

L'alleanza tra scuola e famiglia come *dispositivo* pedagogico inclusivo: dalla riflessione all'azione?

di Iolanda Zollo, Fausta Sabatano, Maurizio Sibilio*

Riassunto

Decenni di ricerche dimostrano che una relazione positiva tra insegnanti e famiglie rappresenta non solo una componente sostanziale per una scuola efficace, ma anche una variabile fondamentale per il successo formativo del bambino, in particolar modo in situazioni di svantaggio, di difficoltà e di disabilità. Muovendo, dunque, da tali premesse, l'obiettivo del presente contributo è quello di condividere i risultati di un'esperienza di ricerca volta a indagare, attraverso lo sviluppo di pratiche riflessive, la significatività dell'alleanza tra istituzioni scolastiche e famiglia sì da individuare, fin dalla scuola dell'infanzia, itinerari possibili orientati alla realizzazione di una piena inclusione.

Parole chiave: Scuola, Famiglia, Educazione inclusiva, Riflessività

School-family alliance as an inclusive pedagogic device: From reflection to action?

Abstract

Decades of research show that a positive relationship between teachers and families represents not only a substantial component for an effective school, but also a fundamental variable for a child's educational success, especially in situations of disadvantage, difficulty and disability. Moving, therefore, from these premises, the objective of this contribution is to share the results of a research experience aimed at investigating, through the development of reflective practices, the significance of the alliance between

* Iolanda Zollo è autrice dei seguenti paragrafi: "Premessa"; "Descrizione dell'esperienza di ricerca"; "Conclusioni".

Fausta Sabatano, è autrice del paragrafo "La riflessività nella formazione dell'insegnante inclusivo".

Maurizio Sibilio è coordinatore scientifico del lavoro.

educational institutions and the family so as to identify, as early as kindergarten, possible itineraries oriented to the realization of full inclusion.

Keywords: School, Family, Inclusive education, Reflexivity

First submission: 30/03/2023, *accepted:* 26/04/2023

Available online: 24/07/2023

Premessa

Decenni di ricerche dimostrano che una relazione positiva tra insegnanti e famiglie rappresenta non solo una componente sostanziale per una scuola efficace, ma anche una variabile fondamentale per il successo formativo presente e futuro del bambino (Henderson & Mapp, 2002; Epstein, 2011; Bemlich & Bortolotti, 2015).

Tale alleanza rappresenta, altresì, una delle dimensioni strategiche utili a promuovere inclusione sociale e partecipazione democratica (OECD, 2011, 2016, 2018, 2022), oltre a essere, nello specifico dei bambini con disabilità, con difficoltà o con svantaggio, la base costitutiva di una ben precisa azione orientata a un solido progetto di vita. Una relazione dialogica, dunque, che si raffiguri come vera e propria opportunità di apprendimento e di crescita ad ampio raggio per gli infanti, per gli adulti e per le istituzioni coinvolte (Brougère & Ulmann, 2009).

Muovendo, dunque, da tali premesse, l'obiettivo del presente contributo è quello di condividere i risultati di un'esperienza di ricerca volta a indagare, attraverso lo sviluppo di pratiche riflessive da intendersi quale occasione di apprendimento trasformativo (Fabbri, Bracci & Romano, 2021), la significatività dell'alleanza tra istituzioni scolastiche e famiglia si da individuare, fin dalla scuola dell'infanzia, itinerari possibili orientati alla realizzazione di una piena inclusione.

La riflessività nella formazione dell'insegnante inclusivo

Nel delineare il Profilo del docente inclusivo¹, l'Agenzia Europea per lo Sviluppo e l'istruzione degli alunni disabili (2012) individua nel *saper lavorare con i genitori e le famiglie* e nel *saper riflettere sul proprio ruolo ed il*

¹ https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf.

proprio operato due specifiche aree di competenza che caratterizzano la formazione della figura del docente come professionista dell'inclusione. In particolare modo, questo secondo aspetto è definito come una delle azioni fondamentali dell'area inerente all'Aggiornamento Professionale Personale; in questa sezione del documento, i docenti sono definiti come “praticanti riflessivi” di cui vengono indicati i comportamenti, le conoscenze e le competenze caratterizzanti il profilo professionale:

I comportamenti e le convinzioni per questa area di competenza sono:

- l'insegnamento è un'attività di risoluzione dei problemi che richiede un'azione sistematica e in itinere di programmazione, valutazione, riflessione e quindi di azione;
- riflettere sulla didattica e la vita scolastica aiuta i docenti a lavorare in modo efficace con i genitori, nonché in team con gli altri insegnanti e i professionisti che operano all'interno e all'esterno della scuola;
- l'importanza di un comportamento ispirato all'evidenza guida il lavoro del docente;
- valorizzare l'importanza di sviluppare un metodo didattico personale.

La conoscenza e la comprensione alla base di questa area di competenza sono:

- capacità personali meta-cognitive, imparare ad apprendere;
- come rendere un professionista riflessivo e come si può sviluppare la riflessione personale e metterla in azione;
- metodi e strategie per valutare il proprio lavoro e le proprie prestazioni;
- metodi di ricerca-azione e l'importanza del ruolo docente;
- sviluppo di strategie personali di risoluzione dei problemi.

Le competenze e le capacità da sviluppare per questa area di competenza sono:

- valutare sistematicamente il proprio operato;
- coinvolgere gli altri nella riflessione sulla didattica e l'apprendimento;
- contribuire allo sviluppo della scuola come comunità di apprendimento (p. 19).

Il testo non solo richiama in modo chiaro la significatività dell'esercizio della riflessività per i docenti, ma sottolinea anche come esso sia necessario per “lavorare in modo efficace coi genitori” e per “coinvolgere gli altri” al fine di costruire una “comunità di apprendimento” (Fabbri, 2007). Emerge,

pertanto, come la costruzione di un'alleanza tra scuola e famiglia sia possibile grazie alla pratica riflessiva. In particolare, negli Orientamenti nazionali per i servizi per l'infanzia si esprime:

Largo consenso sul fatto che le iniziative di formazione continua in servizio non abbiano la funzione di trasmettere contenuti disciplinari o specifiche strategie didattiche, ma debbano piuttosto offrire occasione agli operatori di riflettere sulla loro azione educativa a partire dall'osservazione e dall'analisi dei comportamenti e delle attività dei bambini (p. 7).

L'esercizio di un pensiero riflessivo, in tal senso, non è riconducibile ad un atteggiamento professionale o ad una propensione personale del soggetto, rappresentando piuttosto l'oggetto di una formazione intenzionale.

Lo sviluppo di una competenza riflessiva non è connesso all'acquisizione di competenze specifiche in un ambito professionale: alcuni studi e ricerche sull'*expertise* (Chi, Glaser & Farr, 1988) dimostrano come una persona molto competente in un campo, non necessariamente sia in grado di trasferire le proprie capacità in un altro: a competenze specialistiche non necessariamente corrispondono competenze di carattere più trasversale.

La *riflessività* si pone come strumento grazie al quale definire uno stile di pensiero (Striano, 2001), una modalità di analisi della realtà, un particolare esercizio della competenza:

La riflessione va al di là della semplice consapevolezza di ciò che stiamo vivendo e della consapevolezza della consapevolezza; la riflessione sul processo implica sia la consapevolezza che la critica di come percepiamo, pensiamo, giudichiamo, sentiamo e agiamo; e la riflessione sulle premesse implica la riflessione e la critica delle ragioni per cui abbiamo percepito, pensato, giudicato, sentito e agito in quel modo (Mezirow, 2003, p. 107).

Questi elementi fanno riferimento ad un'idea di *conoscenza* intesa come risorsa di adattamento flessibile, capacità di apprendere dall'esperienza e di risolvere problemi nuovi (Mortari, 2003), rimandando in tal senso, ad una *competenza*, di natura trasversale, non riconducibile all'assolvimento di un compito o di una prestazione, quanto all'apporto di più risorse cognitive tese a consentire uno stretto rapporto tra i contenuti della conoscenza, il loro utilizzo, il loro controllo, il loro ricorrente sviluppo (Meghnagi, 2005). In tal senso, la competenza si nutre del pensiero riflessivo, inteso nell'accezione deweyniana, come "una considerazione attiva, persistente e attenta di qualunque convinzione o di qualunque presunta forma di conoscenza, alla luce dei fondamenti che la supportano e dell'ulteriore conclusione a cui tende" (Dewey, 1933, p. 9).

La prospettiva pedagogica insiste, in particolare, nel sottolineare la complessità degli elementi costitutivi e fondativi della competenza, riportandola “dentro un processo e dentro un soggetto” (Cambi, 2004, p. 24) ed evidenziando come essa scaturisca da un intreccio tra aspetti soggettivi, di tipo emotivo, cognitivo, relazionale, percettivo (Aiello, Sharma, Sibilio, 2016). Le possibilità di sviluppo delle *competenze trasversali*, si fondano sul pensiero riflessivo, che assume *una funzione regolativa* nel rapporto dinamico tra conoscenza e attività metacognitiva, consentendo un’autoregolazione intelligente delle proprie risorse cognitive (Cunti, 2009).

La prospettiva didattica distingue tre declinazioni concettuali della riflessività:

a) la *riflessività in didattica*, in riferimento al lavoro intellettuale del pratico (insegnante, formatore, educatore) che riflette sul suo “fare” [...]; b) la *riflessività sulla didattica*; in riferimento allo “sguardo” specifico che il ricercatore porta sui fatti didattici [...]; c) la *didattica della riflessività*, in riferimento alla pratica riflessiva, ovvero all’insieme delle metodologie che assumono la riflessività come mediatore per il conoscere l’esperienza, ma anche per la costruzione di un sapere che viene dall’esperienza (Perla, 2013, p. 383).

La professionalità docente insiste sull’insieme di queste dimensioni rappresentando, quindi, una parte costitutiva, un elemento caratterizzante il profilo di competenze del docente inclusivo.

Il rapporto tra conoscenza, competenza e pensiero riflessivo si articola in alcuni sostanziali rimandi: la *conoscenza*, se costruita in maniera consapevole, attraversa e si avvale di capacità di analisi, di comprensione, di interpretazione della realtà; tali capacità sono riconducibili ad un *pensiero riflessivo*, che si esercita non solo e non tanto nel rapporto con l’esperienza, quanto nella sua organizzazione e sistematizzazione; il pensiero riflessivo sollecita, infine, l’attivazione di *competenze trasversali* relative alla soluzione dei problemi, alla presa di decisione, al controllo delle proprie forme di conoscenza, alla capacità di comunicare in modo efficace saperi ed esperienze. (Collin, Karsenti & Komis, 2013). Nell’ambito della formazione dei docenti specializzati sul sostegno occorre, pertanto, in particolare, progettare percorsi tesi ad un *empowerment* della capacità riflessiva inerente alle competenze, considerando alcune dimensioni che caratterizzano le pratiche riflessive.

Una prima dimensione riguarda la *riflessione sul proprio agire e sulla propria conoscenza professionale* che consente di smascherare gli automatismi, comprendendo il senso e l’origine delle proprie scelte e rendendo così i docenti consapevoli del rapporto esistente tra teorie (scientifiche e ingenuie) ed azione.

Un secondo elemento consiste nel riflettere sulla propria conoscenza, in un atto di auto o meta-riflessione in cui il conoscere si applica alla conoscenza stessa. *Riflettere sulla propria conoscenza*, quindi ridiscuterne la veridicità, attraversarne i confini, confrontarla con la propria storia personale sono gli elementi di una conoscenza tesa al cambiamento e all'innovazione.

Nella realizzazione di un ambiente professionale riflessivo, che favorisca nei soggetti un continuo rimando critico tra conoscenze specialistiche, sapere personale (Connelly, Clandinin, 1988; de Mennato, 2003) esperienza, risiede la possibilità di una gestione consapevole delle conoscenze e, quindi, di una sua espressione creativa e originale.

La qualità meta-settoriale delle competenze riflessive rispecchia la qualità attuale dell'insegnamento come lavoro di ricerca, complesso, sistemico.

La formazione del docente inclusivo, in particolare nella scuola dell'infanzia orientato molto sul *fare*, richiede pertanto un'azione di riflessione sui *saperi*, sulle teorie che guidano le azioni in cui esse si esprimono.

La riflessività, ponendosi quale strumento di pensiero privilegiato per la creazione e la gestione consapevole di tale rapporto, diviene dimensione centrale *nel e per* l'insegnamento. La flessibilità, la capacità di controllo e di autoregolazione, la capacità di decidere diventano oggetto fondamentale di una *formazione intenzionale* di matrice riflessiva per i docenti della scuola dell'infanzia.

Occorre tuttavia considerare che possibilità di un esercizio della riflessività come competenza è connessa non solo alla qualità della formazione offerta, ma alla *qualità del contesto di vita o di lavoro*, ossia alle possibilità che esso offre di esprimerla, in funzione dei margini di autonomia, di creatività e di innovazione consentiti (Meghnagi, 2006, pp. 22-23). Sono due, pertanto, gli elementi in gioco: il *docente*, come soggetto che potenzialmente ha le capacità di agire competenze riflessive, e la *scuola*, come contesto dell'azione che dà al soggetto la possibilità o meno di esprimerle.

La formazione dei docenti in senso inclusivo e riflessivo implica, dunque, diversi elementi: in primo luogo, riuscire a slegare le competenze didattiche e relazionali da modalità d'azione consolidate acriticamente, per rivisitarle in chiave *metacognitiva* e riflessiva, consentendo ai docenti di costruire *traiettorie didattiche non lineari* (Sibilio, 2015; Aiello, 2015) che rispecchino la pluralità dei bisogni formativi; in secondo luogo, mirare a una formazione dei docenti che guardi alla da una parte alla complessità dei loro saperi, articolandosi sulle diverse dimensioni, personale, scientifiche, implicite (Perla, 2010) che il sapere stesso esprime nella loro esperienza e, dall'altra, alla complessità dei contesti scolastici, familiari, sociali (Jay, & Johnson, 2000); in terzo luogo, favorire processi di consapevolezza circa la qualità riflessiva dei processi e dei prodotti della conoscenza, recuperandone anche

gli aspetti più personali. L'intreccio tra queste dimensioni sostiene la realizzazione di un agire didattico (Rivoltella, Rossi, 2022) inclusivo, fondato sull'esercizio di una capacità critica rispetto ai percorsi e ai risultati, che consenta di progettare un curriculum in grado di diversificare e ampliare l'offerta didattica per accogliere le esigenze di tutti gli studenti (Cottini, 2019).

Descrizione dell'esperienza di ricerca

Obiettivo

La presente esperienza di ricerca, come emerge dal quadro teorico poc'anzi delineato, muove dall'importanza e dalla centralità di una proficua relazione tra istituzioni scolastiche e famiglia al fine di creare, sin dalla scuola dell'infanzia, contesti inclusivi.

Pertanto, l'obiettivo è quello di indagare, attraverso un'attività auto-valutativa e auto-riflessiva, la significatività di tale relazione, secondo gli insegnanti partecipanti, sì da individuare itinerari possibili volti alla realizzazione di una piena inclusione.

Metodo

Partecipanti

Il campione utilizzato per la ricerca è costituito da 32 insegnanti operanti presso la scuola dell'infanzia, che hanno preso parte alla "Formazione in servizio del personale docente ai fini dell'inclusione degli alunni con disabilità" (D.M. n. 188 del 21/06/2021) tenuta, sulla base della stipula di un'apposita convenzione, dai docenti e dai ricercatori del Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione dell'Università degli Studi di Salerno.

Si tratta, nello specifico, di insegnanti in servizio nelle scuole della Rete d'ambito CE-7, impegnati in classi con alunni con disabilità e non specializzati sul sostegno.

Procedura

La ricerca è stata realizzata nell'ambito del modulo di "Modelli inclusivi di progettazione educativo-didattica", avente la durata di 15 ore e svoltosi, in modalità a distanza, da febbraio a marzo 2022.

Il suddetto modulo ha avuto l'obiettivo di accompagnare gli insegnanti, quali soggetti attivi e protagonisti, in un processo di *riflessione-in-azione* con

l'intento di sviluppare un agire didattico competente; ci si è, pertanto, orientati, *in primis*, verso l'acquisizione di una maggiore consapevolezza dei principi e dei valori dell'inclusione per migliorare i livelli di qualità della vita di tutti gli alunni, *in secundis*, verso lo sviluppo di competenze progettuali per un'efficace programmazione educativo-didattica, con particolare riferimento alla realizzazione di politiche, di culture e di pratiche inclusive.

Durante l'ultimo incontro, ai partecipanti è stata proposta, attraverso l'utilizzo del Nuovo Index per l'inclusione, un'attività auto-valutativa e auto-riflessiva volta a comprendere l'importanza e la centralità da loro assegnate all'alleanza tra scuola e famiglia per lo sviluppo di processi inclusivi.

Strumento

Lo strumento utilizzato è stato il questionario corrispondente all'indicatore A1.5 "Il personale e le famiglie collaborano" del Nuovo Index per l'inclusione.

Operando nell'ambito della dimensione A "Creare culture inclusive" ed entrando nello specifico della sezione A1 "Costruire comunità", ai partecipanti è stato chiesto di compilare, in forma rigorosamente anonima, il suddetto questionario concernente la collaborazione tra scuola e famiglia, costituito da domande a risposta aperta aventi la finalità, come sottolineato da Booth & Ainscow (2014), di "[definire] il significato, [affinare] l'esplorazione, [stimolare] il dialogo e la riflessione, [spingendo] a porsi ulteriori domande" (p. 40).

Raccolta e analisi dei dati

È seguita la fase di raccolta dei dati; questi ultimi sono stati analizzati e rappresentati tramite statistica descrittiva in riferimento alla prima parte delle risposte che ha sempre previsto un orientamento positivo o negativo², e mediante analisi testuale per quanto attiene alla seconda parte delle risposte di carattere maggiormente qualitativo. Nella consapevolezza del rischio di soggettività, nelle fasi di analisi dei dati e di interpretazione dei risultati, si è prediletto un approccio ermeneutico sì da mettere in luce temi e concetti rilevanti che permeano i documenti analizzati.

Il *corpus* testuale su cui è stata effettuata l'analisi ermeneutica è costituito da 32 questionari svolti dagli insegnanti in servizio presso la scuola dell'infanzia coinvolti nel percorso formativo precedentemente descritto, e raccolti

² Va sottolineato che tutti i partecipanti, prima di avviare la riflessione ispirata dalla domanda, hanno fornito risposte chiare in senso affermativo o negativo, ragion per cui la prima parte delle risposte è stata analizzata mediante statistica descrittiva.

durante l'ultimo incontro del modulo di “Modelli inclusivi di progettazione educativo-didattica”.

A seguito di un'attenta lettura e analisi dei questionari, sono stati estrapolati i temi rilevanti e maggiormente ricorrenti riferibili agli ambiti semantici precedentemente individuati. Questi temi, una volta definiti, sono stati messi in relazione tra loro per far emergere i legami di tipo gerarchico esistenti; le relazioni identificate sono state rappresentate sinteticamente in una mappa concettuale.

Risultati e discussione

Saranno di seguito presentati i risultati concernenti le risposte fornite dagli insegnanti partecipanti all'attività auto-valutativa e auto-riflessiva proposta.

a) I genitori e il personale si trattano con rispetto a prescindere dalla loro condizione o dal loro ceto sociale?

Centrale, in tale quesito, appare essere uno dei valori fondamentali per la realizzazione di una solida alleanza tra scuola e famiglia: il rispetto che, come si evince dallo stesso etimo (*respīcĭo*: “guardo indietro”), indica quel momento di dubbio, di ricerca, di riflessione quando l'attenzione è completamente proiettata in avanti.

L'84,48% dei partecipanti considera significativo questo valore, il 6,25% ritiene che esso non sia alla base della suddetta alleanza e il 9,38% risponde in maniera meno netta e maggiormente vaga (“non sempre”, “quasi”).

b) Tutti i genitori ritengono che la scuola valorizzi i loro figli?

Secondo il 71,88% degli insegnanti le famiglie sono pienamente soddisfatte delle modalità attraverso cui la scuola valorizza le caratteristiche e le potenzialità dei propri figli; il 18,75% auspica che ciò avvenga, come è possibile desumere dalle espressioni utilizzate che rimandano sempre al verbo “sperare”. Il 9,38% ritiene che non vi sia tale percezione da parte delle famiglie, riconducendo questo aspetto, da un lato, all'evento pandemico che ha messo in discussione l'assiduità nella frequenza, dall'altro, alla non obbligatorietà della scuola dell'infanzia.

c) Il personale sente che i genitori apprezzano il lavoro fatto a scuola?

Il 71,88% degli insegnanti ha una percezione positiva in tal senso; interessante è la risposta di un insegnante che, in un passaggio, afferma “[...] molte volte ci riportano la gioia provata a casa”. Il 15,63% ha, invece, una percezione negativa; si fa, infatti, riferimento a “direttive” che vengono date

dai genitori agli insegnanti, soprattutto quando si tratta di bambini con disabilità o con bisogni educativi speciali.

d) I genitori sono ben informati su ciò che avviene a scuola?

L'informazione, come sottolineato sin dall'introduzione, è un aspetto assai importante per un fattivo dialogo tra istituzioni scolastiche e famiglie. Secondo l'81,25% degli insegnanti, i genitori sono informati relativamente a quanto accade a scuola, facendo riferimento, nella maggior parte dei casi, al ruolo del rappresentante di sezione deputato a tale compito; il 18,75% ritiene che tale informazione non si realizzi a pieno, ma solo a volte e non per tutti.

e) I genitori sono informati tempestivamente e in modo chiaro quando a scuola si presenta un problema serio?

Tutti i partecipanti rispondono positivamente a questa domanda, sottolineando che alla scuola dell'infanzia il rapporto con le famiglie è giornaliero; pertanto, si riesce ad agire con rapidità qualora dovessero presentarsi situazioni problematiche.

f) I genitori hanno varie opportunità di essere coinvolti nella scuola?

Il 78,13% degli insegnanti riferisce che le opportunità di coinvolgimento delle famiglie nell'ambito delle attività scolastiche sono svariate; emergono, però, alcune questioni interessanti: alcuni insegnanti affermano che vi è stato un rallentamento nella collaborazione a causa della pandemia e che prima di tale evento vi era una partecipazione “nella positività e nella negatività”; altri individuano come opportunità di coinvolgimento i progetti natalizi oppure le rappresentazioni di fine anno; altri ancora sottolineano che, nonostante le opportunità, i genitori non sempre sono presenti a causa dei propri impegni. Per il 18,75% le possibilità di coinvolgimento sono “abbastanza”; per il 3,13%, invece, non vi sono.

g) I diversi contributi che i genitori possono dare alla scuola sono ugualmente apprezzati?

Il 96,88% dei partecipanti risponde positivamente e solo il 3,13% fornisce risposta negativa.

Questa domanda pone in evidenza un aspetto molto importante, ossia le modalità di apprezzamento e di accoglimento, da parte degli insegnanti, rispetto a come le famiglie, sulla base delle loro caratteristiche, delle loro potenzialità e delle loro disponibilità, contribuiscono alle attività della scuola.

h) Chi tra il personale è un genitore usa la propria esperienza per migliorare le relazioni con i genitori degli alunni della scuola?

Si sottolinea, in tale quesito, l'opportunità di capitalizzare, da parte degli insegnanti, l'esperienza da genitore nell'interazione con i genitori dei bambini frequentanti la scuola presso cui si opera. Il riscontro è positivo per l'85,7% degli insegnanti e negativo per il 12,5%.

i) Il personale evita di attribuire la responsabilità dei problemi degli alunni al fatto che hanno un solo genitore o genitori separati?

L'87,5% dei partecipanti risponde positivamente, evidenziando, però, la necessità di conoscere le specificità del contesto familiare al fine di mettere in atto interventi educativi adeguati. Il 12,5% ritiene che le problematiche del bambino dipendano esclusivamente dal contesto familiare.

j) Il personale apprezza l'aiuto dato dai genitori agli alunni a prescindere dal fatto che questi ultimi vivano o meno con due genitori a tempo pieno nella stessa casa?

Tutti i partecipanti rispondono positivamente senza argomentazioni ulteriori.

Va evidenziato che questa domanda apre la strada ad alcuni quesiti [cfr. *k)*, *m)*, *q)*] che attenzionano le trasformazioni dei modelli familiari, *quaestio* molto importante rispetto alla quale, però, come è desumibile dalle risposte dei partecipanti e come si evince anche dalla letteratura scientifica di riferimento, non vi è ancora una piena consapevolezza.

k) Il personale conosce la varietà di famiglie allargate in cui vivono gli alunni?

Tutti i partecipanti rispondono positivamente senza argomentazioni ulteriori.

Anche in questo caso si fornisce una semplice e, al tempo stesso, vaga risposta cui non segue un'ulteriore riflessione.

l) Il personale e i genitori concordano su come preferiscono rivolgersi gli uni agli altri?

Il livello di accordo cui si fa riferimento nella domanda presupporrebbe un significativo momento di condivisione da collocare verosimilmente all'inizio dell'anno scolastico sì da progettare il *modus operandi*. Il 65,63% risponde positivamente senza fornire, però, elementi di dettaglio; per il 34,38% vi è il tentativo di individuare un punto di incontro. Il 6,25% afferma che non vi sia un accordo a riguardo.

m) Il personale evita di usare un generico “mamma”/”papà” per riferirsi o parlare dei genitori?

I partecipanti rispondono a tale quesito, indicando solo “Sì” (37,5%) e “No” (31,25%). Come è possibile notare, rispetto al suddetto tema gli insegnanti si dividono in due gruppi contrapposti. Anche in questo caso non vi sono né argomentazioni né riflessioni.

n) I genitori sanno a chi rivolgersi per discutere di eventuali problematiche?

L’informazione delle famiglie al fine di instaurare una relazione solida ed efficace rientra tra gli elementi fondanti dell’alleanza scuola-famiglia. A tale proposito, l’87,5% dei partecipanti fornisce risposta positiva, il 12,5% dichiara che non sempre ciò accade.

o) I genitori sentono che i loro problemi sono presi seriamente in considerazione?

Secondo l’81,25% degli insegnanti, le famiglie si sentono ben accolte dall’istituzione scolastica, soprattutto nel momento in cui vi sono situazioni problematiche: ciò accade quando si crea, sin da subito, un rapporto di dialogo e di reciprocità. Per il 25% dei partecipanti non vi è sempre tale comprensione perché il tutto dipende dalla tipologia del problema e dal rapporto creatosi.

p) Tutti i genitori sono informati e invitati a discutere rispetto all’educazione dei figli?

Tutti i partecipanti rispondono positivamente senza particolari argomentazioni. Solo una insegnante fa riferimento al fatto che gran parte delle famiglie vuole essere informata relativamente ai pasti, non in relazione ad aspetti educativi.

q) Il contributo dei membri delle famiglie allargate all’educazione degli alunni è ben accetto?

L’87,5% risponde positivamente e il 12,5% negativamente. In nessuno dei due casi vi sono argomentazioni ulteriori.

r) Il personale evita di contattare i genitori solo quando ci sono delle lamentele rispetto agli alunni?

Rispetto a tale quesito, i partecipanti si dividono in due gruppi: il 56,28% dichiara che i genitori sono contattati anche per questioni positive (“evidenziare una conquista del bambino oppure un suo successo”), sottolineando che si tratta di una peculiarità della scuola dell’infanzia; il 43,75% risponde negativamente, affermando che “spesso e volentieri è l’unico e solo motivo”.

s) *Ci sono scambi regolari di informazioni tra casa e scuola?*

Secondo il 90,63% degli insegnanti gli scambi sono regolari: alcuni ritengono che il confronto avvenga ogni giorno nei momenti di transizione che sono valorizzati al massimo; altri, invece, parlano di scambi “di natura burocratica”; altri ancora mettono in evidenza come la pandemia abbia condizionato tale dialogo. Per il 9,38% dei partecipanti gli scambi tra scuola e famiglia non sono regolari.

t) *C'è un luogo della scuola in cui i genitori possono incontrarsi e scambiarsi idee bevendo qualcosa?*

Tutti i partecipanti rispondono “No” a questa domanda senza alcuna argomentazione. Attenzionare questo aspetto sarebbe, pertanto, auspicabile.

u) *I genitori incoraggiano altri genitori a partecipare alle attività scolastiche evitando così che qualcuno si senta escluso o marginalizzato?*

Il 93,75% risponde positivamente, riconducendo soprattutto al rappresentante di sezione la responsabilità della partecipazione. Il 6,25% ritiene che tale incoraggiamento non ci sia.

v) *Gli incontri con i genitori servono a condividere la conoscenza sugli alunni/figli anziché ridursi a una trasmissione di informazioni dal personale ai genitori?*

Tutti i partecipanti rispondono positivamente, mettendo in evidenza il fatto che le occasioni di incontro rappresentano un importantissimo momento di arricchimento, di confronto e di condivisione per tutti.

w) *I genitori sanno come possono sostenere l'apprendimento dei figli a casa?*

Il 62,5% degli insegnanti ritiene che i genitori siano a conoscenza delle modalità attraverso cui è possibile promuovere il processo di apprendimento a casa in continuità con quanto avviene a scuola. Il 25% dei partecipanti si mostra dubbioso a tale riguardo: risulta, infatti, ricorrente la risposta “a volte”; secondo il 18,75%, invece, i genitori non sono informati né formati relativamente alla questione.

x) *Il personale cerca di aumentare il coinvolgimento dei genitori diversificando luoghi e tempi degli incontri?*

Il 68,75% degli insegnanti risponde negativamente senza argomentare; il 31,25% fornisce risposta positiva, indicando come modalità di coinvolgimento l'organizzazione degli incontri scuola-famiglia in più fasce orarie.

y) *Il personale affronta i timori che i genitori possono avere rispetto a venire a scuola e parlare con gli insegnanti?*

Tutti i partecipanti rispondono positivamente senza argomentazioni ulteriori.

z) *Il personale evita di sentirsi intimidito da genitori che mostrano di avere uno status più elevato, o sono più colti o esperti?*

Tutti i partecipanti rispondono positivamente senza argomentazioni ulteriori.

Ulteriori riflessioni

In piena coerenza con la struttura dei questionari facenti parte del Nuovo Index per l'inclusione, si è dato spazio, nella parte conclusiva, a riflessioni ulteriori. È interessante notare il costante riferimento alla necessità di una formazione *ad hoc* che consenta agli insegnanti l'acquisizione di competenze volte a favorire il coinvolgimento delle famiglie e la costruzione di un costante e fattivo dialogo. Centrale è il tema della pandemia che ha inevitabilmente condizionato la comunicazione tra scuola e famiglia, ma, come affermano i partecipanti, "dopo più di anni si sta collaborando nuovamente". Si fa, inoltre, accenno a un apprezzamento del questionario che ha rappresentato un'occasione per riflettere su questioni non solo pratiche, ma anche teoriche, ispirando nuove modalità di progettazione educativo-didattica.

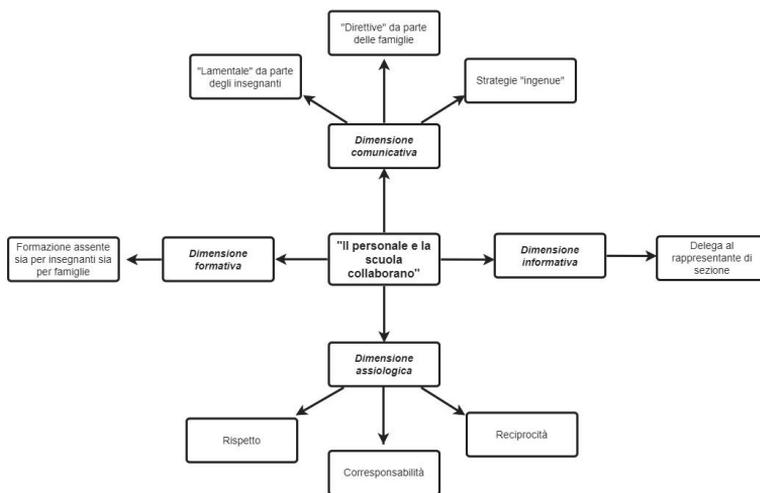
Dai risultati appena presentati emergono aspetti particolarmente importanti; è possibile, infatti, affermare che, dal punto di vista dei partecipanti, la collaborazione tra il personale scolastico e la famiglia si caratterizza per alcuni temi rilevanti, traducibili nelle seguenti dimensioni (cfr. Figura 1):

- *dimensione assiologica*: si fa riferimento all'importanza del rispetto, della reciprocità, della corresponsabilità, quali valori fondanti il dialogo tra scuola e famiglia;
- *dimensione informativa*: aspetto completamente demandato ai rappresentanti di sezione;
- *dimensione formativa*: la formazione sia per gli insegnanti che per le famiglie è centrale, ma tale aspetto non viene quasi mai attenzionato;
- *dimensione comunicativa*: quando, come e dove le famiglie vengono coinvolte dalla scuola? Si agisce in maniera "ingenua": è, pertanto, urgente intervenire in maniera sistemica.

Secondo i partecipanti all'esperienza di ricerca, quindi, alla base dell'alleanza tra scuola e famiglia vi è la condivisione di valori ben precisi che si incarnano nelle azioni educative quotidiane intenzionalmente orientate verso una prospettiva inclusiva; appare, pertanto, esservi una certa consapevolezza rispetto alla centralità della dimensione valoriale. Va, però, notato, a questo

proposito, che le domande in cui vi sono cenni alla naturale trasformazione delle famiglie contemporanee, presentano risposte senza alcuna argomentazione e riflessione.

Fig. 1 - "Il personale e la famiglia collaborano": sintesi dei risultati



Quanto alla formazione, quest'ultima risulta assente sia per quel che attiene gli insegnanti sia in riferimento alle stesse famiglie: sarebbe, dunque, opportuno focalizzare l'attenzione su questo aspetto. Per quanto concerne l'informazione, il ruolo dei rappresentanti di sezione è sicuramente pivotale (come più volte sottolineato), ma bisognerebbe evitare di delegare in maniera totale ed esclusiva la responsabilità.

In quale luogo, in quale momento e attraverso quali modalità vengono coinvolte le famiglie? I riferimenti sono ai momenti di transizione, ai colloqui, alle rappresentazioni natalizie e di fine anno. Mancano un approccio strutturato (soprattutto in riferimento alle strategie di coinvolgimento) e un luogo *ad hoc* per il confronto.

Conclusioni

La costruzione dell'alleanza pedagogica tra scuola e famiglia risulta essere strategica, sin dall'infanzia, per la realizzazione di una relazione educativa solida e inclusiva orientata verso un globale miglioramento della qualità

della vita di tutti: si tratta, quindi, di una *conversazione necessaria* per imparare gli uni dagli altri.

In tal senso, la scuola assume il ruolo di punto di riferimento culturale che, attivando la vygoskijana *zona di sviluppo potenziale* del contesto familiare tramite azioni di mediazione pedagogica, avvia una *cooperazione dialogica* in cui tutti gli attori appaiono come soggetti attivi e significativi di un progetto educativo collettivo (Goussot, 2015). La famiglia, infatti, come evidenziato anche nel *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care* (Milotay, 2015), è fondamentale nella definizione della progettualità educativa che, in una prospettiva di rispetto e di valorizzazione delle differenze, si evolve sulla base delle mutevoli esigenze di bambini e di famiglie.

In Italia, il quadro normativo e la letteratura scientifica di riferimento risultano ricchi di riflessioni teoriche e di spunti pratici per rendere operativa tale alleanza, ma, al tempo stesso, l'alternanza tra prassi formali e informali, e il diffondersi di indicazioni pratiche molto generiche fanno pensare a una *alleanza retorica*. Questo aspetto è venuto alla luce anche durante il lockdown pandemico: in tale fase, sono stati fondamentali i *Legami Educativi A Distanza – LEAD* (MI, 2021) che hanno consentito di fronteggiare l'emergenza, spostando, però, l'attenzione anche sulla necessità di una riflessione seria e sistematica riguardante le pratiche educative da mettere in atto, non essendovi antecedenti strutture teoriche che agissero da cornici progressive e organizzate.

Vi è, pertanto, l'esigenza di progettare il rapporto tra insegnanti e famiglie, partendo da una struttura di riferimento che, armonizzando le dimensioni assiologica, comunicativa, informativa e formativa, si configuri come un possibile itinerario da percorrere per la costruzione di un fattivo dialogo volto a un agire educativo realmente inclusivo (Sibilio & Aiello, 2018)³.

Tenendo, dunque, conto dell'esperienza di ricerca condotta, sarebbe interessante, partendo dal questionario proposto e adottando il medesimo approccio riflessivo, rivolgere domande speculari ai genitori. Difatti, sebbene il ruolo delle famiglie sia di primaria importanza, il loro pieno coinvolgimento e la condivisione di un progetto collettivamente costruito nel rispetto delle differenze individuali restano ancora una sfida in molte realtà scolastiche non solo a livello nazionale, ma anche a livello internazionale (Christenson & Reschly, 2010; McNeal, 2014).

³ La posizione di Epstein (1987, 1995, 2011), con il suo *Overlapping Spheres of Influence Model* e con le relative tipologie di interazione, risulta essere particolarmente in linea con i principi dell'inclusione (cfr. Zollo & Galdieri, 2023).

Riferimenti bibliografici

- Aiello, P. (2015). Traiettorie non lineari per una scuola inclusiva. In M. Sibilio e P. Aiello (a cura di). *Formazione e ricerca per una didattica inclusiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Aiello, P., Sharma, U. & Sibilio, M. (2016). La centralità delle percezioni del docente nell'agire didattico inclusivo: perché una formazione docente in chiave semplice?. *Italian Journal of Educational Research*, IX(16), pp. 11-21.
- Bembich, C. & Bortolotti, E. (2015). Bambini con disabilità e bisogni educativi complessi: in che modo l'educatore può supportare ed affiancare la famiglia nell'affrontare le problematiche educative?. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 3(1), pp. 41-52.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2014). *Il Nuovo Index per l'inclusione* (trad. it.). Roma: Carocci.
- Brogère, G. & Ulmann, A.-L. (2009). *Apprendre de la vie quotidienne*. Paris, France: Presses universitaires de France.
- Cambi, F. (2004). *Saperi e competenze*. Bari-Roma: Laterza.
- Chi, M.T.H., Glaser, R. & Farr M.J. (1988). *The Nature of Expertise*. Lawrence Erlbaum: Hillsdale.
- Christenson, S. & Reschly, A. L. (Eds.) (2010). *Handbook of school-family partnerships* (pp. 345-361). New York, NY: Routledge.
- Collin, S., Karsenti, T., & Komis, V. (2013). Reflective practice in initial teacher training: critiques and perspectives. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 14(1), pp. 104-117.
- Connolly, F.M., & Clandinin, D.J. (1988). *Il curriculum come narrazione*. Napoli: Loffredo, 1997.
- Cottini, L. (2019). *Universal Design for Learning e curricolo inclusivo*. Firenze: Giunti.
- Cunti, A. (2009). Le competenze riflessive nell'alta formazione. In Orefice P., Cunti A. *La formazione universitaria alla ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- de Mennato, P. (2003). *Il sapere personale. Un'epistemologia della professione docente*. Milano: Guerini.
- Dewey, J. (1933). *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*. Firenze: La Nuova Italia, 1973.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships. *Phi Delta Kappan*, 76, pp. 701-702.
- Epstein, J. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Boulder, CO: Westview Press.
- Epstein, J. L. (1987). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement. In K. Hurrelmann, F. X. Kaufmann, & F. L. Lösel (Eds.), *Social intervention: Potential and constraints. Prevention and intervention in childhood and adolescence* (pp. 121-136). Oxford, UK: Walter De Gruyter.

- Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo: per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- Fabbri, L., Bracci, F., & Romano, A. (2021). Apprendimento trasformativo, ricerca collaborativa e approccio practice-based. Una proposta per lo sviluppo professionale dell'insegnante. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 13(21), pp. 68-88.
- Fabbri, L., Striano, M. & Melacarne, C. (2008). *L'insegnante riflessivo: coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Goussot, A. (2015). *La pedagogia speciale come scienza delle mediazioni e delle differenze*. Fano: Aras Edizioni.
- Henderson, A. T. & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*. Annual Synthesis.
- Jay, J. K. & Johnson, K. L. (2000). Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), pp. 73-85.
- McNeal, R. B. (2014). Parent Involvement, Academic Achievement and the Role of Student Attitudes and Behaviors as Mediators. *Universal Journal of Educational Research*, 2(8), pp. 564-576.
- Meghnagi, S. (2005). *Il sapere professionale. Competenze, diritti, democrazia*. Milano: Feltrinelli.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Milotay, N. (2015). *Proposal for a quality framework on early childhood education and care (ECEC)*. Testo disponibile al sito: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/agency-projects/IECE/3.%20Nora%20Milotay%20-%20%20European%20Commission.pdf> (ultima consultazione: 15/III/2023).
- Ministero dell'Istruzione (2020). *Orientamenti pedagogici sui LEAD: legami educativi a distanza – un modo diverso per fare nido e scuola dell'infanzia*. Testo disponibile al sito: <https://miur.gov.it/orientamenti-pedagogici-sui-legami-educativi-a-distanza-per-nido-e-infanzia-lead-> (ultima consultazione: 16/III/2023).
- Ministero dell'Istruzione (2022). *Adozione degli Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*. Testo disponibile al sito: <https://www.miur.gov.it/-/adozione-degli-orientamenti-nazionali-per-i-servizi-educativi-per-l-infanzia> (ultima consultazione: 15/III/2023).
- Mortari, L. 2003. *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- OECD (2011). *How's Life? Measuring Well-being*. OECD Publishing, Paris. Testo disponibile al sito: https://www.oecd-ilibrary.org/economics/how-s-life_23089679. (Ultima consultazione: 10/III/2023).
- OECD (2016). *Walking the Tightrope: Background Brief on Parents' Work-Life Balance across the Stages of Childhood*. OECD, Paris. Testo disponibile al sito: <https://www.oecd.org/social/family/Background-brief-parents-work-life-balance-stages-childhood.pdf> (Ultima consultazione: 12/III/2023).

- OECD (2018). *Engaging Young Children: Lessons from Research about Quality in Early Childhood Education and Care, Starting Strong*. OECD Publishing, Paris. Testo disponibile al sito: <https://www.oecd.org/education/engaging-young-children-9789264085145-en.htm> (Ultima consultazione: 23/III/2023).
- OECD (2022). *Education at a Glance 2022*. OECD Publishing, Paris. Testo disponibile al sito: <https://www.oecd.org/education/engaging-young-children-9789264085145-en.htm> (Ultima consultazione: 25/III/2023).
- Perla, L. (2010). *Didattica dell'implicito: ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.
- Perla, L. (2013). Riflessività. Voce in: Bertagna, G. & Triani P. (Eds). *Dizionario di Didattica*. Brescia: Scholè, pp. 381-392.
- Rivoltella P.C., Rossi P.G., (2022). *Nuovo agire didattico*. Brescia: Scholè.
- Schön, D.A. (1993). *Il Professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Sibilio, M. (2015). Simplex didactics: a non-linear trajectory for research in education. *Revue de synthèse*, 6(3-4), pp. 477-493.
- Sibilio, M. & Aiello, P. (a cura di) (2018). *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare per una scuola inclusiva*. Edises: Napoli.
- Striano, M. (2001) *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.
- Zollo, I. & Galdieri, M. (2022). Progettare l'alleanza scuola-famiglia in prospettiva inclusiva e sostenibile: una proposta operativa. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 10(2), pp. 50-60.