: your handbook for action Fourth Edition*, 43-62. Thousand Oaks, California: Corwin, A SAGE Company.
- Stanzione, I. & Morini, A. (2021). Didattica a distanza nel contesto scolastico. Primi esiti delle risposte aperte al Questionario SIRD sul campione regionale del Lazio. In *Ricerca e didattica per promuovere intelligenza comprensione e partecipazione*, 36-52.
- Trincherò, R. & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori Education.
- Thompson, I., Willemse, M., Mutton, T., Burn, K., & De Bruïne, E. (2018). Teacher education and family-school partnerships in different contexts: A cross country analysis of national teacher education frameworks across a range of European countries. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 258-277.
- Wenger, E., McDermott, R.A., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Harvard: Business Press.