

## **Le relazioni scuola/famiglia in Italia: una ricerca in un Istituto Comprensivo dell’Emilia-Romagna**

**Michelle Pieri**

**Abstract** – Family-school Partnership has been an internationally well-established field of research since many years. In Italy, this theme has received attention starting from the XXI Century only. In order to add some elements to our understanding of how Italian parents and teachers articulate their discourse about family-school partnership, a "Comprehensive Institute" in Emilia Romagna Region has been studied. This longitudinal research was developed in 2010 through two focus groups (one with teachers and the other with parents of children in primary education); two more focus groups were conducted in 2018 with the same method. During the focus groups the partnership between family and school was debated, giving special attention to the role played by Information and Communication Technologies (ICTs) in its developments. The results show a general picture of continuity for what concerns the issues of educational partnership, while massive introduction of ICTs seems to add some new critical elements in relation management.

**Riassunto** – A livello internazionale la ricerca sulle relazioni scuola/famiglia sta ricevendo ampia attenzione da diversi anni, mentre in Italia questo tema ha iniziato ad essere esplorato e trattato con una certa continuità solo con l'avvento del nuovo secolo. Per cercare di aggiungere un tassello alla comprensione di come nel nostro Paese i genitori e i docenti articolano i loro discorsi sul rapporto tra scuola e famiglia è stato studiato un Istituto Comprensivo dell’Emilia Romagna. L’indagine, di carattere longitudinale, è stata condotta tramite la realizzazione di due focus group, uno con gli insegnanti e uno con i genitori della primaria, nel 2010, seguita nel 2018 da una ricerca condotta con le medesime modalità. Durante i focus group è stato preso in considerazione non solo il rapporto scuola famiglia in generale ma anche il ruolo che le tecnologie dell’informazione e della comunicazione (TIC) rivestono in questo rapporto. I risultati mostrano una sostanziale continuità nelle tematiche relative al partenariato educativo, mentre l’introduzione massiccia delle TIC sembra avere introdotto alcuni nuovi elementi e criticità nella gestione delle relazioni.

**Keywords** – school, family, Italy, focus group, school-family relationship

**Parole chiave** – scuola, famiglia, Italia, focus group, relazione scuola famiglia

**Michelle Pieri** è Ricercatrice presso INDIRE. Sin dagli inizi della sua attività di ricerca, i suoi interessi si sono focalizzati principalmente sulle tecnologie in ambito educativo; nello specifico si è occupata di e-learning, mobile learning, metodologie didattiche innovative supportate dalle tecnologie, tecnologie per l’inclusione scolastica e tecnologie nel rapporto tra scuola e famiglia. Tra le sue pubblicazioni più recenti: *Comunità di pratica e formazione degli insegnanti* (in “Giornale Italiano della Ricerca Educativa”, 20, 2018, in coll. con M. Repetto); *Il Movimento “Avanguardie educative” per l’innovazione della scuola italiana* (in N. Sansone, F. Amenduni, a cura di, *Ubique e intelligenti: tecnologie e persone*, Atti del VI Congresso CKGB Collaborative Knowledge Building Group, “Nea-Science”, 5(11), 2018); *L’approccio Flipped Classroom nel Movimento “Avanguardie Educative”* (in “Italian Journal of Educational Technology”, 25(3), 2017, in coll. con C. Laici).

## 1. Introduzione

La scuola è, o meglio dovrebbe essere, una comunità d'apprendimento composta da docenti, studenti, famiglie e membri della comunità locale che cooperano per dinamizzare e arricchire l'istituzione scolastica e aumentare le opportunità di apprendimento e il benessere degli studenti<sup>1</sup>. Per gli studenti la presenza di un clima di collaborazione e di relazioni solide fra famiglie, studenti e scuola, è fondamentale per il miglioramento non solo del rendimento scolastico ma anche del benessere generale<sup>2</sup>.

Quando le famiglie collaborano con la scuola i comportamenti dei docenti vengono influenzati positivamente e gli insegnanti spesso migliorano le loro abitudini di lavoro<sup>3</sup>.

A livello internazionale la ricerca sulle relazioni scuola famiglia sta ricevendo ampia attenzione da molto tempo<sup>4</sup>, mentre in Italia questo tema ha iniziato ad essere esplorato e trattato con una certa continuità solo negli ultimi anni<sup>5</sup>. In Italia fino all'inizio del Ventunesimo secolo gli studi specifici sul modo con cui la famiglia e la scuola condividono e contrattano i loro compiti educativi erano rari<sup>6</sup>. Tradizionalmente questi studi si erano occupati o della famiglia o della scuola mentre il rapporto tra la scuola e la famiglia è stato per anni un campo poco esplorato<sup>7</sup>. I cambiamenti che hanno caratterizzato da un lato la famiglia e i ruoli genitoriali, dall'altro, gli insegnanti e il mondo della scuola sono connessi e non possono prescindere gli uni dagli altri<sup>8</sup>. Negli ultimi anni è aumentato fortemente anche nel nostro Paese il numero di lavori sul rapporto scuola famiglia.

In Italia di norma per i docenti non è prevista una formazione specifica alla creazione e alla gestione rapporti scuola genitori né durante il percorso per diventare insegnanti né in servizio. Eppure la normativa italiana prevede la collaborazione e la cooperazione tra la scuola e la famiglia; per citare alcuni esempi:

- 2003 Legge di riordino dei cicli d'istruzione (n. 53/2003);
- 2007 Protocollo di Intesa tra il Ministero dell'Istruzione e il Forum delle Associazioni Nazionali dei genitori;

---

<sup>1</sup> J. L. Epstein, *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Second Edition, New York Londra, Routledge Taylor & Francis Group, 2018.

<sup>2</sup> A. H. H. Askar, *The effect of parental involvement on ESL students' achievement and classroom behavior*. MSc Thesis, 2013, in <https://ospace.buid.ac.ae/handle/1234/405>, consultato in data 2 luglio 2018; H. B. Weiss, H. Kreider, M. E. Lopez, C. Chatman-Nelson, *Preparing Educators to Engage Families: Case Studies Using an Ecological Systems Framework, Third Edition*, SAGE Publications, Inc, 2013.

<sup>3</sup> M. F. Trotman, *Involving the African American parent: Recommendations to increase the level of parent involvement within African American families*, in "The Journal of Negro Education", 70, 2001, pp. 275-285.

<sup>4</sup> M. Telem, S. Pinto, *Information technology's impact on school-parents and parents student interrelations: a case study*, in "Computers & Education", 47 (3), 2006, pp. 260-279.

<sup>5</sup> Dusi P., *La comunicazione docenti-genitori. Riflessioni e strumenti per tessere alleanze educative*, Milano, Franco Angeli, 2012.

<sup>6</sup> E. Nigris, *I conflitti a scuola. La mediazione pedagogico-didattica*, Milano, Bruno Mondadori, 2002.

<sup>7</sup> A. Bartolomeo, *Le relazioni genitori insegnanti*, Brescia, Editrice La Scuola, 2004.

<sup>8</sup> G. Seveso, *Le relazioni scuola famiglia fra problemi e risorse*, parte prima, in "Vita dell'infanzia", 1, 2002, pp. 48-54.

– 2007 Patto educativo di corresponsabilità educativa tra genitori e insegnanti che è in linea con i presupposti delineati nel “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”;

– 2010 progetto “Servizi scuola-famiglia via web” Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca e Dipartimento per la Digitalizzazione della Pubblica Amministrazione e l’Innovazione Tecnologica e creazione del portale “Scuola mia”;

– 2012 nelle “LINEE DI INDIRIZZO Partecipazione dei genitori e corresponsabilità educativa” si sottolinea come la scuola debba coinvolgere “le famiglie, quali interlocutori privilegiati, con i quali aprire un confronto critico su valori, finalità, obiettivi delle scelte educative e quant’altro riguarda la vita della scuola. Le famiglie, in forma individuale o collettiva, potranno esercitare il loro ruolo propositivo ed esprimere le loro istanze, contribuendo significativamente e attivamente alla definizione dell’autonomia didattica e culturale della scuola. In questa prospettiva metodologica dell’agire scolastico, 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. Le scuole, pertanto, dovranno sfruttare al meglio strumenti e risorse disponibili in modo da consolidare queste nuove forme di collaborazione con le famiglie e aprire nuove forme di dialogo e di comunicazione basate su uno scambio continuo, interno ed esterno, tali da caratterizzare realmente una comunità educante” (MIUR, 2012, p. 4).

L’Associazione GENitori Toscana commenta con queste parole il Patto di corresponsabilità, il patto che dall’anno scolastico 2008-2009 tutti i genitori sono chiamati a siglare e che impegna famiglie e docenti a perseguire insieme l’obiettivo educativo per i ragazzi, figli e studenti: “il rischio grande che ci preoccupa come Associazione di genitori è che questa occasione diventi invece l’ulteriore adempimento burocratico, che va ad approfondire il solco di scarsa comprensione fra scuola e famiglie”<sup>9</sup>. Nel 2017 si ha la proposta di revisione del Patto di corresponsabilità educativa sottoscritta all’unanimità dalle associazioni aderenti al Forum nazionale delle associazioni dei genitori della scuola, a seguito di molteplici incontri all’interno di un tavolo tecnico, istituito presso il Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca. La proposta prevede diversi cambiamenti, tra i quali: l’estensione del Patto di corresponsabilità educativa anche alla scuola primaria, l’istituzione della “Giornata della corresponsabilità” e la costruzione di un portale della rappresentanza, uno spazio destinato alla pubblicazione di materiale informativo per i rappresentanti degli organi collegiali, del Forum delle associazioni degli studenti e di quello dei genitori.

Come sottolinea De Natale<sup>10</sup> per riuscire a far diventare funzionale e pedagogicamente produttiva la collaborazione tra la scuola e la famiglia non è sufficiente una disposizione normativa: questa può essere solo una condizione per promuovere un incontro e un confronto, ma è indispensabile una condivisa responsabilità educativa in grado di generare efficaci forme di progettualità comune. Il problema è riuscire a creare un’apertura dialogica, una concreta

<sup>9</sup> Associazione GENitori Toscana, Patto corresponsabilità scuola famiglia, in [www.agetoscana.it/index.php/consulenza-per-genitori/56-stampa/comunicati-stampa/132-patto-di-corresponsabilita-scuola-famiglia](http://www.agetoscana.it/index.php/consulenza-per-genitori/56-stampa/comunicati-stampa/132-patto-di-corresponsabilita-scuola-famiglia), consultato in data 2 luglio 2018.

<sup>10</sup> M. L. De Natale, *Genitori e insegnanti: vivere i valori*, Brescia, Editrice La Scuola, 1999.

possibilità di comunicazione, che sia allo stesso tempo non solo veicolo di conoscenza ma anche modalità di azione educativa.

L'obiettivo di questo lavoro è cercare di fornire alcuni elementi per la conoscenza dei modi in cui i genitori e i docenti della scuola primaria articolano i propri discorsi sul rapporto tra la scuola e la famiglia.

## 2. Ricerca

Per cercare di aggiungere un tassello alla comprensione di come nel nostro Paese i genitori e i docenti articolano i loro discorsi sul rapporto tra scuola e famiglia è stato studiato un Istituto Comprensivo dell'Emilia Romagna. L'indagine, di carattere longitudinale, è stata condotta tramite la realizzazione di due focus group, uno con gli insegnanti e uno con i genitori della primaria, nel 2010, e altri due focus group, sempre uno con gli insegnanti e uno con i genitori, nel 2018. Si è deciso di replicare nel 2018 la ricerca condotta nel 2010 per vedere se e come, alla luce dei cambiamenti che hanno interessato, da una parte, il mondo della scuola, dall'altra, le tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC), come, ad esempio, la diffusione capillare di dispositivi mobili smartphone e dell'applicazione WhatsApp, dal 2010 al 2018, sono mutati gli elementi chiave del partenariato educativo. I docenti che hanno partecipato ai due focus group lavorano da diversi anni presso l'Istituto Comprensivo, mentre i genitori del 2018 non facevano parte dell'istituto comprensivo nel 2010 e viceversa.

Ai focus group del 2010 hanno partecipato sei docenti e nove genitori, mentre ai focus group del 2018 hanno partecipato sei docenti e sette genitori. Tutti i partecipanti ai focus group erano donne. I docenti e i genitori sono stati reclutati attraverso un criterio di partecipazione volontaria. Questo criterio di selezione ha implicato che i genitori e i docenti, che hanno preso parte ai focus group, sono quelli che di norma partecipano più attivamente alla vita della scuola. Si è scelto di organizzare focus group distinti per docenti e genitori per indagare meglio le problematiche peculiari di ciascun gruppo ed evitare l'emergere di divergenze basate principalmente sugli stereotipi delle differenze tra i gruppi.

Durante i focus group è stato chiesto ai partecipanti: "Come vedete il rapporto tra la scuola e la famiglia?", "Quale è il suo scopo?", "Come è ora?" "Come vorreste che fosse?" "Che rapporto avete con le tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC)?", "Come vedete le TIC nel rapporto tra la scuola e la famiglia?", "Come vedete le TIC mobile nel rapporto tra la scuola e la famiglia?". I quattro focus group sono durati circa un'ora ciascuno e sono stati videoregistrati e documentati attraverso note di campo. I focus group sono stati trascritti e si è quindi proceduto, in linea con i principi della Grounded Theory all'analisi del contenuto<sup>11</sup>. Tre giudici indipendenti hanno identificato gli argomenti rilevanti, assegnato un simbolo diverso per ogni argomento, unificato gli argomenti per macro categorie, discusso e interpretato i risultati, preso in considerazione le osservazioni sia del moderatore che dell'osservatore e valutato

---

<sup>11</sup> B. G. Glaser, A. L. Strauss, *The Discovery of the Grounded theory: strategies for qualitative research*, New York, Aldine de Gruyter, 1967.

i risultati.

### 3. Principali risultati

Nelle prossime pagine vengono riportati i principali risultati della ricerca. I risultati vengono presentati suddivisi per macro aree tematiche e supportati dalle verbalizzazioni dei partecipanti ai quattro focus group (tra parentesi locutore e anno di rilevazione).

#### *L'importanza del rapporto scuola famiglia e il suo fine*

I genitori e gli insegnanti concordano su un punto sostanziale: “il rapporto coi genitori e la famiglia è importante” (mamma 4, 2010) ed è indispensabile per “il bene del bambino” (mamma 2, 2018) e per “creare il benessere a 360 gradi e raggiungere il successo formativo per tutti, nella misura in cui è possibile, per tutti i bambini, un obiettivo comune” (maestra 3, 2010). Questo rapporto si dimostra fondamentale per “ottenere il meglio dell’alunno” (maestra 1, 2018) e, come evidenzia una mamma, grazie a tale relazione risulta possibile “ottenere i migliori risultati possibili da un bambino, nel senso, con la partecipazione dei genitori e la partecipazione massima delle maestre. Non tutti possono essere il primo della classe, e mio figlio non lo è di sicuro, però aiutiamo questo ragazzo, questa ragazza a dare il meglio di sé. Io la vedo così, una collaborazione per tirare fuori da questo ragazzo il massimo delle sue possibilità” (mamma 3, 2010). Insegnanti e genitori ritengono che “scuola e famiglia dovrebbero accompagnare il bambino nella crescita insieme” (maestra 4, 2018).

#### *Le basi del rapporto scuola e famiglia: rispetto reciproco, dialogo e collaborazione*

##### *Rispetto reciproco*

Gli insegnanti e i genitori sono concordi sul fatto che la loro relazione debba basarsi sul rispetto reciproco, “nel rapporto con i genitori il rispetto reciproco è fondamentale” (maestra 3, 2018). In particolare, per quanto riguarda il rispetto reciproco, le mamme sostengono che “alla fine è la stessa cosa con i genitori, cioè se uno rimprovera, l’altro non può dire no, la mamma ha sbagliato, il papà ha sbagliato, anche se sai che ha sbagliato, devi dire ha ragione” (mamma 8, 2010) e che “la cosa deve essere bilaterale, perché funzioni, se io devo portare rispetto a te, tu porti rispetto a me” (mamma 9, 2010).

##### *Dialogo*

Anche la dimensione del dialogo risulta basilare per la creazione di un rapporto scuola famiglia positivo, “il dialogo è fondamentale per il benessere del bambino” (mamma 3, 2018) e se c’è il dialogo “le cose possono funzionare” (mamma 1, 2018). “Se ci sono dei problemi, possiamo sempre parlarne con le maestre” (mamma 3, 2010), come, ad esempio, in un caso specifico riportato da una mamma: “quando mi sono separata mio figlio era in prima elementare, quindi ha avuto dei problemi a metà della prima, all’inizio andava bene, poi ha avuto dei cali. Mi sono separata che era già a metà del secondo quadrimestre, però, come nel primo

quadrimestre lui era andato bene, così ha avuto il picco. Così con le insegnanti ci siamo viste, abbiamo cercato di capire come comunque poter affrontare la cosa, per cui c'è sempre stato un bel dialogo. Questo è molto bello, è come se fossero non dico sorelle, però come una famiglia, anzi più di una famiglia" (mamma 8, 2010). O in un altro caso sempre riportato da una mamma "faccio un esempio proprio scemo: quando noi l'anno scorso abbiamo fatto il trasloco, eravamo impegnatissimi io e mio marito, io con la maestra lo avevo detto. Le ho detto: può essere che mia figlia manchi da scuola due o tre giorni perché se è dai nonni lontano da qui, non so se la portano a scuola. È una cosa stupida, però è giusto che la maestra ne sia informata" (mamma 4, 2018).

In alcune occasioni il dialogo tra la scuola e la famiglia viene meno, le insegnanti raccontano di alcuni genitori che hanno omesso loro delle informazioni importanti relative al bambino "i genitori ti dicono cose ma te ne nascondono altre [...] Per esempio sospettavamo una possibile lieve dislessia e dopo tre anni è saltato fuori che la madre è dislessica. [...] quest'anno, dopo tre anni, ci ha detto che anche lei era dislessica e lo aveva vissuto malissimo, però dillo subito. Invece lei non lo ha detto perché lei un po' il problema lo ha lo sempre vissuto malissimo" (maestra 6, 2018). Una docente riporta un altro esempio riguardante l'omissione di informazioni da parte dei genitori "I genitori che si erano separati. Era arrivata la bambina un po' traumatizzata. Questa bimba era persa qui non aveva riferimenti, non portava i libri perché magari li lasciava dalla mamma, dormiva dal papà, eccetera. Però a noi non ci era mai stata detta questa cosa" (maestra 3, 2018). E ancora "Noi avevamo una bimba che praticamente non parlava con gli adulti in prima elementare ma solo con i compagni. E poi dopo tutto l'anno scolastico, quindi con relativi problemi, l'ultimo mese di giugno la madre aveva detto che conviveva con la nonna seriamente ammalata di Alzheimer e quindi urla, eccetera..." (maestra 2, 2018). E come ribadisce una maestra queste "sono cose che i genitori dovrebbero capire che noi abbiamo bisogno di sapere" (maestra 4, 2018). Alcuni genitori hanno anche accusato le docenti di fare domande al bambino per intromettersi nella vita privata della famiglia "a me mi hanno accusato nell'altra classe di volerci interessare degli affari della famiglia. Di non fare domande personali perché si parla con i bambini" (maestra 2, 2018), "alcuni genitori ci hanno anche detto di non fare domande personali al bambino perché non dobbiamo entrare nella vita familiare" (maestra 5, 2010).

Il dialogo tra insegnanti e genitori è molto utile anche per avere una visione globale del bambino, sia nei suoi comportamenti da alunno che in quelli da figlio, perché "a volte in famiglia i figli sono in un certo modo e in un altro ambiente sono in un altro" (maestra 2, 2010). Gli insegnanti dovrebbero essere informati sulle modalità comportamentali degli alunni quando sono in famiglia, e i genitori dovrebbero essere informati su come sono i loro figli a scuola "anche perché ci sono molti bambini che a scuola si comportano in un modo e a casa non lo fanno, e questo non lo sanno i genitori, non lo sanno gli insegnanti" (mamma 4, 2010).

#### *Volontà di collaborare tra le scuola e famiglia*

Gli insegnanti e i genitori ritengono fondamentale nella loro relazione la volontà di collaborare tra le parti. Secondo i genitori, "alla fine la collaborazione è quella che risolve meglio i

problemi, quando si creano” (mamma 9, 2010). Mentre per gli insegnanti, una buona collaborazione con le famiglie aiuta a svolgere meglio il loro complesso compito educativo e formativo, come conferma una maestra: “sono un paio d’anni che ho una classe dove ci sono genitori molto collaborativi e devo dire che anche il lavoro a livello educativo diventa più semplice, nel senso che se c’è una problematica, loro chiedono subito cosa possiamo fare a casa, come possiamo aiutare in questo senso. E sentirsi appoggiati è una cosa per me nuova, perché dopo tanti anni è la prima volta che vivo questa esperienza e spero che sia duratura” (maestra 3, 2010). In generale, i genitori che partecipano ai focus group rilevano che in questa scuola la collaborazione con gli insegnanti è positiva “sono contentissima, sono sempre stata molto contenta, noi collaboriamo molto tra genitori e maestre” (mamma 1, 2010), “per me questo il rapporto insegnanti e genitori in questa scuola è stato costruito bene” (mamma 7, 2018). Le maestre sottolineano che quando si trovano genitori che non collaborano può essere un problema grave per il bambino “con quei genitori con cui non si riesce ad entrare in sintonia tu vedi [...] che non riesci ad ottenere quello che al bambino si potrebbe dare e quindi chi ci va di mezzo è lui [il bambino] fondamentalmente poi alla fine” (maestra 5, 2018).

### *Le problematiche del rapporto scuola famiglia*

#### *Maleducazione*

Gli insegnanti rilevano come talvolta l’inciviltà e la maleducazione rientrano nel loro rapporto con alcuni genitori e portano alcuni esempi significativi a riguardo: “il genitore che urla sulle scale perché fai sciopero il giorno dopo, capitano anche queste cose” (maestra 3, 2010) oppure “io e la mia collega ci siamo trovate uno sgrunt sul diario come commento [...] scritto da un genitore come risposta, credo, ad un avviso, questo è stato il suo commento” (maestra 1, 2010). Perciò, gli insegnanti si auspicano all’unanimità che “anche nel caso in cui ci sia un’incomprensione o un genitore abbia qualcosa da chiedere, comunque il rivolgersi all’insegnante sia sempre un qualcosa di civile, perché a volte veramente è difficile” (maestra 3, 2010).

#### *Non accettazione da parte delle famiglie dei problemi dei bambini*

Non sempre il genitore riconosce che il bambino a scuola possa essere diverso rispetto a come è a casa, ad esempio “era un bullo. Aveva dei comportamenti da bullo. [...] Tu vedevi il bambino in classe che aveva un determinato comportamento, che faceva il dito medio all’insegnante regolarmente. Ma quando aveva una camminata, proprio la classica camminata da bullo.. come usciva, cambiava espressione ed era un agnellino, e andava vicino alla mamma. Cioè tu vedevi proprio la doppia personalità. Era allucinante [...]. E la mamma non credeva a questa dualità.” (maestra 6, 2018). Come esplicita una maestra rivolgendosi ad un ipotetico genitore: “e nel momento in cui io te lo faccio notare [che il bambino a scuola si comporta in un determinato modo], tu non accetti questa cosa. Allora penso che sia anche questa una grossa difficoltà da parte di una famiglia, il fatto che io prendo coscienza che tuo figlio in un altro ambito è in un altro modo, ma tu non accetti questa cosa, allora ti chiudi a riccio e non entri più in dialogo con me e c’è la spaccatura, perché quello mi ha detto quella cosa lì. Questa è una difficoltà che noi riscontriamo, noi siamo sempre alle prese con questo atteggiamen-

to di prendere le difese, di protezione nei confronti dei propri figli, una protezione che arriva all'eccesso. Ma poi quale è il bene, il suo bene quale è? Che io ti dica la verità vera o che io te la mascheri, la verità. Allora la difficoltà a volte nostra è anche questa, fino a che punto io ti posso dire la verità, cioè se io ti dico la verità io so che tu magari non la prendi in un certo modo e non fuggi" (maestra 2, 2010).

I genitori non sempre accettano i problemi dei figli e, se gli insegnanti fanno presente loro tali difficoltà, a volte arrivano anche a cambiare scuola ai figli, pur di non affrontare le problematiche emerse, come narra una maestra facendo riferimento alla sua lunga esperienza di docente: "in tanti anni mi è capitato un po' di tutto, il genitore più collaborativo, quello meno collaborativo, il genitore che magari cambia scuola se magari gli dici che il figlio ha dei problemi" (maestra 5, 2010). "Sembra che alle volte i genitori non capiscano, come se noi avessimo un obiettivo diverso dal loro. Alle volte sembrano non capire, o sembrano pensare che il problema sia solo delle insegnanti e magari non dei loro figli e quindi cambiano magari scuola, perché pensano che da un'altra parte il figlio possa meglio, perché non vogliono vedere che il figlio può avere una problematica o un problema che si può anche risolvere. Però non è semplice, prima o poi ci sono problemi rimandati che dovrà affrontare" (maestra 4, 2010). Altro esempio di mancata accettazione dei problemi dei figli da parte dei genitori riguarda sovente la disabilità come emerge dalle parole di questa maestra "parli, ascolti, cerchi di collaborare, proponi piani di lavoro personalizzati, insegnante di sostegno, però l'ultima parola è sempre del genitore. Cioè ci siamo visti rifiutare qualsiasi tipo di proposta. E il genitore continuava a dire il mio bambino è normale, non ha nessun problema" (maestra 5, 2018).

#### *Principi educativi e modus operandi condivisi tra casa e scuola*

Tra scuola e famiglia dovrebbero esserci principi educativi di base comuni "se quello che dico io corrisponde a quello che dicono anche loro [i genitori] a casa, le cose vanno molto bene. E quello che dicono loro a casa è la stessa cosa che dico io [...] è il paradiso" (maestra 3, 2018), "bisogna cercare di andare d'accordo su stili educativi" (maestra 4, 2018). Le conseguenze dell'assenza di modus operandi comuni tra casa e scuola emergono chiaramente dall'esperienza personale di una maestra: "io mi ricordo anche di discussioni con una mamma, che poi ha trasferito il figlio in un'altra scuola. Io e la mia collega abbiamo passato 4 anni, perché in prima non c'ero, a insegnare ai bambini a stare in fila, a non prendersi in giro, a comunque un minimo di educazione, di relazione, quindi non so, se per esempio c'è qualcuno che ti fa qualcosa, insomma vieni, lo dici e ne discutiamo. E nel frattempo la mamma a casa gli diceva se qualcuno ti fa qualcosa, tu dagli un pugno, per cui lavorare non era semplice, per i punti di vista completamente opposti" (maestra 1, 2010).

I genitori sottolineano l'importanza di mantenere non solo una certa coerenza di opinioni con l'insegnante in presenza del bambino, come sostiene una mamma "penso sia molto importante non contraddire mai l'insegnamento della maestra o comunque non contraddirlo con il bambino, perché altrimenti, soprattutto quando sono piccoli, già sono disorientati, non sanno più quale è giusto, quale è sbagliato" (mamma 7, 2010). "Ho cercato sempre di non andare contro a quello che diceva le maestre perché le maestre sono lì per fare il loro lavoro" (mam-

ma 6, 2018). Insegnanti e genitori sottolineano come il rapporto tra la scuola e la famiglia per funzionare correttamente debba basarsi su *modus operandi* condivisi tra insegnanti e famiglie. Nell'aiutare i figli a svolgere i compiti a casa spesso accade che "se sbagli a spiegare una cosa, magari tu te la ricordavi in una determinata maniera, ti dicono assolutamente la maestra ha detto così, quindi rinunci" (mamma 8, 2010), come sostiene una mamma riferendosi alle divisioni che il figlio doveva fare come compito per matematica: "è troppo diverso da come lo facevamo noi, però infatti mi ricordo che le maestre avevano detto a tutte le mamme mi raccomando, se non capiscono devono chiedere a noi, voi a casa spiegate diverso da come spieghiamo noi a scuola" (mamma 1, 2010), "perché se io spiego in un modo e lei [la maestra] spiega in un altro; poi vanno nel pallone" (mamma 1, 2010).

### *Strategie condivise tra colleghi per la gestione del rapporto scuola/famiglia*

Dalle parole delle docenti emerge chiaramente come per gestire correttamente il rapporto tra scuola e famiglia, sia molto importante che gli insegnanti decidano, collegialmente con i colleghi di classe, le strategie da adottare nei confronti dei genitori, ad esempio "Dobbiamo comunicare un qualcosa che è successo, non so, un bambino che mette il pane nel bicchiere del compagno in mensa, prima di tutto, prima di scrivere qualcosa sul diario, si parla coi bambini. Poi se eventualmente i comportamenti si ripetono, si scrive sul diario, si scrive esattamente il comportamento che si è tenuto, senza giudicare, ha infilato il suo panino nel bicchiere del compagno, in maniera molto oggettiva, senza aggiungere commenti [...] Questa strategia di comunicazione l'abbiamo decisa tra di noi tanto tempo fa, poi dipende non tutti fanno così" (maestra, 3, 2010). Gli insegnanti sottolineano che, da un lato, il comunicare con i genitori è difficoltoso ed è una competenza che si acquisisce durante il servizio, ovvero "dipende dall'esperienza che si ha. Poi ti accorgi che, nel momento in cui aggiungi una parola, diventa un giudizio e te lo fanno notare" (maestra 5, 2010) e, dall'altro, la non-comunicazione è altrettanto pericolosa, infatti "il non comunicarlo, a volte ci è capitato, di sentire però io non sapevo che mio figlio aveva questi comportamenti, voi non me lo avete mai comunicato, quindi anche non dirlo non è corretto, perché comunque ti trovi nella situazione contraria, per cui c'è il genitore che ti dice però me lo potevi dire prima. E quindi noi lo comunichiamo, scriviamo il comportamento e basta" (maestra 3, 2010), così "in questo modo la famiglia ha la possibilità di reagire come vuole, secondo il suo stile educativo. Noi non diciamo nulla, però scriviamo semplicemente il comportamento" (maestra 3, 2010).

Sempre per quanto riguarda le strategie comuni decise e condivise tra colleghi, è fondamentale che tutti gli insegnanti di classe condividano le stesse modalità di condurre i colloqui individuali con i genitori, in particolare queste insegnanti sottolineano come secondo loro è necessario che vi sia sempre un collega-testimone "io personalmente preferisco sempre avere qualcuno" (maestra 5, 2010), "anche noi siamo sempre in due, voglio dire, una testimone è sempre meglio" (maestra 1, 2010), "singolarmente da soli noi non li abbiamo mai, sempre in due" (maestra 3, 2018). L'esperienza delle insegnanti mostra le motivazioni di tale preferenza, che secondo loro serve a tutelare sia loro stesse che i genitori, come spiegano alcune maestre: "preferisco che mi scrivano sul diario quando possono venire, anche perché c'è la presenza della collega, almeno siamo tutte lì e ci parliamo" (maestra 5, 2010) e "Penso che sia più corretto, nel senso che lo è per tutti, anche per i genitori. Quello che posso dire io, magari

la mia collega può non essere d'accordo, può far notare che in altri momenti, invece, il bambino non si comporta così" (maestra 5, 2010).

### *Diverse tipologie di genitori*

Gli insegnanti notano come nel loro lavoro sia sempre necessario considerare che "ci sono tipologie di genitori molto diverse" (maestra 3, 2010) per il modo in cui si relazionano con la scuola e come l'atteggiamento del genitore nei confronti della scuola influenzi fortemente l'atteggiamento del bambino nei confronti della scuola. Ad esempio una docente sottolinea che è necessario tenere presente che la reazione dei genitori alle comunicazioni ricevute dagli insegnanti influenza fortemente il comportamento dei bambini: "di solito, almeno io, dico ai bambini che se scrivo qualcosa sul diario, specialmente coi piccolini, specifico sempre, nel senso che non è una nota, c'è questo incubo della nota, è una comunicazione, si comunica semplicemente alla mamma. Poi genitori agite e vedete voi, nel senso che io ve lo comunico. Perché se un bambino per quattro volte a fila non mi fa il compito, penso che sia il caso di farlo sapere. Poi, chiaramente, ti rendi conto di come la cosa viene presa a casa, perché c'è il bambino che intanto che gli scrivi questa cosa, sorride, c'è quello che si rabbuia e sai benissimo che almeno prende una sgridata" (maestra 1, 2010).

### *Genitori collaborativi versus genitori non collaborativi*

Nella scuola si incontra il genitore molto collaborativo, come racconta una maestra: "c'è il genitore, che mi è capitato l'anno scorso, che mi diceva guarda che mio figlio è ansiogeno, guarda che è paranoico, vedrai che adesso tra un po' salterà fuori. Ma io gli dicevo guarda che in classe è molto sereno, è in prima elementare, viene volentieri, gioca tranquillo. Poi quest'anno effettivamente qualcosa è cominciato a saltar fuori, infatti abbiamo avuto un incontro con la mamma, ma molto serenamente lei ci spiegava che alcune cose le fa anche a casa e che comunque sono atteggiamenti che lui ha. E comunque ci siamo confrontate e abbiamo detto noi cosa succedeva a scuola, lei cosa succedeva a casa e abbiamo avuto un colloquio molto sereno e ci siamo lasciate dicendo adesso vediamo per un periodo" (maestra 3, 2010). E poi ci si imbatte nel genitore poco collaborativo, come descrive una maestra "c'è il genitore che, per contro, se tu dici guardi che suo figlio in mensa mangia con le mani, lui dice no, è impossibile, a casa è molto educato. Noi avevamo un bambino in seconda elementare, che mangiava con la forchetta, ma sembrava che non sapesse questo strumento quale funzionalità avesse, perché mangiava con le mani. Abbiamo chiamato la mamma e ha detto è impossibile, mio figlio a casa è molto educato Può essere, io non dico che è maleducato, ti dico che mangia con le mani in classe" (maestra 3, 2010). Come sottolinea una mamma "Ovviamente la collaborazione da parte dei genitori a volte c'è e a volte non c'è. Quello... Però da parte delle maestre il coinvolgimento c'è e questo comunque... la nostra è poi una classe molto, molto vivace. Molto, molto vivace!" (mamma 5, 2018).

### *Genitori assenti versus genitori troppo presenti*

Nel contesto scolastico si verificano due situazioni opposte, ovvero i genitori troppo presenti e quelli del tutto assenti, come evidenzia una maestra: “un'altra cosa, che a livello di genitori e insegnanti ho notato, è che è brutto, cioè particolare, avere dei genitori stressantissimi, che sono sempre qua, che sono sempre presenti, ma anche i genitori che non ci sono mai, che tu non trovi mai, che non firmano i diari, che proprio se ne lavano le mani, perché tanto il bambino è a scuola, è parcheggiato lì, sono un bel problema per la scuola, perché tu non hai nessun dialogo con questi genitori, non riesci a costruire niente. Cioè loro non vengono alle riunioni, non ti chiamano mai, mentre sarebbe bene che ci fossero” (maestra 6, 2010). “Così come ci sono dei genitori che non seguono molto i figli, ce ne sono altri che sono iperprotettivi, che investono moltissimo nell'apprendimento scolastico e lì si creano delle dinamiche, soprattutto delle aspettative molto alte e i problemi nascono quando i bambini magari hanno invece delle difficoltà o non sono al top. E lì c'è la frustrazione del bambino, la frustrazione dei genitori, spesso vengono incolpati gli insegnanti di non essere in grado di valorizzare abbastanza e di non saperli prendere nel modo giusto” (maestra 5, 2018).

#### *Genitori che non criticano versus genitori che criticano l'operato dei docenti*

Gli insegnanti rimarkano come l'essere continuamente attaccati e criticati dai genitori non giovi al lavoro né degli insegnanti né dei bambini, “diciamo che è qualcosa di abbastanza complesso da gestire, soprattutto quando ti trovi di fronte a persone che non hanno la volontà di comprendere o di collaborare in qualche modo” (maestra 3, 2010), come si deduce dall'esperienza di una maestra: “devo dire che a volte mi è capitato di trovare dei genitori poco collaborativi, che avevano da dire sul tuo lavoro anche a livello didattico per delle sciocchezze. E il lavoro diventa molto più difficile, sia per noi che per i bambini. Perché poi noi ci sentiamo oggetto di attenzione, forse il nostro lavoro è oggetto di attenzioni magari eccessive e quindi il lavoro diventa più complicato, più stressante” (maestra 3, 2010). Perciò, si verificano purtroppo delle situazioni complicate a livello di insegnamento, per cui “al di là della discussione o del contrasto, che è ovviamente spiacevole, poi anche non lavori in modo sereno. Comunque entrare in una classe, quando sai che se fai questa cosa, avrai il genitore contro, o anche se fai quell'altra, insomma non lavori con la stessa tranquillità” (maestra 1, 2010). “All'inizio io mi ricordo che ero spaventata quando un genitore mi attaccava e magari andavi a casa e piangevi pure, soffrivi di questa cosa. Adesso no, adesso non più. Piangi all'interno. Però il bambino è quello che poi ci va di mezzo fondamentalmente, quindi per me la collaborazione è importante e basiamo fin dall'inizio, dalla prima riunione, una delle cose che diciamo sempre è se avete qualcosa non fuori, non in paese. Venire direttamente, ci si parla perché è solo così che tu riesci ad ottenere qualcosa. Per me è quello” (maestra 4, 2018).

#### *Le TIC nella relazione scuola famiglia*

Per quanto riguarda il ruolo rivestito dalle tecnologie dell'informazione e della comunicazione nella relazione tra la scuola e la famiglia vi è una forte differenza tra il 2010 e il 2018.

Nel 2010 gli insegnanti e i genitori concordano sulla non-necessità delle TIC nel rapporto tra scuola e famiglia in quanto insegnanti e genitori si conoscono tutti “poi conosciamo la

maggior parte dei genitori, cioè se a me capita una supplenza nella sua classe e devo consegnare i suoi alunni, io conosco praticamente i genitori. È proprio una situazione un po' particolare" (maestra 5, 2010) e hanno già molteplici occasioni di incontro sia a scuola che nel contesto extrascolastico "qui [insegnanti e genitori] forse si incontrano troppo, s'incontrano alle feste di compleanno, s'incontrano a catechismo, s'incontrano a messa" (maestra 5, 2010). Come raccontano i genitori "se hai bisogno, chiedi [di persona alle maestre]" (mamma 1, 2018) "però noi facciamo così perché ci vediamo" (mamma 2, 2010) "proprio perché la scuola è piccola, proprio perché la dimensione della scuola lo consente" (mamma 8, 2010). Inoltre secondo le maestre se alcuni genitori non vogliono collaborare non sarà certo l'introduzione delle TIC nel rapporto tra scuola e famiglia a farli collaborare "penso proprio che il problema di comunicazione e di reperibilità dei genitori, a meno che non si vogliono far trovare, non ci sia. Ma quelli [che non si vogliono far trovare] non li raggiungeresti neanche con l'e-mail" (maestra 5, 2010). Pertanto, si giunge ad una sola conclusione: "il discorso tecnologico qua non c'è" (maestra 5, 2010) nelle relazioni scuola famiglia.

Nel 2018 le TIC sono entrate massicciamente nel rapporto tra scuola e famiglia di questo istituto comprensivo. Sia gli insegnanti che i genitori utilizzano le TIC nella vita quotidiana, e le TIC, nella fattispecie la telefonia mobile, gli SMS e WhatsApp, vengono utilizzate per comunicare tra insegnanti, tra genitori e tra insegnanti e genitori.

Le insegnanti sottolineano di non essere state formate né all'uso delle TIC in generale né all'utilizzo delle TIC nella relazione scuola famiglia nello specifico "diciamo che nessuno non ci hanno mai formate in questo senso" (maestra 4, 2018). L'uso delle TIC nel rapporto tra scuola e famiglia non è stato regolamentato, insegnanti e genitori non si sono dati delle regole comuni e condivise e le insegnanti non hanno ancora trovato delle strategie comuni per l'utilizzo delle TIC nel rapporto scuola genitori. Alcune insegnanti sono in contatto via WhatsApp con il rappresentante di classe, "ho un contatto WhatsApp con il rappresentante di classe" (maestra 2, 2018), mentre altre non sono in contatto, "io non sono in contatto via WhatsApp con il rappresentante di classe" (maestra 4, 2018). Di norma i genitori hanno i numeri di cellulare e il contatto WhatsApp dei docenti, in alcuni casi sono state le maestre a darli in altri casi i genitori hanno trovato il numero di cellulare delle maestre sui cartellini che la scuola aveva dato ai bambini in occasione della gita nel caso in cui si perdessero.

L'introduzione delle TIC nel rapporto tra scuola e famiglia ha portato alcuni benefici e ha causato alcuni problemi. Con l'introduzione delle TIC nel rapporto tra scuola e famiglia si sono verificati alcuni episodi sgradevoli come, ad esempio, "mi è capitato lo scorso ciclo che nel gruppo WhatsApp dei genitori parlassero male di una insegnante e tra questi gruppi di genitori c'erano quelli contro, quelli a favore. Quelli a favore dell'insegnante hanno fatto un bel copia e incolla e lo hanno mandato a tutti gli insegnanti" (maestra 5, 2018). Riferendosi alla comunicazione scuola genitori mediata da WhatsApp una maestra sottolinea "secondo me qualche cosa è molto pesante da gestire anche per noi" (maestra 6, 2018). Inoltre, da quando i genitori hanno i gruppi WhatsApp di classe e il contatto WhatsApp delle maestre, molti bambini non prendono più nota dei compiti come prima, sicuri del fatto che la mamma a casa potrà chiedere i compiti alle altre mamme o alla maestra via WhatsApp: "noi diamo il compito e loro [i bambini] non prendono nota, poi la mamma va su WhatsApp e chiede".

Per quanto riguarda gli aspetti positivi legati all'introduzione delle TIC nel rapporto tra la scuola e la famiglia una maestra racconta come grazie al telefono cellulare e agli SMS il contatto con i genitori sia diventato molto più semplice e veloce, però a questo riguardo le docenti hanno modus operandi diversi tra di loro alcune preferiscono ricevere un SMS altre una telefonata "alcune mamme hanno il mio numero di telefono, se vogliono parlarmi mi chiamano" (maestra 3, 2018) "io sì telefonate, no messaggi" (maestra 6, 2018), altre docenti vedono la telefonata esclusivamente come un mezzo per fissare un appuntamento face to face tra docente e genitore.

I genitori riconoscono alcuni aspetti positivi legati all'introduzione delle TIC nel rapporto tra la scuola e le famiglie, come ad esempio l'utilità in caso di emergenze "la maestra aveva chiamato sul cellulare mio marito perché non riusciva a contattare me" (mamma 5, 2018) e la facilitazione nel passaggio di materiali come le foto delle gite scolastiche tra la scuola e la famiglia "la maestra ci ha mandato le foto della gita ed è una cosa che se non ci fosse stato WhatsApp non le avrei mai avute" (mamma 4, 2018). Tra i lati negativi legati all'introduzione delle TIC nel rapporto tra la scuola e la famiglia dalle parole di alcuni genitori emerge la paura che le TIC limitino il contatto umano, alcune mamme dichiarano esplicitamente di preferire il contatto face to face a quello mediato dalle TIC "no con la maestra comunico, di persona, anche perché di persona vengono fuori cose che nella telefonata [...] si perdono proprio. Secondo me è giusto mantenere il contatto umano" (mamma 6, 2018).

#### 4. Conclusioni

Dai risultati dell'analisi dei focus group del 2018 emerge chiaramente che i genitori e gli insegnanti confermano quanto emerso nel 2010 se si esclude la parte relativa al ruolo rivestito dalle TIC nella relazione tra la scuola e le famiglie. Di fatto l'unica differenza tra il 2010 e il 2018 è rappresentata dalla rilevanza assunta dalle TIC nel rapporto tra gli insegnanti e i genitori.

Dai focus group realizzati risulta che sia le insegnanti che i genitori sottolineano, in linea con la letteratura internazionale<sup>12</sup>, la grande importanza del rapporto tra la scuola e la famiglia per il percorso di crescita e il benessere dei bambini. Nello specifico le insegnanti riconoscono che il rapporto scuola genitori è un aspetto tanto fondamentale quanto faticoso della professione docente, per il quale nessuno le ha formate (né durante il percorso per diventare insegnanti né in servizio), ma sono loro che con le colleghe devono trovare delle strategie comuni basandosi esclusivamente sull'esperienza. Ad esempio, in questo caso le docenti non sono ancora riuscite ad individuare delle strategie condivise relative all'introduzione delle TIC nel loro rapporto con le famiglie, ma ogni docente gestisce le TIC nel rapporto scuola famiglia in modo diverso.

<sup>12</sup> S. A. Garbacza, K. C. Hermanb, A. M. Thompsonc, W. M. Reinke, *Family engagement in education and intervention: Implementation and evaluation to maximize family, school, and student outcomes*, in "Journal of School Psychology", 62, 2017, pp. 1-10; K. Yulianti, E. Denessen, M. Droop, *The effects of parental involvement on children's education: a study in elementary schools in Indonesia*, in "International Journal about Parents in Education", 10(1), 2018, pp. 14-32.

Interessante è notare che dai focus group emergono “spontaneamente” le categorie di genitori “difficili” presenti in letteratura che includono i genitori “troppo presenti”, “assenti”, “insoddisfatti e tendenti a criticare l’operato dei docenti” e “non collaborativi”<sup>13</sup>.

Alla luce di quanto affiora dai focus group si ritiene utile sottolineare l’importanza di formare i futuri insegnanti e gli insegnanti in servizio a gestire le relazioni con le famiglie. Studi internazionali dimostrano infatti che i docenti, se ricevono una formazione opportuna, si sentono più competenti sul rapporto tra la scuola e la famiglia, e sono più propensi a intraprendere iniziative per coinvolgere le famiglie<sup>14</sup>. D’altro lato, si considera rilevante quando possibile coinvolgere anche le famiglie in momenti di informazione, formazione e riflessione sul rapporto tra le scuole e le famiglie, in modo tale che il processo educativo possa essere condiviso e co-costruito dalla scuola e dalla famiglia ponendo al centro di questo processo il ragazzo considerato nella sua interezza, sia come alunno che come figlio.

Una scuola dovrebbe essere capace di mediare la realtà dei ragazzi tra casa e scuola, e di facilitare la connessione tra la scuola e le famiglie. Si ritiene che per gli insegnanti e i genitori sia importante definire insieme i punti qualificanti del patto formativo; individuare le priorità, gli ambiti educativi e le tematiche comuni da sviluppare nei rispettivi percorsi formativi (come già accennato nulla esclude che si possa proporre un percorso formativo comune ad insegnanti e genitori).

Un’alleanza tra scuola e famiglia è realizzabile unicamente a partire dalla volontà di comunicare e collaborare delle parti in causa e dalla realtà di una vita scolastica che in ogni occasione la renda davvero possibile.

## 5. Bibliografia di riferimento

Askar A. H. H., *The effect of parental involvement on ESL students’ achievement and classroom behavior. MSc Thesis*, 2013, in <https://bspace.buid.ac.ae/handle/1234/405>, consultato in data 2 luglio 2018.

Associazione GENitori Toscana, *Patto corresponsabilità scuola famiglia*, in [www.agetosca.it/index.php/consulenza-per-genitori/56-stampa/comunicati-stampa/132-patto-di-corresponsabilita-scuola-famiglia](http://www.agetosca.it/index.php/consulenza-per-genitori/56-stampa/comunicati-stampa/132-patto-di-corresponsabilita-scuola-famiglia), consultato in data 2 luglio 2018.

Bartolomeo A., *Le relazioni genitori insegnanti*, Brescia, Editrice La Scuola, 2004.

De Natale M. L., *Genitori e insegnanti: vivere i valori*, Brescia, Editrice La Scuola, 1999.

Denessen E., Bakker J.T.A., Kloppenburg H.L., Kerkhof M., *Teacher - Parent Partnerships:*

---

<sup>13</sup> A. Pepe, L. Addimando, *Testing the Psychometric Properties of the Challenging Parent Standard Questionnaire (CPSQ) in the Italian Educational Context*, in “International Journal about Parents in Education”, 4(1), 2010, pp. 49-64.

<sup>14</sup> D. C. Garcia, *Exploring connections between the construct of teacher efficacy and family involvement practices*, in “Urban Education”, 39, 2004, pp. 290-315; E. Denessen, J.T.A. Bakker, H.L. Kloppenburg, M. Kerkhof, *Teacher - Parent Partnerships: Preservice Teacher Competences and Attitudes during Teacher Training in the Netherlands*, in “International Journal about Parents in Education”, 3(1), 2009, pp. 29-36.

*Preservice Teacher Competences and Attitudes during Teacher Training in the Netherlands*, in "International Journal about Parents in Education", 3(1), 2009, pp. 29-36.

Dusi P., *La comunicazione docenti-genitori. Riflessioni e strumenti per tessere alleanze educative*, Milano, FrancoAngeli, 2012.

Epstein J. L., *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools. Second Edition*, New York Londra, Routledge Taylor & Francis Group, 2018.

Garbacza S. A., Hermanb K. C., Thompsonc A. M., Reinke W. M., *Family engagement in education and interven-tion: Implementation and evaluation to maximize family, school, and student outcomes*, in "Journal of School Psychology", 62, 2017, pp. 1-10.

Garcia D. C., *Exploring connections between the construct of teacher efficacy and family involvement practices*, in "Urban Education", 39, 2004, pp. 290-315.

Glaser B. G., Strauss A. L., *The Discovery of the Grounded theory: strategies for qualitative research*, New York, Aldine de Gruyter, 1967.

Nigris E., *I conflitti a scuola. La mediazione pedagogico-didattica*, Milano, Bruno Mondadori, 2002.

Pepe A., Addimando L., *Testing the Psychometric Properties of the Challenging Parent Standard Questionnaire (CPSQ) in the Italian Educational Context*, in "International Journal about Parents in Education", 4(1), 2010, pp. 49-64.

Seveso G., *Le relazioni scuola famiglia fra problemi e risorse, parte prima*, in "Vita dell'infanzia", 1, 2002, pp. 48-54.

Telem M., Pinto S., *Information technology's impact on school-parents and parents student interrelations: a case study*, in "Computers & Education", 47 (3), 2006, pp. 260-279.

Trotman M. F., *Involving the African American parent: Recommendations to increase the level of parent involvement within African American families*, in "The Journal of Negro Education", 70, 2001, pp. 275-285.

Weiss H. B., Kreider H., Lopez M. E., Chatman-Nelson C., *Preparing Educators to Engage Families: Case Studies Using an Ecological Systems Framework, Third Edition*, SAGE Publications, Inc, 2013.

Yulianti K., Denessen E., Droop M., *The effects of parental involvement on children's education: a study in elementary schools in Indonesia*, in "International Journal about Parents in Education", 10(1), 2018, pp. 14-32.

Received: July 17, 2018

Revisions received: July 25, 2018/August 23, 2018

Accepted: September 17, 2018