

La relazione scuola-famiglia tra irresponsabilità e corresponsabilità

Valeria Rossini

Abstract – *The school-family relationship is considered central in children education, but it is often connoted by misunderstandings or erroneous representations that make it miseducational. Starting from the construction of responsibility as defined by Levinas, this paper explores the different ways of understanding co-responsibility between teachers and parents, which do not eliminate differences and ambiguities between the different educational roles and tasks. Conversely, they may value them within a symmetrical and supportive interaction. Following the principle of subsidiarity which should characterize the educational system, family and school need new boundaries and spaces for sharing a more effective pedagogical perspective, where their collaboration is not limited to the institutional dimension but opens to a deeper and non-ideological reflection on the meanings of adult educational responsibilities today.*

Riassunto – *La relazione scuola-famiglia è considerata centrale nel percorso educativo dei bambini e degli adolescenti, ma spesso è connotata da equivoci o rappresentazioni errate che la rendono diseducativa. Partendo dal concetto di responsabilità, così come definito da Lévinas, il presente contributo esplora le diverse forme di intendere la corresponsabilità tra insegnanti e genitori, le quali non eliminano le differenze e le ambiguità tra i diversi ruoli e compiti educativi, al contrario le valorizzano attraverso un'interazione simmetrica e supportiva. Seguendo il principio di sussidiarietà che dovrebbe caratterizzare il sistema educativo, famiglia e scuola hanno bisogno di nuovi confini e spazi di condivisione di una prospettiva pedagogica più efficace, che non limiti la loro collaborazione alla dimensione istituzionale, ma si apra a una riflessione più profonda e non ideologica sui significati delle attuali responsabilità educative degli adulti.*

Keywords – miseducation, co-responsibility, partnership, school, family

Parole chiave – diseducazione, corresponsabilità, partenariato, scuola, famiglia

Valeria Rossini è Professoressa associata di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”, dove insegna *Pedagogia generale* e *Pedagogia della marginalità*. Si occupa di *early childhood education*, disagio minorile, inclusione scolastica e formazione docente. È membro del Collegio di Dottorato in Scienze delle relazioni umane e del Comitato scientifico del Centro Internazionale Studi sulla Famiglia (CISF). Tra le sue recenti pubblicazioni: *Maria Montessori. Una vita per l'infanzia, una lezione da realizzare* (Milano, San Paolo, 2020); *La scuola difficile. Disagio educativo e sfide pedagogiche* (Milano, San Paolo, 2022), *Corresponsabilità scuola-famiglia e sfide post-pandemiche. Risultati di un'indagine online* (in coll. con F. Pizzolorusso, in “La Famiglia”, 56, 2022).

1. L'irresponsabilità come forma di diseducazione

Raccogliendo gli spunti di una Giornata di Studi promossa dal Gruppo di lavoro della Siped "Gli Inattuali della riflessione pedagogica" svoltasi presso l'Università di Roma Tre nel marzo 2024 dal titolo "Forme della diseducazione. Scuola, politica, comunicazione", nel presente contributo provo a significare le dinamiche diseducative che si possono generare nella relazione tra le due primarie agenzie educative, per giungere a tratteggiare un modo di intendere la corresponsabilità scuola-famiglia che non veda nelle difficoltà solo ostacoli, ma anche risorse per riscrivere pedagogicamente il concetto di adultità.

A questo scopo, si tratta quindi innanzitutto di innestare la riflessione sulla corresponsabilità su quella inerente a una forma della diseducazione che leggo qui come *irresponsabilità*, per poi definire i vari modi di esercitare la corresponsabilità, e infine recuperare alcune suggestioni teorico-pratiche a fondamento di un accordo solidale tra scuola e famiglia, anche alla luce delle sfide educative connesse all'allargamento della partecipazione sociale.

La diseducazione è un tema molto scomodo, facilmente oggetto di sequestri ideologici o dibattiti demagogici. Dal punto di vista scientifico, è stato trattato da diversi autori, che ne hanno bene espresso le molteplici sfumature semantiche. Per motivi di spazio, ricordiamo tra tutti Chomsky il quale, nel volume *Dis-educazione. Perché la scuola ha bisogno del pensiero critico*, utilizza il lemma per denunciare l'impostazione falsamente democratica della scuola americana, che genera un sistema di controllo e coercizione attraverso l'obbedienza e l'indottrinamento¹.

La diseducazione può riguardare però anche altri ambiti dell'istruzione, e i legami di questa con la politica e la cultura. All'interno delle forme della *diseducazione*, quale azione dannosa o nociva, che produce effetti negativi sul percorso educativo o annulla gli effetti positivi di una precedente educazione², rientra infatti senza dubbio la relazione problematica tra scuola e famiglia. Il mancato o insufficiente accordo tra genitori e insegnanti è diseducativo in quanto non fornisce il necessario supporto alla motivazione e all'apprendimento dei bambini e degli adolescenti, quali aspetti essenziali della loro crescita.

Per consolidare tale affermazione, possiamo riferirci a ciò che la letteratura pedagogica attende specificatamente alla prima infanzia ingloba nel costrutto di *continuità*, che Kagan intende in una dimensione sia orizzontale sia verticale. La prima si riferisce ai raccordi tra le molteplici agenzie che offrono al bambino educazione e cura, mentre la seconda riguarda le connessioni tra i diversi servizi nel corso del tempo. Garantire continuità al percorso educativo del minore è fondamentale per prevenire interruzioni, instabilità e cambiamenti bruschi che interferiscono con il suo sviluppo armonico³.

¹ Si veda N. Chomsky, *Dis-educazione. Perché la scuola ha bisogno del pensiero critico*, tr. it., Milano, Piemme, 2019.

² Cfr. Treccani, *Voce Diseducare* in <https://www.treccani.it/vocabolario/diseducare/>, consultato in data 29/11/2024.

³ Cfr. S.L. Kagan, *Moving from here to there: Rethinking continuity and transitions in early care and education*, in B. Spodek, O. Saracho (Eds.), *Yearbook in early childhood education*, Vol. 2, New York, US, Teachers College Press, 1991, pp. 132-151.

In particolare, il sostegno fornito dalle figure adulte costituisce una variabile importante nelle transizioni evolutive, anche se la sua efficacia appare per alcuni versi indipendente dalla effettiva sinergia tra le agenzie, nel senso che agisce essenzialmente in forma addizionale, piuttosto che mediante una reale integrazione degli stili educativi degli adulti di riferimento⁴. Questa mancanza di sinergia può essere ricondotta a una difficoltà nella condivisione delle responsabilità educative, che rappresenta un compito talmente imprescindibile da rendere la sua inottemperanza una scelta *irresponsabile*.

In questo senso, quando parliamo di irresponsabilità a proposito del rapporto scuola-famiglia, utilizziamo – senza dubbio anche provocatoriamente – un termine evocativo delle fatiche connesse alla costruzione della corresponsabilità, intesa come mancanza di consapevolezza delle conseguenze delle proprie azioni, difficoltà a farsi carico delle responsabilità educative, o atteggiamenti che ostacolano la collaborazione e il dialogo tra scuola e famiglia.

Per contestualizzare la parola ed evitare equivoci, conviene precisare da subito che l'irresponsabilità nella relazione tra scuola e famiglia non ha a che fare con il piano dell'immoralità, ma con una particolare declinazione della disposizione morale che Lévinas ha definito *etica della convinzione*, la quale assegna un ruolo privilegiato all'intenzione di chi agisce. L'etica della convinzione segue l'imperativo categorico kantiano che impone di fare il bene esclusivamente in risposta a un dovere e, dunque, indipendentemente dalle conseguenze delle azioni. All'opposto, l'*etica della responsabilità* ridefinisce le regole dell'agire alla luce di una dinamica degli effetti, ossia in virtù delle conseguenze che esso produce⁵.

Il concetto di responsabilità è assolutamente centrale nella relazione educativa, in particolare tra adulto e minore, in ragione della condizione di vulnerabilità di quest'ultimo, che ne segna l'iniziale dipendenza dal primo. Da tale prospettiva, responsabilità e continuità sono complementari, poiché l'appello alla cura non è più commisurato dall'astratta categoria dell'essere, in cui non è compresa la sua possibile vulnerabilità, ma dall'esistenza concreta del vivente, che rivendica la salvaguardia del suo fondamentale diritto alla protezione. Se è vero che "il possibile ha diritto all'esistenza, il reale ha diritto alla continuità"⁶, essere responsabili significa *pre-occuparsi*, ossia prefigurare gli effetti di una condotta negligente o pericolosa, immaginando lo scenario più negativo che potrebbe tratteggiarsi, per agire con prudenza. La prudenza nell'azione educativa deriva dunque da una chiara consapevolezza del rischio che si corre quando non si assumono le responsabilità derivanti dall'obbligo della cura.

Il saperlo scaturisce, contro ogni logica e metodo, dalla percezione di ciò che occorre evitare. Questo ci appare in modo immediato e ci insegna, nel turbamento emotivo che precede il sapere,

⁴ Cfr. K.R. Wentzel, *Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers*, in "Journal of Educational Psychology", 90, 2, 1998, pp. 202-209.

⁵ Cfr. V. Rossini, *Abili e corresponsabili. Famiglie e servizi educativi tra previsioni e condivisioni*, in M. Amadini, S. Polenghi (a cura di), *Comunità e corresponsabilità educativa. Soggetti, compiti e strategie*, Lecce, Pensa Multimedia, 2019, pp. 55-56.

⁶ P. Nepi, *Hans Jonas e il "Fenomeno della Vita"*, *Prolegomeni per un'ontologia della responsabilità*, in "B@be-online/print. Voci e percorsi della differenza", 5, 2008, p. 117.

a riconoscere il valore di ciò il cui opposto così ci impressiona. Sappiamo *che cosa* è in gioco soltanto se sappiamo *che* è in gioco⁷.

Per promuovere un agire educativo efficace, è fondamentale basarsi su principi e prassi condivisi, come impone la logica della corresponsabilità. Scuola e famiglia non sono infatti contesti indipendenti e isolati, ma sistemi interconnessi che si influenzano reciprocamente.

Con riferimento al modello ecologico di Bronfenbrenner, la relazione scuola-famiglia si colloca all'interno di un *mesosistema*, ovvero di uno spazio di interrelazioni tra due o più microsistemi⁸. Quanto più la connessione tra i due sistemi è forte e le richieste dei vari microsistemi sono compatibili, tanto più aumenta il potenziale di sviluppo di ciascun contesto sociale, e ne risulta promosso il benessere e il successo scolastico dell'alunno. Viceversa, se i due microsistemi intraprendono relazioni deboli o conflittuali, oppure avanzano richieste inconciliabili, la comunicazione interna ed esterna risulta ambivalente e l'azione educativa diventa irresponsabile. Il rapporto scuola-famiglia è però caratterizzato da una intrinseca ambiguità, connaturata all'agire delle persone coinvolte. Come sottolinea Jonas, l'«uomo autentico» è costitutivamente ambiguo: cercare di rimuovere tale ambiguità significa annientare la persona e la sua libertà. Quando ciò accade, l'essere umano rischia di perdere la sua umanità, stritolata e compressa nella morsa dell'unidimensionalità⁹.

“Può darsi talvolta che una sorta di univocità, nel bene come nel male, abbia la meglio sull'ambiguità di fondo dell'uomo: in tal caso assisteremo alla comparsa dei santi e dei mostri”¹⁰.

Per evitare tale rischio, bisogna presidiare questa ambiguità contrastando il desiderio di dissolverla attraverso una terza via, costituita dall'utopia malsana dell'armonia a tutti i costi, ingranaggio perfetto del conformismo sociale o residuo indifferenziato del nichilismo esistenziale.

Da questa prospettiva, la corresponsabilità rappresenta non solo lo spazio dell'accordo, ma anche del disaccordo, poiché consente di elaborare e legittimare le ineliminabili differenze tra i modi di vivere il mandato educativo. Dentro questo spazio, particolare importanza assumono le strategie che famiglia e scuola adottano per influenzare reciprocamente i diversi modi di interpretare e condurre i propri compiti educativi. Benché in entrambi i casi orientati a fare il bene del minore concorrendo alla sua formazione globale, i compiti educativi che spettano alla scuola e alla famiglia sono differenti e, quindi, non è facile stabilire una consonanza tra chi è titolare di un ruolo pubblico (il docente) e chi si muove a titolo privato (il genitore), tra chi possiede una competenza formalizzata e chi invece agisce l'educazione in modo informale.

Le differenze di pensiero e azione tendono inoltre a cristallizzarsi in ragione di una eterogeneità di partenza a livello non soltanto di competenze, ma soprattutto di motivazioni culturali.

⁷ H. Jonas, *Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation*, Frankfurt, Suhrkamp, 1979; tr.it. *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, Torino, Einaudi, 2002, p. 35.

⁸ Si veda U. Bronfenbrenner, *The ecology of human development: Experimental by nature and design*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1979.

⁹ Si rimanda a H. Marcuse, *One-dimensional Man: Studies in Ideology of Advanced Industrial Society*, London, Routledge, 1991.

¹⁰ H. Jonas, *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, cit., p. 278.

La scuola, infatti, guarda all'educazione delle nuove generazioni in termini di preparazione accademica e secondo un'ottica sociopolitica, mentre lo sguardo delle famiglie appare oggi sempre più strabico, concentrato su aspetti personali e dinamiche emotivo-affettive che portano a un atteggiamento di difesa e di iperprotezione dell'infanzia rispetto al mondo adulto e alle sue regole.

Lo sfondo integratore del loro lavoro congiunto è ovviamente la società di riferimento, alla quale rispondono sul duplice terreno delle finalità e dei risultati dell'agire. Sia la scuola sia la famiglia hanno infatti una responsabilità sociale nel senso che assumono, nei confronti della società, la responsabilità degli effetti delle scelte che compiono, in ragione delle finalità che perseguono, ossia la promozione del successo formativo e lo sviluppo delle competenze. La responsabilità sociale ha una dimensione istituzionale, che si riferisce all'onere delle decisioni, e una dimensione politico-pedagogica intesa come dovere, nei confronti dei cittadini, di rendere trasparente l'esercizio dell'autonomia nel perseguimento delle proprie finalità.

Questa distinzione appare particolarmente pregnante nel dibattito attuale sulla corresponsabilità, chiamando in causa la questione del potere, che non può appunto essere scissa da quella del dovere. Infatti, accade a volte che il rapporto tra insegnanti e genitori si basi sulla gestione del potere svincolato dall'obbligo di agire nel prioritario interesse del minore, compromettendo così la fiducia nella relazione.

L'incolumità, l'interesse, il destino altrui, sono venuti, in virtù delle circostanze o in seguito a un'intesa, a trovarsi sotto la mia tutela, il che vuol dire che il mio controllo *su* di loro include contemporaneamente anche il mio obbligo *verso* di loro. L'esercizio del potere senza l'adempimento del dovere sarà allora "irresponsabile", ossia costituirà una rottura del rapporto fiduciario che caratterizza la responsabilità¹¹.

Il tema dell'esercizio del potere e del difficile rapporto con il dovere segna le derive relazionali della contemporaneità, che producono un cortocircuito del contratto formativo in qualsiasi campo.

Molto brevemente, all'origine di questo stato di cose possiamo collocare due fenomeni particolarmente evidenti, soprattutto nei contesti scolastici. Il primo è l'indifferenziazione, figlia della contorsione narcisistica della relazione. A partire dagli anni Settanta del secolo scorso, il modello di scuola definito da Recalcati *Scuola-Edipo*, basato su uno stile autoritario che implicava un'alleanza di genitori e insegnanti contro i figli/alunni, è stato sostituito dal modello della *Scuola-Narciso*, caratterizzata da una confusione simbiotica dei ruoli intergenerazionali, da cui deriva lo sfaldamento del legame tra insegnanti e genitori¹².

La causa di questa rottura è la collusione tra il narcisismo dei figli e quello dei genitori, che impatta sul piano della comunicazione. Comunicare significa mettere in comune, ma si può mettere in comune solo qualcosa che non è identico a qualcos'altro, e che quindi esprime una diversità o, meglio, un'alterità.

¹¹ H. Jonas, *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, cit., p. 119.

¹² Cfr. M. Recalcati, *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Torino, Einaudi, 2014, pp. 20-32.

Per evitare il faticoso compito di fare convivere le differenze, che spesso incutono paura, la relazione tra insegnanti e genitori è divenuta paritaria, comportando non una vicinanza, ma un'assenza di distanza che, paradossalmente, produce esclusione, anziché inclusione.

È possibile spiegare meglio questa idea riprendendo un'interessante intuizione di Han che, nel libro "L'espulsione dell'altro", afferma che l'ipercomunicazione ha spazzato via la negatività dell'Altro, sostituendola con la positività dell'Uguale¹³. L'indifferenziazione genera una coazione narcisistica, che è cieca di fronte all'altro. Narciso non risponde alla voce amorosa della ninfa Eco, che sarebbe la vera voce dell'Altro. Così, questa si trasforma nella ripetizione della propria voce.

Un'altra deriva è ovviamente la mancanza di ascolto, che sempre deriva dal misconoscimento dell'Altro. Nella relazione tra insegnanti e genitori, l'ascolto è visto a volte come un mero adempimento, uno scambio di informazioni più o meno rilevanti o, quando va bene, come uno spazio di sosta e di sospensione. In realtà, esso non è solo un ricevere, ma un dare. Ascoltare è un dono: non segue passivamente il discorso dell'Altro, ma aiuta l'Altro a prendere la parola. Sotto alcuni aspetti, l'ascolto precede la parola. "Chi ascolta porta l'altro a parlare, io ascolto prima ancora che l'Altro parli, oppure io ascolto affinché l'Altro possa parlare"¹⁴.

Queste e altre forme della *diseducazione* invitano – o quasi costringono – la riflessione pedagogica a recuperare un possibile orizzonte di senso dentro cui tratteggiare l'itinerario di ricostruzione di una relazione autentica tra scuola e famiglia, facendo della categoria della corresponsabilità l'antidoto contro ogni tendenza all'ignava rassegnazione o al lamento sterile.

2. Accezioni ed eccezioni della corresponsabilità educativa

L'orizzonte di senso cui ci appelliamo si apre alla prospettiva della *corresponsabilità*, parola presente nel dibattito culturale, nei documenti normativi e, chiaramente, nel discorso pedagogico con una pluralità di declinazioni. Come noto, il concetto richiama uno dei modi di intendere e nominare il rapporto scuola-famiglia, su cui esiste da alcuni decenni una letteratura amplissima. Sebbene possa considerarsi il riflesso pedagogico più luminoso del sistema formativo integrato, ancora oggi, la corresponsabilità si presta a essere indagata non come una realtà di fatto, ma come una meta ideale, il traguardo finale di un percorso costituito da diversi sentieri interconnessi.

Un primo sentiero, già accennato, pone l'accento sul lemma *continuità*, che ha a che fare con la convinzione che i bambini apprendono da molteplici agenzie educative, secondo una visione olistica e globale dello sviluppo infantile. La continuità riguarda dunque la coerenza tra le diverse esperienze educative, che devono essere simili ma non identiche, e connesse tra loro nello spazio e nel tempo.

¹³ Cfr. B.-C. Han, *Die Austreibung des Anderen: Gesellschaft, Wahrnehmung und Kommunikation heute*, Frankfurt, Fischer, 2016; tr. it. *L'espulsione dell'Altro: società, percezione e comunicazione oggi*, Milano, Notte-tempo, 2017, p. 7.

¹⁴ *Ivi*, p. 99.

Un altro sentiero enfatizza il concetto di *cooperazione*, frutto di un intendimento tra gruppi e/o agenzie che consente a ciascuno di contribuire a soddisfare un bisogno identificato mantenendo la propria autonomia, le risorse, la leadership e il sistema di fornitura dei servizi¹⁵.

Ancora, il rapporto tra scuola e famiglia può essere visto nell'accezione del *coordinamento*, comunemente considerato come un prerequisito per la collaborazione, comportando tuttavia un impegno specifico nella regolazione delle relazioni tra le organizzazioni che spesso richiede cambiamenti nel rispettivo modo di operare¹⁶.

Nella letteratura internazionale sono presenti anche altre espressioni che rimandano all'idea della corresponsabilità. In ambito anglofono si utilizza il termine *parent involvement* per riferirsi alla partecipazione delle famiglie alla vita scolastica dei figli e alle strategie utilizzate dagli insegnanti per coinvolgere i genitori nel progetto educativo. Il coinvolgimento presuppone l'inclusione dei genitori e delle famiglie nella progettazione e nell'attuazione di percorsi educativi in campo scolastico, ma anche extrascolastico¹⁷. In questo senso, il coinvolgimento è possibile solo se accompagnato da una riflessione consapevole sugli stili educativi e sulle modalità di esercizio della genitorialità, oltre che dalla capacità del personale scolastico di avviare un dialogo autentico con i genitori, volto cioè a fare emergere le risorse, e non solo le problematicità, delle famiglie.

Ciò significa che il coinvolgimento è un'azione di promozione che parte dalla scuola, ma che diventa effettiva solo se riesce a intercettare un'intenzionalità consapevole delle famiglie che non può essere data per scontata, poiché riguarda il valore attribuito alle competenze genitoriali più in generale, che varia da situazione a situazione. Nel 1997, Hoover-Dempsey e Sandler hanno condotto una *literature review* dalla quale è emerso infatti che il coinvolgimento dei genitori nella vita della scuola concerne tre aspetti essenziali:

- la personale costruzione del ruolo genitoriale, ossia l'insieme delle attività che i genitori credono fondamentali nell'educazione dei figli, anche in relazione alle aspettative sociali;
- la percezione di efficacia nelle attività di supporto dell'esperienza scolastica dei figli, ossia quanto si ritengono capaci di aiutarli nel perseguimento del successo formativo;
- le opportunità di coinvolgimento offerte dalla scuola, ossia la percezione che gli insegnanti siano interessati al loro contributo e promuovano la loro partecipazione attiva¹⁸.

Per quanto attiene al contesto italiano, il tema della corresponsabilità è al centro di interessanti modelli teorico-pratici, soprattutto nella ricerca pedagogica che ha come oggetto l'*early childhood education* che, tra l'altro, insiste sulla questione delle competenze genitoriali in ragione della loro importanza nel progetto pedagogico riguardante i primi anni di vita dei bambini.

¹⁵ Cfr. S. Kadel, *Interagency collaboration: Improving the delivery of services to children and families*, Tallahassee, FL, Southeastern Regional Vision for Education, 1992, pp. 5-6.

¹⁶ Per approfondimenti, si rimanda a S.L. Kagan, *United we stand: Collaboration for child care and early education services*, New York, US, Teacher's College Press, Columbia University, 1991.

¹⁷ Cfr. Department of Education Regional Educational Laboratories' Early Childhood Collaboration Network, *Continuity in Early Childhood. Framework for Home, School, and Community Linkages*, 1995, p. 115.

¹⁸ Cfr. K.V. Hoover-Dempsey, H.M. Sandler, *Why do parents become involved in their children's education?*, in "Review of Educational Research", 67, 1, 1997, pp. 3-42.

Un primo modello rimanda all'idea della *partnership*, dotata di una indubbia versatilità linguistica, anche perché rinveniente dal lessico inglese. La traduzione italiana, ossia *partenariato*, recupera il termine francese *partenariat* che identifica un'associazione – prevalentemente tra imprese, organismi e Stati – in vista della realizzazione di uno scopo comune. In campo pedagogico, il partenariato richiede l'instaurarsi di una relazione di fiducia centrata sulla condivisione, piuttosto che sull'affermazione del potere, poiché persegue il fine primario del miglioramento della capacità degli adulti di rispondere ai bisogni del bambino per assicurargli il massimo benessere nella vita scolastica ed extrascolastica.

Questo equilibrio precario tra fiducia e potere lascia intendere che la *partnership* sia una condizione non priva di insidie, cui bisogna prepararsi adeguatamente. A questo proposito, Milani ricorda che l'etimo di *partenariato* rimanda a *pars*, ossia a una parte separata: in questo senso, i genitori sono i *nemici naturali*¹⁹ della scuola, perché rappresentano un mondo altro, il privato appunto, storicamente considerato l'antagonista principale del pubblico. In realtà, questa analogia potrebbe essere comprensibile da un punto di vista istituzionale, e non certo da un punto di vista pedagogico.

Famiglia e scuola giocano – è vero – su campi da gioco diversi, ma orientano gli sforzi verso un unico fine, che è la formazione integrale dei figli/alunni. La partita tra genitori e insegnanti non può avere inizio dimenticando dove sono i confini; anzi, esplicitarli con chiarezza serve esattamente a creare uno stile inclusivo in cui ciascuno, a partire dalla posizione che occupa, possa svolgere il ruolo che gli è proprio in vista dell'obiettivo comune²⁰.

Soprattutto nel momento del fischio di inizio, la difficoltà principale risiede nel concepire il confine non come una linea che separa, ma come uno spazio che unisce, dentro un rapporto che resta simmetrico poiché costruito sulla base di ruoli e capacità che hanno la stessa dignità e lo stesso valore. “Nel contesto educativo riconoscere il genitore come *partner* significa praticare una relazione simmetrica, in cui le educatrici e i genitori sono coinvolti in maniera autentica in una dimensione «tra pari» e le competenze dell'uno e dell'altro sono riconosciute da ambedue le parti come qualità reciproche”²¹.

Per questa ragione, la strategia della *partnership* potrebbe anche essere sostituita dalla strategia della *leadership*, a patto che quest'ultima sia *condivisa*, ossia ampiamente diffusa tra tutte le persone e gruppi coinvolti in una collaborazione²². La *leadership* condivisa rappresenta una proprietà olistica del sistema educativo, quale esito di un processo formalizzato attraverso il quale la responsabilità delle decisioni e dei risultati è appunto condivisa tra tutti coloro che partecipano al lavoro di squadra (o, meglio, di comunità) che è l'educazione dei bambini e degli adolescenti.

¹⁹ S. Lawrence-Lightfoot, *The Essential Conversation: What Parents and Teachers Can Learn from Each Other*, New York, Random House, 2003; tr. it. *La conversazione essenziale. Che cosa possono imparare genitori e insegnanti gli uni dagli altri*, Bergamo, Junior, 2012.

²⁰ Cfr. P. Milani, *Sconfinamenti e connessioni. Per una nuova geografia di rapporti fra scuole e famiglie*, in “Rivista Italiana di Educazione Familiare”, 1, 2012, p. 27.

²¹ T. Fustini, *Educazione partecipata e corresponsabilità educativa tra famiglia e nido d'infanzia: il volto nuovo dei servizi educativi*, in “Rivista Italiana di Educazione Familiare”, 2, 2007, p. 61.

²² Cfr. S.L. Kagan, *Leadership: Rethinking it – making it happen*, in “Young children”, 49, 5, 1994, pp. 50-54.

Tuttavia, anche rispetto a questa scelta, cioè quella di preferire il termine *leadership* nei discorsi concernenti il rapporto scuola-famiglia, il pensiero pedagogico potrebbe a un certo punto incepparsi: concepire il rapporto tra scuola e famiglia nell'ottica della *leadership* solleva infatti alcuni problemi relativi alla valutazione delle reciproche competenze e alla delimitazione dei rispettivi campi di azione, poiché non tutto può essere trasferito, né spartito.

Dopo questa breve disamina delle diverse accezioni che può assumere il concetto di *corresponsabilità*, insistere sulle difficoltà connesse all'accordo tra scuola e famiglia non ha scopi disfattisti. Al contrario, aiuta a individuare gli aspetti propriamente pedagogici (e assiologici) di una relazione che ha senso solo se riesce a farsi carico, in modo solidale e altruistico, delle fragilità e delle inadempienze reciproche. Da qui, la corresponsabilità non può essere intesa se non in termini di innovazione, ossia di creazione di inediti nessi in grado di capacitare l'altro allo svolgimento del proprio ruolo. Per la scuola la sfida è formalizzata dalla natura intenzionalmente competente del suo mandato educativo. Ecco che ritorna la questione annosa e controversa della promozione del protagonismo educativo della famiglia che, in origine, ha potuto incontrare la scuola su un terreno molto diverso da quello, autenticamente pedagogico, della partecipazione²³.

3. Partecipare responsabilmente

Il progressivo coinvolgimento – inizialmente solo formale, più recentemente anche sostanziale – dei genitori nella scuola italiana segue un percorso che si snoda su due linee: una politico-istituzionale e l'altra pedagogico-culturale. In un primo tempo, le due linee si intersecavano quasi completamente.

Nel campo dell'educazione dell'infanzia e dell'adolescenza, a partire dal 1800 lo Stato ha infatti assunto una supremazia che ha condotto a un controllo massivo dell'istruzione, relegando le famiglie e la società civile a un ruolo marginale rispetto alle scelte educative, che potevano essere attuate in autonomia, ma senza sostegni economici o riconoscimenti giuridici a livello statale.

Sul piano della politica scolastica, nel 1910 si ha un primo intervento a favore della partecipazione dei genitori nella scuola grazie all'iniziativa del ministro Credaro, che avviò la costituzione dei Comitati dei padri di famiglia in tutte le scuole primarie e secondarie. Con la riforma Gentile, in epoca fascista, il ruolo educativo dei genitori rimase subordinato al regime, ai diritti dello Stato educatore, con la conseguente marginalizzazione e deresponsabilizzazione del ruolo educativo dei genitori²⁴.

Successivamente, la *Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo* del 1948, all'art. 26 comma 3, e la coeva *Costituzione Italiana*, in particolare agli articoli 29, 30 e 31, riconoscendo

²³ A questo proposito si veda L. Pati, *Famiglia e scuola per ridare l'anima alla società*, in "Pedagogia e Vita", 4, 1997, pp. 127-135; Id., *Famiglia e scuola per l'educazione: dal partecipare al cooperare*, in "La Famiglia", 205, 2001, pp. 15-26.

²⁴ Cfr. R. Mion, *Il patto educativo scuola-famiglia*, in G. Vettorato, R. Mion, A. Dellagiulia, *Famiglia e scuola: la strada del dialogo. Il rapporto tra allievi, scuola e famiglia nelle scuole salesiane d'Italia (2013)*, 2014, p. 9.

i diritti e i doveri dei genitori nell'educazione e nell'istruzione dei figli, pongono le basi per la collaborazione tra scuola e famiglia finalizzata alla condivisione di principi pedagogici e prassi educative.

È in questo momento che si apre timidamente la prospettiva pedagogico-culturale, la quale riesce nei decenni successivi a impattare sul piano legislativo e istituzionale.

L'evoluzione della normativa riguardante la relazione tra scuola e famiglia riceve difatti un grande impulso dal movimento riformista che caratterizza gli anni Settanta del secolo scorso: la Legge n. 477 del 30 luglio 1973 e il D.P.R. n. 416 del 31 maggio 1974 (uno dei famosi Decreti Delegati) hanno segnato l'avvio della partecipazione dei genitori e degli studenti nella *gestione sociale* della scuola, "dando ad essa il carattere di una comunità che interagisce con la più vasta comunità sociale e civica"²⁵.

La Legge n. 59 del 1997 ha poi contribuito alla costruzione di forme di collaborazione più sostanziali grazie al percorso dell'autonomia scolastica che, tra le altre cose, ha introdotto il P.O.F. (Piano dell'offerta Formativa), documento elaborato annualmente (ora ogni tre anni) da ogni istituto e presentato ad alunni e famiglie, al momento dell'iscrizione a scuola.

La condivisione di una progettualità ad ampio raggio che, cioè, tiene insieme gli aspetti curricolari ed extracurricolari, richiede una partecipazione attiva da parte delle famiglie, che supera il mero coinvolgimento formale/assembleare per tradursi in intesa e collaborazione effettive.

Su questa linea, il D.P.R. 21 novembre 2007, n. 235 – Regolamento recante modifiche ed integrazioni al decreto del Presidente della Repubblica 24 giugno 1998, n. 249, concernente lo statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria – introduce il *patto di corresponsabilità educativa* allo scopo di definire e rendere trasparenti compiti e obblighi attribuibili a ogni soggetto della comunità scolastica.

Le successive *Linee di indirizzo. Partecipazione dei genitori e corresponsabilità educativa* del 2012 insistono su un'idea di corresponsabilità che implichi la partecipazione dei genitori in tutte le fasi e in tutte le aree dell'esperienza scolastica dei propri figli.

Del resto, "la progettazione educativa può concretamente definirsi "partecipata" in quanto i soggetti che cooperano alla sua realizzazione sono coinvolti fin dalla fase iniziale, quando si getta la trama e l'ordito su cui tessere le sequenze dell'itinerario scolastico"²⁶.

Su questa scia, le singole istituzioni scolastiche si sono impegnate a promuovere la propositività e la capacità di scelta delle famiglie, che possono esprimersi però solo attraverso occasioni di incontro e di lavoro congiunto, affinché il percorso scolastico sia sempre più aderente ai reali bisogni degli alunni e alle richieste del mondo extrascolastico.

In questa ottica, oggi si parla di un'alleanza educativa definita da due dimensioni: il sistema di comunicazione che lega scuola e famiglia (ossia la frequenza dei contatti tra le due istituzioni) e le forme della relazione insegnanti-genitori, ossia le occasioni di reale collaborazione. Le stesse Linee di indirizzo del 2012 affermano che l'efficacia della corresponsabilità quale strategia di lavoro si misura dalla qualità dello scambio comunicativo e del lavoro cooperativo.

²⁵ *Ivi*, p. 11.

²⁶ Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Linee di indirizzo. Partecipazione dei genitori e corresponsabilità educativa*, 22 novembre 2012, p. 4, in <https://www.mim.gov.it>, consultato in data 2/12/2024.

La frequenza è definita dalle politiche educative che richiedono che la scuola crei opportunità di interazione tra genitori e insegnanti. Si pensi alla partecipazione delle famiglie alle assemblee di classe, al consiglio di Istituto, agli incontri collegiali in ore pomeridiane; si pensi anche al coinvolgimento dei genitori in attività laboratoriali ideate e realizzate a scuola, o ancora agli incontri di formazione nell'ambito di progetti specifici con esperti.

La qualità della connessione scuola-famiglia è negoziata invece entro la relazione insegnante-genitore, e comprende aspetti quali il tono emotivo, la soddisfazione, la comunicazione, il grado di accordo, l'apprezzamento/rispetto, la fiducia, il sostegno (interesse e conforto), la collaborazione.

Questa seconda dimensione è particolarmente importante per la riflessione pedagogica, poiché inerisce a una visione della partecipazione che richiede di essere esplicitata e messa a tema nella formazione tanto dei docenti quanto dei genitori. Per gli insegnanti, si tratta di accedere a uno spazio, insieme riflessivo e operativo, in cui provare a fare convivere tradizioni e immagini culturali riguardanti le morfologie familiari e l'idea di adulto, che sono sempre più eterogenee e a volte poco inclusive.

Rispetto alle morfologie familiari, è superfluo ricordare che le famiglie sono sempre più eterogenee dal punto di vista sia strutturale sia funzionale. Le famiglie contemporanee presentano una varietà di configurazioni, tra cui famiglie nucleari, monogenitoriali, ricostituite, allargate, omogenitoriali e famiglie con retroterra migratorio. Ciascuna di queste tipologie familiari presenta caratteristiche e dinamiche specifiche che influenzano la relazione con la scuola e la corresponsabilità educativa. Ad esempio, le famiglie monogenitoriali possono avere meno tempo a disposizione per partecipare alle attività scolastiche, mentre le famiglie con genitori migranti possono incontrare difficoltà linguistiche o culturali nella comunicazione con la scuola.

Dialogare con genitori che esprimono istanze culturali, educative, valoriali, linguistiche considerate eccentriche rispetto a quelle con cui la scuola è abituata a interfacciarsi richiede un grande impegno per favorire la partecipazione di tutte le famiglie ai percorsi scolastici.

La ricerca di questi non facili equilibri può portare a due possibili reazioni: da un lato può dominare l'ansia, la percezione di stare su un crinale, timorosi di fare la mossa sbagliata, di precipitare da una parte o dall'altra e dunque desiderosi di agganciarsi a comportamenti in parte ritualizzati e per questo rassicuranti; dall'altro lato il senso di vertigine o di insicurezza può essere spinto alla ricerca di nuove possibilità per vivere queste apparenti contraddizioni trasformandole in occasioni educative²⁷.

Per quanto attiene invece alla costruzione di una comune visione dell'essere adulto, si tratta di promuovere una cultura dell'adulthood volta al rafforzamento di competenze sociali, cognitive ed emotive in grado di sostenere l'esercizio consapevole e attivo della cittadinanza²⁸.

²⁷ C. Bove, *Accogliere i bambini e le famiglie nei servizi per l'infanzia: le 'culture' dell'inserimento/ ambientamento oggi*, in "Rivista Italiana di Educazione Familiare", 1, 2012, p. 14.

²⁸ Cfr. E. Marescotti, *Essere bambini per diventare adulti (e viceversa). Educazione permanente, alleanza intergenerazionale e scuola della vita in Mario Lodi*, in "Ricerche Pedagogiche", 226, 2023, p. 41.

Se è vero, infatti, che la relazione scuola-famiglia è una variabile fondamentale della qualità dell'istruzione, il dialogo tra scuola e famiglia non può essere un *problema* esclusivo dei genitori e degli insegnanti, poiché chiama in causa il contesto socioculturale con le sue leggi, scritte e non scritte, e l'idea di persona che vogliamo formare. Per questa ragione, ritengo che nel dibattito pedagogico sulla corresponsabilità scuola-famiglia non possa essere trascurato il ruolo di un terzo elemento, che è il territorio, quale rete di protezione e non solo di amplificazione delle difficoltà delle singole agenzie educative, spesso lasciate da sole e prive di punti di riferimento unitari nell'affrontare ciò che i mondi della politica, della comunicazione sociale e della letteratura scientifica definiscono – in verità ormai da decenni – *crisi educativa*.

La chiave narrativa della crisi è ormai inadeguata e vuota se utilizzata per raccontare solo fatiche e contrasti che in realtà caratterizzano costitutivamente l'agire educativo, con le sue battaglie intergenerazionali e i suoi conflitti interpersonali. Certamente, oggi, nuove forme di povertà e di disagio, anche connesse all'invasione tecnologica, rendono particolarmente ardua la ricerca di armonia tra scuola e famiglia nella gestione partecipata del percorso formativo dei bambini e degli adolescenti. L'introduzione dell'intelligenza artificiale nell'istruzione, la socializzazione attraverso il digitale, le forme esplicite e sommerse di violenza tra pari, l'incoerenza pedagogica degli adulti costituiscono elementi da mettere a tema in qualsiasi discorso inerente al senso dell'essere *famiglia* e del *fare scuola* e, prima ancora che alla corresponsabilità educativa.

Tuttavia, insistere sulla dimensione della crisi non fa che indurre negli adulti con compiti educativi condotte regressive e difensive che indeboliscono ulteriormente il loro ruolo.

Del resto, già parecchi anni fa, Vico aveva prefigurato il rischio che si sarebbe corso con l'ideologizzazione della crisi della famiglia e della scuola, i cui corollari si esprimono oggi in una reciproca colpevolizzazione o deresponsabilizzazione, e che riteneva possibile contrastare recuperando l'impegno a ridistribuire non solo beni materiali, ma anche risorse e presenze per affrontare le sfide del pluralismo, della parità e dell'autonomia²⁹.

In conclusione, il progetto di definire nuovi spazi per una corresponsabilità che sappia tenere conto delle diverse esigenze educative dei bambini e degli adolescenti, verso una sempre maggiore autonomia personale e sociale, così come verso una sempre crescente partecipazione ai contesti di vita, richiede una preliminare condivisione delle reciproche risorse, così come anche delle reciproche fragilità.

Solo così, forse, il progetto di una *paideia* condivisa fondata sulla solidarietà e sulla sussidiarietà, di cui abbiamo già parlato altrove³⁰, può diventare il farmaco che cura le ferite educative di due agenzie che sembrano fragili ma sanno resistere, che provano ad evolvere ma restano fedeli a sé stesse, che incassano gli attacchi ma non si arrendono.

²⁹ Cfr. G. Vico, *Famiglia e scuola per una nuova paideia*, in R. Bonetti, A.V. Zani (a cura di), *Sussidiarietà e nuovi orizzonti educativi: una sfida per il rapporto famiglia-scuola*, cit., pp. 30-31.

³⁰ Il riferimento è V. Rossini, *La corresponsabilità educativa fra scuola e famiglia*, in S. Kanizsa, A.M. Mariani (a cura di), *Pedagogia generale*, Milano-Torino, Pearson, 2023², pp. 119-137.

4. Bibliografia di riferimento

- Bartolomeo A., *Le relazioni genitori-insegnanti*, Brescia, La Scuola, 2004.
- Bove C., *Capirsi non è ovvio. Dialogo tra insegnanti e genitori in contesti educativi interculturali*, Milano, Franco Angeli, 2020.
- Bove C., *Accogliere i bambini e le famiglie nei servizi per l'infanzia: le 'culture' dell'inserimento/ ambientamento oggi*, in "Rivista Italiana di Educazione Familiare", 1, 2012, pp. 5-17.
- Bove C., *Parent Involvement*, in R.S. New, M. Cochran (Eds.), *Early Childhood Education. An International Encyclopedia*, Westport, Connecticut, London, The Countries, Praeger, vol. 4, 2007, pp. 1141- 1145.
- Bouchard J.M., *Partenariat et agir communicationnel*, in V. Guerdan, J.M. Bouchard, M. Mercier (sous la dir. de), *Partenariat: chercheurs, praticiens, familles*, Outremont, Québec, Les Editions Logiques, 2002, pp. 115-130.
- Bronfenbrenner U., *The ecology of human development. Experimental by nature and design*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1979.
- Capperucci D., Ciucci E., Baroncelli A., *Relazione scuola-famiglia: alleanza e corresponsabilità educativa*, in "Rivista Italiana di Educazione Familiare", 2018, 13, 2, pp. 231-253.
- Cardinali P., Migliorini L., *Scuola e famiglia: costruire alleanze*, Roma, Carocci, 2013.
- Department of Education Regional Educational Laboratories' Early Childhood Collaboration Network, *Continuity in Early Childhood. Framework for Home, School, and Community Linkages*, 1995.
- Di Pol R.S., *La presenza dei genitori nella scuola italiana: un lungo e complesso cammino*, in Centro studi per la Scuola Cattolica, *Genitori oltre la partecipazione, Quinto Rapporto*, Brescia, La Scuola, 2003, pp. 43-58.
- Dusi P., *La comunicazione docenti-genitori. Riflessioni e strumenti per tessere alleanze educative*, Milano, FrancoAngeli, 2012.
- Fantoni F., Presilla R., *Si può ancora educare? Una sfida che investe famiglia e scuola*, Milano, San Paolo, 2015.
- Fustini T., *Educazione partecipata e corresponsabilità educativa tra famiglia e nido d'infanzia: il volto nuovo dei servizi educativi*, in "Rivista Italiana di Educazione Familiare", 2, 2007, pp. 58-65.
- Galardini A.L. (a cura di), *Partecipare l'educazione: scuola dell'infanzia, famiglie, comunità*, Roma, Carocci, 2010.
- Guerra M., Luciano E., *Sharing the responsibility of education: The relationship between teachers and parents in 0-6 year-old children services and schools*, in "Procedia-Social and Behavioral Sciences", 2, 2, 2010, pp. 3308-3313.
- Guerrini V., *Scuola e nuovi scenari familiari: tra complessità e forme di alleanza educativa*, in "Annali online della Didattica e della Formazione Docente", 10, 15-16, 2018, pp. 304-321.
- Han B.-C., *Die Austreibung des Anderen: Gesellschaft, Wahrnehmung und Kommunikation heute*, Frankfurt, Fischer, 2016; tr. it. *L'espulsione dell'Altro: società, percezione e comunicazione oggi*, Milano, Nottetempo, 2017.

Henderson A. T., Mapp K. L., *A new wave of evidence. The impact of school, family, and community connections on student achievement*, Austin, Texas, National Center for Family & Community, Connections with Schools, 2002.

Hoover-Dempsey K.V., Sandler H.M., *Why do parents become involved in their children's education?*, in "Review of Educational Research", 67, 1, 1997, pp. 3-42.

Jonas H., *Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation*, Frankfurt, Suhrkamp, 1979; tr.it. *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, Torino, Einaudi, 2002.

Kadel S., *Interagency collaboration: Improving the delivery of services to children and families*, Tallahassee, FL, Southeastern Regional Vision for Education, 1992.

Kagan S.L., *Leadership: Rethinking it – making it happen*, in "Young children", 49, 5, 1994, pp. 50-54.

Kagan S.L., *Moving from here to there: Rethinking continuity and transitions in early care and education*, in B. Spodek, O. Saracho (Eds.), *Yearbook in early childhood education, Vol. 2*, New York, US, Teachers College Press, 1991, pp. 132-151.

Kagan S.L., *United we stand: Collaboration for child care and early education services*, New York, US, Teacher's College Press, Columbia University, 1991.

Lawrence-Lightfoot S., *The Essential Conversation: What Parents and Teachers Can Learn from Each Other*, New York, Random House, 2003; tr. it. *La conversazione essenziale. Che cosa possono imparare genitori e insegnanti gli uni dagli altri*, Bergamo, Junior, 2012.

Marcuse H., *One-dimensional Man: Studies in Ideology of Advanced Industrial Society*, London, Routledge, 1991.

Marescotti E., *Essere bambini per diventare adulti (e viceversa). Educazione permanente, alleanza intergenerazionale e scuola della vita in Mario Lodi*, in "Ricerche Pedagogiche", 226, 2023, pp. 37-50.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Linee di indirizzo. Partecipazione dei genitori e corresponsabilità educativa*, 21 novembre 2012, in <https://www.mim.gov.it>, consultato in data 2/12/2024.

Milani P., *Sconfinamenti e connessioni. Per una nuova geografia di rapporti fra scuole e famiglie*, in "Rivista Italiana di Educazione Familiare", 1, 2012, pp. 25-37.

Milani P., *Le relazioni tra scuola e famiglia: oltrepassare confini e barriere invisibili*. In "Studium Educationis", 3, 2009, pp. 111-120.

Milani P., *Partner si nasce o si diventa?*, in "Bambini", 8, 2006, pp.19-25.

Mion R., *Il patto educativo scuola-famiglia*, in G. Vettorato, R. Mion, A. Dellagiulia, *Famiglia e scuola: la strada del dialogo. Il rapporto tra allievi, scuola e famiglia nelle scuole salesiane d'Italia (2013)*, 2014, pp. 9-38.

Montessori M., *Il bambino in famiglia*. Milano, Garzanti, 1970.

Nepi P., *Hans Jonas e il "Fenomeno della Vita"*, *Prolegomeni per un'ontologia della responsabilità*, in "B@belonline/print. Voci e percorsi della differenza", 5, 2008, pp. 107-128.

Parrello S., *Dalla famiglia alla scuola, note sulla responsabilità educativa degli adulti*, in "Famiglie e coppie nell'orizzonte postmoderno", 2012, pp. 61-84.

Pati L., *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*, Brescia, Scholè, 2019.

Recalcatti M., *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Torino, Einaudi, 2014.

Rossini V., *La corresponsabilità educativa fra scuola e famiglia*, in S. Kanizsa, A.M. Mariani (a cura di), *Pedagogia generale*, Milano-Torino, Pearson, 2023², pp. 119-137.

Rossini V., Pizzolorusso F., *Corresponsabilità scuola-famiglia e sfide post-pandemiche. Risultati di un'indagine online*, in "La Famiglia", 56, 2022, pp. 61-77.

Rossini V., *Abili e corresponsabili. Famiglie e servizi educativi tra previsioni e condivisioni*, in M. Amadini, S. Polenghi (a cura di), *Comunità e corresponsabilità educativa. Soggetti, compiti e strategie*, Lecce, Pensa Multimedia, 2019, pp. 53-66.

Susi F., *Scuola, società, politica, democrazia: dalla riforma Gentile ai decreti delegati*, Roma, Armando, 2012.

Triani P., *La collaborazione educativa*, Brescia, La Scuola, 2017.

Treccani, *Voce Diseducare*, in <https://www.treccani.it/vocabolario/diseducare/>, consultato in data 10/01/2025.

Vico G., *Famiglia e scuola per una nuova paideia*, in R. Bonetti, A.V. Zani (a cura di), *Sussidiarietà e nuovi orizzonti educativi: una sfida per il rapporto famiglia-scuola*, Brescia, La Scuola 1998, pp. 9-31.

Zaninelli F.L., *Famiglie, bambini e insegnanti: verso un'idea integrata di educazione, di benessere e di sviluppo tra contesti*, in "Rivista Italiana di Educazione Familiare", 14, 1, 2019, pp. 35-51.

Wentzel K.R., *Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers*, in "Journal of Educational Psychology", 90, 2, 1998, pp. 202-209.

Data di ricezione dell'articolo: 13 febbraio 2025

Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 6 e 9 marzo 2025

Data di accettazione definitiva dell'articolo: 25 marzo 2025