

numero monografico a cura di Elena Maescotti e Arianna Thiene
La relazione tra Scuola e Famiglia nel segno del superiore interesse del minore.
La responsabilità genitoriale tra diritti e doveri, sostegno e formazione alla genitorialità, interazioni con le istituzioni educative

Di cosa parlano le scuole quando parlano di relazione scuola-famiglia

Francesca Storai, Elettra Morini, Serena Greco

Abstract – Nowadays schools receive continuous requests from the outside world: different requests from the families, with a fragile and diversified structure force teachers to deal with new problems in order to provide adequate answers maintaining a balance between respect for authority and the exercise of understanding. The collegiate bodies, which should promote involvement and exchange have become obsolete tools with very low participation. Schools need to encourage participation and communication with parents, reinforcing co-responsibility for pupils education and instruction. The contribution aims to analyze the voice of schools on the theme of relationships between schools and families, through an empirical investigation of what was declared in the Improvement Plans implemented (Indire format), and retracing the related school legislation from the foundation of the collegiate bodies to the latest ministerial notes.

Riassunto – Dal mondo esterno alla scuola arrivano oggi sollecitazioni continue: le richieste di famiglie, di assetto fragile e diversificato¹, costringono i docenti a fare i conti con nuovi problemi per dare risposte adeguate, cercando un equilibrio tra rispetto dell'autorità ed esercizio della comprensione. Gli ormai datati organi collegiali, che dovrebbero favorire la partecipazione e lo scambio, sono diventati strumenti desueti e adempimenti a scarsa partecipazione. La scuola fa fatica a stare al passo con i tempi. Eppure ha bisogno di creare ponti con le famiglie, favorire la partecipazione e la comunicazione con i genitori², rafforzando così la corresponsabilità nei confronti dell'educazione e della formazione degli alunni. Il contributo intende analizzare la “voce” della scuola sul tema della partecipazione delle famiglie alla vita scolastica, attraverso una rilevazione empirica di quanto dichiarato nei Piani di Miglioramento realizzati con il format di Indire, ripercorrendo parallelamente la normativa dagli organi collegiali alle ultime note ministeriali.

Keywords – parental involvement, relationships between school and family, collegiate bodies, school legislation, improvement plan

Parole chiave – partecipazione, famiglia, piani di miglioramento, organi collegiali, normativa, piano di miglioramento

¹ Cfr. M. Ammaniti, *La famiglia adolescente*, Bari, Laterza, 2016.

² Cfr. V. Cesari Lusso, *È intelligente ma non si applica. Come gestire i colloqui scuola-famiglia*, Trento, Erickson, 2010.

Serena Greco lavora presso INDIRE dal 2010. Si occupa di attività di ricerca legate alla valutazione, al miglioramento e al potenziamento degli apprendimenti, con l'obiettivo di supportare il miglioramento delle istituzioni scolastiche con azioni di formazione e consulenza. Attualmente il suo interesse di ricerca è rivolto alla *leadership* scolastica e processi di miglioramento allo scopo di supportare e accompagnare i dirigenti scolastici nello sviluppo di nuovi modelli organizzativi delle scuole incentrati su un approccio di *leadership for learning*, e di riconoscere e valorizzare i ruoli di *leadership* distribuita nei processi di valutazione e miglioramento della qualità dell'istruzione.

Elettra Morini è Ricercatrice presso INDIRE con cui collabora dal 2006. Dopo essersi occupata di aggiornamento e formazione in servizio dei docenti e di nuove tecnologie applicate alla didattica, attualmente è coinvolta in progetti e attività di ricerca inerenti il legame tra processi di valutazione, miglioramento scolastico, innovazione didattica e organizzativa.

Francesca Storai è Ricercatrice presso INDIRE, dove lavora dal 2000. Si è occupata di formazione degli insegnanti, ambienti e modelli di apprendimento online. Attualmente il suo interesse si rivolge ai temi della valutazione e del miglioramento scolastico, con particolare attenzione ai metodi e agli strumenti per l'elaborazione del Piano di Miglioramento.

1. Introduzione

Il contributo intende fare il punto sulla relazione che intercorre tra scuola e famiglia e, data la complessità del tema e per facilitarne la lettura, si è scelto di suddividerlo in tre parti, in ognuna delle quali l'argomento viene osservato da una diversa prospettiva. Nella prima parte il tema è stato affrontato dal punto di vista normativo, ripercorrendo brevemente i passaggi salienti che hanno caratterizzato il percorso attraverso gli anni, partendo da quando, ben più di quarant'anni fa, furono varati quelli che conosciamo ancora oggi come i "Decreti delegati". Nella seconda parte il tema è inquadrato all'interno di riferimenti teorici, quali studi e ricerche internazionali che evidenziano l'importanza e il valore che tale relazione, quando opportunamente curata, può aggiungere alla scuola. Nella terza parte, infine, vengono illustrati i risultati di un'analisi empirica sui Piani di Miglioramento (d'ora in poi PDM), elaborati dalle scuole utilizzando il format INDIRE, con lo scopo di evidenziare quali sono i percorsi di miglioramento attivati dalle scuole, in termini di obiettivi e azioni, che riguardano la relazione tra scuola e famiglia.

2. Un breve excursus normativo

Grazie all'impulso di una generale volontà della società civile di partecipazione alla vita pubblica che caratterizzava gli anni '70, il 1974 fu l'anno che vide per la prima volta l'ingresso delle famiglie all'interno della vita della scuola. La spinta innovativa della norma, salutata come una vera e propria conquista da parte delle famiglie, risiedeva proprio nell'approccio caratterizzato da un forte impegno partecipativo dei genitori alle attività della scuola, volto alla costruzione di un sentire collettivo e aperto al dialogo e all'interazione con la co-

munità scolastica. Il titolo I del DPR n. 416/74³, più conosciuto come “Decreti Delegati”, riguarda appunto la partecipazione democratica delle famiglie alla scuola, riconoscendone l'importanza come elemento fondante di una comunità: “Al fine di realizzare [...] la partecipazione della gestione della scuola dando ad essa il carattere di una comunità che interagisce con la più vasta comunità sociale e civica [...] sono istituiti [...] gli organi collegiali”. In particolare, il DPR, tutt'ora in vigore nelle nostre scuole, si compone di ben 47 articoli e descrive in modo dettagliato e preciso le funzioni spettanti ai vari organi. Questi ultimi si dividono in due tipologie: quelli che ad un livello base hanno una funzione consultiva e propositiva, ad esempio i Consigli di Classe e Interclasse e quelli i cui organi hanno una funzione deliberativa ai livelli superiori, come i Consigli d'Istituto. Gli organi collegiali, ovvero organismi di governo e di gestione della scuola sia a livello territoriale che di singola istituzione scolastica, sono formati dai docenti e da rappresentanti, eletti democraticamente tra i genitori, ai quali per la prima volta, grazie appunto al DPR, viene riconosciuto un ruolo istituzionale, come portatori di istanze della società civile all'interno della comunità scolastica. In sostanza cambia il ruolo del docente, non più e soltanto in dialogo esclusivo con l'alunno, ma cambia anche quello della famiglia, la cui partecipazione risulta ora diretta e proattiva con la scuola e le attività che si svolgono all'interno. La novità della norma risiede appunto nell'interazione tra le due parti introducendo anche il principio secondo il quale le scelte che si fanno sono condivise, incidono e hanno i propri effetti all'interno della comunità⁴. Sono passati quarant'anni da allora e prendiamo atto che, da quel lontano 1974, non è stato aggiunto molto altro. Qualcosa si è mosso, ma è ancora troppo debole e soprattutto non adeguato ai veloci cambiamenti e alle trasformazioni che ha subito la nostra società nel tempo. Infatti, continuando la breve carrellata di atti legislativi che hanno seguito e normato, anche se in modo *soft*, la relazione scuola famiglia, si segnala che nel Testo Unico in materia di istruzione (D. Lgs 297/1994)⁵ all'art.3 sulla comunità scolastica, la norma recepisce quanto già presente e soprattutto nell' art. 1 dei Decreti Delegati, regola in modo più particolareggiato le funzioni dei vari organi e ribadisce l'importanza della presenza della famiglia all'interno della scuola come parte significativa nel dialogo tra le parti.

Successivamente, con il DPR n. 567/96⁶, si cerca di rafforzare il concetto di partecipazione e viene istituito il Forum Nazionale delle associazioni dei genitori (art. 5ter) con l'obiettivo di “valorizzare la partecipazione e l'attività associativa dei genitori nella scuola come forma di espressione e di rappresentanza autonoma e complementare a quella istituzionale, nonché di assicurare una sede stabile di consultazione delle famiglie sulle problematiche studentesche e scolastiche”.

³ Decreto del Presidente della Repubblica 31 maggio 1974, n. 416, art. 1, *Istituzione e riordinamento di organi collegiali della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica* (s.o. G.U. 13 settembre 1974, n. 239).

⁴ Cfr. R. Cheloni, *Eredità. Scritti sul transgenerazionale*, Roma, Armando, 2017.

⁵ Decreto Legislativo 16 aprile 1994, n. 297 - *Testo Unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado* (s.o., G.U. 19 maggio 1994, n.115).

⁶ Decreto del Presidente della Repubblica 10 ottobre 1996 n. 567, *Regolamento recante la disciplina delle iniziative complementari e delle attività integrative nelle istituzioni scolastiche* (s.g., G.U. 25 novembre 1996, n. 259).

In questo contesto ci sembra interessante citare anche il DPR 275/99⁷, relativo all'autonomia scolastica, che apre ai "diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti" una nuova stagione e ricorda l'importanza del contesto, delle famiglie e delle loro istanze "al fine di garantire [...] il successo formativo, coerentemente con le finalità e gli obiettivi generali del sistema di istruzione e con l'esigenza di migliorare l'efficacia del processo di insegnamento e di apprendimento". I provvedimenti che seguono dal '98 con il DPR 249/98, modificato poi dal DPR 235/07⁸, compiono poi un passo in avanti. Se infatti fino ad allora si è parlato soltanto di partecipazione e di capacità rappresentativa dei genitori all'interno delle scuole, questi ultimi decreti affrontano un concetto ulteriore e altrettanto importante: quello della corresponsabilità educativa tra la scuola e la famiglia.

L'idea che sta alla base è quella che i processi educativi, formativi e di crescita richiedano un patto condiviso e "corresponsabilizzato", cioè una responsabilità che si ha insieme, un patto all'interno del quale sono esplicitati i diritti-doveri sia della scuola che della famiglia, sempre ovviamente nel rispetto dell'autonomia. Più orientato a tamponare una situazione contingente e pesante che si era presentata in quegli anni, documentata anche dalla stampa, contro atti di bullismo e di cattivi comportamenti, più che assumere un significato pedagogico, il concetto di corresponsabilità educativa acquista però un particolare peso e significato, una presa in carico di entrambe le parti della responsabilità relativamente alla crescita e allo sviluppo degli studenti. Una Nota successiva del 2012 del MIUR, riprendendo i temi fino a quel momento affrontati dalla normativa precedente, trasmette infine le Linee di indirizzo "Partecipazione dei genitori e corresponsabilità educativa"⁹.

Il testo riparte dalla Costituzione (artt. 30, 33 e 34), dagli articoli che riguardano il diritto dovere dei genitori e quelli della scuola, arrivando alla redazione di un documento frutto anche di una consultazione proveniente dai Forum sopracitati e dalla Consulta degli Studenti, con la convinzione che sia necessario un rinnovamento del ruolo esercitato dalle famiglie all'interno della scuola. I due termini, quelli di partecipazione e di corresponsabilità, posti nel titolo delle linee guida, da un lato suggeriscono la stretta correlazione e l'evidente sinergia dei concetti, dall'altro tendono a promuovere il senso di appartenenza della famiglia alla comunità scolastica e a porsi come volano di miglioramento per raggiungere gli obiettivi prefissati.

Se i Decreti Delegati, come abbiamo visto, furono una vera e propria innovazione negli anni in cui sono stati varati, oggi, come abbiamo già sottolineato, ci rendiamo conto dei forti limiti che contengono: il primo tra tutti risulta quello relativo alle trasformazioni tecnologiche che hanno segnato i nostri tempi e che hanno mutato la relazione comunicativa.

⁷ Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275, *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche*, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59 (s.o., G.U. del 10 agosto 1999, n.186).

⁸ Decreto del Presidente della Repubblica 21 novembre 2007, n. 235, *Regolamento recante modifiche ed integrazioni al decreto del Presidente della Repubblica 24 giugno 1998, n. 249, concernente lo statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria* (s.g., G.U. 18 dicembre 2007, n. 293).

⁹ MIUR (22 novembre 2012), *Nota N. 3214, Trasmissione Linee di indirizzo "Partecipazione dei genitori e corresponsabilità educativa*, testo disponibile al sito <http://www.edscuola.eu/wordpress/?p=14292>.

Lo scambio della scuola con le famiglie, come è evidente, non si è mai fermato, ma se prima molto di quanto accadeva a scuola passava attraverso i rappresentanti eletti, ora non è più così. I canali utilizzati infatti sono quelli che per le loro caratteristiche di velocità e immediatezza sono entrati ormai nell'uso corrente. La scuola usa il sito web per dare informazioni (uno a molti) sui progetti e sui servizi, e usa la posta elettronica per le comunicazioni ufficiali e informali. I registro elettronico ha assunto un'importanza fondamentale ed è di consultazione quotidiana da parte dei genitori, ha rappresentato una vera innovazione in termini di alfabetizzazione digitale e ha di fatto coinvolto tutto il corpo insegnante, anche quei docenti che si erano dimostrati maggiormente refrattari all'utilizzo delle tecnologie, hanno dovuto infatti utilizzare il registro elettronico almeno per quanto riguarda gli aspetti amministrativi e per la valutazione.

Si deve notare, quindi, come la scuola parli alle famiglie, infatti racconta, riferisce, comunica, ma si tratta spesso di un dialogo informativo, svuotato da quel significato, di partecipazione attiva, che aveva caratterizzato la norma. La partecipazione, che è stata da sempre considerata alla base di tale relazione, rappresenta infatti una dimensione che non può essere scissa da quella di comunità¹⁰. Essa contribuisce alla sua costruzione e si realizza tra coloro che condividono temi comuni. Nell'intento del legislatore c'era infatti l'idea che la famiglia dovesse prendere parte in modo propositivo alla costruzione della comunità scolastica, partecipando alle attività della scuola¹¹, attraverso il proprio contributo unito ai bisogni e alle necessità della società civile, nonché assumere in modo responsabile un patto educativo di fondo, condiviso e sottoscritto con la scuola. Solo così le scelte diventano decisioni collettive¹² e permettono la promozione e lo sviluppo del senso di appartenenza.

Purtroppo le riunioni per l'elezione degli organi collegiali sono invece oggi molto depotenziate, si fa fatica ad eleggere i rappresentanti a causa della bassa partecipazione dei genitori alle elezioni anche solo per delegare, si è persa la motivazione e spesso non se ne capisce l'utilità.

È chiaro però che questo ha un rovescio della medaglia fin troppo evidente, significa occasioni mancate, incomprensioni, disaccordi sempre più visibili e soprattutto ne consegue che una revisione della normativa sarebbe, a questo punto, auspicabile.

3. Studi e ricerche sulla relazione scuola-famiglia

Il dialogo educativo tra scuola e famiglia, come ampiamente documentato in letteratura, è un presupposto fondamentale per una proficua azione formativa ed educativa. Già H. Gardner a proposito dell'importanza del contesto culturale in cui la scuola opera e dell'influenza di tale contesto sull'identità della scuola stessa, osserva: "Il più importante curricolo delle scuole è in larga misura nascosto o sotterraneo [...] fa parte della cultura, se così si può dire, e nessuno è in grado di trasformarlo magicamente o di trasportarlo altrove. La

¹⁰ Cfr. C. Naval, *Riflessioni sulla famiglia* in La Marca A. (a cura di), *Famiglia e scuola*, Roma, Armando, 2005,

¹¹ *Ivi*.

¹² Cfr. T. Mannarini, *Comunità e partecipazione: prospettive psicosociali*, Milano, FrancoAngeli, 2004.

scuola avrà maggiori possibilità di continuare a prosperare se tutti coloro che vi operano si renderanno conto che il successo dipende in larga misura dal perdurare in un sistema culturale di supporto¹³.

In questa prospettiva è auspicabile che Dirigenti scolastici e Docenti collaborino strettamente con i genitori, membri anch'essi della comunità educativa. Come sottolineano Epstein e Salinas¹⁴, la scuola non è composta da una diade, docenti e studenti, ma è, o meglio dovrebbe essere, una *learning community*, una comunità che impara, composta da docenti, studenti e genitori che cooperano per rendere più dinamica e arricchire l'istituzione scolastica e aumentare le opportunità di apprendimento e il benessere degli studenti. Numerose ricerche dimostrano che quando i genitori sono coinvolti nell'educazione dei loro figli, i risultati scolastici, la frequenza, la salute e la disciplina dei ragazzi mostrano un netto miglioramento¹⁵, e che un clima di collaborazione e la costruzione di legami forti e stabili fra genitori, studenti e scuola, sono fondamentali per il miglioramento del rendimento scolastico¹⁶ e del benessere generale degli studenti¹⁷. Coleman&Collinge¹⁸ hanno dimostrato che l'atteggiamento positivo dei genitori verso la scuola influenza la motivazione e l'apprezzamento dei ragazzi nei confronti del proprio percorso di istruzione.

Già nel 1997 nella relazione "Genitori come collaboratori della scuola"¹⁹ dell'OECD (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico) viene analizzato il legame fra casa e scuola. La relazione mostra che il contributo dei genitori ha un effetto molto rilevante sul miglioramento scolastico dei ragazzi. Vi si afferma che è importante intensificare il dialogo e la collaborazione a tutti i livelli e specialmente costruire delle buone relazioni già nei primi anni. Nordahl²⁰ sottolinea che i due fattori più importanti che influenzano il successo scolastico dei ragazzi sono il grado d'istruzione dei genitori e la qualità della collaborazione fra scuola e casa. I risultati delle ricerche mostrano che i ragazzi che sperimentano buone

¹³ H. Gardner, *Sapere per comprendere*, Milano, Feltrinelli, 1999, p. 118.

¹⁴ Cfr. J. L. Epstein, K. C. Salinas, *Partnering with families and communities*, in "Educational Leadership", 61 (8), 2004, pp. 12-18.

¹⁵ Cfr. W. H. Jeynes, *The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis*, in "Urban Education", 42, 2007, pp. 82-110; W. H. Jeynes, *A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement*, in "Urban Education", 40, 2005, pp. 237-296.

¹⁶ Cfr. J. Epstein, *Effects on student achievement of teachers' practices of parent involvement*, in "Advances in Reading & Language Research", 5, 1991, pp. 261-276; J. Ballen, O. Moles, *Strong families; strong schools: Building community partnerships for learning*. Washington, DC: U.S. Department of Education, 1994; C. Benjet, *The impact of parent involvement on children's school competence: The interaction between quantity and quality of involvement*, Indianapolis, Indiana, "Society for Research in Child Development", 1995.

¹⁷ Cfr. K. 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.

¹⁸ Cfr. P. Coleman, J. Collinge, *Seeking the levers of change: Participant attitudes and school improvement*, in "School effectiveness and school improvement", 4(1), 1993, pp. 59-83.

¹⁹ Cfr. OECD, *Genitori come collaboratori della scuola*, Paris, OECD Publishing, 1997.

²⁰ Cfr. T. Nordahl, *Eleven som aktør – fokus på elevens læring og handlinger i skolen*, Oslo, Universitetsforlaget, 2006.

reti relazionali collaborative e che hanno relazioni positive con gli adulti sono meno a rischio di incontrare problemi scolastici ed extra-scolastici²¹.

Un più recente studio promosso dal Dipartimento per l'istruzione e la formazione del Governo Australiano²² conferma che l'impegno dei genitori, più ampiamente definito come comportamenti, attitudini e attività, favorisce la carriera scolastica dei ragazzi, promuove la loro capacità di apprendimento e migliora i risultati scolastici. Più specificatamente si ottengono migliori risultati quando i genitori si impegnano con l'apprendimento del proprio figlio anche in casa leggendo, facendo giochi matematici, comunicando alte aspettative educative e parlando con i figli delle loro attività scolastiche e dei loro interessi²³.

È stato dimostrato, inoltre, che tali forme di coinvolgimento dei genitori favoriscono lo sviluppo sociale ed emotivo dei bambini²⁴, riducono le assenze degli studenti e la dispersione scolastica²⁵. Una buona relazione tra la scuola e i genitori ha quindi influenze positive sia sulla motivazione che sugli obiettivi a lungo termine degli studenti.

A tal proposito è interessante richiamare e approfondire anche il recente documento OECD relativo alle caratteristiche della scuola come *Learning Organisation*²⁶: si può rilevare come la comunicazione e il coinvolgimento della famiglia e più in generale il rapporto scuola-famiglia si confermi come uno degli elementi che connotano una scuola come capace di

²¹ Cfr. K. 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; O. Parra, I. Sánchez, *Parents and peers influences on emotional adjustment during adolescence*, in "VIII Biennial Congress of the European Association for Research on Adolescence", Oxford, Oxford University Press, 2002.

²² Cfr. Department of Education and Training, Australian Government, *Schooling*, in <https://www.education.gov.au/schooling>, consultato il 28/06/2018; Department of Education and Training, Australian Government, *Making my school better* in <https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/makingmyschoolbetter.pdf>, consultato il 28/06/2018.

²³ Cfr. M. Castro, E. Expósito-Casas, E. López-Martín, L. Lizasoain, E. Navarro-Asencio, J. L. Gaviria, *Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis*, in "Educational Research Review", 14, 2015, pp. 33-46; S. Fox, A. Olsen, *Education capital: Our evidence base. Defining parental engagement*, Canberra, Australian Research Alliance for Children and Youth, 2014; K. Perkins, P. Knight, *Queensland college of teachers research digest*, in <http://www.qct.edu.au/Publications/Periodical/QCTResearchDigest2014-10.pdf>, consultato il 18/06/2018; F. L. Van Voorhis, M. F. Maier, J. L. Epstein, C. M. Lloyd, *The impact of family involvement on the education of children ages 3 to 8: A focus on literacy and math achievement outcomes and social-emotional skills*, in http://www.mdrc.org/sites/default/files/The_Impact_of_Family_Involvement_FR.pdf, consultato il 18/06/2018.

²⁴ Cfr. R. Chazan-Cohen, H. Raikes, J. Brooks-Gunn, C. Ayoub, B.A. Pan, E. Kisker, S. A. Fuligni, *Low-income children's school readiness: Parent contributions over the first five years*, in "Early Education and Development", 20(6), 2009, pp. 958-977; J. Fantuzzo, C. McWayne, M. A. Perry, S. Childs, *Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioural and learning competencies for urban, low-income children*, in "School Psychology Review", 33(4), 2004, pp. 467-480; R. S. Mistry, A. D. Benner, J. C. Biesanz, S. L. Clark, *Family and social risk, and parental investments during the early childhood years as predictors of low-income children's school readiness outcomes*, in "Early Childhood research Quarterly", 25, 2010, pp. 432-449; D. R. Powell, S. Son, N. File, R. R. San Juan, *Parent-school relationships and children's academic and social outcomes in public school pre-kindergarten*, in "Journal of School Psychology", 48(4), 2010, pp. 269-292.

²⁵ Cfr. R. B. McNeal, *Differential effects of parental involvement on cognitive and behavioural outcomes by socioeconomic status*, in "Journal of Socio-Economics", 30(2), 2001, pp.171-179.

²⁶ Cfr. M. Kools, and L. Stoll, *What Makes a School a Learning Organisation?* in "OECD Education Working Papers", No. 137, 2016, in <http://dx.doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvhen>, consultato il 03/07/2018.

cambiare e di adattarsi in risposta a sempre nuove sollecitazioni e circostanze, in quanto tutti i suoi membri, individualmente ma soprattutto come comunità, sono in grado di apprendere e (re-)agire per la realizzazione di una *vision* comune, di una concezione di scuola condivisa. Lo studio propone un modello integrato di *School as Learning Organisation* (SLO) basato su sette dimensioni, con lo scopo di supportare la crescita e l'apprendimento della scuola nell'ottica di un miglioramento continuo inteso sia come miglioramento e innovazione dei processi (educativo- didattici e organizzativi) che come innalzamento degli esiti in termini di qualità ed equità.

Ogni dimensione viene descritta in maniera *action-oriented* e identifica sia i risultati (ciò che la scuola aspira a diventare), che il processo su cui intervenire per divenire un'organizzazione che apprende: 1) sviluppare e condividere una *vision* focalizzata sull'apprendimento di tutti e di ciascuno, capace di coniugare qualità ed equità; 2) creare e sostenere opportunità di formazione continua per tutto il personale scolastico; 3) promuovere occasioni di apprendimento e collaborazione all'interno della comunità scolastica; 4) promuovere una cultura della ricerca e dell'innovazione; 5) creare un sistema integrato di *knowledge management*; 6) creare collegamenti e sinergie con il territorio e con il più ampio sistema di educazione, istruzione, formazione; 7) identificare e sostenere un modello di *leadership* distribuita per l'apprendimento.

Perché questa trasformazione della scuola in organizzazione che apprende sia sostenibile è necessario intervenire su tutte le dimensioni in maniera integrata: anche il rapporto tra scuola e famiglia, la comunicazione e l'interazione tra questi due importanti attori e protagonisti della comunità educante riguarda in maniera trasversale più dimensioni e prevede specifiche azioni.

Innanzitutto è essenziale il coinvolgimento delle famiglie nel processo di costruzione e di definizione della *vision* della scuola: solo una *partnership* forte e una vera condivisione di obiettivi e strategie può assicurare la sostenibilità del processo di cambiamento, in quanto permette di sviluppare un diffuso senso di appartenenza e previene atteggiamenti di contrasto e resistenza, soprattutto nel caso in cui si vogliano sperimentare/introdurre elementi di innovazione didattica o organizzativa²⁷. Ne consegue l'importanza di condividere con le famiglie una cultura della ricerca e dell'apprendimento continuo, prevedendo occasioni e opportunità di informazione e formazione per i genitori su tematiche specifiche e di curare con adeguata attenzione che gli strumenti per la comunicazione e la condivisione di conoscenza prevedano, laddove appropriato, l'accesso e la fruizione anche da parte delle famiglie²⁸.

Anche nell'apertura della scuola al territorio la famiglia può avere un ruolo di primo piano, soprattutto nella fase di ascolto e di collaborazione. Per poter rispondere infatti in maniera efficace alle sfide, ma anche alle opportunità del contesto in cui agiscono, le scuole devono conoscerlo in maniera approfondita e avere le capacità di confrontarsi e prendere in considerazione anche le prospettive e i punti di vista delle famiglie e degli altri *stakeholders*. Sono

²⁷ Cfr. M. Fullan, *Quality Leadership, Quality Learning*, Co. Cork, Glounthaune, 2006; A. Hargreaves, M. Fullan, *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*, New York, Teachers College Press, 2012; OECD, *Innovative Learning Environments, Educational Research and Innovation*, Paris, OECD Publishing, 2013a, in <http://dx.doi.org/10.1787/9789264203488-en>, consultato il 31/05/2018.

²⁸ Cfr. P. Senge *et al.*, *Schools That Learn*, New York, Crown Business, 2012.

relazioni e *partnership* che possono e devono funzionare in entrambe le direzioni ed essere caratterizzate da fiducia e stima reciproca: la scuola apprende dalla comunità e si pone a servizio della comunità stessa svolgendo il ruolo di *civic center*, *agorà*, centro culturale e di aggregazione; la scuola può conoscere/apprendere dai genitori la vita dello studente oltre la scuola e garantisce loro spazi e strumenti di partecipazione attiva e condivisione di informazioni e scelte²⁹ anche nell'ottica di una *leadership* realmente distribuita e condivisa³⁰.

Del resto gli studi indicano anche che il coinvolgimento dei genitori è più efficace se considerato come una *partnership* tra educatori e genitori³¹. Esaminando le percezioni dei genitori e degli insegnanti, educatori e genitori dovrebbero avere una migliore comprensione delle pratiche efficaci di coinvolgimento dei genitori nel promuovere i risultati degli studenti.

Tra famiglia e scuola però si creano complessi e delicati intrecci, che diventano molto importanti nel riconoscimento tempestivo di pericolosi disadattamenti o semplici demotivazioni. La comunicazione tra i due sistemi è a volte difficile, ma una affinità di intenti tra ambiente familiare e scolastico è fondamentale per il benessere del ragazzo e quindi, presupposto importante del successo scolastico.

Uno dei modelli di comunicazione scuola genitori alquanto accreditato è quello proposto da Epstein³² che individua sei tipi di coinvolgimento dei genitori nella *learning community* della scuola: *parenting* (obblighi di base dei genitori nei confronti dei figli), *communicating* (comunicazioni ai genitori sui programmi scolastici e sui progressi degli alunni), *volunteering* (coinvolgimento dei genitori a scuola, attraverso le attività volontarie), *learning at home* (coinvolgimento dei genitori nell'apprendimento a casa), *decision making* (coinvolgimento dei genitori nelle decisioni) e *collaborating with the community* (collaborazione con il territorio e condivisione tra genitori).

Anche Thomas Nordahl³³, suggerisce tre diversi livelli di collaborazione e tre livelli di intesa fra casa e scuola.

I livelli di collaborazione sono:

- collaborazione rappresentativa: prendere parte alle associazioni di genitori;
- collaborazione diretta: riunioni specifiche oltre che intese e accordi fra ragazzi, docenti e genitori;

²⁹ Cfr. OECD, *Innovative Learning Environments, Educational Research and Innovation*, Paris, OECD Publishing, 2013a, in <http://dx.doi.org/10.1787/9789264203488-en>, consultato il 31/05/2018; P. Senge *et al.*, *Schools that Learn: A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares about Education*, New York, Doubleday, 2000.

³⁰ Cfr. OECD, *Leadership for 21st Century Learning, Educational Research and Innovation*, Paris, OECD Publishing, 2013b in <http://dx.doi.org/10.1787/9789264205406-en>, consultato il 31/05/2018.

³¹ Cfr. C. Jordan, E. Orozco & A. Averett, *Emerging issues in school, family, and community connections: Annual synthesis 2001*, Austin, TX, Southwest Educational Development Library, 2002; <https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/makingmyschoolbetter.pdf>, consultato il 28/06/2018; S. Emeagwali, *Fostering parent-teacher collaboration in the classroom. Techniques*, in "Association for Career and Technical Education", 84 (5), 8, 2009.

³² Cfr. J. Epstein, *School/family/community partnerships: caring for the children we share*, in "Phi Delta Kappan", 76 (9), 1995, pp. 701-712.

³³ Cfr. T. Nordahl, *Eleven som aktør – fokus på elevens læring og handlinger i skolen*, Oslo, Universitetsforlaget, 2006.

– collaborazione indiretta: tutte le cose che i genitori fanno giornalmente a casa per aiutare i figli a raggiungere risultati positivi a scuola.

Per quanto riguarda i livelli di intesa, sono rappresentati dal:

- reciproco scambio di informazioni;
- dialogo (comunicazione e discussione di questioni importanti che riguardano i ragazzi);
- contributo e influenza (importanti decisioni prese sulla base di un accordo consensuale).

4. Il rapporto scuola-famiglia nei Piani di Miglioramento elaborati dalle scuole utilizzando il modello INDIRE

L'elaborazione del Piano di Miglioramento rappresenta per la scuola un momento importante di riflessione e pianificazione strategica. È, o almeno dovrebbe essere, il momento delle scelte: a fronte del lungo e complesso percorso di autovalutazione guidato dal Rapporto di Autovalutazione (da ora in avanti RAV), con l'obiettivo di rilevare e evidenziare criticità ma anche punti di forza, la scuola identifica, delinea e pianifica il proprio percorso di miglioramento, in termini di obiettivi da raggiungere, azioni da mettere in campo, risorse a disposizione, tempistiche e responsabilità condivise.

Il gruppo di ricerca di cui fanno parte gli autori del presente contributo ha condotto un'indagine interna sui Piani di Miglioramento delle istituzioni scolastiche che hanno utilizzato il format proposto da INDIRE. Scopo della ricerca è stato comprendere, attraverso un'analisi tematica del dichiarato delle scuole, quali sono state le scelte dei percorsi e delle azioni di miglioramento nelle diverse dimensioni della scuola. Si riportano in questo paragrafo, i risultati riferiti ad una specifica dimensione, quella definita e descritta all'interno del RAV come area di processo "Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie."

Prima di entrare nel merito dell'analisi e per definire meglio il quadro anche normativo in cui si inserisce l'elaborazione del Piano di Miglioramento, una premessa è necessaria: il DPR 80/2013³⁴ e le successive direttive emanate dal MIUR hanno dato avvio al Sistema Nazionale di Valutazione (SNV), il cui obiettivo, attraverso le fasi di autovalutazione, miglioramento e rendicontazione sociale, è quello di orientare la progettualità della scuola verso l'unitarietà di obiettivi a cui tendere. La successiva L.107/2015³⁵ aggiunge un altro tassello a tale finalizzazione: la norma infatti pone l'accento sull'elaborazione del PTOF (comma 14) come documento identitario della scuola, valorizzato e rivisitato rispetto a quello previsto dal Regolamento dell'autonomia scolastica (DPR n. 275/1999, art. 3). Nello stesso comma 14 si fa esplicito riferimento al Piano di Miglioramento (c. 14 c. 3), richiamando un'ottica di coerenza e di approccio sistemico alla visione progettuale della scuola.

La prima fase di questo percorso verso il miglioramento è dunque quella dell'autovalutazione, che la scuola compie utilizzando il modello elaborato e predisposto dall'INVALSI e re-

³⁴ Decreto del Presidente della Repubblica 28 marzo 2013, n. 80, *Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione* (s.g., G.U. 04 luglio 2013, n. 155).

³⁵ Legge 13 luglio 2015, n. 107, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti* (s.g., G.U. del 15 luglio 2015 n. 162).

so disponibile online sul sito del Sistema Nazionale di Valutazione (URL: <https://snv.pubblica.istruzione.it/snv-portale-web/>).

Il format presenta una struttura in tre parti: contesto (popolazione scolastica, territorio e capitale sociale, risorse economiche, materiali e professionali), esiti (risultati scolastici, risultati nelle prove standardizzate, competenze chiave europee, risultati a distanza) e processi, ulteriormente articolati in pratiche educative e didattiche (curricolo, progettazione, valutazione; ambiente di apprendimento; inclusione e differenziazione; continuità e orientamento) e pratiche gestionali e organizzative (orientamento strategico e organizzazione della scuola, sviluppo e valorizzazione delle risorse umane, integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie). L'area di processo 'dedicata' alla comunicazione scuola-famiglia è quest'ultima e viene definita in relazione alla "capacità della scuola di proporsi come partner strategico di reti territoriali e di coordinare i diversi soggetti che hanno responsabilità per le politiche dell'istruzione nel territorio e capacità di coinvolgere le famiglie nel progetto formativo"³⁶. L'area è di conseguenza articolata al suo interno in due sottoaree, quella della "collaborazione con il territorio – promozione di reti e accordi con il territorio a fini formativi"; e quella relativa al "coinvolgimento delle famiglie – capacità di confrontarsi con le famiglie per la definizione dell'offerta formativa e sui diversi aspetti della vita scolastica"³⁷.

Il format inoltre prevede e propone alcune domande guida per supportare la scuola nell'individuazione dei punti di forza e di debolezza per ciascuna area di processo. Si riportano di seguito quelle relative a quest'ultima specifica sottoarea.

"In che modo i genitori sono coinvolti nella definizione dell'offerta formativa? Ci sono forme di collaborazione con i genitori per la realizzazione di interventi formativi o progetti? La scuola coinvolge i genitori nella definizione del Regolamento d'istituto, del Patto di corresponsabilità o di altri documenti rilevanti per la vita scolastica? La scuola realizza interventi o progetti rivolti ai genitori (es. corsi, conferenze)? La scuola utilizza strumenti on-line per la comunicazione con i genitori (es. registro elettronico)?"³⁸.

La seconda fase prevista dal SNV vede le scuole impegnate nell'elaborazione e attuazione di un Piano di Miglioramento triennale ma rivedibile, come il RAV, annualmente, che deve essere, secondo quanto previsto dalla L.107/15, allegato come parte integrante al PTOF (art. 1 comma 14). Si comprende quindi la centralità del Piano di Miglioramento, che viene a configurarsi come documento strategico e di collegamento tra RAV, PTOF e bilancio sociale, 'ultimo' documento elaborato dalla scuola e previsto dal SNV per la comunicazione e la rendicontazione dell'intero percorso di miglioramento. Il modello di Piano di Miglioramento elaborato dall'INDIRE condivide lo stesso *framework* teorico di riferimento del RAV e riprende la riflessione della scuola laddove si era interrotta con la sezione V del RAV. Il format è stato reso disponibile, previa iscrizione, a tutte le scuole in una sezione specifica del sito dedicato al Miglioramento (URL: <http://miglioramento.indire.it>). Il format del PdM è organizzato in 4 sezioni, ognuna delle quali è suddivisa in ulteriori passi operativi, organizzati in tabelle e accompagnati da domande guida che ne facilitano la compilazione. Le sezioni che

³⁶ INVALSI, *Rapporto di Autovalutazione (RAV) – Guida all'Autovalutazione*, 2014, in http://www.istruzione.it/snv/allegati/2017/RAV_guida_autovalutazione_03_2017.pdf, p. 47, consultato il 20 giugno 2018.

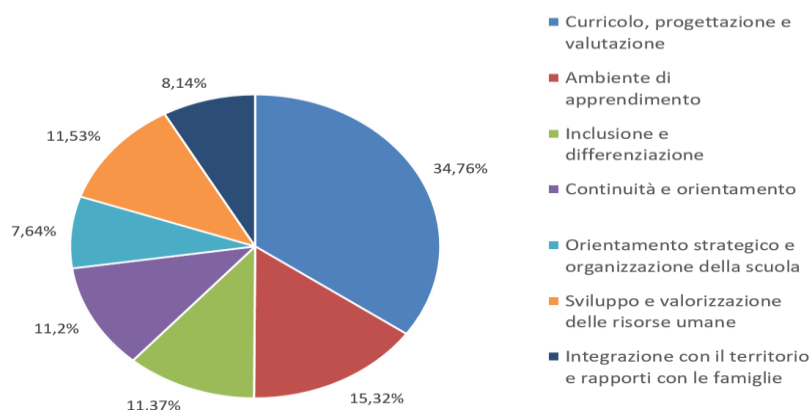
³⁷ *Ivi*.

³⁸ *Ivi*.

compongono il PdM sono: Sez. 1 – Scegliere gli obiettivi di processo più utili alla luce delle priorità individuate nella sezione 5 del RAV e valutarne la rilevanza; Sez. 2 – Decidere le azioni più opportune per raggiungere gli obiettivi scelti; Sez. 3 – Pianificare gli obiettivi di processo individuati; Sez. 4 – Valutare, condividere e diffondere i risultati alla luce del lavoro svolto dal Nucleo di Valutazione. Le scuole che hanno scelto di utilizzare il modello di PdM proposto dall'INDIRE nella sua versione online sono state 3846, di queste 2.299 hanno compilato il format in maniera completa, descrivendo e articolando dettagliatamente attraverso le 4 sezioni un totale di 10.859 obiettivi. L'analisi tematica condotta si è concentrata sulle prime due sezioni del PdM, relative dunque alla scelta degli obiettivi di processo e delle azioni di miglioramento collegate, limitatamente all'area di processo "integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie": sono stati analizzati dunque un totale di 885 obiettivi e le relative azioni. L'incidenza degli obiettivi di questa area di processo rispetto al totale, e in confronto alle altre aree, è rappresentata nelle figure 1 (distribuzione nazionale), 2 (distribuzione regionale) e 3 (distribuzione per tipologia di scuola)³⁹. Da questi primi dati ricaviamo già alcune interessanti informazioni: le scuole indirizzano le proprie scelte di miglioramento prevalentemente in relazione alle aree di processo che fanno riferimento alle pratiche didattiche ed educative lasciando in secondo piano la dimensione organizzativa e gestionale. Gli obiettivi di processo che rientrano in questa dimensione riguardano comunque in primo luogo l'area dello sviluppo e valorizzazione del personale, quindi l'area inerente i rapporti della scuola con il territorio e le famiglie e infine l'area orientamento strategico e organizzazione della scuola. Questo *trend* che è molto evidente a livello nazionale si conferma a livello regionale con qualche eccezione che riguarda comunque solo di pochi punti percentuali la diversa distribuzione tra le tre aree 'organizzative'. Per quanto riguarda la distribuzione per tipologia di scuola si conferma il *trend*, con una differenza di quasi 2 punti percentuali a favore del secondo ciclo per quanto riguarda l'area integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie.

Figura 1 – Distribuzione nazionale degli obiettivi per area di processo

Distribuzione degli obiettivi per area di processo



³⁹ Tutte le elaborazioni statistiche sono a cura dell'autore e sono parte dell'indagine interna sopracitata.

Figura 2 – Distribuzione regionale degli obiettivi per area di processo

REG	Curricolo, progettazione e valutazione	Ambiente di apprendimento	Inclusione e differenziazione	Continuità e orientamento	Orientamento strategico e organizzazione della scuola	Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane	Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie
ABR	33,96	17,71	8,13	10,63	9,15	12,92	7,5
BAS	39,01	17,58	9,35	5,49	6,59	14,29	7,69
CAL	29,81	16,48	11,32	11,45	8,68	12,08	10,18
CAM	34,51	13,14	11,34	11,77	7,36	11,48	10,4
EMI	34,77	15,36	11,59	10,78	7,01	13,48	7,01
FRI	31,43	17,14	14,29	12,38	11,42	6,67	6,67
LAZ	36,6	15,16	10,91	10,91	7,21	11,83	7,38
LIG	29,52	19,88	12,05	7,83	9,64	8,43	12,65
LOM	34,42	17,58	12,76	10,79	7,44	10,14	6,87
MAR	43,47	17,33	8,51	13,37	4,56	9,42	3,34
MOL	13,33	26,67	13,33	23,33	3,34	10	10
PIE	32,03	14,87	12,25	12,25	9,31	11,27	8,02
PUG	38,01	14,1	9,74	11,31	6,87	11,88	8,09
SAR	35,98	16,15	11,33	12,18	8,5	8,5	7,36
SIC	33,76	13,7	13,05	11	7,65	12,41	8,43
TOS	32,32	14,29	11,25	11,96	8,21	12,14	9,83
UMB	31,5	21	12,5	10,5	7,5	10	7
VEN	39,3	14,61	11,3	10,26	6,96	12,35	5,22
Tot (%)	34,76	15,32	11,37	11,2	7,64	11,53	8,14
Tot. (num)	3775	1664	1235	1217	830	1253	885

Figura 3 – Distribuzione per tipologia di scuola degli obiettivi per area di processo

Tip. scuola	Curricolo, progettazione e valutazione	Ambiente di apprendimento	Inclusione e differenziazione	Continuità e orientamento	Orientamento strategico e organizzazione della scuola	Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane	Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie
Primaria	36.07	15.02	12.17	10.75	5.92	12.39	7.68
Comprensivo	35.83	15.24	11.72	11.37	7.1	11.46	7.27
Secondaria di I Grado	34	12	14.57	11.71	9.43	9.43	8.86
Tecnico	34.06	16.34	8.66	11.61	7.68	12.2	9.45
Professionale	30.58	21.22	10.07	10.43	8.63	9.35	9.71
Liceo	35.61	14.45	8.75	11.7	8.55	11.9	9.05
Superiore	31.72	15.62	11.64	10.67	9.07	11.54	9.75

Il numero relativamente limitato di obiettivi di processo per l'area 'Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie' e le caratteristiche del testo inserito dalle scuole, frasi brevi e facilmente categorizzabili, ci ha consentito di procedere nell'indagine attraverso una lettura sistematica di tutti gli obiettivi, allo scopo di identificare tematiche rilevanti e parole chiave e dare una misura della loro ricorrenza e distribuzione nel primo e secondo ciclo scolastico. I risultati sono riportati e sintetizzati nelle tabelle seguenti: le percentuali riportate accanto alle parole chiave sono indicative del trend ricorrenza e in parte sovrapponibili, in quanto come si evince dalla lettura di alcuni esempi riportati, all'interno di uno stesso obiettivo possono essere presenti più parole chiave afferenti anche a tematiche diverse.

<p>Tematiche obiettivi I ciclo (513 obiettivi completi e analizzati)</p>
<p>Tematica: Interazione e rapporti con la famiglia Parole chiave: Comunicazione/interazione scuola - famiglia 42,7%; Coinvolgimento attivo dei genitori 4,5%; Condivisione progetto educativo e Patto di corresponsabilità 2,9%</p>
<p>Tematica: Interazione e rapporti con il territorio Parole chiave: Rapporti scuola - territorio 31,6%; Costituzione e partecipazione reti di scuole e/o con associazioni ed enti del territorio 11,7%; Attività in collaborazione con enti, Attività di recupero, Attività in orario extrascolastico per il potenziamento dell'offerta formativa 10,15%.</p>
<p>Tematiche azioni I ciclo</p>
<p>Tematica: Interazione e rapporti con la famiglia Parole chiave: Coinvolgimento attivo dei genitori, Programmazione e organizzazione incontri con i genitori 19,5%; Comunicazione/interazione scuola - famiglia, Miglioramento della comunicazione interna/esterna 11,3%; Attività di informazione/formazione genitori su tematiche specifiche 10,5%; Utilizzo del registro elettronico 6,8%; Miglioramento del sito web d'istituto 6,1%; Attività di monitoraggio con il coinvolgimento delle famiglie 5,8%; Patto di corresponsabilità 2,3%; Realizzazione Open day ed eventi di pubblicizzazione 2,3%</p>
<p>Tematica: Interazione e rapporti con il territorio Parole chiave: Rapporti scuola-territorio 13,1%; Attività della scuola con esperti esterni per attività extracurricolari 10,8%; Costituzione e partecipazione reti di scuole e/o con associazioni ed enti del territorio 10,6%; Attivazione di un servizio di sportello d'ascolto, sportello per l'utenza 2,8%.</p>
<p>Esempi di obiettivi e azioni</p> <p>Tematica: Interazione e rapporti con la famiglia: - Individuare <i>strategie di coinvolgimento operativo dei genitori</i> per la creazione di una reale <i>partnership</i> educativa; <i>Interagire con le famiglie e il territorio</i> al fine di condividere i progressi nello sviluppo delle competenze comunicative, civiche e logiche acquisite dagli alunni; Progettare laboratori, cineforum rivolti a genitori, docenti ed alunni per <i>sensibilizzare le famiglie ai valori di riferimento della scuola</i>; Implementare l'utilizzo del <i>registro elettronico</i> per le comunicazioni scuola-famiglia; <i>Rendere più partecipi le famiglie</i> nei processi educativi coinvolgendole nelle scelte organizzative e progettuali; Creare un clima positivo di <i>collaborazione tra scuola-famiglia-territorio</i> che favorisca lo "star bene a scuola"; <i>Condividere con le famiglie spazi di confronto</i> per rendere visibili le scelte strategiche della scuola con incontri mensili a cura dei docenti.</p> <p>Tematica: Interazione e rapporti con il territorio: - <i>Accogliere le proposte del territorio</i> finalizzate al recupero dei casi a rischio dispersione scolastica attraverso attività di supporto scolastico; <i>Collaborazione con enti e associazioni locali</i> che attraverso modalità diversificate e motivanti favoriscano l'acquisizione di abilità logiche; Rilevare le <i>potenzialità territoriali</i> quali contributo al profilo in uscita dello studente; <i>Convenzioni con i comuni</i> e promozione, all'interno dell'I.C., delle <i>attività proposte dagli enti locali, dalle istituzioni e dalle associazioni ed agenzie formative</i> presenti sul territorio</p>

<p>Tematiche obiettivi II ciclo (372 obiettivi completi e analizzati)</p>
<p>Tematica: Interazione e rapporti con la famiglia Parole chiave: Comunicazione/interazione scuola - famiglia 42%; Attività di informazione/formazione genitori su tematiche specifiche 2,6%</p>
<p>Tematica: Interazione e rapporti con il territorio Parole chiave: Rapporti scuola - territorio 30,6%; Alternanza Scuola Lavoro 12,4%; Costituzione e partecipazione reti di scuole e/o con associazioni ed enti del territorio 3,5%; Costituzione Comitato Tecnico Scientifico (CTS) 1,9%;</p>
<p>Tematiche azioni II ciclo</p>
<p>Tematica: Interazione e rapporti con la famiglia Parole chiave: Coinvolgimento attivo dei genitori 10,2%; Programmazione e organizzazione incontri con i genitori 8,6%; Utilizzo del registro elettronico 8,1%; Comunicazione/interazione scuola - famiglia 6,5%; Attività di informazione/formazione genitori su tematiche specifiche 5,4%; Miglioramento del sito web d'istituto 3,2%; Attività di monitoraggio con il coinvolgimento delle famiglie 4,3%; Patto di corresponsabilità 1,8%.</p>
<p>Tematica: Interazione e rapporti con il territorio Parole chiave: Costituzione e partecipazione reti di scuole e/o con associazioni ed enti del territorio 15,6%; Rapporti scuola - territorio 10,2%; Attività in collaborazione con enti, Attività di recupero, Attività in orario extrascolastico per il potenziamento dell'offerta formativa 9,4%; Alternanza Scuola Lavoro 7,8%.</p>
<p>Esempi di obiettivi e azioni</p> <p>Tematica: Interazione e rapporti con la famiglia - Elaborare un nuovo <i>piano di corresponsabilità</i> con le famiglie degli studenti in entrata affinché queste si sentano più coinvolte e responsabili nella cooperazione educativa; <i>patto di corresponsabilità</i> scuola-famiglia per riduzione n° studenti che superano il monte ore di assenza e di quelli che superano il 20%; Messa a regime del <i>Registro elettronico</i> anche per una costante e continua comunicazione con le famiglie; Favorire <i>l'alleanza scuola-famiglia attraverso incontri programmati</i> a scadenza quadrimestrale e/o su appuntamento e promuovere <i>incontri formativi specifici</i>: scuola per genitori; incontri con esperti; incontri con i referenti delle varie commissioni.</p> <p>Tematica: Interazione e rapporti con il territorio - Rendere stabili i <i>rapporti col mondo del lavoro</i> anche attraverso stage aziendali. Sollecitare nelle famiglie degli alunni del primo anno una maggiore partecipazione alla mission d'Istituto; Incrementare le relazioni tra scuola, famiglie e territorio in modo che <i>l'alternanza scuola-lavoro</i> possa diventare una opportunità lavorativa; Potenziamento dei <i>rapporti con gli enti locali, con le istituzioni e le aziende esistenti sul territorio</i> mediante convenzioni e protocolli d'intesa; Stipulare <i>accordi di rete</i> con scuole del territorio nazionale per favorire confronti didattici e valutativi.</p>

Coerentemente con la denominazione e la descrizione di questa area di processo così come esplicitata nel RAV, anche gli obiettivi di miglioramento indicati dalle scuole possono essere ricondotti a due sotto-aree, o dimensioni, che riguardano la comunicazione e l'interazione tra scuola e famiglia e il rapporto tra la scuola e il territorio in cui è inserita. A volte ritroviamo delle sovrapposizioni ed è difficile mettere un confine netto: in alcuni casi la famiglia viene considerata parte integrante della scuola, quasi un componente interno, talvolta invece 'si confonde' con gli altri *stakeholder* e ci si riferisce alla componente genitoriale genericamente come a "le istanze delle famiglie e del territorio".

Tenendo presente queste avvertenze e analizzando la distribuzione tra le due tematiche tra primo e secondo ciclo possiamo rilevare come non ci siano sostanziali differenze in termini di quantità di obiettivi, per entrambe tra il 40% e il 50%, quanto piuttosto in termini di scelte di contenuto e di azioni.

Sia per il primo che per il secondo ciclo la dimensione che riguarda più specificamente i rapporti tra la scuola e la famiglia si articola, a sua volta, in due direzioni, in due percorsi di miglioramento: da un lato l'obiettivo è quello di intervenire per migliorare la comunicazione con le famiglie, dall'altro, ma anche a integrazione del precedente, quello di aumentarne la partecipazione alla vita scolastica. Le azioni più comuni che le scuole mettono in campo per raggiungere questi obiettivi sono, nel primo caso, un uso più attento e completo di tutte le funzioni del registro elettronico, la revisione e l'aggiornamento in termini di contenuti e funzioni del sito web d'istituto e l'organizzazione di *open day* ed eventi di pubblicizzazione. Nel secondo caso, per aumentare il coinvolgimento delle famiglie, si prevedono incontri di informazione/formazione per genitori su tematiche specifiche anche con il supporto di esperti esterni, vengono programmati e organizzati incontri regolari tra docenti e genitori per coinvolgerli anche in azioni di monitoraggio di bisogni e aspettative e *customer satisfaction*, viene richiesta la partecipazione delle famiglie per la definizione del Patto di corresponsabilità e del Regolamento di Istituto.

Le differenze tra primo e secondo ciclo si possono ricondurre essenzialmente all'apparizione negli obiettivi e nelle azioni del II ciclo del tema dell'Alternanza Scuola Lavoro che comporta una maggiore attenzione della scuola ai rapporti col territorio ma anche all'interazione con le famiglie in funzione proprio di una migliore organizzazione dei percorsi di ASL: perché siano integrati con le attività curricolari, perché siano reali esperienze formative.

Nel secondo ciclo sono anche più presenti le azioni che si riferiscono alla possibilità di offrire alle famiglie opportunità di formazione su specifiche tematiche, nonché alla possibilità di coinvolgerli direttamente laddove abbiano competenze tali da qualificarli come genitori "esperti" disponibili e in grado di mettere la propria esperienza personale/professionale al servizio della crescita collettiva dell'organizzazione scuola. In letteratura ci si riferisce a questo aspetto richiamando la teoria della *co-production* all'interno di una specifica comunità⁴⁰: gli utenti di un servizio possono essere risorse nascoste che contribuiscono ad ampliare/migliorare quel servizio e a generare innovazione.

5. Conclusioni

Da questa breve analisi dei Piani di Miglioramento emerge dunque come sia importante il coinvolgimento attivo delle famiglie nella vita scolastica e come le scuole tendano a creare ponti con le famiglie. Negli obiettivi di miglioramento troviamo descritte semplici ma significative azioni realizzabili nel quotidiano: un'attenzione alla comunicazione verso l'esterno,

⁴⁰ Cfr. D. Boyle, M. Harris, *The challenge of co-production: How equal partnerships between professionals and the public are crucial to improving public services*, London, Nesta, 2009; E. Cahn, *No more throw away people: the co-production imperative*, Washington, Essential Books, 2000.

l'organizzazione di incontri di informazione e formazione con i genitori, il coinvolgimento delle famiglie per la co-costruzione di momenti, spazi e documenti di condivisione e partecipazione attiva. Le scuole quindi descrivono percorsi di miglioramento che sono in linea con quanto sostenuto ampiamente in letteratura: la scuola può migliorare se riesce a trasformarsi in una *learning organisation* nella quale anche studenti e genitori divengono protagonisti attivi dei processi di insegnamento-apprendimento, preziose risorse che contribuiscono alla crescita dell'organizzazione stessa.

Nella tabella di marcia del Sistema Nazionale di Valutazione l'a.s. 2018/2019 sarà l'anno della Rendicontazione Sociale e il rapporto fra scuola e genitori, tra scuola e *stakeholders* diventa un tema centrale. Ciascun Istituto scolastico è tenuto, in ottica di pubblica trasparenza, a documentare le proprie attività, comunicando la coerenza di fondo tra *mission* e risorse, esplicitando il processo di costruzione di consenso sulle scelte e i progetti d'investimento della scuola.

Il rapporto scuola famiglia dovrebbe divenire qualcosa di più organico dal punto di vista della relazione esistente tra i soggetti al fine di realizzare azioni programmi e strategie concertate. La crescita di ogni studente infatti non riguarda solo la scuola ma dovrebbe costituire una priorità condivisa dall'intera comunità educante. Le prospettive delineate nell'articolo intendono fornire semplicemente alcuni spunti di riflessione che potrebbero essere utili per approfondimenti di ricerca e per un eventuale adeguamento della normativa ai profondi cambiamenti socio-culturali degli ultimi decenni.

6. Bibliografia di riferimento

Ammaniti M., *La famiglia adolescente*, Bari, Laterza, 2016.

Ballen J., Moles O., *Strong families; strong schools: Building community partnerships for learning*, Washington, DC: U.S., Department of Education, 1994.

Benjet C., *The impact of parent involvement on children's school competence: The interaction between quantity and quality of involvement*, Indianapolis, Indiana, "Society for Research in Child Development", 1995.

Boyle D., Harris M., *The challenge of co-production: How equal partnerships between professionals and the public are crucial to improving public services*, London, Nesta, 2009.

Cahn E., *No more throw away people: the co-production imperative*, Washington, Essential Books, 2000.

Castro M., Expósito-Casas, E. López-Martín, E. Lizasoain, L. Navarro-Asencio, E. Gaviña J. L., *Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis*, in "Educational Research Review", 14, 2015, pp. 33-46.

Cesari Lusso V., *È intelligente ma non si applica. Come gestire i colloqui scuola-famiglia*, Trento, Erickson, 2010.

Chazan-Cohen R., Raikes H., Brooks-Gunn J., Ayoub C., Pan B. A., Kisker E., Fuligni S.A., *Low-income children's school readiness: Parent contributions over the first five years*, in "Early Education and Development", 20(6), 2009, pp. 958-977.

Cheloni R., *Eredità. Scritti sul transgenerazionale*, Roma, Armando, 2017.

Coleman P., Collinge J. *Learning together: The student/parent/teacher triad*, in "School effectiveness and school improvement", 7, 1996, pp. 297-323.

Coleman P., Collinge J., *Seeking the levers of change: Participant attitudes and school improvement*, in "School effectiveness and school improvement", 4(1), 1993, pp. 59-83.

Department of Education and Training, Australian Government, *Making my school better* in <https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/makingmyschoolbetter.pdf>, consultato il 28/06/2018.

Department of Education and Training, Australian Government, *Schooling*, in <https://www.education.gov.au/schooling>, consultato il 28/06/2018.

Decreto del Presidente della Repubblica 28 marzo 2013, n. 80, *Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione* (s.g., G.U 04 luglio 2013, n. 155).

Decreto del Presidente della Repubblica 21 novembre 2007, n. 235, *Regolamento recante modifiche ed integrazioni al decreto del Presidente della Repubblica 24 giugno 1998, n. 249*, concernente lo statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria (s.g., G.U 18 dicembre 2007, n. 293).

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

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

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

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

Emeagwali S., *Fostering parent-teacher collaboration in the classroom. Techniques*, in "Association for Career and Technical Education", 84 (5), 8, 2009.

Epstein J. L., Salinas, K. C., *Partnering with families and communities*, in "Educational Leadership", 61 (8), 2004, pp. 12-18.

Epstein J., *Effects on student achievement of teachers' practices of parent involvement*, in "Advances in Reading I Language Research", 5, 1991, pp. 261-276.

Epstein J., *School/family/community partnerships: caring for the children we share* in "Phi Delta Kappan", 76 (9), 1995, pp. 701-712.

Fantuzzo J., McWayne C., Perry M.A., Childs S., *Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioural and learning competencies for urban, low-income children*, in "School Psychology Review", 33(4), 2004, pp. 467-480.

Fox S., Olsen A., *Education capital: Our evidence base. Defining parental engagement*, Canberra, Australian Research Alliance for Children and Youth, 2014.

Fullan M., *Quality Leadership, Quality Learning*, Co. Cork, Glounthaune, 2006.

Hargreaves A., Fullan M., *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*, New York, Teachers College Press, 2012.

Jeynes W.H., *A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement*, in "Urban Education", 40, 2005, pp. 237-296.

Jeynes W.H., *The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis*, in "Urban Education", 42, 2007, pp. 82-110.

Jordan C., Orozco E., Averett A., *Emerging issues in school, family, and community connections: Annual synthesis 2001*, Austin, TX, Southwest Educational Development Library, 2002.

Kools M., Stoll L., *What Makes a School a Learning Organisation?*, in "OECD Education Working Papers", No. 137, 2016, in <http://dx.doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en>, consultato il 03/07/2018.

Legge 13 luglio 2015, n. 107, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti* (s.g., G.U. del 15 luglio 2015 n. 162).

Mannarini T., *Comunità e partecipazione: prospettive psicosociali*, Milano, FrancoAngeli, 2004.

McNeal R.B., *Differential effects of parental involvement on cognitive and behavioural outcomes by socioeconomic status*, in "Journal of Socio-Economics", 30(2), 2001, pp.171-179.

Mistry R. S., Benner A. D., Biesanz J. C., Clark S. L., *Family and social risk, and parental investments during the early childhood years as predictors of low-income children's school readiness outcomes*, in "Early Childhood research Quarterly", 25, 2010, pp. 432-449.

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

Naval C., *Riflessioni sulla famiglia*, in La Marca A. (a cura di), *Famiglia e scuola*, Roma, Armando, 2005, p. 22.

Nordahl T., *Eleven som aktør – fokus på elevens læring og handlinger i skolen*, Oslo, Universitetsforlaget, 2006.

OECD, *Innovative Learning Environments, Educational Research and Innovation*, Paris, OECD Publishing, 2013a, in <http://dx.doi.org/10.1787/9789264203488-en>, consultato il 31/05/2018.

OECD, *Leadership for 21st Century Learning, Educational Research and Innovation*, Paris, OECD Publishing, 2013b, in <http://dx.doi.org/10.1787/9789264205406-en>, consultato il 31/05/2018.

Parra O., Sánchez I., *Parents and peers influences on emotional adjustment during adolescence*, in "VIII Biennial Congress of the European Association for Research on Adolescence", Oxford, Oxford University Press, 2002.

Perkins K., Knight P., *Queensland college of teachers research digest*, in <http://www.qct.edu.au/Publications/Periodical/QCTResearchDigest2014-10.pdf>, consultato il 18/06/2018.

Pieri M., *Le nuove tecnologie della comunicazione e dell'informazione nel rapporto scuola genitori*, in http://isdms.univ-tln.fr/PDF/isdms39/Article_Isdm_Ticemed09_Pieri_MP%20ok.pdf, consultato il 25/06/2018.

Powell D. R., Son S., File N., San Juan, R.R., *Parent-school relationships and children's academic and social outcomes in public school pre-kindergarten*, in "Journal of School Psychology", 48(4), 2010, pp. 269-292.

Senge P. et al., *Schools That Learn*, New York, Crown Business, 2012.

Senge P. et al., *Schools that Learn: A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares about Education*, New York, Doubleday, 2000.

Van Voorhis F.L., Maier M.F., Epstein J.L., Lloyd C.M., *The impact of family involvement on the education of children ages 3 to 8: A focus on literacy and math achievement outcomes and social-emotional skills* in http://www.mdrc.org/sites/default/files/The_Impact_of_Family_Involvement_FR.pdf, consultato il 18/06/2018.

Wentzel K., *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.

Received: July 13, 2018

Revisions received: August 28, 2018/September 13, 2018

Accepted: September 20, 2018