

Spunti teorico-metodologici per ri-fondare l'alleanza scuola-famiglia e territorio nel tempo della crisi multilivello

Francesco Paolo Romeo

Abstract – *The rarity of school-family meeting devices intentionally designed and built in Italian scholastic institutions reveals the difficulty of managers and teachers to consider the numerous repercussions that these can have on the student and his family, on the school and even on the wider community close relationship with these basic educational agencies. Although more than fifty years have passed since the formulation of the theory of systems and a little less since the deepening of that ecological model which sees the development of the child taking place within a set of different but interconnected contexts, the analysis of the international and national literature highlights how the school is still struggling today to problematize the theme of school-family alliances in a pedagogical-systemic key; considering them at most useful for the improvement of disciplinary learning and not already relationships to be consolidated to ensure "global learning" for each student. For that reason, the contribution presents some epistemological and methodological ideas useful for promoting a more democratic, conscious and advantageous participation of the family in the school life of the children from the very beginning, in order to satisfy their overall and even unprecedented needs at a time moreover of multilevel crisis.*

Riassunto – *La rarità di dispositivi di incontro scuola-famiglia intenzionalmente progettati e realizzati nelle istituzioni scolastiche italiane, svela la difficoltà dei dirigenti e degli insegnanti di considerare le numerose ricadute che questi possono avere sullo studente e la sua famiglia, sulla scuola e perfino sulla comunità più in stretta relazione con queste fondamentali agenzie educative. Benché siano passati più di cinquant'anni dalla formulazione della teoria dei sistemi e poco meno dall'approfondimento di quel modello ecologico che vede lo sviluppo del bambino realizzarsi all'interno di un insieme di contesti differenti, ma interconnessi fra loro, l'analisi della letteratura internazionale e nazionale mette infatti in evidenza come la scuola stenti ancora oggi a problematizzare in chiave pedagogico-sistemica la tematica delle alleanze scuola-famiglia; considerandole tutt'al più utili al miglioramento dell'apprendimento disciplinare e non già relazioni da consolidare per garantire un "apprendimento globale" per ciascuno studente. Per queste ragioni, il contributo presenta alcuni spunti epistemologici e metodologici utili per favorire sin dalla scuola d'infanzia una più democratica, consapevole e vantaggiosa partecipazione della famiglia alla vita scolastica dei figli, al fine di soddisfarne i bisogni complessivi e anche inediti in un tempo peraltro di crisi multilivello.*

Keywords – systemic-ecological approach, multilevel crisis, parenthood diffused, global learning, routine and rituality of the school-family-territory alliance devices

Parole chiave – approccio sistemico-ecologico, crisi multilivello, genitorialità diffusa, apprendimento globale, routine e ritualità dei dispositivi di alleanza scuola-famiglia-territorio

Francesco Paolo Romeo è Assegnista di ricerca in Pedagogia sperimentale presso il Dipartimento di Scienze Umane e Sociali dell'Università della Valle d'Aosta; Docente a contratto di *Bisogni educativi speciali e tecnologie per l'inclusione* presso l'Università Telematica "e-Campus" di Novedrate (Co); aggregato presso il Centro Interuniversitario di Ricerca "Popolazione, Ambiente e Salute" (CIRPAS) dell'Università degli Studi "Aldo Moro" di Bari; Commissario e docente per il Corso di specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità presso l'Università degli Studi Internazionale di Roma e Giudice onorario presso il Tribunale per i Minorenni di

Taranto. Fra le sue pubblicazioni: *Vulnerabilità e resilienza. Dispositivi pedagogici e prospettive didattiche per l'infanzia* (Milano, FrancoAngeli, 2022); *Insegnare e apprendere nelle emergenze: scritture resilienti* (in "Quaderni di didattica della scrittura", 38, 2, 2022, pp. 69-84); *Disponibilità emozionale dell'insegnante, didattica inclusiva e cultura dell'affettività a scuola* (in "Education Sciences & Society", 13, 2, 2022, pp. 297-312); *Sollecitare la resilienza. Emergenze educative e strategie didattiche* (Trento, Erickson, 2020).

1. Contestualizzare il tema delle alleanze scuola-famiglia e territorio alla luce della crisi multilivello moderno-contemporanea

Nel nostro paese l'ingresso attivo delle famiglie nella vita scolastica dei figli è sancito dalla Legge Delega n. 477 del 1973 e dai Decreti Delegati – che vanno dal n. 416 al n. 420 – del 1974.

Non è probabilmente un caso che tale ingresso venga legittimato in un periodo storico in cui anche gli studiosi dell'età evolutiva cominciavano ad allargare in senso sistemico e insieme ecologico le loro "visioni" scientifiche riguardo lo sviluppo del bambino.

In quegli anni, infatti, si concretizzava una discontinuità radicale all'interno della ricerca in generale che anche la scuola iniziava a cogliere.

Per fare un esempio emblematico di come fosse deterministico lo "sguardo" degli studiosi sui fenomeni e le persone precedentemente alla pubblicazione dei due testi più rappresentativi di questo considerevole cambio di vedute scientifiche nella seconda metà del Novecento, ovvero *Teoria generale dei sistemi*¹... ed *Ecologia dello sviluppo umano*², basti ricordare l'accanimento che molti psicologi e neuropsichiatri infantili mostrarono in quegli anni verso i genitori dei bambini con problematiche legate al neurosviluppo, intesi alla stregua di "frigoriferi" emotivi che si erano "scongelati" solo per il tempo di farli nascere e per questo causato le loro caratteristiche chiusure comunicative e affettivo-relazionali³.

Pertanto, l'istituzione degli *organi collegiali* nella scuola ha come allargato anche la "visione" degli operatori scolastici e delle famiglie sulle questioni che riguardano la crescita del bambino e segnato l'inizio di un processo di collaborazione tra le due agenzie educative.

¹ Cfr. L. von Bertalanffy (1968), *General System Theory. Foundations, Development, Applications*, New York, George Braziller, tr. it. *Teoria generale dei sistemi*, Milano, Mondadori, 2004.

² Accanto all'approccio sistemico di von Bertalanffy, che permette di comprendere il comportamento delle parti che compongono un sistema in relazione al tutto e delle proprietà dinamiche del tutto in relazione al contesto, la *teoria bio-ecologica dello sviluppo umano* di Bronfenbrenner, detta anche dello *sviluppo del contesto*, si è proposta di descrivere i diversi sistemi sociali che possono intervenire nello sviluppo del bambino, nell'adattamento a tali sistemi e nel conseguente raggiungimento del benessere esistenziale. Per lo psicologo statunitense l'ambiente ecologico del bambino è infatti costituito da una serie di sistemi sociali di differente complessità (microsistema, mesosistema, esosistema e macrosistema), interconnessi fra loro e che sin dalla nascita ne influenzano direttamente o indirettamente lo sviluppo (cfr. U. Bronfenbrenner (1979), *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, Il Mulino, 1986; A. Bartolomeo, *Le relazioni genitori-insegnanti*, Brescia, La Scuola, 2004; R.C. Pianta, *La relazione bambino-insegnante*, Milano, Raffaello Cortina, 2001).

³ Cfr. F. Nardocci, *Hans Asperger: il maestro ritrovato. Il percorso scientifico e la vicenda umana di una delle personalità più significative della neuropsichiatria infantile*, in "Autismo e disturbi del neurosviluppo", 14, 3, 2016, pp. 361-414.

Eppure, gli insegnanti continuano a lamentarsi di una diffusa inadempienza delle famiglie contemporanee nel processo educativo dei figli o di una presenza a scuola pervasiva e polemica nei loro confronti⁴.

A ragion del vero dobbiamo anche dire che ogni qual volta la scuola trova nella famiglia la causa esclusiva dell'attuale crisi educativa, la relazione lineare sottesa al ragionamento svelerebbe una (falsa) credenza degli operatori scolastici deterministica o, se vogliamo, *pre-sistemico-ecologica*, insieme ad un ricorso eccessivo al *locus of control esterno*⁵ e cioè a trovare unicamente fuori di sé le cause di quanto accade nei contesti di vita o di apprendimento.

Sul punto c'è da dire che se nel 1998 il D.P.R. n. 249 introduce il *Patto di corresponsabilità educativa* sottoscritto tra il dirigente scolastico e i genitori, in ragione del quale scuola e famiglia ne condividono gli obiettivi, nel 2007, con l'art. 3 del D.P.R. n. 235, si dice pure che in caso di inosservanza dei doveri nel rapporto con l'istituzione scolastica sia i genitori sia gli studenti sono passibili di sanzioni disciplinari.

Una esplicita sottolineatura che segue i gravi atti di vandalismo minorile del periodo, e addirittura alcune aggressioni dei genitori verso gli insegnanti a scuola, che viene subito trascritta in un articolo più per far fronte alle emergenze sociali che come vero intento pedagogico.

Nei primi anni Duemila la scuola italiana inizia in altri termini a prendere maggiore consapevolezza di una vera e propria progressione di *in-abilità* emotive e socio-relazionali che caratterizza tuttora l'età evolutiva⁶, che ha in seguito sollecitato il legislatore a promulgare in tema di *cyberbullismo* (Legge n. 71/2017) e dopo pochi anni di *porno vendetta* (Legge n. 69/2019).

Mentre la maggior parte del corpo docente resta disarmata dinanzi alle reazioni complesse e i fenomeni sconosciuti che coinvolgono i minori nel passaggio al nuovo millennio (dal raddoppio e più della disabilità certificata a scuola nell'arco di un ventennio, all'incremento dei *disturbi della condotta, oppositivo-provocatori* e della *sfera emozionale*)⁷ e in particolare negli anni per loro indubbiamente traumatici dell'emergenza pandemica e bellica (sfide di soffocamento *on line*, sintomi depressivi, *baby gang* e maxi risse)⁸, matura fortunatamente la concezione di una

⁴ Cfr. V. Guerrini, *Scuola e nuovi scenari familiari: tra complessità e forme di alleanza educativa*, in "Annali on-line della Didattica e della Formazione Docente", 10, 15-16, 2018, pp. 304-321.

⁵ Cfr. J.B. Rotter, *Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement*, in "Psychological Monographs", 80, 1, 1996, pp. 1-28.

⁶ Cfr. F.P. Romeo, *Gli adolescenti dell'era Covid. Emergenze, disagio esistenziale e immagini del domani*, in A. Mongelli, (a cura), *Altri modi di apprendere. Sociologia, Psicologia e Pedagogia in dialogo*, Napoli, Diogene Edizioni, 2021a.

⁷ Cfr. ISTAT, *La salute mentale nelle varie fasi della vita*, 2018, in https://www.istat.it/it/files/2018/07/Report_Salute_mentale.pdf (consultato in data 10/12/2022); MIUR, *I principali dati relativi agli alunni con disabilità*, 2019, in <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/scuola-on-line-i-dati-sugli-studenti-con-disabilita-riferiti-all-anno-2017-2018> (consultato in data 23/05/2023).

⁸ Cfr. AGIA, *Pandemia, neurosviluppo e salute mentale di bambini e ragazzi*, 2022, in <https://www.quotidiano-sanita.it/allegati/allegato1652350071.pdf> (consultato in data 23/05/2023); Cfr. G. Longo, *Chiusi in casa, zero scuola e genitori ostili: boom di adolescenti che tentano il suicidio*, 2021, in <https://www.lastampa.it/topnews/primopiano/2021/02/04/news/chiusi-in-casa-zero-scuola-e-genitori-ostili-boom-di-adolescenti-che-tentano-il-suicidio-1.39856996/> (consultato in data 23/05/2023); UNICEF, GALLUP, *The Changing Childhood Project. A multigenerational, international survey on 21st century childhood*, 2021, in <https://www.unicef.org/globalinsight/media/2266/file/UNICEF-Global-Insight-Gallup-Changing-Childhood-Survey-Report-English-2021.pdf> (consultato in

genitorialità alternativa, significativa e allargata – possiamo chiamarla *genitorialità diffusa* –, e cioè la disponibilità di diversi insegnanti a praticare assieme alla comunità di cui si è parte un balatico educativo condiviso in ragione di una società in crisi che sembra aver perduto il senso dello stare insieme.

Come a ribadire che tutti gli adulti, non soltanto i genitori biologici, possono esprimere una varietà di *funzioni di cura*⁹ (come entrare in risonanza affettiva, esplorare le emozioni, ampliarne il vocabolario emotivo e adottare nella relazione un *approccio dialogante*) nei confronti dei bambini e dei giovani della comunità, specie di quelli più vulnerabili.

2. Investire su una “ecologia delle relazioni”

Proprio perché alcune famiglie mostrano delle difficoltà maggiori a orientare i figli da un punto di vista educativo e valoriale, occorre che la scuola si faccia oggi prima interprete del ruolo di facilitatrice/mediatrice delle alleanze con la famiglia e con il territorio.

Infatti, dall'analisi della letteratura emerge che i genitori contemporanei spesso adottano uno stile educativo orizzontale che pone i figli “sullo stesso piano” e confonde quindi ruoli e funzioni sollecitando una paradossale sindacalizzazione della relazione¹⁰.

In più, i padri si sono come maternizzati¹¹, perdendo tuttavia l'evolutive appuntamento con l'insegnamento dei limiti in famiglia¹².

Le ragioni di questa considerevole investitura della scuola, in un tempo di emergenza *multi-live*¹³, possono ritrovarsi proprio nei temi caratterizzanti l'identità professionale degli insegnanti come, fra gli altri, le pratiche partecipative, riflessive e narrative.

Con parole più simboliche, rappresentare per uno studente anche molto piccolo una bussola etica capace di dare una vantaggiosa direzione alla sua vita¹⁴; un porto affettivo sicuro mentre a casa imperversa una crisi tra genitori; una madre sociale grazie alla quale stringere un legame di attaccamento alternativo¹⁵ e che guarda con fiducia negli occhi consapevole che il suo volto

data 23/05/2023); F.P. Romeo, N. Paparella, A. Tarantino, *Vulnerabilità e resilienza. Dispositivi pedagogici e prospettive didattiche per l'infanzia*, Milano, FrancoAngeli, 2022.

⁹ Cfr. P. Bastianoni, *Funzioni di cura e genitorialità*, in “Rivista Italiana di Educazione Familiare”, 4, 1, 2009, pp. 37-53.

¹⁰ Cfr. A. Aime, G.P. Charmet, *La fatica di diventare grandi. La scomparsa dei riti di passaggio*, Torino, Einaudi, 2014; P.P. Bellini, *Autorevolezza. La sfida della relazione educativa*, Milano, FrancoAngeli, 2018; S. Parrello, *Scene dal futuro. Adolescenza, educazione e distopia*, Milano, FrancoAngeli, 2018.

¹¹ Cfr. S. Busciolano, L. Degiorgis, D. Galli, C.M. Garavini, (a cura di), *Paternalità e padri. Tra regole e affetti*, Milano, FrancoAngeli, 2013.

¹² Cfr. T. Fratini, *Sul senso del limite nell'educazione affettiva del bambino*, in “Education Science & Society”, 2, 2019, pp. 354-366; L. Zoja, *Il gesto di Ettore. Preistoria, storia, attualità e scomparsa del padre*, Torino, Bollati Boringhieri, 2016.

¹³ Cfr. I. Gjergji, *Istruzione 4.0: l'impatto della digitalizzazione sul lavoro dei docenti scolastici in Italia*, in “Socioscapes International Journal of Societies, Politics and Cultures”, 2, 2021, pp. 207-243.

¹⁴ Cfr. F. Savater, *Piccola bussola etica per il mondo che viene*, Roma-Bari, Laterza, 2015.

¹⁵ Cfr. R. Cassibba, *Attaccamenti multipli*, Milano, Unicopli, 2003.

rappresenti lo strumento più importante per ampliare la dimensione emotiva degli studenti¹⁶; un padre putativo che sa spiegare l'utilità delle regole per esplorare in sicurezza quel mondo che si pone davanti; ancora un alleato che sappia capacitare risorse in quei genitori che pensano di non averne alcuna e addirittura spronare le istituzioni a interessarsi di politiche per l'infanzia e giovanili, pone la scuola dinanzi alla rivoluzione di farsi metaforico nodo centrale di infiniti altri nodi che a livello locale tengono assieme le famiglie, il territorio e le istituzioni guardando però sempre nella direzione di una dimensione più globale.

Il secondo spunto teorico-metodologico che proponiamo è allora quello di realizzare quanto raccomandato dagli studiosi delle alleanze scuola-famiglia¹⁷, e cioè investire su una *ecologia delle relazioni* operativizzando nell'agire educativo e didattico quei principi organizzativi specifici dell'*approccio sistemico* di von Bertalanffy (della *totalità*, di *non sommatività*, di *causalità circolare*, di *equifinalità*, di *corresponsabilità* e di *omeostasi*) e gli approfondimenti che successivamente ha fatto Bronfenbrenner riguardo i diversi sistemi sociali che nel tempo intervengono nello sviluppo del bambino.

Su un piano pratico, se diciamo che le funzioni di cura riguardano una genitorialità che va ben oltre il legame biologico, in questi anni di esperienza sul campo tali raccomandazioni ci hanno permesso di modellare le resistenze al cambiamento più consolidate, come pure quel protagonismo genitoriale contrastivo e dunque infecondo, nella direzione di una collaborazione competente fra agenzie educative e, di conseguenza, di un consapevole soddisfacimento dei bisogni disattesi e inattesi dei figli.

Quando in altri termini la scuola è in grado di sollecitare un incontro autentico con la famiglia e il senso di corresponsabilità si fa tangibile anche attraverso la formalizzazione di documenti in base ai quali le responsabilità educative sono equamente ripartite, si scopre la famiglia come risorsa sociale ed è finanche possibile vedere un rigoroso padre economista realizzare a scuola divertenti percorsi di educazione finanziaria per bambini, una madre cuoca confezionare torte di compleanno per chi non può comprarle, oppure una donna modellista che ha da poco perduto il lavoro far utilizzare le pietre preziose delle collane rimaste in deposito come materiale per migliorare giocando le abilità fino e grosso-motorie nella scuola d'infanzia.

E l'operativizzazione dei principi e degli approfondimenti concettuali che la rottura epistemologica *sistemico-ecologica* ha così radicalmente sperimentato verso la metà del secolo scorso rappresenta attualmente una necessità, dal momento che il *virus* è stato rivelatore di uno "sguardo" adulto sui bisogni dell'età evolutiva se non cieco quantomeno miope¹⁸.

Se a questo proposito denunciemo nel nostro paese il triplicarsi dei tentativi di suicidio fra i

¹⁶ Cfr. M. Boccia, J. Campos, *Maternal emotional signals, social referencing, and infant reaction to strangers*, in N. Eisenberg (a cura di), *Empathy and related emotional responses: new directions for child development*, San Francisco, CA, Jossey-Bass, 1989.

¹⁷ Cfr. P. Cardinali, L. Migliorini, *Scuola e famiglia. Costruire alleanze*, Carocci, Roma, 2013; L. Pati, *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*, Brescia, Scholè, 2019.

¹⁸ Cfr. C. Silva, A. Gigli, *Il "virus rivelatore". Nuovi scenari, emergenze e prospettive di ricerca sulle relazioni educative e familiari*, in "Rivista Italiana di Educazione Familiare", 18, 1, 2021, pp. 5-17.

giovani specialmente nel secondo anno di emergenza sanitaria¹⁹, ma in un’ottica autobiografico-narrativa li interpretiamo come l’estremo tentativo di richiamare l’adulto “ascoltante a intermittenza”²⁰ di oggi a occuparsi responsabilmente delle loro storie di vita, possiamo renderci conto del senso attuale dell’esperienza dell’educare a scuola e negli altri contesti di vita.

Un’ultima considerazione, peraltro poco evidenziata in letteratura, riguarda ancora una volta la *teoria bio-ecologica dello sviluppo umano* e, nello specifico, la sua dimensione temporale.

Mentalizzare e operativizzare l’*approccio sistemico-ecologico* a scuola vuole dire nientemeno “guardare” il passato relazionale della persona, poiché ognuno è il “frutto” di una semina antica di sentimenti, credenze e comportamenti realizzata prima di tutto dalle figure genitoriali.

Per essere ancora più chiari, quando per esempio i genitori sono soliti alzare barriere comunicative a scuola, è senza dubbio più *sistemico-ecologico-retrospettivo* considerare nei ragionamenti sulla costruzione delle alleanze i “copioni” educativi appresi in famiglia e quindi il modello relazionale introiettato per osservazione/imitazione²¹ da questi genitori nel passato, persino la competenza oppure l’in-competenza emotivo-affettiva degli ascendenti, ancora il loro modo di rapportarsi con le altre famiglie e le istituzioni e così via di comunicare, di progettarsi e di motivarsi quando in difficoltà.

Non è certo semplice scoprire a scuola che il passato ritorna ogni volta nel presente come modello emblematico di interazioni appreso nel corso dell’infanzia e, ancora di più, guadagnare da questi modelli una certa distanza mentale per non rischiare di replicare nell’esercizio quotidiano di una nuova genitorialità quelle *in-abilità* di cura acquisite inconsapevolmente.

Curare però, non solo in senso metaforico, le ferite della genitorialità, cioè comprendere il perché non si riescono a realizzare investimenti affettivi significativi nei confronti dei figli o dei propri studenti, dal momento che la replica dei copioni disfunzionali antichi riguarda anche gli insegnanti, significa in qualche modo rivedere al *rallenty* il film della propria infanzia e giovinezza vissuta in famiglia, esaminarlo con maturità affettiva per poi liberare nel presente i potenziali educativi sotto forma di competenze di *parenting* non più prigioniere di limitazioni antiche o sofferenze altrui.

3. Investire su un “apprendimento globale”

Una volta contestualizzato il tema delle alleanze scuola-famiglia e territorio, messe da parte le visioni scientifiche deterministiche e legittimato un modello *crono-sistemico-ecologico* dello sviluppo umano, l’analisi della letteratura evidenzia un’attenzione degli insegnanti come polarizzata sulla ricaduta favorevole che tali alleanze hanno sul *successo scolastico* del bambino²².

¹⁹ Cfr. E. Testi, *Generazione a rischio*, in “L’Espresso”, 13, 2021.

²⁰ Cfr. M. Baldini, *Le dimensioni del silenzio*, Roma, Città Nuova, 1988.

²¹ Cfr. F.P. Romeo, *Falsi miti genitoriali e cattive eredità dis-educative*, in “Rivista Italiana di Educazione Familiare”, 18, 1, 2021, pp. 301-316.

²² Cfr. C. Barbour, N.H. Barbour, P.A. Scully, *Families, schools, and communities. Building partnerships for educating children*, Upper Saddle River, Pearson Education, 2005; J.L. Epstein, *School, family, and community partnerships: preparing educators and improving schools*, Boulder, Westview Press, 2001; K.V. Hoover-Dempsey,

Significa, in altre parole, che le alleanze garantiscono principalmente di acquisire in modo più funzionale le informazioni.

La focalizzazione su questa ricaduta apprenditiva rivela tuttavia la visione di una scuola tradizionalmente interessata alla dimensione cognitiva e metacognitiva dello studente e, di converso, poco attratta dalla sua intelligenza emotiva e meta-emotiva, al punto che anche la proposta di legge d'iniziativa parlamentare n. 2372/22 sulle *non cognitive skills* sembra voler inconsapevolmente ignorare la "fusione" esistente tra la dimensione emotivo-affettiva e cognitiva della persona²³.

Aggettivando però in modo differente le *competenze emotivo-affettive* e *socio-relazionali* degli studenti (*life, soft o transversal skills*, per esempio)²⁴, per giunta in un tempo in cui i legami si "liquefanno" affettivamente parlando²⁵ e l'esperienza del dolore viene privata di senso e contrastata con raziocinio²⁶, la scuola rischia di perdere l'opportunità di favorire il loro *successo formativo* e quindi di sostenerli nell'individuazione e nella realizzazione di più complessivi progetti esistenziali²⁷.

Accanto a un modello di *apprendimento disciplinare*, al quale gli insegnanti generalmente tendono in virtù di rappresentazioni solo parziali del concetto di apprendimento che una scuola performativa incentrata sulla trasmissione e sulla valutazione sommativa dei saperi ha senza dubbio sollecitato a costruire, possiamo quindi accostare un modello di *apprendimento globale* che riguarda la struttura di circostanze e di persone che circondano il bambino durante la sua crescita²⁸.

Al di là della disciplina specifica insegnata/appresa a scuola e della maturità affettivo-culturale del bambino e della sua famiglia d'origine, se l'apprendimento riguarda allora i contesti, le persone e i saperi anche informali, e per queste ragioni risulta essere più distribuito e intersoggettivamente costruito²⁹ che contenuto in un libro di testo o custodito in una biblioteca, la sua conquista non potrà che realizzarsi lungo innumerevoli direzioni.

Difatti, i primi "frutti" educativi e didattici del coinvolgimento consapevole dei genitori a scuola e a casa possono raccogliersi sul versante delle cosiddette *valutazioni globali di Sé*³⁰; legate

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

²³ Cfr. H. Kellerman, *An epigenetic theory of emotions in early development*, in R. Plutchik, H. Kellerman (Eds.), *Emotion: Theory Research and Experience*, New York, Academic, 1983.

²⁴ Cfr. S. Patera, *Life skills, non-cognitive skills, socio-emotional skills, soft skills, transversal skills: come orientarsi? Un'analisi dei principali documenti prodotti dalle organizzazioni internazionali*, in "Scuola democratica", 1, 2019, pp. 195-208.

²⁵ Cfr. Z. Bauman, *La società dell'incertezza*, tr. it., Bologna, il Mulino, 1999.

²⁶ Cfr. B.-C. Han, *La società senza dolore. Perché abbiamo bandito la sofferenza dalle nostre vite*, Torino, Einaudi, 2021.

²⁷ Cfr. S.A. Murrell, *Community Psychology and Social Systems: A Conceptual Framework and Intervention Guide*, New York, Behavioral Publications, 1973.

²⁸ Cfr. J.E. Ysseldyke, S.L. Christenson, *FAAB: Functional Assessment of Academic Behavior*, in "Sopris West", Longmont (CO), 2002.

²⁹ Cfr. F. Santoianni, *Educabilità cognitiva. Apprendere al singolare, insegnare al plurale*, Roma, Carocci, 2006.

³⁰ Cfr. M. Rosemberg, *Society and the adolescent self-image*, Princeton, NJ, Princeton University Press, 1965.

cioè alla stima che lo studente ha di se stesso e alla dimensione emotiva³¹.

Parliamo nello specifico della sua *auto-determinazione* (self-determination), dell'*auto-efficacia* (self-efficacy), dell'*auto-regolazione* (self-regulation) e del suo *auto-controllo* (self-control).

Dall'approfondimento della letteratura emerge che i frutti simbolici di un modello di apprendimento globale incentrato su un dialogo più proficuo tra insegnanti e genitori possono inoltre essere: l'aumento dell'autonomia nello studente³², della motivazione³³ e della sua responsabilità; un suo più adeguato comportamento a scuola e la riduzione dell'assenteismo³⁴; l'acquisizione di nuove strategie di apprendimento e la cognizione sugli stili cognitivi adottati³⁵; la riflessione sui comportamenti problematico-disfunzionali e sull'affettività in generale³⁶; la prevenzione delle forme di disagio giovanile³⁷, del bullismo e dei comportamenti antisociali³⁸; la diminuzione dei processi di vittimizzazione nei confronti dei minori provenienti da famiglie con bassi livelli socio-economici³⁹ e di emarginazione riguardo gli studenti immigrati⁴⁰ e in segno opposto l'aumento dei processi socializzativi e inclusivi⁴¹; ancora l'incremento del bisogno (evolutivo) di costruire relazioni, di consolidare l'appartenenza al gruppo e invigorire il senso di orgoglio comunitario⁴²; lo sviluppo delle competenze socio-relazionali⁴³ e di resilienza con gli adulti e fra

³¹ Cfr. A. Moè, *Autostima. Che cosa è come si coltiva*, Roma-Bari, Laterza, 2014.

³² Cfr. L. Pati, *Autonomia e crescita umana*, in L. Pati (a cura di), *Educare i bambini all'autonomia. Tra famiglia e scuola*, Brescia, La Scuola, 2008.

³³ 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.

³⁴ Cfr. C. Sità, *Tra il visibile e il sommerso: punteggiatura di una relazione*, in S. Lawrence-Lightfoot, *Il dialogo tra genitori e insegnanti. Una conversazione essenziale per imparare gli uni dagli altri*, Parma, Junior, 2012.

³⁵ Cfr. D.H. Schunk, B.J. Zimmerman, *Self-regulated Learning, from Teaching to Self-reflective Practice*, New York, Guilford Press, 1998; M.C. Usai, L. Traverso, P. Viterbori, *Diamoci una regolata! Guida pratica per promuovere l'autoregolazione a casa e a scuola*, Milano, FrancoAngeli, 2012.

³⁶ Cfr. M. Fogliani, *Scuola e famiglia. La costruzione dell'alleanza e la gestione della classe*, Milano, FrancoAngeli, 2020.

³⁷ Cfr. M. Andolfi, P. Forghieri Manicardi, *Adolescenti tra scuola e famiglia. Verso un apprendimento condiviso*, Milano, Raffaello Cortina, 2002.

³⁸ Cfr. F. Walsh, *La resilienza familiare*, Milano, Raffaello Cortina, 2008.

³⁹ Cfr. D.M. Decker, D.P. Dona, S.L. Christenson, *Behaviourally At-Risk African American Students: The Importance of Student-Teacher Relationship for Students Outcomes*, in "Journal of School Psychology", 41, 1, 2007, pp. 83-109.

⁴⁰ Cfr. M. Manetti, E. Zini, P. Cardinali, *Processi di accomodamento intersistemico nelle relazioni scuola famiglia: la funzione dei supporti nella costruzione del benessere di adolescenti italiani e immigrati*, in "Psicologia di comunità", 1, 2010, pp. 63-72.

⁴¹ Cfr. M. Sclavi, *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Milano, Mondadori, 2003.

⁴² Cfr. S.L. Christenson, *Families, Educators, and the Family-School Partnership: Issues or Opportunities for Promoting Children's Learning Competence?* Paper prepared for 2002 Invitational Conference: The Future of School Psychology, November 14-16, Indianapolis (IN), 2002.

⁴³ Cfr. J.L. Epstein, *Effect on Student Achievement of Teachers' Practices of Parent Involvement*, in S.B. Silvern (ed.), *Advances in Reading/Language Research: Literacy through Family, Community and School Interaction*, vol. 5, Greenwich (CT), JAI Press, 1991, pp. 261-276; E.H. Sui-chu, J.D. Williams, *Effects of Parental Involvement on Eighth-Grade Achievement*, in "Sociology of Education", 69, 1996, pp. 126-141.

pari⁴⁴; un migliore accesso alle risorse e alle strutture della scuola e della comunità assieme al miglioramento della vita di quartiere⁴⁵; infine maggiore benessere psicofisico negli studenti e negli insegnanti e sostegno al progetto di autoefficacia genitoriale in virtù dell'attuale fragilizzazione delle relazioni familiari.

Risultando pertanto errato considerare lo studente collocato semplicemente di volta in volta in una delle agenzie educative disponibili al momento, come anche riduttivo sollecitarne l'apprendimento rispetto un'unica area disciplinare, sarebbe invece indispensabile capacitarle tutte le sue potenziali risorse all'interno di un "sistema mesopedagogico equo, inclusivo e trasparente"⁴⁶ che le connetta intenzionalmente fra loro, traguardando altresì idealmente una concezione di apprendimento globale che tagli il traguardo della corresponsabilità pedagogica tra scuola, famiglia e territorio senza lasciarla soltanto una teorizzazione ancora tutta da operativizzare.

4. Riconoscere e tesaurizzare la cultura familiare

Un altro spunto teorico-metodologico utile per ri-fondare il tema delle alleanze scuola-famiglia e territorio è riconoscere la cultura familiare da cui provengono gli studenti, cioè nello specifico tesaurizzare le routine e i rituali organizzati per formare l'identità dei figli⁴⁷ com'è accaduto durante la pandemia⁴⁸.

Dall'approfondimento di alcuni racconti sulla vita familiare nel periodo di confinamento⁴⁹, sappiamo per esempio che la famiglia ha consapevolmente offerto spazi e tempi maggiori alle emozioni contrastanti e ai nuovi interrogativi dei figli, inventando modi utili e insieme divertenti per fronteggiare l'emergenza come guardare vecchie fotografie di famiglia e scoprire i vestiti dei genitori da giovani.

Routine, più strumentali, e rituali, invece più simbolici, che hanno pertanto agevolato il passaggio dalla paura e dalla noia al piacere verso la cura reciproca e il fare insieme creativamente.

Allo stesso modo è importante, se si vuole riformulare la partecipazione della famiglia a scuola attraverso rituali che abbiano un forte valore simbolico e siano quindi capaci di trasmettere un messaggio inequivocabile sul senso di appartenenza, valorizzare in particolare l'esperienza di quei nuclei familiari in cui ci sono bambini fragili.

La testimonianza delle difficoltà vissute durante la scoperta della fragilità di un figlio, ma

⁴⁴ Cfr. J. Gottschall, *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani*, Torino, Bollati Boringhieri, 2014.

⁴⁵ Cfr. A. Wandersman, P. Stone Motes, R.G. Lindsay, J. Snell-Johns, L. Ford, D. Amaral, *Final Report: South Carolina Parent Involvement Instrument Project*, Submitted to South Carolina Education Oversight Committee Institute for Families in Society, 2002.

⁴⁶ Cfr. P. Milani, *Introduzione*, in S. Lawrence-Lightfoot, *Il dialogo tra genitori e insegnanti. Una conversazione essenziale per imparare gli uni dagli altri*, Parma, Junior, 2012.

⁴⁷ Cfr. E. Scabini, V. Cigoli, *Il familiare. Legami, simboli e transizioni*, Milano, Raffaello Cortina, 2000.

⁴⁸ Cfr. F. Walsh, *La resilienza familiare*, Milano, Raffaello Cortina, 2008.

⁴⁹ Cfr. S. Lorenzini, *Vita in famiglia e responsabilità genitoriali nel lockdown della primavera 2020. Racconti e rappresentazioni di alunne/i di scuola secondaria di primo grado di Bologna*, in "Rivista Italiana di Educazione Familiare", 18, 1, 2021, pp. 171-191.

soprattutto delle strategie informali e per certi versi ritualistiche di presa in carico adottate da questi nuclei per superarle, gli stereotipi che circolano nelle famiglie oppure i comprensibili timori professionali legati a etichette nosografiche di difficile comprensione (si pensi per esempio al *funzionamento borderline cognitivo* spesso confuso con il *disturbo borderline di personalità*), possono infatti fornire preziose informazioni su questi studenti con difficoltà più strutturate o solo contingenti.

Per esempio, i dispositivi pedagogici di alleanza scuola-famiglia progettati a questo punto con un taglio più antropologico, e quindi in grado di amplificare la voce di questi “natural helpers”⁵⁰ che sono per l'appunto le famiglie diventate esperte in ragione di particolari vicende personali, potrebbero rappresentare l'opportunità per comunicare in maniera più sostenibile la diagnosi di uno studente alle altre famiglie preoccupate dai sintomi della sua patologia, agli insegnanti da poco in servizio e agli altri studenti; quindi per tradurre con parole più semplici, non specialistiche e perciò meno spaventanti l'etichetta nosografica in questione.

5. Il processo valutativo come strategia di partecipazione

Un ultimo spunto riguarda la possibilità di intendere il processo valutativo come occasione per costruire e consolidare le alleanze scuola-famiglia e territorio, soprattutto sulla scorta delle riflessioni maturate durante e dopo l'emergenza sanitaria.

Mentre la maggior parte dei bambini e degli adolescenti hanno infatti fronteggiato senza grandi problemi la prima ondata del *virus*, poiché mancavano pochi mesi al termine dell'anno scolastico 2019/2020 iniziato come sempre fra i banchi di scuola, con l'avvio del nuovo questi giovani e giovanissimi studenti hanno sofferto il confinamento in casa e in parecchi hanno abbandonato, virtualmente, la scuola a causa di una formula di *didattica a distanza* (DAD) non sempre congeniale ai loro bisogni non esclusivamente apprenditivi.

Tanti sono stati allora gli studenti, in particolare verso la fine dell'anno scolastico 2020/2021, esausti dell'impegno profuso nello studio e sfiniti dalle diverse interrogazioni che dovevano preparare e sostenere dopo ore passate davanti ai *personal computer* per certificare le conoscenze disciplinari.

E tanti sono stati purtroppo gli studenti che hanno pericolosamente rischiato una deriva depressiva inconsapevolmente sollecitata anche da una valutazione degli apprendimenti poco inclusiva la difficoltosa storia di fronteggiamento del trauma massivo, che invero poteva facilmente cogliersi nell'umore deflesso e, in modo insolito, in quel monologo interiore⁵¹ ipermaturato nei giovani come risposta disfunzionale a una cultura del non-ascolto che non agevola certo la semplificazione della complessità.

Anche in ragione delle tante gravi condizioni di “vuoto” esistenziale segnalate in quel periodo dai diversi servizi sociosanitari presenti sul territorio nazionale, crediamo che la valutazione

⁵⁰ Cfr. F. Folgheraiter, P. Cappelletti, (a cura di), *Natural Helpers. Storie di utenti e familiari esperti*, Trento, Erickson, 2011.

⁵¹ Cfr. F.P. Romeo, *Insegnare e apprendere nelle emergenze: scritture resilienti*, in “Quaderni di didattica della scrittura”, 38, 2, 2022, pp. 69-84.

didattica debba liberarsi da tutta una serie di luoghi comuni in un tempo che sottolinea peraltro la perdita di credibilità dei contesti scolastici in genere.

Il primo è più diffuso luogo comune del valutare ha a che fare con il pericoloso mito dell'*oggettività della valutazione*, rinvigorita in questi ultimi anni proprio dall'uso sproporzionato, e decontestualizzato dalle diverse emergenze ancora in corso (per esempio quella bellica, ma pure quella idrogeologica che proprio nei giorni in cui scriviamo ha drammaticamente colpito molti territori dell'Emilia-Romagna), dei voti a scuola.

Un mito, tuttavia, facilmente falsificabile in quanto ogni processo valutativo non può che essere una rappresentazione della realtà di chi sta valutando della quale, per giunta, il valutatore stesso fa parte.

Eppure, nella maggior parte dei casi gli insegnanti credono che una valutazione espressa in decimi sia più facile da comparare e da comunicare rispetto a una *valutazione formativa* in grado, invece, di consolidare l'apprendimento e di orientarlo nella direzione dell'esplorazione di altri saperi in virtù di un fecondo momento autoriflessivo vissuto dallo studente.

Difatti, fuori da una logica formativa della valutazione, la comunicazione del giudizio di uno studente alla famiglia o a lui stesso può apparire una specie di sentenza che di sicuro non sollecita movimenti apprenditivi ed esistenziali utili e che in alcuni casi rischia di far appiattire la percezione di questi unicamente sul voto.

Ecco spiegato perché gli studenti del terzo millennio, ancora di più quelli dell'era Covid-19, tendono spesso a percepirsi in maniera incompleta come il voto attribuito loro dagli insegnanti, che senza volerlo li espongono al rischio di concepire la vita come legata esclusivamente a ciò che accade a scuola.

Un rischio che osserviamo anche quando ci si focalizza sugli acronimi (BES, DSA, FIL, DOP, ADHD, PDP, PEI, PTOF, ecc.) piuttosto che sui nomi propri degli studenti e le loro storie di vita (sconosciute ai più), dal momento che diversi autori evidenziano come gli insegnanti adottino di frequente uno "sguardo" bio-medico sullo studente che si concentra sui sintomi nel tentativo di inquadrarli in uno specifico corteo sindromico e non già sui potenziali educativi e didattici⁵².

Se la scuola non dovesse optare per un riposizionamento del processo valutativo nella direzione di un apprendimento inteso come costruzione attiva e consapevole del sapere da parte dello studente da utilizzare per realizzare il suo progetto esistenziale e professionale (l'abbiamo chiamato *apprendimento globale*), è chiaro che gli insegnanti manterrebbero nei confronti dei genitori e degli studenti una distanza di ruoli e funzioni eccessiva, rischiando di trasformare l'atto valutativo in una vera e propria "forma di detenzione del potere"⁵³.

Già a partire dal ciclo di istruzione primario, un processo valutativo più attento al "volto" e non già unicamente al voto, cioè maggiormente interessato al vissuto personale e familiare dello studente e che consideri l'apprendimento sempre in relazione ai contesti, agli altri studenti e

⁵² Cfr. A. Goussot, *Per una critica pedagogica della ragione differenzialistica tra "bisogni educativi speciali" e processi inclusivi*, in P. Gaspari (a cura di), *Pedagogia speciale e BES. Spunti per una riflessione critica verso la scuola inclusiva*, Roma, Anicia, 2014.

⁵³ Cfr. J.M. Barbier, *La valutazione nel processo formativo*, Torino, Loescher, 1989 (ed. or. 1977).

alla dimensione affettiva degli insegnanti⁵⁴, e perciò non certificabile esclusivamente il suo prodotto, può certamente diventare occasione e strumento per costruire e consolidare le alleanze scuola-famiglia e territorio.

Per raggiungere tuttavia un tale risultato – forti dell’Ordinanza Ministeriale 172/20 che disciplina l’impegno dei *giudizi descrittivi* nella scuola primaria proprio a partire dal critico anno scolastico 2020/2021 e sostituisce dunque la tradizionale valutazione degli apprendimenti disciplinari espressa in decimi introdotta anche nella scuola primaria dalla Legge 169/08 –, occorre prima favorire il passaggio da una valutazione tradizionale a un nuovo paradigma valutativo che coinvolga lo studente nel processo valutativo dandogli voce rispetto alle prestazioni, ai processi, agli atteggiamenti e all’idea di Sé⁵⁵.

In secondo luogo, occorre sempre più considerare i genitori o le altre figure parentali di riferimento come una fonte d’informazioni utilissima per la valutazione globale (cognitiva, emotivo-affettiva, socio-relazionale, conativa) degli studenti, dal momento che ogni qual volta si parla di *competenze disciplinari e trasversali* queste non possono che considerarsi come capacità manifestabili in ogni contesto di vita e, quindi, non solo in quello scolastico.

Sarebbero allora proprio i genitori, soprattutto nella fase istruttoria della valutazione scolastica, a fornire le informazioni più adatte agli insegnanti per calibrare e migliorare il processo di insegnamento-apprendimento che riguarderà lo studente, dal momento che la già citata Ordinanza Ministeriale afferma sì che la valutazione resta affidata alle singole scuole e viene espressa nelle forme che il docente riterrà opportune “in coerenza con i criteri e le modalità di valutazione definiti nel *Piano triennale dell’Offerta Formativa*” (Art. 3, comma 2), ma al contempo dice che le istituzioni scolastiche “adottano modalità di interrelazione con le famiglie, eventualmente attraverso l’uso del registro elettronico, curando le necessarie interlocuzioni tra insegnanti e famiglie, ai fini di garantire la necessaria trasparenza del processo di valutazione, con particolare riferimento alle famiglie non italofone” (Art. 3, comma 3).

Due passaggi normativi che possono *ri-avvicinare* le famiglie alla scuola per far comprendere loro come questo *new assessment* rappresenti un’opportunità formativa che si alimenta anche delle storie che gli studenti vivono e raccontano all’interno dei loro sistemi familiari e sociali.

Facendo soltanto cenno al tema della documentazione pedagogica come strumento per sostenere la partecipazione⁵⁶, è chiaro che serve un ripensamento anche dei registri elettronici più in uso nella scuola, attraverso funzioni che diano spazio alle *storie di apprendimento*⁵⁷ ossia alle testimonianze che riguardano i processi di apprendimento degli studenti, le loro molteplici intelligenze, le aspettative dei genitori⁵⁸, le credenze sullo sviluppo di un bambino fragile, ancora

⁵⁴ Cfr. G. Bertolini, R. Massa, (a cura di), *Clinica della formazione medica*, Milano, FracAngeli, 1997.

Cfr. M. Castoldi, *Valutare gli apprendimenti nella scuola primaria*, Firenze, Mondadori, 2021, p. 31.

⁵⁶ Cfr. M. Guerra, E. Luciano, *La relazione tra servizi educativi per l’infanzia e famiglie*, in “Quaderno Gift”, 19, 2013, pp. 32-37.

⁵⁷ Cfr. M. Carr, *Le storie di apprendimento. Documentare e valutare nei servizi per l’infanzia*, Parma, edizioni Junior-Spaggiari, 2012.

⁵⁸ Cfr. J. Hattie, *Visible Learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, London, Routledge, 2009.

la disponibilità emozionale degli insegnanti e in generale la cultura affettiva della scuola⁵⁹, in modo che il materiale documentativo presente nei registri (newsletter, blog, album fotografici, ecc.) si faccia davvero ponte simbolico e insieme dispositivo pedagogico per condividere esperienze, suscitare domande e sostenere alleanze.

6. Conclusioni

Per realizzare con profitto un incontro tra famiglie, scuole e territorio che sposi a pieno la cornice epistemologica e metodologica di fattura sistemico-ecologica che ci siamo dati in questo contributo, con l'impegno di declinarla in modo più puntuale da un punto di vista operativo non appena i dispositivi tuttora sperimentati daranno i primi risultati, occorre certamente che gli insegnanti abbiano per primi colto i potenziali educativi e didattici dell'OM 172/20, ma soprattutto compreso il ruolo e il valore dei sistemi e delle reti di sistemi per lo sviluppo dei bambini, superando un'idea di una scuola appiattita sulla sola certificazione dei saperi.

In un tempo in cui la socialità stenta a recuperarsi del tutto a distanza di più di tre anni dal primo *lockdown*, l'aumento delle richieste di incontro avanzate dai genitori ultimamente evidenziano il bisogno emergente e quindi la necessità di organizzare a scuola dispositivi di alleanza con la famiglia e il territorio che considerino, per esempio, gli incontri di sezione, le assemblee o i colloqui come veri e propri *contesti di apprendimento* nei quali promuovere il benessere dei bambini e, magari grazie a un loro contributo, consolidare il senso di appartenenza fra adulti.

Certo, come si è più volte detto in occasione del Convegno nazionale "Relazioni scuola-famiglia: sfide pedagogiche e prospettive di sviluppo" tenuto nel settembre 2022 presso l'Università della Valle d'Aosta, da cui questo contributo origina, l'investimento emotivo-affettivo, spesso anche fisico, richiesto agli insegnanti e alle famiglie contemporanee per raggiungere tali risultati è maggiore se paragonato a un insegnamento tradizionalmente inteso o a una simbolica delega in bianco firmata da genitori che credono debba essere unicamente la scuola a occuparsi dell'educazione dei figli, ma ci sembra questa la strada maestra per provare ad arginare quella povertà educativa di cui tanto si è scritto in questi anni e in qualche modo rimettere al centro dei discorsi degli adulti i bisogni dei bambini, dei preadolescenti e degli adolescenti.

7. Bibliografia di riferimento

AGIA, *Pandemia, neurosviluppo e salute mentale di bambini e ragazzi*, 2022, in <https://www.quotidianosanita.it/allegati/allegato1652350071.pdf>

Aime A., Charmet G.P., *La fatica di diventare grandi. La scomparsa dei riti di passaggio*, Einaudi, Torino, 2014.

⁵⁹ Cfr. F.P. Romeo, *Disponibilità emozionale dell'insegnante, processi di insegnamento-apprendimento e valutativi inclusivi e cultura dell'affettività a scuola*, in "Education Sciences & Society", 13, 2, 2022, pp. 297-312.

- Andolfi M., Forghieri Manicardi P., *Adolescenti tra scuola e famiglia. Verso un apprendimento condiviso*, Milano, Raffaello Cortina, 2002.
- Baldini M., *Le dimensioni del silenzio*, Città Nuova, Roma, 1988.
- Barbier J.M., *La valutazione nel processo formativo*, Torino, Loescher, 1989 (ed. or. 1977).
- Barbour C., Barbour N.H., Scully P.A., *Families, schools, and communities. Building partnerships for educating children*, Pearson Education, Upper Saddle River, 2005.
- Bartolomeo A., *Le relazioni genitori-insegnanti*, La Brescia, Scuola, 2004.
- Bastianoni P., *Funzioni di cura e genitorialità*, in "Rivista Italiana di Educazione Familiare", 4, 1, 2009, pp. 37-53.
- Bauman Z., *La società dell'incertezza*, tr. it., Bologna, il Mulino, 1999.
- Bellini P.P., *Autorevolezza. La sfida della relazione educativa*, Milano, FrancoAngeli, 2018.
- Bertalanffy L. von, *General System Theory. Development, Applications*, George Braziller, New York, 1968; tr. it. *Teoria generale dei sistemi*, Mondadori, Milano, 2004.
- Bertolini G., Massa R. (a cura di), *Clinica della formazione medica*, Milano, FrancoAngeli, 1997.
- Boccia M., Campos J., *Maternal emotional signals, social referencing, and infant reaction to strangers*, in Eisenberg N., (a cura di), *Empathy and related emotional responses: new directions for child development*, Jossey-Bass, San Francisco, CA, 1989.
- Bronfenbrenner U. (1979), *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, il Mulino, 1986.
- Busciolano S., Degiorgis L., Galli D., Garavini C.M. (a cura di), *Paternalità e padri Tra regole e affetti*, Milano, FrancoAngeli, 2013.
- Cardinali P., Migliorini L., *Scuola e famiglia. Costruire alleanze*, Roma, Carocci, 2013.
- Carr M., *Le storie di apprendimento. Documentare e valutare nei servizi per l'infanzia*, Parma, edizioni Junior-Spaggiari, 2012.
- Cassibba R., *Attaccamenti multipli*, Milano, Unicopli, 2003.
- Castoldi M., *Valutare gli apprendimenti nella scuola primaria*, Firenze, Mondadori, 2021.
- Christenson S.L., *Families, Educators, and the Family-School Partnership: Issues or Opportunities for Promoting Children's Learning Competence?*, Paper prepared for 2002 Invitational Conference: The Future of School Psychology, November 14-16, Indianapolis (IN), 2002.
- Decker D.M., Dona D.P., Christenson S.L., *Behaviorally At-Risk African American Students: The Importance of Student-Teacher Relationship for Students Outcomes*, in "Journal of School Psychology", 41, 1, 2007, pp. 83-109.
- Epstein J.L., *Effect on Student Achievement of Teachers' Practices of Parent Involvement*, in Silvern S.B. (Ed.), *Advances in Reading/Language Research: Literacy through Family, Community and School Interaction*, vol. 5, JAI Press, Greenwich (CT), 1991, pp. 261-276.
- Epstein J.L., *School, family, and community partnerships: preparing educators and improving schools*, Westview Press, Boulder, 2001.
- Fogliani M., *Scuola e famiglia. La costruzione dell'alleanza e la gestione della classe*, Milano, FrancoAngeli, 2020.
- Folgheraiter F., Cappelletti P., (a cura di), *Natural Helpers. Storie di utenti e familiari esperti*, Trento, Erickson, 2011.
- Fratini T., *Sul senso del limite nell'educazione affettiva del bambino*, in "Education Science

& Society”, 2, 2019, pp. 354-366.

Gjergji I., *Istruzione 4.0: l'impatto della digitalizzazione sul lavoro dei docenti scolastici in Italia*, in “Socioscapes International Journal of Societies, Politics and Cultures”, 2, 2021, pp. 207-243.

Gottschall J., *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani*, Torino, Bollati Boringhieri, 2014.

Goussot A., *Per una critica pedagogica della ragione differenzialistica tra “bisogni educativi speciali” e processi inclusivi*, in P. Gaspari (a cura di), *Pedagogia speciale e BES. Spunti per una riflessione critica verso la scuola inclusiva*, Roma, Anicia, 2014.

Guerra M., Luciano E., *La relazione tra servizi educativi per l'infanzia e famiglie*, in “Quaderno Gift”, 19, 2013, pp. 32-37.

Guerrini V., *Scuola e nuovi scenari familiari: tra complessità e forme di alleanza educativa*, in “Annali online della Didattica e della Formazione Docente”, 10(15-16), 2018, pp. 304-321.

Han B-C., *La società senza dolore. Perché abbiamo bandito la sofferenza dalle nostre vite*, Torino, Einaudi, 2021.

Hattie J., *Visible Learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, London, Routledge, 2009.

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

Kellerman H., *An epigenetic theory of emotions in early development*, in Plutchik R., Kellerman H. (Eds.), *Emotion: Theory Research and Experience*, New York, Academic, 1983.

ISTAT, *La salute mentale nelle varie fasi della vita*, Report statistiche riferite agli anni 2015/2017, data di pubblicazione 26/07/2018; in https://www.istat.it/it/files//2018/07/Report_Salute_mentale.pdf

Lawrence-Lightfoot S., *Il dialogo tra genitori e insegnanti. Una conversazione essenziale per imparare gli uni dagli altri*, Parma, Junior, 2012.

Longo G., *Chiusi in casa, zero scuola e genitori ostili: boom di adolescenti che tentano il suicidio*, 2021, in <https://www.lastampa.it/topnews/primo-piano/2021/02/04/news/chiusi-in-casa-zero-scuola-e-genitori-ostili-boom-di-adolescenti-che-tentano-il-suicidio-1.39856996/>, data di ultima consultazione 23/05/2023.

Lorenzini S., *Vita in famiglia e responsabilità genitoriali nel lockdown della primavera 2020. Racconti e rappresentazioni di alunne/i di scuola secondaria di primo grado di Bologna*, in “Rivista Italiana di Educazione Familiare”, 18, 1, 2021, pp. 171-191.

Manetti M., Zini E., Cardinali P., *Processi di accomodamento intersistemico nelle relazioni scuola famiglia: la funzione dei supporti nella costruzione del benessere di adolescenti italiani e immigrati*, in “Psicologia di comunità”, 1, 2010, pp. 63-72.

Milani P., *Introduzione*, in Lawrence-Lightfoot S., *Il dialogo tra genitori e insegnanti. Una conversazione essenziale per imparare gli uni dagli altri*, Parma, Junior, 2012.

MIUR, *I principali dati relativi agli alunni con disabilità. Anno scolastico 2017/2018*, Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica, 2019; in <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/scuola-on-line-i-dati-sugli-studenti-con-disabilita-riferiti-all-anno-2017-2018>

Moè A., *Autostima. Che cosa è come si coltiva*, Roma-Bari, Laterza, 2014.

Murrell S.A., *Community Psychology and Social Systems: A Conceptual Frame-Work and Intervention Guide*, New York, Behavioral Publications, 1973.

Nardocci F., *Hans Asperger: il maestro ritrovato. Il percorso scientifico e la vicenda umana di una delle personalità più significative della neuropsichiatria infantile*, in "Autismo e disturbi del neurosviluppo", 14, 3, 2016, pp. 361-414.

Parrello S., *Scene dal futuro. Adolescenza, educazione e distopia*, Milano, FrancoAngeli, 2018.

Patera S., *Life skills, non-cognitive skills, socio-emotional skills, soft skills, transversal skills: come orientarsi? Un'analisi dei principali documenti prodotti dalle organizzazioni internazionali*, in "Scuola democratica", 1, 2019, pp. 195-208.

Pati L., *Autonomia e crescita umana*, in Pati L. (a cura di), *Educare i bambini all'autonomia. Tra famiglia e scuola*, Brescia, La Scuola, 2008.

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

Pianta R.C., *La relazione bambino-insegnante*, Milano, Raffaello Cortina, 2001.

Romeo F.P., *Sollecitare la resilienza. Emergenze educative e strategie didattiche*, Trento, Erickson, 2020.

Romeo F.P., *Gli adolescenti dell'era Covid. Emergenze, disagio esistenziale e immagini del domani*, in Mongelli A. (a cura di), *Altri modi di apprendere. Sociologia, Psicologia e Pedagogia in dialogo*, Napoli, Diogene Edizioni, 2021.

Romeo F.P., *Falsi miti genitoriali e cattive eredità dis-educative*, in "Rivista Italiana di Educazione Familiare", 18, 1, 2021, pp. 301-316.

Romeo F.P., Paparella N., Tarantino A., *Vulnerabilità e resilienza. Dispositivi pedagogici e prospettive didattiche per l'infanzia*, Milano, FrancoAngeli, 2022.

Romeo F.P., *Disponibilità emozionale dell'insegnante, processi di insegnamento-apprendimento e valutativi inclusivi e cultura dell'affettività a scuola*, in "Education Sciences & Society", 13, 2, 2022, pp. 297-312.

Romeo F.P., *Insegnare e apprendere nelle emergenze: scritture resilienti* in "Quaderni di didattica della scrittura", 38, 2, 2022, pp. 69-84.

Rosemberg M., *Society and the adolescent self-image*, Princeton, NJ, Princeton University Press, 1965.

Rotter J.B., *Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement*, in "Psychological Monographs", 80, 1, 1996, pp. 1-28.

Santojanni F., *Educabilità cognitiva. Apprendere al singolare, insegnare al plurale*, Roma, Carocci, 2006.

Savater F., *Piccola bussola etica per il mondo che viene*, Laterza Roma-Bari,, 2015.

Scabini E., Cigoli V., *Il familiare. Legami, simboli e transizioni*, Milano, Raffaello Cortina, 2000.

Schunk D.H., Zimmerman B.J., *Self-regulated Learning, from Teaching to Self-reflective Practice*, New York, Guilford Press, 1998.

Sclavi M., *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Milano, Mondadori, 2003.

Silva C., Gigli A., *Il "virus rivelatore". Nuovi scenari, emergenze e prospettive di ricerca sulle*

relazioni educative e familiari, in "Rivista Italiana di Educazione Familiare", 18, 1, 2021, pp. 5-17.

Sità C., *Tra il visibile e il sommerso: punteggiatura di una relazione*, in Lawrence-Lightfoot S., *Il dialogo tra genitori e insegnanti. Una conversazione essenziale per imparare gli uni dagli altri*, Parma, Junior, 2012.

Sui-chu E.H., Williams J.D., *Effects of Parental Involvement on Eighth-Grade Achievement*, in "Sociology of Education", 69, 1996, pp. 126-141.

Testi E., *Generazione a rischio*, in "L'Espresso", 13, 2021.

Unicef, Gallup, *The Changing Childhood Project. A multigenerational, international survey on 21st century childhood*, 2021; in <https://www.unicef.org/globalinsight/media/2266/file/UNICEF-Global-Insight-Gallup-Changing-Childhood-Survey-Report-English-2021.pdf>

Usai M.C., Traverso L., Viterbori P., *Diamoci una regolata! Guida pratica per promuovere l'autoregolazione a casa e a scuola*, Milano, FrancoAngeli, 2012.

Walsh F., *La resilienza familiare*, Milano, Raffaello Cortina, 2008.

Wandersman A., Stone Motes P., Lindsay R.G., Snell-Johns J., Ford L., Amaral D., *Final Report: South Carolina Parent Involvement Instrument Project*, Submitted to South Carolina Education Oversight Committee Institute for Families in Society, 2002.

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.

Ysseldyke J.E., Christenson S.L., *FAAB: Functional Assessment of Academic Behaviour*, in "Sopris West2", Longmont (CO), 2002.

Zoja L., *Il gesto di Ettore. Preistoria, storia, attualità e scomparsa del padre*, Bollati Torino, Boringhieri, 2016.

Data di ricezione dell'articolo: 13 febbraio 2023

Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 26 aprile e 3 maggio 2023

Data di accettazione definitiva dell'articolo: 28 maggio 2023