

## **Relazione scuola-famiglia e responsabilità educativa: un percorso di ricerca partecipativa per la costruzione del Patto di Corresponsabilità**

**Davide Capperucci**

**Abstract** – *The present paper deals with the issue of school-family educational co-responsibility on both the legal and the pedagogical level, with the aim of building a common "Pact" between these two educational agencies. With reference to the systemic model of Bronfenbrenner which highlights how the child belongs mutually to both systems, the family and the school, which from early childhood significantly influence his/her development. In the child, the stronger the link between them is, the greater the potential development in each single social context and in his/her well-being. So as to provide tools and empirical evidence on how this relationship can be built, the present contribution documents a participatory research carried out with teachers, parents and pupils in a network of schools. The final result was the construction of a "Co-responsibility Pact" inspired by the principles of comparison, sharing, mediation and participation.*

**Riassunto** – *Il presente contributo affronta il tema della corresponsabilità educativa scuola-famiglia sia sul piano giuridico che sul quello pedagogico, allo scopo di costruire un "Patto" condiviso tra queste due agenzie educative. Facendo riferimento al modello sistemico di Bronfenbrenner, viene evidenziata la reciproca appartenenza del bambino ad entrambi i sistemi, la famiglia e la scuola, che fin dalla prima infanzia ne influenzano significativamente lo sviluppo. Tanto più l'intersezione tra di essi è forte, tanto più aumentano il potenziale di sviluppo di ciascun contesto sociale e il benessere del bambino. Per fornire strumenti ed 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

**Keywords** – school, family, co-responsibility, education, participation

**Davide Capperucci** è Ricercatore confermato e Professore aggregato di Pedagogia sperimentale dell'Università di Firenze, dove insegna *Teorie e metodi di progettazione e valutazione scolastica* e *Pedagogia sperimentale*. Si interessa di metodologia della ricerca in educazione, progettazione curricolare, valutazione degli apprendimenti e di sistema, formazione degli insegnanti e dei dirigenti scolastici. Tra le sue recenti pubblicazioni: *Progettare per unità di competenza nella scuola primaria* (Milano, FrancoAngeli, 2016, a cura di, in coll. con G. Franceschini, E. Guerin e G. Perticone); *L'insegnante di scuola primaria* (Milano, FrancoAngeli, 2015, in coll. con M. Piccioli); *La scuola in Europa* (Milano, FrancoAngeli, 2013); è inoltre autore di numerosi articoli in riviste italiane e straniere. Con R. Cardarello, B. Losito e I. Vannini è co-direttore della collana *peer reviewed "Ricerca-Formazione"* per le edizioni FrancoAngeli di Milano.

## 1. Introduzione

Il tema della responsabilità educativa chiama in causa le principali agenzie educative della società contemporanea: la famiglia e la scuola. L'educazione si configura come un'attività antropologicamente connotata, nella misura in cui favorisce la crescita del soggetto-persona e la valorizzazione delle sue capacità, attraverso interventi di cura intenzionalmente e consapevolmente determinati che vanno oltre il semplice accudimento e la soddisfazione dei bisogni primari<sup>1</sup>. L'atto educativo quindi favorisce lo sviluppo integrale del bambino, affinché grazie all'interazione con le figure di riferimento e con il contesto in cui vive, possa acquisire una forma personale e irripetibile.

A partire dalla riflessione sul diritto all'educazione dell'infanzia, la prima parte del contributo indaga gli aspetti psico-pedagogici e giuridici della funzione educativa della famiglia e della scuola, nonché le forme di responsabilità che da essa conseguono. Nella seconda parte sono illustrati il disegno e i risultati di un percorso di ricerca sul campo realizzato con un campione di scuole del primo ciclo, finalizzato alla costruzione del "Patto di corresponsabilità", allo scopo di rafforzare l'alleanza educativa scuola-famiglia nella prospettiva della co-partecipazione all'educazione dei bambini e delle bambine.

## 2. Costruire l'alleanza educativa scuola-famiglia: aspetti psico-pedagogici

Oggi il ruolo educativo della famiglia e della scuola è riconosciuto sia a livello informale che formale. Detto compito, infatti, è legato sia al senso comune, in quanto connaturato allo sviluppo filogenetico di più specie, fra cui anche quella umana, sia alle carte costituzionali di molti paesi o altri documenti di portata sovranazionale come la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (*Convention on the Rights of the Child*), approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 20 novembre 1989 e ad oggi ratificata da ben 196 Stati<sup>2</sup>.

Il peso che le relazioni educative intrafamiliari hanno sullo sviluppo della persona è attestato da molteplici evidenze empiriche, frutto di ricerche condotte a livello multi e interdisciplinare, dove aspetti biologici e socio-culturali si intrecciano e si influenzano a vicenda. Recenti ricerche neuroscientifiche sulla plasticità cerebrale, ad esempio, hanno dimostrato come lo sviluppo delle connessioni neuronali sia collegato alla qualità/quantità delle stimolazioni ambientali che il bambino riceve dall'esterno e dalle prime interazioni che egli ha con gli altri, ed in particolare con i familiari e le persone che si prendono cura di lui. Le esperienze della prima infanzia, unite al potenziale derivante dall'eredità genetica, influenzano in modo significativo l'architettura cerebrale del soggetto che continuerà ad arricchirsi anche in seguito, grazie a nuove

---

<sup>1</sup> P. Milani, *Co-educare i bambini: genitori e insegnanti insieme a scuola*, Lecce, Pensa Multimedia, 2008.

<sup>2</sup> 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 mero oggetto di tutela e protezione, ha inoltre previsto diritti universalmente riconosciuti quali il diritto al nome, alla sopravvivenza, alla salute e all'istruzione. Nonostante questo la Convenzione resta ancora oggi in larga parte inattuata, infatti, 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.

esperienze, ma sulla quale il vissuto infantile sembra avere un ruolo fondamentale<sup>3</sup>. Sul fronte socio-pedagogico, allo stesso modo, le ricerche longitudinali condotte da Pourtois e collaboratori hanno mostrato come la famiglia eserciti un ruolo importante nella strutturazione della personalità, nella definizione di comportamenti e atteggiamenti socio-relazionali, nel successo scolastico e professionale. Detti fattori, infatti, sembrerebbero essere la risultante di una “memoria sociale antica”, fortemente connessa al contesto familiare originario, e di una più recente influenzata dall’ambiente in cui i soggetti vivono<sup>4</sup>.

Spostando l’attenzione sul sistema scolastico, è soprattutto con l’affermarsi della scuola dell’autonomia che si è diffuso un sistema policentrico composto da una molteplicità di attori che in diversa misura partecipano al processo educativo del bambino, e all’interno del quale l’alleanza scuola-famiglia ricopre un ruolo ancora più strategico che in passato per assicurare a ciascuno il raggiungimento del “proprio” successo formativo. Perché ciò si realizzi è necessario che la scuola si configuri come un ambiente educativo di apprendimento capace di garantire, oltre ad una qualità alta dell’istruzione, anche tutti i presupposti didattico-organizzativi necessari all’esercizio del diritto all’apprendimento. In tal senso diventano presupposti indispensabili del successo formativo tutti quegli aspetti legati al benessere scolastico (*school wellbeing*), o a quello che Huppert e So hanno chiamato *human flourishing*<sup>5</sup>. Il benessere scolastico è il risultato dell’incrocio di molteplici variabili, di natura organizzativa, didattica, relazionale, quali ad esempio la sicurezza degli ambienti, la strutturazione dei *setting* di apprendimento, la pianificazione di percorsi e attività personalizzate, l’adozione di metodologie didattiche efficaci, la gestione dei gruppi di alunni, il clima relazionale interno alle classi e tra il personale scolastico, le dinamiche comunicative interne-esterne all’istituzione scolastica, la partecipazione delle famiglie e soprattutto la qualità delle interazioni genitori-insegnanti.

Questa attenzione alle tipologie, alle forme e ai livelli di interazione tra la famiglia e la scuola è ben analizzata in letteratura dal modello ecologico di Bronfenbrenner<sup>6</sup>, secondo il quale la famiglia e la scuola costituiscono due “microsistemi”, caratterizzati da specifiche attività, ruoli sociali e relazioni interpersonali, che il bambino vive in prima persona, dalle quali per un verso è condizionato e per un altro lui stesso contribuisce a costruire. Detti microsistemi non sono entità statiche, ma in continua trasformazione, alla costante ricerca di stabilità, essi, pertanto, vanno intesi come totalità aperte, che si autoregolano, mediante un complesso scambio di informazioni tra interno ed esterno. Questa inarrestabile ricerca di equilibrio connota sia la famiglia che la scuola: nella famiglia ad esempio ciò può essere messo in discussione da una nuova nascita, dall’ingresso di un nuovo componente, dalla separazione dei genitori, dalla ricostituzione di un altro nucleo familiare, ecc.; nella scuola può essere dato dall’inizio di un nuovo ciclo scolastico, dal passaggio da una classe o da un ordine scolastico all’altro, dall’arrivo di un nuovo alunno o di una nuova insegnante, dal verificarsi di un evento particolarmente

<sup>3</sup> Cfr. S. Duchesne, A. McMaugh, *Educational psychology for learning and teaching*, South Melbourne-Victoria (AU), Cengage, 2015.

<sup>4</sup> Cfr. J. P. Pourtois, H. Desmet, W. Lahaye, *Il buon trattamento. Bisogni del bambino-Competenze dei genitori*, in “Rivista Italiana di Educazione Familiare”, 1(2), 2009, pp. 109-125; H. Desmet, J. P. Pourtois, *Prédire, comprendre la trajectoire scolaire*, Paris, P.U.F., 1993.

<sup>5</sup> Cfr. F. A. Huppert, T. T. So, *Flourishing across Europe: Application of a new conceptual framework for defining well-being*, in “Social Indices Research”, 110, 2013, pp. 837-861.

<sup>6</sup> Cfr. U. Bronfenbrenner, *Ecologia dello sviluppo umano*, trad. it., Bologna, il Mulino, 1986.

significativo per la vita scolastica (un'esperienza didattica, un viaggio di istruzione, la realizzazione di un progetto, l'incontro con un esperto, ecc.). Gli eventi familiari e quelli scolastici nella maggior parte dei casi modificano lo *status* delle relazioni intrafamiliari e di classe (o di scuola), hanno conseguenze sull'organizzazione, sulla definizione/ripartizione dei ruoli, dei compiti, delle funzioni, sull'attribuzione di significati a fatti e persone, sulle reciproche aspettative degli attori in gioco, tuttavia dopo un periodo di "disorganizzazione", il microsistema ritrova una nuova organizzazione interna, diversa da quella precedente, frutto di successivi adattamenti e negoziazioni tra le parti, per raggiungere così un nuovo equilibrio, sempre e comunque temporaneo, che sarà rimesso in discussione da successivi eventi critici e transizioni evolutive<sup>7</sup>. La dinamicità e la fluidità dei sistemi familiari e scolastici fa sì che questi non siano mai uguali alla somma delle caratteristiche dei loro membri, infatti essi si configurano piuttosto come la risultante delle relazioni che storicamente si determinano all'interno del gruppo, tra una o più parti del gruppo stesso<sup>8</sup>.

Lo sviluppo del bambino si realizza pertanto all'interno di "sistemi" (o contesti) che sono tra di loro interconnessi, e che simultaneamente esercitano la loro influenza sul bambino. Trascurare questa dimensione di interdipendenza vorrebbe dire non considerare la complessità dei vissuti che il bambino sperimenta durante l'infanzia, una complessità che risulta essere tale proprio perché l'appartenenza a ciascuno di essi è in grado di produrre effetti anche a medio e lungo termine sulla sua personalità, sul suo sistema di valori, sulle sue credenze, sulle conoscenze e competenze che egli possiede. Tuttavia, come fa notare lo stesso Bronfenbrenner<sup>9</sup>, lo sviluppo del bambino va ben oltre i singoli microsistemi a cui questi partecipa più o meno attivamente, infatti, la dimensione ecologica dello sviluppo umano è tale perché si configura come un progressivo adattamento del bambino alle situazioni ambientali immediate in cui vive, di cui acquisisce i modelli relazionali predominanti, superando la sua naturale propensione a trasferire i medesimi comportamenti in contesti diversi anche laddove sono vigenti sistemi regolativi, convenzionali e di comportamento differenti. Ecco perché è importante che sistemi diversi dialoghino tra di loro, condividendo regole, comportamenti, scopi, margini d'azione così che al bambino sia offerta la possibilità di contribuire attivamente alla loro costruzione. Inoltre, ciascun contesto di sviluppo non è limitato ad un'unica situazione ambientale immediata, ma include le interconnessioni tra più situazioni ambientali, nonché le influenze esterne che derivano da condizioni ambientali più generali, spesso indirette, quali il lavoro dei genitori, la rete delle relazioni sociali della famiglia, ecc., e al livello ancora più "macro", dalle politiche sociali, economiche e culturali della società alla quale il soggetto appartiene.

I rapporti scuola-famiglia si posizionano solitamente ad un livello intermedio, di "mesosistema", con inter-relazioni tra due o più microsistemi. Quanto più la presenza di positive interazioni-connessioni tra questi due sistemi è forte tanto più le risposte che il bambino sarà in grado di fornire attraverso i propri sistemi di comprensione e di azione saranno funzionali,

---

<sup>7</sup> Cfr. F. Cambi, *Analisi della famiglia d'oggi: linee di interpretazione e di intervento*, in "Rivista Italiana di Educazione Familiare", 1(2), 2009, pp. 22-27.

<sup>8</sup> Cfr. L. Pati, *Pedagogia della famiglia*, Brescia, La Scuola, 2014; C. Silva, *La relazione tra genitori immigrati e insegnanti nella scuola dell'infanzia*, in "Rivista Italiana di Educazione Familiare", 3(2), 2009, pp. 23-36; R. Viganò, *Ricerca educativa e pedagogia della famiglia*, Brescia, La Scuola, 1997.

<sup>9</sup> Cfr. U. Bronfenbrenner, *Ecologia dello sviluppo umano*, cit.

adattivi e applicabili a più contesti anche se di diversa natura. Per fare in modo che questa interazione si realizzi occorre pianificare un progetto educativo intenzionale con finalità condivise, negoziate, frutto del contributo di ambo le parti, la scuola e la famiglia, gli insegnanti e i genitori, anche se alcuni comportamenti saranno messi in atto prioritariamente in una delle due situazioni ambientali, mentre altri potranno esprimersi in maniera più diffusa. Scuola e famiglia sono i microsistemi più importanti per il bambino. Come sostengono Ciucci, Baroncelli, Toselli e Denham<sup>10</sup>, genitori ed insegnanti sono chiamati a comunicare intorno ai pensieri e ai sentimenti che riguardano il bambino e il suo sviluppo, che vanno a loro volta collegati alle pratiche educative messe in atto, ai risultati che si intendono ottenere e a quelli effettivamente conseguiti, alle scelte valoriali che stanno alla base delle azioni educative realizzate sia a scuola che in famiglia. Solo in questi termini ha senso parlare di “alleanza educativa”, i cui termini devono essere ben definiti, non possono essere né improvvisati né lasciati al caso, in modo tale che possano essere sempre richiamati come elementi di un contratto formativo assunto da ambo le parti nel comune interesse del bambino e della sua crescita.

Come affermano sempre Tambasco, Ciucci e Baroncelli<sup>11</sup>, nella costruzione di questa alleanza almeno due elementi sembrano essere imprescindibili: 1. il sistema di comunicazione che lega scuola e famiglia; 2. la qualità della relazione insegnanti-genitori. Nel primo caso è importante che all'interno delle politiche di ciascuna istituzione scolastica sia data priorità all'interazione tra genitori e insegnanti, individuando momenti formali (consigli di classe, assemblee, organi collegiali, elezioni dei rappresentanti, ecc.) e informali (incontri aperti alle varie componenti scolastiche, costituzione di comitati, gruppi tematici, iniziative educativo-culturali, opportunità di aggregazione e di intrattenimento culturale, ecc.) di conoscenza e di scambio. La frequenza di detti incontri, tuttavia, non può essere considerata l'unico indicatore di riferimento, infatti al di là della numerosità degli incontri è importante prestare attenzione anche alle modalità di interazione che li caratterizzano. Sovente, infatti, soprattutto i genitori lamentano scarsa considerazione e coinvolgimento delle famiglie nelle scelte educative della scuola, a partire dalla pianificazione del PTOF, dalla progettazione del curriculum, dalla scelta di progetti didattici e iniziative culturali della scuola. L'atteggiamento più diffuso pertanto è quello ispirato alla passività e alla mera ricettività delle decisioni prese dal personale scolastico, a fronte di una competenza tecnico-didattica specifica che viene anteposta alla possibilità di condividere parte delle scelte (anche) di natura didattica con le famiglie. In molti casi ci si riduce ad un'informativa alle famiglie senza che sia stata prevista una loro reale partecipazione ai processi decisionali, ignorando o trascurando risorse importanti presenti nei genitori che invece potrebbero essere valorizzate come competenze di natura contenutistica, laboratoriale, psico-relazionale, ecc.

Nel secondo caso, quello della qualità della relazione insegnante-genitore, vanno considerati aspetti propri della comunicazione-interazione interpersonale come il tono emotivo, la soddisfazione, le modalità e i contenuti della comunicazione, il grado di accordo, l'apprez-

<sup>10</sup> Cfr. E. Ciucci, A. Baroncelli, M. Toselli, S. A. Denham, *Personal and professional emotional characteristics of early childhood teachers and their proneness to communicate with parents and colleagues about children's emotions*, in “Child Youth Care Forum”, 47, 2018, pp. 303-316.

<sup>11</sup> Cfr. G. Tambasco, E. Ciucci, A. Baroncelli, *Insegnanti e alunni a scuola di emozioni*, in “Psicologia e Scuola”, 41, 2015, pp. 51-57.

zamento/rispetto, la fiducia, il riconoscimento reciproco, il sostegno, la cooperazione. In questo frangente è fondamentale riuscire ad instaurare un modello comunicativo a due vie, improntato sulla ricerca e condivisione reciproca di informazioni relative al comportamento e alle esperienze del bambino. Le narrazioni degli insegnanti e quelle dei genitori assumono la medesima importanza, perché sono in grado di mettere in comune punti di vista, stati d'animo, racconti sulla vita pregressa/attuale del bambino che altrimenti non potrebbero essere conosciuti dalle figure educative e di cura che non li hanno vissuti direttamente<sup>12</sup>. Quando un insegnante ricerca e condivide informazioni sul bambino con i suoi genitori dimostra interesse per il bambino, cerca di conoscerlo meglio, presta attenzione alla sua unicità, oltre a cercare di rispondere in maniera efficace a specifici bisogni di cura. Lo stesso dicasi per il genitore, che, interessandosi e partecipando alla vita scolastica del figlio, dimostra interesse verso il lavoro scolastico, riconoscendo nell'insegnante un interlocutore privilegiato, diverso da sé, ma comunque in grado di contribuire significativamente allo sviluppo e alla crescita del figlio. La ricerca e la condivisione delle informazioni rinforzano la relazione positiva genitore-insegnante, servono a migliorare il benessere del bambino oltre a promuovere il riconoscimento reciproco del ruolo che il genitore e l'insegnante hanno nelle esperienze di vita del bambino, contribuendo alla costruzione di rappresentazioni autentiche dei rispettivi ruoli educativi. Alcune ricerche sul modello comunicativo a due vie sostengono come questo tipo di interazione, nel medio-lungo periodo, sia in grado di sviluppare una maggiore conoscenza del/sul bambino, utile per la definizione di piani educativi condivisi, divenendo così un utile strumento di *problem solving* collaborativo e di *partnership di cura*<sup>13</sup>.

### 3. La responsabilità *in educando* dei genitori e degli insegnanti

L'educazione oltre a rappresentare un diritto per tutti i bambini e le bambine del pianeta, investe di specifiche responsabilità coloro che sono individuati dalla legge come incaricati del soddisfacimento di tale diritto, ovvero i genitori e gli insegnanti. Anche nel nostro ordinamento la cosiddetta *responsabilità in educando* riguarda sia i genitori che gli insegnanti.

Sul piano prettamente giuridico il termine "responsabilità" assume un significato in parte diverso da quello pedagogico. Mentre la pedagogia considera la responsabilità educativa in maniera ampia, pluridimensionale, indagando soprattutto i modelli educativi, le forme di cura, le strategie metodologico-didattiche, i compiti, gli ambienti di apprendimento più adatti affinché le potenzialità di ciascun bambino/bambina attraverso l'educazione possano trovare la loro massima espressione, il diritto assume un'accezione più restrittiva. In ambito giuridico, infatti, il termine "responsabilità", come sostiene Auriemma<sup>14</sup>, sta ad indicare la situazione di assoggettamento ad una determinata misura o sanzione a seguito dell'inosservanza di un obbligo. Detta situazione di assoggettamento nasce in presenza dell'elemento subiettivo della colpevo-

---

<sup>12</sup> Cfr. L. Bellatalla, E. Marescotti, *Il piacere di narrare il piacere di educare. Per una pedagogia della Narrazione*, Roma, Aracne, 2005.

<sup>13</sup> Cfr. M. T. Owen, A. M. Ware, B. Barfoot, *Caregiver-Mother Partnership Behavior and the Quality of Caregiver-Child and Mother-Child Interactions*, in "Early Childhood Research Quarterly", 15, 2000, pp. 413-428.

<sup>14</sup> Cfr. S. Auriemma, *Repertorio 2018. Dizionario normativo della scuola*, Napoli, Tecnodid, 2010.

lezza, nelle due forme del dolo e della colpa (elemento soggettivo) e senza che vi sia alcun motivo di giustificazione, ossia come conseguenza di un comportamento *contra ius* volontario e cosciente derivante da negligenza, imprudenza o imperizia – come riportato all’art. 43 del Codice Penale – tale da produrre una concreta lesione (danno) del bene o dell’interesse tutelato dalla norma. La suddetta contrarietà emerge nel momento in cui una condotta umana commissiva (che prevede un’azione) od omissiva (inerzia o ritardo) contravviene ad una regola giuridica, ovvero prevista dalla legge. La divergenza tra la condotta umana e la regola di diritto connota l’azione o l’omissione come giuridicamente illecita; in osservanza del principio di legalità, l’obbligo di responsabilità consiste nel dover scontare una pena, una sanzione disciplinare, risarcire il danno, restituire il maltolto, ecc.

### 3.1. La responsabilità in educando dei genitori

Sebbene il nostro ordinamento preveda che sia chiamato a rispondere del fatto illecito colui che ha colpevolmente posto in essere un comportamento contrario alla legge, da cui è scaturito un evento lesivo (fatto umano tipico, antigiuridico e colpevole), il Codice Civile, accanto alla responsabilità “per colpa”, di cui all’art. 2043 c.c., contempla anche l’ipotesi di responsabilità indiretta o “per fatto altrui”. Nell’ipotesi di fatti illeciti commessi da minori in contesti scolastici o extrascolastici, pertanto, è prevista la responsabilità concorrente dei genitori (ex art. 2048 c.c.), per non aver saputo impartire un’educazione adeguata a prevenire comportamenti lesivi dei beni e della libertà altrui.

La responsabilità risarcitoria dei genitori di un minore capace di intendere e volere che commette un fatto illecito non viene meno, anche se esso è affidato a persona idonea a vigilarlo, perché persiste la presunzione di *culpa in educando* (Cass. 25 marzo 1997 n. 2606). La giurisprudenza ha stabilito (Cass. civ. Sez. III n. 12501/2000) che la responsabilità del genitore e quella dell’insegnante sono concorrenti e non tra loro alternative. L’affidamento del minore alla custodia di terzi (insegnanti) solleva il genitore dalla presunzione di *culpa in vigilando* – dal momento che dell’adeguatezza della vigilanza esercitata sul minore risponde il docente cui lo stesso è affidato – ma non da quella di *culpa in educando*, per cui i genitori sono comunque tenuti a dimostrare, per liberarsi da responsabilità per il fatto compiuto dal minore in un momento in cui lo stesso si trovava soggetto alla vigilanza di terzi, di avere impartito al minore stesso un’educazione adeguata a prevenire comportamenti illeciti. Il genitore, per essere ritenuto esente da qualsiasi responsabilità giuridica relativa al fatto del figlio, deve superare la presunzione di *culpa in educando*, attraverso la prova liberatoria, che consiste nel dimostrare di avere impartito al figlio un’educazione idonea, in relazione al suo ambiente, alle sue attitudini e alla sua personalità, di averlo avviato ad una corretta vita di relazione e, quindi, a prevenire eventuali comportamenti illeciti. Inoltre, la giurisprudenza in esame stabilisce che il genitore deve accertarsi che il minore abbia assimilato l’educazione ricevuta e che il medesimo tenga una condotta abituale conforme ai precetti impartiti. Ne deriva che i genitori, per non incorrere nella responsabilità di cui al suddetto art. 2048 c.c., devono operare una corretta vigilanza sul comportamento del minore e devono, altresì svolgere un’adeguata attività formativa, impartendo ai figli l’educazione al rispetto delle regole della civile convivenza, nei rapporti con il prossimo e nello svolgimento di attività extrafamiliari.

Quella che i genitori sono chiamati a presentare deve essere una prova liberatoria quanto mai rigorosa e difficile da fornire, tanto più perché – come attestato da alcune pronunce – la commissione dell'illecito da parte del minore dimostrerebbe *ex se* l'insufficienza di educazione e controllo. Se, dunque, il fatto lesivo è di tale gravità da rendere evidente di per sé l'incapacità da parte del minore di percepire il disvalore della propria azione, a nulla vale per i genitori avvalersi della prova testimoniale avente il fine di dimostrare in modo del tutto generico l'adempimento del dovere del genitore di aver fornito al minore i mezzi educativi attraverso i quali elaborare correttamente la realtà e gli stimoli esterni.

I genitori sono, pertanto, chiamati a rispondere dei danni cagionati dai figli minori derivanti da comportamenti illeciti frutto sia di omessa o carente sorveglianza, sia di oggettive carenze nell'attività educativa, che si manifestano nel mancato rispetto delle regole civili vigenti nei diversi contesti sociali in cui il bambino/ragazzo si trova ad operare. Va precisato, in questo caso, che per "vigilanza" non si intende la costante ed ininterrotta presenza fisica del genitore accanto al figlio, pur tuttavia l'obbligo di vigilanza del minore non può considerarsi distinto e separato dall'obbligo di educazione, al quale va necessariamente correlato<sup>15</sup>.

Tale atteggiamento di estremo rigore del nostro ordinamento sembra essere dettato dall'esigenza di offrire comunque tutela risarcitoria al soggetto danneggiato, posto che, di regola, i minori non hanno patrimonio ed il danno potrebbe, in ultima analisi, rimanere a carico di chi lo ha subito. Va inoltre precisato che l'art. 2048 c.c. non introduce alcuna distinzione fra i minori a seconda della loro età, manca quindi una graduazione della responsabilità che tenga conto della figura del "grande minore"; né la giurisprudenza ha saputo individuare criteri interpretativi specifici in funzione dell'età del minore prossimo ormai ad acquisire la piena capacità di agire, diversamente da quanto accade in altri ordinamenti, quali quello francese e tedesco.

### 3.2. La responsabilità in educando degli insegnanti

Agli insegnanti sono riferibili tutte le responsabilità proprie dei pubblici dipendenti (civile, penale, disciplinare, amministrativo-patrimoniale, contabile), con una responsabilità ulteriore connaturata alla loro professione, che li vede operare solitamente con soggetti ancora minorenni, verso i quali sono chiamati ad esercitare specifiche funzioni educative e di vigilanza<sup>16</sup>. Alla luce dello stretto rapporto che lega l'attività di insegnamento agli aspetti educativi connessi alla cura e (in parte anche) alla vigilanza sugli alunni, nella fattispecie ci occuperemo soprattutto della responsabilità *in educando* degli insegnanti per i suoi risvolti connessi alla responsabilità civile di fronte a situazioni in cui il docente è riconosciuto responsabile di dolo o colpa grave. Detta responsabilità, infatti, si configura in base alla condotta dell'insegnante, ossia l'elemento fattuale, l'azione o l'omissione posta in essere, con la presenza dell'elemento psicologico (colpevolezza), del dolo (l'evento dannoso o pericoloso è previsto e voluto) o della colpa (l'evento dannoso o pericoloso è previsto, ma non è voluto, è frutto di imprudenza, imperizia, inosservanza di leggi, regolamenti, ordini o discipline). Deve inoltre essere verificato un nesso di causalità, per cui un evento dannoso dovrà risultare la conseguenza di uno speci-

---

<sup>15</sup> Cfr. M. Cornacchia, E. Madriz, *Le responsabilità smarrite. Crisi e assenze delle figure adulte*, Milano, Unicopli, 2014.

<sup>16</sup> Cfr. A. Armone, R. Visocchi, *Lo stato giuridico dei docenti*, Roma, Carocci Faber, 2006.

fico atto posto in essere con dolo o colpa.

Il sistema delle responsabilità giuridiche degli insegnanti, in quanto dipendenti pubblici, è disciplinato dall'art. 28 della Costituzione, tuttavia in seguito gli artt. 22 e 23 del T.U. n. 3 del 1957 hanno recepito e puntualizzato il dettato costituzionale<sup>17</sup>.

La responsabilità civile dell'insegnante verso gli alunni e le loro famiglie può essere contrattuale o extracontrattuale. Nel primo caso si è di fronte all'inadempimento totale o parziale di specifiche obbligazioni definite per contratto o per legge nei confronti di soggetti previamente determinati, ovvero gli alunni. Nel secondo caso si tratta di una reazione riparatoria all'infrazione di regole riferite a situazioni giuridiche tutelate, prescindendo dall'esistenza di uno specifico rapporto obbligatorio. La responsabilità civile extracontrattuale (o aquiliana), prevista dagli artt. 2047 e 2048 del Codice Civile, si verifica in tutti quei casi in cui venga violato l'obbligo generale di non provocare ad altri un danno ingiusto (obbligo del *neminem laedere*), ai sensi dell'art. 2043 del Codice Civile, detta forma di responsabilità grava su qualsiasi soggetto, compresa la pubblica amministrazione, che commetta un illecito. In virtù del rapporto d'immedesimazione organica, che lega l'Amministrazione ai dipendenti, all'Amministrazione stessa è estesa la responsabilità civile per i fatti cagionati dai propri funzionari e dipendenti, il che comporta la chiamata al risarcimento ogniquale si riscontrino l'ingiustizia del danno e la sussistenza del dolo o colpa per il fatto illecito commesso dal dipendente<sup>18</sup>. La responsabilità civile extracontrattuale sussiste sia nel caso in cui l'alunno autore del fatto sia incapace di intendere e volere, sia nel caso in cui il soggetto sia capace; e sia nell'ipotesi in cui il comportamento dannoso dell'alunno sia compiuto nei confronti di terzi sia nell'ipotesi di danno procurato a se stesso.

Le Sezioni Unite della Corte di Cassazione sono intervenute per dirimere il contrasto giurisprudenziale in ordine all'applicabilità dell'art. 2048 c.c. ai casi di autolesione dell'alunno. È stato affermato che nel caso di danno cagionato dall'alunno a se stesso, la responsabilità dell'istituto scolastico e dell'insegnante non ha natura extracontrattuale, bensì contrattuale. In ragione del fatto che - quanto all'istituto scolastico - l'accoglimento della domanda di iscrizione, con la conseguente ammissione dell'allievo alla scuola, determina l'instaurazione di un vincolo negoziale, dal quale sorge a carico dell'istituto l'obbligazione di vigilare sulla sicurezza e sull'incolumità dell'allievo nel tempo in cui questi fruisce della prestazione scolastica in tutte le sue espressioni, anche al fine di evitare che l'allievo procuri danno a se stesso. Quanto al precettore dipendente dell'istituto scolastico, tra insegnante e allievo si instaura un rapporto giuridico, nell'ambito del quale l'insegnante assume, nel quadro del complessivo obbligo di

<sup>17</sup> L'art. 22 recita: "L'impiegato, che nell'esercizio delle attribuzioni ad esso conferite cagioni ad altri un danno ingiusto, ai sensi dell'art. 23 è personalmente obbligato a risarcirlo". Secondo il successivo art. 23 è danno ingiusto quello derivante da ogni violazione dei diritti dei terzi che l'impiegato abbia commesso per dolo o per colpa grave.

<sup>18</sup> La responsabilità della Pubblica Amministrazione in questo caso è quindi sussidiaria e solidale, nel senso che essa si affianca a quella personale del dipendente (insegnante) che ha commesso l'illecito, anche a tutela dei terzi che sono stati danneggiati in violazione delle regole di imparzialità, corretta e buona amministrazione di cui all'art. 97 della Costituzione. Tuttavia i docenti possono successivamente essere chiamati a rispondere in "ri-versa" dinanzi alla Corte dei Conti dall'Amministrazione scolastica che sia stata condannata al risarcimento dei danni in favore del danneggiato, in forza della sentenza del Giudice civile, nelle sole ipotesi di dolo o colpa grave (Cass. civ., Sez. Un., n. 9346/02, Cass. civ., Sez. III, 2939/2005).

istruire ed educare, anche uno specifico obbligo di protezione e vigilanza, onde evitare che l'allievo si procuri da solo un danno alla persona.

Ne deriva che, nelle controversie instaurate per il risarcimento del danno da autolesione nei confronti dell'istituto scolastico e dell'insegnante, è applicabile il regime probatorio desumibile dall'art. 1218 c.c., per cui, mentre l'attore deve provare che il danno si è verificato nel corso dello svolgimento del rapporto, sull'altra parte incombe l'onere di dimostrare che l'evento dannoso è stato determinato da causa non imputabile né alla scuola né all'insegnante (Cass. Sez. Unite 27 giugno 2002 n. 9346). Infatti, nella responsabilità contrattuale l'attore deve dimostrare soltanto l'esistenza dell'obbligazione e l'oggettivo inadempimento, mentre è a carico del debitore l'onere di provare che l'inadempimento non è a lui imputabile.

In questo caso la prova liberatoria non si esaurisce nella dimostrazione di non aver potuto impedire il fatto, ma si estende alla dimostrazione di aver adottato in via preventiva le misure organizzative atte ad evitarlo<sup>19</sup>. Il docente, pertanto, si ritiene possa liberarsi dalla responsabilità solo se riesce a dimostrare che, pur essendo presente, non ha comunque potuto evitare l'evento poiché lo stesso si sarebbe manifestato in modo imprevedibile, repentino e improvviso. Vi è quindi una presunzione di responsabilità a carico dell'insegnante che può essere superata solo dimostrando di aver esercitato correttamente la funzione educativa e di sorveglianza sugli alunni. Secondo la giurisprudenza della Corte di Cassazione alla scuola si richiede di dimostrare di non aver potuto impedire il danno e di aver posto in essere, in via preventiva, misure organizzative idonee a contenere nel massimo grado le situazioni di pericolo prevedibili, che non siano cioè riconducibili a eventi del tutto eccezionali. La valutazione della prevedibilità dell'evento dannoso dovrà essere effettuata con riferimento alla sua ripetitività e ricorrenza statistica, non astrattamente intesa, ma correlata al particolare ambiente di cui si tratta, sulla base della ragionevole prospettazione, secondo cui, certi eventi, già verificatisi in date condizioni, possono, al ripetersi di queste, ripetersi. Per esempio, qualora sia mancata la sorveglianza, non si può invocare l'imprevedibilità del fatto dannoso, commesso nel momento della ricreazione o quello dell'uscita dalla scuola dopo la fine delle lezioni, poiché entrambi sono momenti di per sé pericolosi. Infatti, proprio per il fatto che in tali occasioni è più alta la probabilità che si verifichino incidenti, maggiore deve essere l'attenzione dell'insegnante, il quale deve adottare misure adeguate, nella concreta situazione di fatto, a prevenire eventuali eventi dannosi per gli allievi.

La responsabilità educativa degli operatori della scuola è finalizzata a fare in modo che questa si strutturi come ambiente in grado di favorire i processi di apprendimento e di crescita degli alunni, all'interno di un clima accogliente, sicuro, civile e altamente formativo<sup>20</sup>. Per questo è indispensabile impedire che gli alunni compiano atti dannosi nei confronti di coetanei, di terzi o delle cose dell'Amministrazione, ed infine, che restino danneggiati da atti compiuti da essi stessi, da coetanei o da altri. Le misure preventive e educative adottate dalla scuola e dal

---

<sup>19</sup> Tale prova liberatoria è stata caricata dalla giurisprudenza di un contenuto nel tempo sempre più gravoso. I "precettori" non si liberano dalla responsabilità se non dimostrano in "positivo" di aver adottato in via preventiva le misure idonee ad evitare la situazione di pericolo favorevole alla commissione del fatto dannoso (Cass. civ. Sez. III, n. 2655/2003 e Cass. civ. Sez. Un. n. 9346/2002).

<sup>20</sup> Cfr. L. Mortari, C. Sità (a cura di), *Pratiche di civiltà*, Trento, Erickson, 2007.

suo personale dovrebbero servire ad evitare il verificarsi di conseguenze sfavorevoli connesse a condotte illecite cui sono collegate le forme di responsabilità sopra richiamate.

#### 4. Patto educativo di Corresponsabilità

Per perseguire una piena formazione della persona, nel rispetto degli impegni e delle responsabilità di tutti coloro che esercitano un ruolo educativo sui giovani, l'alleanza scuola-famiglia costituisce uno snodo strategico, come precisato dal cosiddetto *Patto educativo di Corresponsabilità* (da ora in poi *Patto di Corresponsabilità* o *Patto*). Quest'ultimo è stato introdotto dal DPR. n. 235/2007, a seguito di una serie di eventi di bullismo e di violenza scolastica, che hanno portato l'Amministrazione ad investire sull'alleanza scuola-famiglia al fine di ribadire impegni e responsabilità comuni, a partire dalla condivisione delle regole e delle finalità che stanno alla base dei percorsi di crescita di bambini e ragazzi.

La relazione che intercorre tra la scuola e la famiglia è senza dubbio di tipo pubblicistico. I procedimenti che coinvolgono la famiglia e l'alunno iniziano al momento dell'iscrizione e poi continuano con l'inserimento nella classe, la valutazione dell'apprendimento, la gestione della disciplina, della vigilanza, della sicurezza, ecc. In tutti questi procedimenti si azionano diritti dello studente e della famiglia e doveri della scuola e degli stessi studenti e delle famiglie, come previsto dall'art. 5-bis del DPR. n. 235/2007. Spetta ai vari Regolamenti di istituto definire e disciplinare le procedure di sottoscrizione, nonché di elaborazione e revisione condivisa del Patto di Corresponsabilità. L'art. 5-bis 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 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 creare un'alleanza educativa scuola-famiglia, che, nel rispetto dei ruoli di ciascuno, possa assicurare il benessere scolastico delle varie componenti coinvolte nel processo formativo dei giovani, 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 garantire la sua 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 e dalle norme sulle responsabilità. È proprio per questa sua natura metagiuridica, che il Patto deve essere sottoscritto da entrambi i genitori, indipendentemente dal loro stato civile (anche nel caso di genitori separati), infatti, come previsto dalla norma, il figlio minore ha "diritto a mantenere un rapporto equilibrato e continuativo con ciascuno dei genitori, di ricevere cura, educazione e istruzione da entrambi" (Legge n. 54/2006).

Attualmente non esiste un modello univoco di Patto, poiché in esso si declinano i diritti e i doveri delle varie componenti scolastiche secondo le esigenze reali e l'esperienza concreta

delle scuole, che non sarebbe utile enucleare astrattamente a livello centrale o nazionale. È la singola istituzione scolastica che, ogniqualvolta individua un episodio che richiede l'intervento regolativo della scuola, da una parte modifica il Regolamento d'istituto, individuando le sanzioni o le contromisure più adeguate, dall'altra integra il Patto di Corresponsabilità, per rafforzare la condivisione con i genitori delle priorità educative e del rispetto dei diritti-doveri di tutte le componenti verso la scuola. 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, la cui adozione è vincolante e soggetta a pubblicazione sul sito della scuola, il Patto è un atto bilaterale condiviso, vincolante a partire dal momento della sua sottoscrizione. Quest'ultima procedura viene individuata nel Regolamento di istituto, così come i tempi e i modelli organizzativo-comunicativi per garantire la partecipazione effettiva dei genitori alla vita scolastica.

## **5. Il percorso di ricerca partecipativa realizzato con un campione di scuole del primo ciclo: disegno e risultati di ricerca**

Vista l'importanza del Patto di Corresponsabilità ai fini del rafforzamento dei rapporti e della qualità delle interazioni tra le componenti scolastiche, negli anni scolastici 2016/2017 e 2017/2018, è stato realizzato un percorso di ricerca partecipativa che ha visto il coinvolgimento di 5 istituti comprensivi della provincia di Pistoia e dell'Università di Firenze – Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia. Di seguito sono riportati il disegno e i risultati della ricerca realizzata con le scuole.

### *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 all'interno dell'istituzione scolastica.

### *Campione, metodologia e disegno di ricerca*

Alla ricerca hanno preso parte, mediante adesione spontanea, 5 istituti comprensivi statali della provincia di Pistoia, che sia tra gli obiettivi del PTOF che tra quelli previsti dai Piani di Miglioramento, a seguito della compilazione dei Rapporti di Autovalutazione (DPR n. 80/2013), avevano inserito il rafforzamento dell'alleanza educativa scuola-famiglia e della partecipazione delle famiglie alle attività formali e informali della scuola.

Sul piano metodologico si è privilegiato il modello della ricerca partecipativa, come descrit-

to da G. de Landsheere<sup>21</sup>, poi ripreso ed ampliato da successivi studi nazionali<sup>22</sup> e internazionali<sup>23</sup>, ai quali si rimanda per ulteriori approfondimenti.

La ricerca è stata articolata nelle fasi seguenti, che si sono ripetute allo stesso modo in ciascuno dei 5 istituti scolastici partecipanti all'indagine:

1. costituzione di 3 gruppi di lavoro per istituto (in base agli ordini scolastici: infanzia, primaria e secondaria di I 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 genitori, uno a insegnanti e alunni, relativo alle finalità, alla struttura e ai contenuti del *Patto di Corresponsabilità*;

3. realizzazione di 3 *focus-group*, all'interno dei quali le varie componenti scolastiche hanno discusso sulle *finalità* del lavoro, sugli *aspetti* ("offerta formativa", "relazionalità" e "partecipazione") costitutivi del Patto 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. condivisione del Patto con i gruppi di ricerca di tutti e 5 gli istituti scolastici partecipanti alla ricerca e successiva integrazione di alcune parti a seguito del confronto tra le scuole;

7. revisione finale del documento a livello di istituto a cura del gruppo allargato;

8. 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);

9. 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).

<sup>21</sup> Cfr. G. De Landsheere, *La ricerca sperimentale nell'educazione*, Teramo, Lisciani e Giunti, 1985.

<sup>22</sup> Cfr. M. Baldacci, *Metodologia della ricerca pedagogica: l'indagine empirica nell'educazione*, Milano, Mondadori, 2001; G. Benvenuto, *Stili e metodi della ricerca educativa*, Roma, Carocci, 2015; R. Cardarelo, *Ricerca didattica: fare il punto/Educational Research: tacking stock on the topic*, in "Form@re - Open Journal per la formazione in rete", 15(3), 2015, pp. 1-10; E. Damiano, *La Nuova Alleanza. Temi problemi e prospettive della nuova ricerca didattica*, Brescia, La Scuola, 2006; B. Losito, G. Pozzo, *La ricerca azione. Una strategia per il cambiamento nella scuola*, Roma, Carocci Faber, 2005; L. Lumbelli, *La ricerca esplorativa in pedagogia*, in "Ricerche Pedagogiche", luglio-dicembre, 1980, pp. 56-61; S. Mantovani, *Educazione familiare e servizi per l'infanzia*, in "Rivista Italiana di Educazione Familiare", 1(2), 2009, pp. 71-80; E. Nigris, *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, 2018.

<sup>23</sup> Cfr. C. L. Kaneklin, C. Piccardo, G. Scaratti, *La ricerca-azione: Cambiare per conoscere nei contesti organizzativi*, Milano, Cortina, 2010; R. McTaggart (Ed.), *Participatory action research: International contexts and consequences*, New York, Suny Press, 1997; P. Reason, H. Bradbury, *Handbook of action research*, London, Sage, 2006.

### *Prodotti e risultati della ricerca*

I 5 istituti scolastici del campione hanno partecipato alle attività di ricerca sia in parallelo, lavorando separatamente, che in forma congiunta (fase 6), allo scopo di condividere i lavori e i prodotti realizzati dalla comunità di ricerca di ciascuna scuola. Questo ha favorito il confronto e lo scambio di idee, nonché l'arricchimento del Patto di Corresponsabilità di indicatori che non erano stati considerati o approfonditi in precedenza. Tutti e 5 i gruppi si sono trovati d'accordo nell'individuare i medesimi "aspetti" - ovvero: 1. *Offerta formativa*; 2. *Relazionalità* 3. *Partecipazione* - su cui orientare la collaborazione e la partecipazione scuola-famiglia in merito alla definizione di specifici diritti e doveri di tutte e tre le componenti (insegnanti, genitori, alunni).

I risultati della ricerca possono essere letti in termini di: 1. prodotto e 2. impatto sull'incremento della partecipazione scuola-famiglia e sulla qualità della vita scolastica.

1) La realizzazione condivisa e partecipata del Patto rappresenta un primo prodotto della ricerca. A livello esemplificativo, qui di seguito si riporta il Patto elaborato da uno degli istituti scolastici del campione, di cui sono stati selezionati gli indicatori più significativi (introdotti dall'espressione: "... *si impegna a...*"). L'esempio che segue sintetizza gli indicatori presenti nei documenti di tutti e 5 gli istituti scolastici e che i gruppi di ricerca hanno convenuto essere fondamentali per la costruzione di una positiva relazione scuola-famiglia e per stare bene a scuola a seguito di una reciproca assunzione di responsabilità. Oltre a quelli qui indicati, ciascun istituto ha sentito l'esigenza di inserirne altri maggiormente rispondenti alla propria realtà di appartenenza e alle specificità del contesto di riferimento (presenza di famiglie immigrate, situazioni di disagio e difficoltà di apprendimento, difficoltà di comunicazione scuola-famiglia, numerosità dei plessi scolastici, precarietà dei docenti, variabilità di nuovi ingressi in corso d'anno, ecc.).

#### *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

2) Il percorso di ricerca partecipativa ha fatto registrare risultati positivi sul grado di partecipazione e coinvolgimento delle famiglie alle attività della scuola, sulla quantità e qualità delle relazioni insegnanti-genitori, e sul clima scolastico nel suo complesso (Tab. 1). Per rilevare questi aspetti, nonché lo scostamento registrato tra il primo e il secondo anno della ricerca, sono stati ripresi (e ampliati) gli indicatori del Rapporto di Autovalutazione (RAV) riferiti all'Area - *Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie*. Rispetto ai due anni scolastici di riferimento, è stato rilevato il grado di soddisfazione espresso dai genitori e dagli insegnanti a partire dai dati riportati nei questionari docenti e genitori, che in seguito sono stati incrociati con le informazioni contenute nel questionario scuola. In questa sede si riportano i valori medi percentuali aggregati, ottenuti dai 5 istituti scolastici, che, nel complesso, non presentano differenze statisticamente significative da un istituto all'altro. Per i genitori hanno risposto al questionario 3.256 famiglie nell'a.s. 2016/2017 e 3.282 nell'a.s. 2017/2018; i docenti sono stati 350 nell'a.s. 2016/2017 e 368 nell'a.s. 2017/2018. In entrambi i casi i dati dei rispondenti si riferiscono ai 5 istituti scolastici del campione. I valori percentuali riguardano il 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.

<b>Area - Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie</b>					
		aa. ss.			
		2016/17		2017/18	
		Rispondenti			
		genitori	docenti	genitori	docenti
N.	Indicatori	%			
1.	Coinvolgimento dei genitori nella definizione dell'offerta formativa (PTOF)	67,8 (3.252)	82,2 (348)	74,7 (3.272)	89,5 (363)
2.	Coinvolgimento e collaborazione con i genitori per la realizzazione di interventi formativi o progetti	56,0 (3.231)	64,7 (350)	62,2 (3.282)	69,7 (368)
3.	Comunicazione alle famiglie dei criteri di valutazione del rendimento scolastico e del comportamento	42,4 (3.216)	71,4 (350)	48,8 (3.280)	82,3 (362)
4.	Comunicazione alle famiglie sulle modalità di compilazione del documento per la certificazione delle competenze in uscita	25,9 (3.111)	45,3 (341)	28,8 (3.102)	62,9 (358)
5.	Coinvolgimento dei genitori nella definizione del Regolamento d'istituto	55,1 (3.156)	67,9 (350)	56,9 (3.239)	73,2 (365)
6.	Coinvolgimento dei genitori nella definizione del Patto di corresponsabilità	49,4 (3.236)	53,2 (350)	71,6 (3.255)	77,7 (362)
7.	Coinvolgimento dei genitori nella definizione di altri documenti rilevanti per la vita scolastica	58,3 (3.222)	62,3 (350)	62,7 (3.277)	74,8 (361)
8.	Realizzazione da parte della scuola di interventi o progetti rivolti ai genitori (es. corsi, conferenze)	55,8 (3.245)	69,8 (345)	66,1 (3.282)	70,9 (362)
9.	Realizzazione da parte della scuola di interventi di sostegno e accompagnamento alla genitorialità	58,3 (3.186)	76,7 (343)	64,5 (3.282)	75,4 (365)
10.	Condivisione delle procedure e dei comportamenti per i quali si prevede l'assegnazione di una sanzione disciplinare agli alunni	26,4 (3.106)	55,7 (347)	51,6 (3.232)	59,3 (365)
11.	Impiego di strumenti on-line per la comunicazione con i genitori (es. registro elettronico)	51,2 (3.159)	67,3 (350)	55,5 (3.117)	72,0 (362)
12.	Adozione di un sistema informativo relativo alle procedure amministrative legate alla frequenza della scuola (iscrizioni, trasferimenti, assenze, certificazioni, vaccinazioni, ecc.)	49,4 (3.104)	53,8 (346)	55,9 (3.151)	68,8 (364)
13.	Partecipazione dei genitori agli organi collegiali	44,4 (3.256)	47,5 (347)	56,9 (3.229)	62,6 (365)
14.	Partecipazione dei genitori alle elezioni degli organi collegiali	40,1 (3.253)	37,8 (346)	55,7 (3.230)	55,1 (368)
15.	Partecipazione dei genitori agli incontri scuola-famiglia	55,9 (3.256)	54,9 (347)	69,5 (3.232)	70,3 (367)
16.	Partecipazione dei genitori ad attività informali promosse dalla scuola	68,0 (3.256)	65,3 (350)	72,8 (3.228)	72,7 (368)
17.	Soddisfazione complessiva sulla qualità delle relazioni scuola-famiglia	69,8 (3.253)	68,8 (350)	75,9 (3.232)	75,8 (368)
18.	Soddisfazione complessiva sulla capacità di promuovere il confronto tra docenti e genitori	54,2 (3.151)	60,7 (350)	67,9 (3.139)	71,4 (367)
19.	Soddisfazione complessiva sulla capacità di risolvere costruttivamente e in maniera partecipata problemi e difficoltà legate alla vita scolastica	52,9 (3.169)	59,6 (350)	65,6 (3.111)	71,1 (366)
20.	Soddisfazione per la qualità complessiva del clima scolastico	55,8 (3.113)	64,0 (346)	70,2 (3.118)	75,2 (365)

*Tabella 1 – Grado di soddisfazione di genitori e insegnanti su alcuni aspetti della relazione scuola-famiglia rilevato nelle scuole del campione*

Dall'analisi dei dati della Tabella 1, emerge come dal 2016/2017 al 2017/2018 sia aumentato il grado di soddisfazione dei genitori e dei docenti in merito alla qualità delle interazioni scuola-famiglia, sia di carattere istituzionale che non. La percezione dei docenti, che vivono internamente alla scuola i processi decisionali relativi alla didattica e all'organizzazione dei servizi, mediamente sembra essere più positiva di quella dei genitori per quanto riguarda l'efficacia del lavoro portato avanti per la costruzione di rapporti collaborativi e partecipativi con le famiglie<sup>24</sup>. Queste ultime manifestano un buon livello di apprezzamento del lavoro svolto dalle scuole, come attestato dal progressivo miglioramento nel secondo anno della ricerca su quasi tutti gli indicatori del questionario. In alcuni settori permangono ancora delle criticità, ciò vale ad esempio per la trasparenza-comunicazione dei criteri di valutazione degli apprendimenti e di certificazione delle competenze adottati dalle scuole, lo stesso dicasi per le procedure e i comportamenti per i quali si prevede l'attribuzione di una sanzione disciplinare. Nel complesso le famiglie sembrano apprezzare gli sforzi messi in atto dalle scuole del campione per ampliare il coinvolgimento delle famiglie nella progettazione dell'offerta formativa e in iniziative culturali e formative sui temi della genitorialità e del rapporto genitori-figli. Sul fronte della partecipazione, le famiglie sembrano essere più presenti in momenti di aggregazione informali che durante eventi formali, quali le elezioni degli organi collegiali o la partecipazione alle riunioni scolastiche per le quali spesso vengono delegati i rappresentanti dei consigli di intersezione, interclasse, classe o i rappresentanti dei genitori nel consiglio di istituto. Un andamento diverso invece si registra per i colloqui e i ricevimenti individuali dove la partecipazione è maggiore, come rilevano gli stessi insegnanti. Un altro dato da segnalare, che non emerge dalla presentazione aggregata dei dati, sono le differenze rispetto al grado di soddisfazione rilevate in base all'ordine scolastico di riferimento. In questo caso sia la soddisfazione dei genitori che quella dei docenti verso i rapporti scuola-famiglia diminuisce progressivamente, la differenza sembra essere minima nel passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria, si registrano invece differenze maggiormente significative in negativo nella transizione da quest'ultima alla scuola secondaria di primo grado<sup>25</sup>.

Il percorso di ricerca partecipativa realizzato con le scuole del campione attorno al Patto di Corresponsabilità è servito, nell'arco di un biennio, a sensibilizzare e incrementare la partecipazione delle famiglie alla vita scolastica e a migliorare l'ascolto delle scuole rispetto alle richieste dei genitori e degli alunni. I buoni risultati registrati in tutti gli istituti coinvolti possono 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 costituisce il primo ostacolo alla piena realizzazione di un dialogo aperto, paritetico e collaborativo<sup>26</sup>.

---

<sup>24</sup> Cfr. T. Grange, *Qualità dell'educazione e sviluppo sostenibile: un'alleanza necessaria, una missione pedagogica*, in "Pedagogia Oggi", 16(1), 2018, pp. 19-31.

<sup>25</sup> Cfr. E. Catarsi, *I contesti dell'educazione familiare*, in "Rivista Italiana di Educazione Familiare", 2(2), 2006, pp. 7-21.

<sup>26</sup> Cfr. M. Gaudio, *Bricolage educativi. Verso una teoria e una pratica pedagogica con la genitorialità*, Milano, Unicopli, 2008.

## 6. Conclusioni

La costruzione di una comunità educante, nella quale le “figure” che ricoprono responsabilità educative (genitori e insegnanti *in primis*) lavorano assieme per il benessere degli alunni/figli e della scuola, è un obiettivo ambizioso, ma sempre più presente all’interno delle politiche scolastiche. Esso per un verso incide positivamente sul funzionamento organizzativo delle scuole e per un altro contribuisce alla formazione delle giovani generazioni attraverso il contributo di più soggetti e situazioni educative che non possono essere più considerate separatamente. Il *continuum* educativo che deve crearsi tra la famiglia e la scuola, più che una missione rappresenta un’esigenza concreta, da sperimentare quotidianamente aprendo le aule scolastiche all’esterno, superando logiche amministrative e forme di collegialità centrate sulla burocrazia, piuttosto che sul confronto, la cui efficacia formativa oggi sembra essere fortemente ridimensionata rispetto alla fiducia che gli stessi Decreti Delegati del 1974 riponevano negli organi collegiali della scuola. Oggi la partecipazione all’educazione dei giovani segue vie più informali, canali e forme comunicative più dirette, autentiche, spesso mediate dalle tecnologie, ma che devono tendere a costruire legami, ad avvicinare gli interlocutori dell’educazione e a sviluppare dialogo e senso di appartenenza, non tanto ad un’istituzione, la scuola, quanto ad una comunità di persone in grado di condividere problemi, esperienze, pratiche, riflessioni e possibili soluzioni<sup>27</sup>.

A tale scopo il modello sistemico di Bronfenbrenner, integrato da studi successivi come quelli condotti da Epstein sull’*Overlapping Spheres of Influence Model*<sup>28</sup>, continua ad essere uno strumento utile per leggere la complessità delle relazioni genitori-insegnanti e per rafforzare la cooperazione tra scuola e famiglia. Entrambi gli autori sopra richiamati, infatti, considerano gli alunni come *agenti attivi* della relazione scuola-famiglia e pongono alla base della condivisione di attività, abilità e interessi tra genitori e insegnanti il rispetto reciproco e la negoziazione di obiettivi comuni a beneficio dell’apprendimento e dello sviluppo dei bambini. L’alleanza tra scuola e famiglia, pertanto, è il risultato di un processo che, pur delineandosi in maniera flessibile, deve sempre e comunque fare riferimento ad alcune attività ben definite. Questo processo nel modello elaborato da Epstein si compone di sei momenti: 1. *parenting*, che prevede la definizione degli obblighi e dei doveri di base dei genitori nei confronti della cura e dell’educazione dei figli; 2. *communicating*, che rimanda alle responsabilità della scuola verso gli alunni e le loro famiglie per quanto riguarda le comunicazioni ai genitori sulle attività della scuola e sui progressi degli alunni; 3. *volunteering*, ovvero il coinvolgimento dei genitori a scuola, mediante attività informali realizzate dalle famiglie nel contesto scolastico e la loro partecipazione ad eventi particolari (organizzazione di feste, costituzione di comitati, promozione di iniziative culturali e ricreative, giornate di beneficenza, ecc.); 4. *learning at home*, coinvolgimento dei genitori nell’apprendimento a casa, mediante la condivisione di metodologie di insegnamento, strategie di supporto all’apprendimento, uso di materiali didattici, proposte di attività ludiche per incoraggiare la partecipazione dei genitori e creare un raccordo positivo tra le attività che il bambino svolge a scuola e quelle che pratica a casa; 5. *decision making*, con-

<sup>27</sup> Cfr. L. Fabbri, *La famiglia come comunità di apprendimento riflessivo*, in “La Famiglia”, 249, 2009, pp. 25-37.

<sup>28</sup> Cfr. J. L. Epstein, *School/family/community partnerships*, in “Phi delta kappan”, 76(9), pp. 701-712.

fronto genitori-insegnanti in merito alle decisioni inerenti alla scuola e l'apprendimento dei bambini; 6. *collaborating with the community*, collaborazione con il territorio e condivisione di iniziative anche extrascolastiche che riguardano i genitori appartenenti allo stesso territorio e alla medesima comunità<sup>29</sup>.

Uno dei principali fattori a sostegno del coinvolgimento dei genitori nell'educazione dei bambini (sia a casa che a scuola) è legato alla percezione che la loro collaborazione sia apprezzata e incoraggiata dagli insegnanti e dalla scuola. Per questo le modalità e gli stili comunicativi adottati da ambo le parti spesso risultano essere determinanti per la definizione di un'alleanza costruttiva e collaborativa. Per i docenti, la tipologia comunicativa più efficace a riguardo è quella che alcuni autori<sup>30</sup> hanno definito *comunicazione competente*, per mezzo della quale l'insegnante promuove la relazione con i genitori al fine di condividere una lettura comune del percorso scolastico del bambino in funzione degli obiettivi di apprendimento da raggiungere, utilizza strumenti empatici tesi ad attivare una comprensione emotiva dei genitori, mette a loro disposizione le competenze didattiche che possiede per riconoscere e promuovere le potenzialità del figlio. In questo caso il genitore è visto come una risorsa e non come un problema, è percepito come un partner autorevole nella realizzazione di un compito educativo condiviso. L'insegnante è consapevole che il genitore può essere un aiuto determinante nell'affrontare e risolvere problemi e questioni educative, per questo ne rispetta l'autonomia decisionale. Per contro, il modo di comunicare dei genitori verso la scuola e gli insegnanti deve assumere i connotati di un confronto partecipativo, all'interno del quale i genitori sono disponibili ad esternare i propri valori e principi educativi, le pratiche che mettono in atto, nonché le loro aspettative nei confronti della scuola e del lavoro dei docenti. Essi, ponendosi in una condizione di ascolto partecipato, non temono il giudizio e la valutazione degli insegnanti, ma riconoscono la professionalità, ricercano la collaborazione e l'aiuto di figure esperte per affrontare aspetti talvolta critici della crescita e dell'educazione dei figli. Genitori capaci di attivare questo tipo di comunicazione-interazione con la scuola possono rappresentare "motori" per la costituzione di reti di sostegno e di aiuto anche con famiglie in grave difficoltà.

Il percorso di ricerca partecipativa realizzato con le scuole della provincia di Pistoia, nonostante la ristrettezza del campione, ha messo in evidenza come non esista un "noi" e un "loro", e come il superamento di questa distanza sia possibile a partire dalla costruzione di relazioni positive, paritetiche, dialogiche che si strutturano lavorando assieme anche alla costruzione di un documento come il Patto di Corresponsabilità, che non può essere altro che un documento frutto di negoziazioni, di incontri-scontri tra molteplici punti di vista sull'educazione, tenuti assieme tuttavia dal medesimo scopo di migliorare il modo di "essere" a scuola con gli altri.

Dalla lettura dei risultati della ricerca, effettuata prendendo sempre a riferimento sia il modello sistemico di Bronfenbrenner che le sue evoluzioni successive, pur considerando la dimensione locale dell'indagine e il campione limitato di scuole, è possibile trarre alcune conclusioni che grazie ad ulteriori indagini potranno essere estese anche a contesti più ampi. Ai fini

---

<sup>29</sup> Cfr. J. L. Epstein, *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*, Routledge, New York, 2018.

<sup>30</sup> Cfr. K. V. Hoover-Dempsey, J. M. Walker, H. M. Sandler, D. Whetsel, C. L. Green, A. S. Wilkins, K. Closson, *Why do parents become involved? Research findings and implications*, in "The elementary school journal", 106(2), 2005, pp. 105-130.

della costruzione di una solida alleanza educativa scuola-famiglia, questi risultano essere gli aspetti maggiormente significativi:

- consapevolezza delle diverse tipologie di rappresentazione che genitori e insegnanti hanno gli uni degli altri;
- consapevolezza delle interazioni esistenti tra i diversi microsistemi legati alle esperienze del bambino e come questi influenzano il mesosistema all'interno del quale si esplica la relazione scuola-famiglia;
- individuazione di stili e modalità comunicativo-relazionali improntate all'ascolto reciproco e al confronto paritetico, evitando il più possibile forme dirette o indirette di giudizio e di valutazione tra le parti;
- definizione di modalità e strategie relazionali per la gestione dei conflitti, accompagnate da appositi protocolli e procedure di intervento;
- chiara definizione, a partire dal Patto di Corresponsabilità, dei diritti e dei doveri dei soggetti coinvolti nel processo educativo (alunni, genitori, insegnanti);
- costruzione condivisa e partecipata del Patto di Corresponsabilità, mediante il coinvolgimento di tutte le componenti della comunità scolastica;
- partecipazione diretta delle famiglie nella costruzione dell'offerta formativa e curricolare;
- individuazione di momenti formali e informali di conoscenza e di lavoro in comune di tutte le componenti della comunità scolastica su attività e progetti di interesse collettivo.

## 7. Bibliografia di riferimento

- Armone A., Visocchi R., *Lo stato giuridico dei docenti*, Roma, Carocci Faber, 2006.
- Auriemma S., *Repertorio 2018. Dizionario normativo della scuola*, Napoli, Tecnodid, 2010.
- Baldacci M., *Metodologia della ricerca pedagogica: l'indagine empirica nell'educazione*, Milano, Mondadori, 2001.
- Bellatalla L., Marescotti E., *Il piacere di narrare il piacere di educare. Per una pedagogia della Narratività*, Roma, Aracne, 2005.
- Benvenuto G., *Stili e metodi della ricerca educativa*, Roma, Carocci, 2015.
- Bronfenbrenner U., *Ecologia dello sviluppo umano*, trad. it., Bologna, il Mulino, 1986.
- Cambi F., *Analisi della famiglia d'oggi: linee di interpretazione e di intervento*, in "Rivista Italiana di Educazione Familiare", 1(2), 2009, pp. 22-27.
- Cardarello R., *Ricerca didattica: fare il punto/Educational Research: tacking stock on the topic*, in "Form@re - Open Journal per la formazione in rete", 15(3), 2015, pp. 1-10.
- Catarsi E., *I contesti dell'educazione familiare*, in "Rivista Italiana di Educazione Familiare", 2(2), 2006, pp. 7-21.
- Ciucci E., Baroncelli A., Toselli M., Denham S. A., *Personal and professional emotional characteristics of early childhood teachers and their proneness to communicate with parents and colleagues about children's emotions*, in "Child Youth Care Forum", 47, 2018, pp. 303-316.
- Cornacchia M., Madriz E., *Le responsabilità smarrite. Crisi e assenze delle figure adulte*, Milano, Unicopli, 2014.

Damiano E., *La Nuova Alleanza. Temi problemi e prospettive della nuova ricerca didattica*, Brescia, La Scuola, 2006.

De Landsheere G., *La ricerca sperimentale nell'educazione*, Teramo, Lisciani e Giunti, 1985.

Desmet H., Pourtois J. P., *Prédire, comprendre la trajectoire scolaire*, Paris, P.U.F., 1993.

Duchesne S., McMaugh A., *Educational psychology for learning and teaching*, South Melbourne-Victoria (AU), Cengage, 2015.

El Nokali N. E., Bachman H. J., Votruba-Drzai E., *Parent involvement and children's academic and social development in elementary school*, in "Child Development", 81, 2010, pp. 988-1005.

Epstein J. L., *School/family/community partnerships*, in "Phi delta kappan", 76(9), pp. 701-712.

Epstein J. L., *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*, New York, Routledge, 2018.

Fabbri L., *La famiglia come comunità di apprendimento riflessivo*, in "La Famiglia", 249, 2009, pp. 25-37.

Gaudio M., *Bricolage educativi. Verso una teoria e una pratica pedagogica con la genitorialità*, Milano, Unicopli, 2008.

Grange T., *Qualità dell'educazione e sviluppo sostenibile: un'alleanza necessaria, una missione pedagogica*, in "Pedagogia Oggi", 16(1), 2018, pp. 19-31.

Hoover-Dempsey K. V., Walker J. M., Sandler H. M., Whetsel D., Green C. L., Wilkins A. S., Closson K., *Why do parents become involved? Research findings and implications*, in "The elementary school journal", 106(2), 2005, pp. 105-130.

Huppert F. A., So T. T., *Flourishing across Europe: Application of a new conceptual framework for defining well-being*, in "Social Indices Research", 110, 2013, pp. 837-861.

Kaneklin C. L., Piccardo, C., Scaratti G., *La ricerca-azione: Cambiare per conoscere nei contesti organizzativi*, Milano, Cortina, 2010.

Lahaye W., Pourtois J. P., Desmet H., *Transmettre. D'une génération à l'autre* Paris, P.U.F., 2007.

Losito B., Pozzo G., *La ricerca azione. Una strategia per il cambiamento nella scuola*, Roma, Carocci Faber, 2005.

Lumbelli L., *La ricerca esplorativa in pedagogia*, in "Ricerche Pedagogiche", luglio-dicembre, 1980, pp. 56-61.

Mantovani S., *Educazione familiare e servizi per l'infanzia*, in "Rivista Italiana di Educazione Familiare", 1(2), 2009, pp. 71-80.

McTaggart R. (Ed.), *Participatory action research: International contexts and consequences*, New York, Suny Press, 1997.

Milani P., *Co-educare i bambini: genitori e insegnanti insieme a scuola*, Lecce, Pensa Multimedia, 2008.

Mortari L., Sità C. (a cura di), *Pratiche di civiltà*, Trento, Erickson, 2007.

Nigris E., *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, 2018.

Owen M. T., Ware A. M., Barfoot B., *Caregiver-Mother Partnership Behavior and the Quality of Caregiver-Child and Mother-Child Interactions*, in "Early Childhood Research Quarterly", 15, 2000, pp. 413-428.

Pati L., *Pedagogia della famiglia*, Brescia, La Scuola, 2014.

Pourtois J. P., *Comment les mères enseignent à leurs enfants*, Paris, P.U.F., 1979.

Pourtois J. P., Desmet H., Lahaye W., *Il buon trattamento. Bisogni del bambino-Competenze dei genitori*, in "Rivista Italiana di Educazione Familiare", 1(2), 2009, pp. 109-125.

Reason P., Bradbury H., *Handbook of action research*, London, Sage, 2006.

Silva C., *La relazione tra genitori immigrati e insegnanti nella scuola dell'infanzia*, in "Rivista Italiana di Educazione Familiare", 3(2), 2009, pp. 23-36.

Tambasco G., Ciucci E., Baroncelli A., *Insegnanti e alunni a scuola di emozioni*, in "Psicologia e Scuola", 41, 2015, pp. 51-57.

Viganò R., *Ricerca educativa e pedagogia della famiglia*, Brescia, La Scuola, 1997.

Received: July 20, 2018

Revisions received: September 10, 2018/September 20, 2018

Accepted: September 29, 2018