

## **Le relazioni tra scuola e famiglia: buone prassi di corresponsabilità educativa. Indagine in un istituto paritario trentino e prime azioni di intervento**

*Antonella Buonanno<sup>1</sup>, Paola Dust<sup>2,3</sup>*

### **Abstract**

Il panorama di emergenza educativa nella società post-moderna rende sempre più complesse le relazioni scuola-famiglia. In questo contesto la condivisione della responsabilità educativa da parte di famiglie e scuola offre uno spazio di *empowerment* per entrambi gli attori a patto di nutrire quest'incontro con buone pratiche capaci di rispondere ai nuovi bisogni. In questa prospettiva, nel 2018, in Provincia di Trento, è iniziata una ricerca, condotta in un'ottica di servizio, volta a produrre un sapere utile ai pratici. Il presente contributo riporta i principali risultati della ricerca sul campo e dell'analisi sistematica della letteratura che l'ha preceduta.

**Parole chiave:** relazioni scuola-famiglia, corresponsabilità educativa, buone prassi, revisione sistematica della letteratura, ricerca sul campo.

### **Abstract**

The emergency educational situation in the current post-modern and multicultural society makes the school-family relationship increasingly complex. It is imperative that family and school share responsibility for the education of the new generations. Good practices are necessary to respond to these new needs. With this in mind, a research project was launched in the Province of Trento in 2018, conducted from a service perspective, aimed at producing useful knowledge for practitioners. This paper therefore reports the main findings of the field research and the systematic analysis of previous literature.

**Keywords:** school-family relationship, educational co-responsibility, best practice, systematic literature review, field research.

---

<sup>1</sup> Insegnante di Scuola primaria, Laureata in Psicologia e in Scienze della Formazione primaria.

<sup>2</sup> Professoressa associata di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze Umane dell'Università degli Studi di Verona.

<sup>3</sup> *L'articolo è da intendersi quale frutto del lavoro congiunto delle due Autrici, N.d.E.*

### 1. Scuola e famiglie: la sfida della corresponsabilità educativa

L'educazione è lo spazio esistenziale dove le nuove generazioni vengono preparate a prendersi cura del mondo: rappresenta quindi il luogo ove sono generate le possibilità di futuro per gli esseri umani e, oggi, per l'intero pianeta. Due sono le radici latine del termine educare: *educĕre* ovvero "trarre fuori, portare alla luce" e *educāre* ossia "allevare, nutrire, curare". Entrambe indicano aspetti diversi del complesso compito di accompagnare i nuovi nati nella crescita, ambiti differenti in cui si gioca la responsabilità educativa propria delle figure adulte. E due sono i contesti espressamente dedicati a tale compito: famiglie e scuola. Attualmente, entrambi attraversano una situazione di profonda crisi che riflette il processo di trasformazione socio-economica e culturale delle realtà umane: è in atto un'emergenza educativa che interessa la scelta degli orizzonti di senso (Garelli *et al.*, 2006).

Se la complessità del compito educativo è per sua natura tale da «non poter essere assolta da alcuna figura adulta, da alcuna istituzione nell'isolamento» (Dusi, 2011, p. 57), questo momento di fragilità fa emergere la necessità di un'azione condivisa tra scuola e famiglie, nel contesto di una responsabilità diffusa che coinvolga i servizi sul territorio e le agenzie educative extra-scolastiche, nonché la società tutta.

Poiché la presente ricerca riguarda il mondo della scuola, in questo lavoro l'attenzione è dedicata al rapporto tra l'istituzione scolastica e le famiglie, a cui anche la normativa ha dedicato sempre più attenzione. Nel 2007 infatti, il DPR 235 ha introdotto nelle scuole secondarie il Patto Educativo di Corresponsabilità, per offrire uno strumento concreto che favorisse la condivisione dei nuclei fondanti l'azione educativa tra scuola e famiglie (esteso nel 2019 alle scuole primarie). Successivamente, con il Quaderno del Patto di Corresponsabilità Educativa, emanato nel 2009, insegnanti e genitori sono stati invitati a «concordare, responsabilmente, modelli di comportamento coerenti» (*Ibidem*, pp. 5-6), al fine di «offrire ai ragazzi un accompagnamento solido e responsabile» nel loro percorso di crescita (*Ibidem*).

Siamo di fronte a un cambiamento nel modo di pensare e agire i rapporti tra genitori e docenti che interessa tutto l'occidente. Un processo graduale (Pati, 2011), che riflette le trasformazioni economiche e socio-culturali sovranazionali in atto, evidenziando la necessità – esacerbata dalla crisi pandemica – di una maggiore concertazione tra docenti, genitori e territorio (Dusi, Addi-Racah, 2022).

## 2. *La ricerca*

Questa indagine è nata dal desiderio di approfondire lo stato attuale delle relazioni in essere tra scuola e famiglia, al fine di rilevarne punti di forza e di debolezza e di avanzare ipotesi di cambiamento. Essa ha previsto due fasi: una preliminare di analisi sistematica della letteratura e una successiva di ricerca sul campo.

La scuola paritaria “La Vela” di Rovereto (Tn), il cui personale tutto ha dimostrato interesse a conoscere e migliorare le dinamiche esistenti all’interno dell’istituto, è diventata dall’a.s. 2017-2018 il contesto di indagine di questo lavoro, progettato guardando all’approccio della ricerca-azione.

### 2.1. *L’analisi sistematica della letteratura*

L’analisi sistematica della letteratura è stata compiuta rispettando i passaggi illustrati da Petticrew e Roberts (2006)<sup>4</sup>. La domanda formulata nella fase iniziale è stata intenzionalmente semplice e chiara, per far emergere l’esistente nelle sue sfaccettature: “Ci sono in letteratura esempi di buone prassi di corresponsabilità educativa?”.

Attraverso il motore di ricerca *UniVerSe* dell’Università di Verona, sono stati presi in esame gli articoli in tutte le lingue pubblicati dal 2014 al 2018.

Tramite un processo circolare, di lettura e rilettura delle risposte della banca dati, tale domanda è stata riformulata nelle seguenti sotto-domande:

- “Quali categorie teoriche descrivono le buone prassi in ambito di corresponsabilità educativa?”;
- “Quali esempi di buone prassi in ambito di corresponsabilità educativa sono disponibili in letteratura?”.

La suddivisione degli articoli ottenuti è stata poi perfezionata in: studi con categorizzazioni teoriche e studi con esempi di buone pratiche.

---

<sup>4</sup> Definizione chiara della domanda di ricerca; identificazione di potenziali studi o sorgenti di dati e selezione delle fonti; raccolta dei dati e valutazione della qualità delle ricerche; ridefinizione dell’obiettivo e della domanda di ricerca; analisi e combinazione tra i dati; presentazione e disseminazione dei risultati, N.d.A.

Nel seguente *flowchart* è possibile visualizzare, come in una “fotografia” (*Ibidem*, p. 21), il processo e gli esiti della *systematic review*.

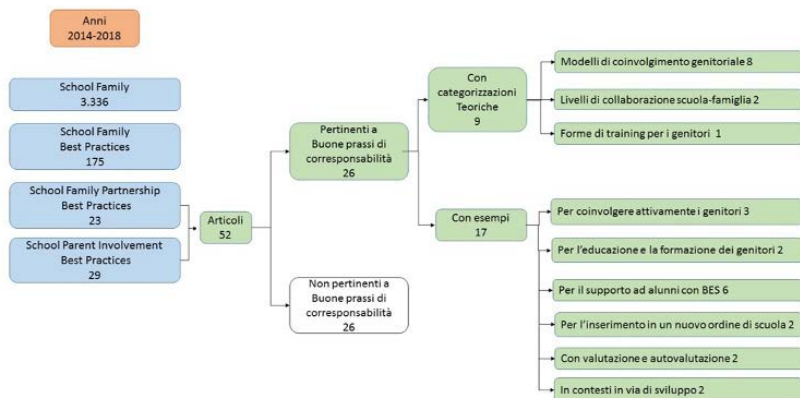


Figura 1 – *Flowchart* dell’analisi sistematica della letteratura

### 2.1.1. *Categorizzazioni teoriche*

Le categorizzazioni emerse dalla *systematic review* suggeriscono su quali piani può svilupparsi la corresponsabilità educativa. Eccole di seguito con le concettualizzazioni più significative:

- *diversi modelli di coinvolgimento genitoriale*. Đurišić e Bunijevec (2017) riprendono il modello dei sei tipi di coinvolgimento parentale di Epstein (1995): «Parenting, Communicating, Volunteering, Learning at home, Decision making e Collaborating with the community» (*Ibidem*, p. 85). Tra i modelli più usati in letteratura, è capace di evidenziare l’importanza della reciprocità tra insegnanti, famiglie e alunni, individuando in questi ultimi i protagonisti attivi di una relazione scuola-famiglia basata sul mutuo rispetto e sulla condivisione di obiettivi comuni;
- *diversi livelli di collaborazione scuola-famiglia*. Park, Stone e Holloway (2017) concettualizzano il coinvolgimento dei genitori nella strutturazione dell’ambiente di apprendimento attraverso tre forme di *Parent Involvement*: *Public-Good PI* (partecipazione ad associazioni insegnanti-genitori, a gruppi consuntivi, ad attività di volontariato); *Private-Good PI* (coinvolgimento orientato all’istruzione dei propri figli); *Parent Networking* (formazione di reti tra genitori);

- *forme di training per apprendere il “mestiere” di genitore.* Gârtu (2017) indica l'utilità di percorsi di *training*, che possono essere offerti proprio dalla scuola. L'Autore individua tre tipologie di attività, ovvero: *parent-teacher meetings* (incontri su determinati argomenti, organizzati dagli insegnanti); *parent-teacher conferences* (conferenze organizzate dalla scuola su tematiche psicopedagogiche); *counselling for parents* (consulenze di esperti).

### 2.1.2. Buone pratiche

La maggior parte degli articoli che presentano gli esiti di pratiche realizzate al fine di migliorare il rapporto scuola-famiglie indica, quale area più attiva, quella delle prassi volte al supporto ad alunni con BES (Burke *et al.*, 2018; Burke *et al.*, 2016; Parada Gañete, 2015; Rodriguez *et al.*, 2014; Sedibe, Fourie, 2018;). In particolare, lo studio di Rodriguez individua le strategie che possono rendere più efficace la partecipazione delle famiglie, ovvero: metodi per incoraggiare il contributo delle famiglie nella presa di decisioni; strategie di *empowerment* e educazione familiare; metodi per favorire il passaggio dei bambini al grado scolastico successivo; strategie per comunicare in maniera efficace.

A seguire sono stati reperiti esempi di buone prassi che puntano a coinvolgere attivamente i genitori (Carpenter *et al.*, 2016; Ramos, Fonseca, 2015; Wall *et al.*, 2017). Nello specifico, Carpenter *et al.* (2016) parlano di: attività di volontariato per la scuola; partecipazione a momenti di lavoro in classe; offerta di aiuto in progetti pensati dagli insegnanti; partecipazione a momenti di incontro genitori-insegnanti.

La letteratura offre poi, in egual misura, esempi concreti di buone prassi finalizzate all'educazione e alla formazione dei genitori (Goldberg, Smith, 2017; McCormick *et al.*, 2015); di pratiche funzionali a supportare l'inserimento in un nuovo ordine di scuola (Popovic, Zuković Slađana, 2014; Krstić, Zuković Slađana, 2017); di azioni di intervento che prevedono modalità di valutazione e autovalutazione (Jonak, 2014; Meier, Lemmer, 2015).

Infine, una parte minore di articoli offre alcuni esempi di pratiche specificatamente utili in contesti in via di sviluppo (Heng, 2014; Myers 2013).

## 2.2 *La ricerca sul campo: ragioni e cornice epistemologica*

Le domande che hanno determinato l'avvio della ricerca sono state: "Nelle relazioni tra scuola e famiglia quali sono le aspettative, le percezioni, i bisogni dei genitori? Quali le loro rappresentazioni e le iniziative rispetto alla pratica della corresponsabilità?". Sulla base di queste si sono delineati gli obiettivi principali della ricerca:

- rilevazione dell'esistente nel contesto d'indagine specifico;
- rilevazione della cultura della corresponsabilità educativa;
- individuazione di eventuali bisogni;
- ipotesi e proposte di azioni di intervento.

I risultati attesi a livello di sistema sono stati:

- acquisizione di consapevolezza rispetto ai rapporti scuola-famiglia presenti;
- riflessione con intenti migliorativi.

In coerenza con il paradigma ecologico, lo studio è stato realizzato nell'ottica di un lavoro di servizio utile al contesto interessato e all'ambito educativo in generale; esso è stato pensato in una dimensione rispondente ai criteri di «utilità» (Mortari, 2009, pp. 82-83) e «opportunità» (*Ibidem*), mirando a comprendere il reale e ad «averne cura» (*Ibidem*). Il disegno di ricerca adottato è stato necessariamente di tipo emergenziale: via via che ci si è addentrati nel fenomeno, infatti, è stato possibile configurare diverse linee di approfondimento e sono state ipotizzate le azioni di intervento maggiormente rispondenti alle caratteristiche del fenomeno stesso.

Per la raccolta e l'analisi dei dati si è adottata una prospettiva di tipo fenomenologico, il cui atto cognitivo caratteristico è il prestare un'attenzione aperta, non pre-orientata (Mortari, 2009). Seppur con i limiti insiti nei confini temporali del progetto, il percorso intrapreso risulta affine alla pratica della ricerca-azione, dal momento che esso ha mirato al «cambiamento di comportamenti, di pratiche, di situazioni, di condizioni, di discorsi in funzione di un progetto-obiettivo» (Barbier, 1996, trad. it. 2001, p. 84).

### 2.2.1. *Gli strumenti della ricerca: il questionario semi-strutturato e il software Atlas.ti*

Per l'indagine è stato utilizzato un questionario semi-strutturato<sup>5</sup>.

La partecipazione e l'impegno profusi dalle famiglie nell'aderire alla rilevazione (72 famiglie su 172) hanno suscitato, *in itinere*, il desiderio etico di coinvolgere anche gli insegnanti e gli alunni, nel rispetto delle caratteristiche e dei ruoli di ciascuno. A partire dal questionario elaborato per i genitori è stato dunque predisposto un questionario per gli insegnanti, costruito in parallelo. Partendo da una specifica sezione dei due precedenti questionari, ne è stato poi preparato uno semplificato per gli alunni. La somministrazione a genitori e insegnanti è avvenuta *online*, agli alunni tramite carta-matita.

La struttura del questionario per gli adulti ha previsto: presentazione del progetto, consenso informato, dati anagrafici e *items* dedicati alla percezione del rapporto scuola-famiglia; indicazione dei punti di forza e di debolezza; prassi in essere e loro frequenza; motivazioni che sostengono l'incontro con la scuola da parte dei genitori; momenti d'incontro e loro utilità; proposta di nuove tipologie di intervento; suggerimenti per migliorare il rapporto scuola-famiglia; costruito di corresponsabilità: conoscenza e significati; principali compiti/responsabilità attribuibili a genitori, studenti e docenti.

L'analisi delle risposte è stata fatta con l'ausilio del *software Atlas.ti*, che assegna diverse etichette alle espressioni utilizzate dai soggetti coinvolti. Esso, come ogni *software*, è e resta fundamentalmente uno strumento e non può essere considerato un filtro d'indagine neutro. Nello specifico contiene espliciti riferimenti alla *Grounded Theory* (Glaser, Strauss, 1967) ed è stato costruito per produrre conoscenza scientifica facendo interagire le categorie di analisi del ricercatore con i significati costruiti dai soggetti del discorso (Muhr, 1997). Grazie alla sua versatilità, consente di progredire nella ricerca avanzando da percorsi opposti: è possibile iniziare da una lettura del testo da cui far emergere le categorie d'analisi oppure si può dedurre il sistema dei codici da concetti chiave di teorie già esistenti.

---

<sup>5</sup> Il questionario per i genitori si basa su uno strumento elaborato da Dusi dell'Università degli Studi di Verona nell'a.a. 2015/16 e ampliato attraverso un'analisi della letteratura. Tutti gli strumenti sono stati supervisionati dalla stessa Dusi e discussi con il personale della scuola. I partecipanti hanno sottoscritto il consenso informato redatto sul format della Commissione Etica del Dipartimento di Scienze Umane dell'Università di Verona, N.d.Aa.

Inoltre, attraverso l'utilizzo di alcune specifiche funzioni di *Atlas.ti* gli aspetti qualitativi sono stati osservati anche sotto una lente quantitativa, desumendo la frequenza di determinate considerazioni.

### 2.2.2. I dati

Uno dei primi dati emersi è stata la ricchezza di aspettative che i genitori nutrono nei confronti della scuola, ciò quasi a testimonianza di quell'«inflazione di compiti» (Damiano 2007, p. 25) che «vengono assegnati agli insegnanti» (*Ibidem*).

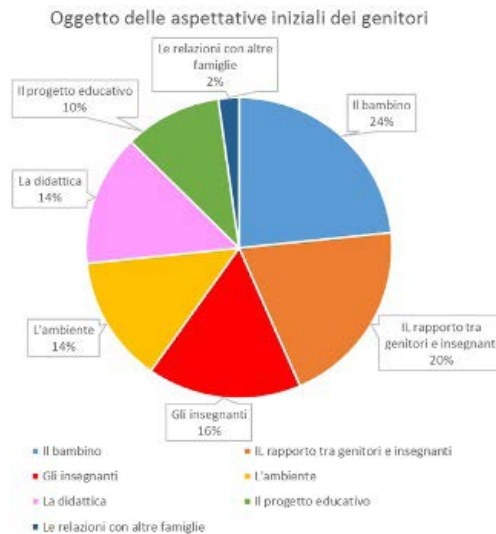


Figura 2 – Oggetto delle aspettative iniziali dei genitori

Tra i punti di forza emersi centrale è il ruolo della comunicazione, riconosciuta quale capacità di dialogo chiara, assertiva ed efficace (Barbour *et al.*, 2004).

Tra i punti di debolezza, invece, si segnala la necessità di aumentare le occasioni di confronto su aspetti educativi e didattici, a conferma di quanto sia proprio l'educazione «il terreno su cui il legame tra le due istituzioni è da progettare e strutturare» (Pati, 2011, p. 17).



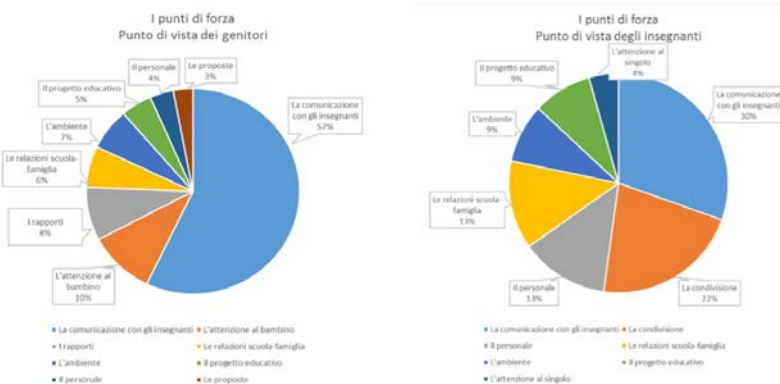


Figura 3 – Punti di forza nella relazione scuola-famiglia.

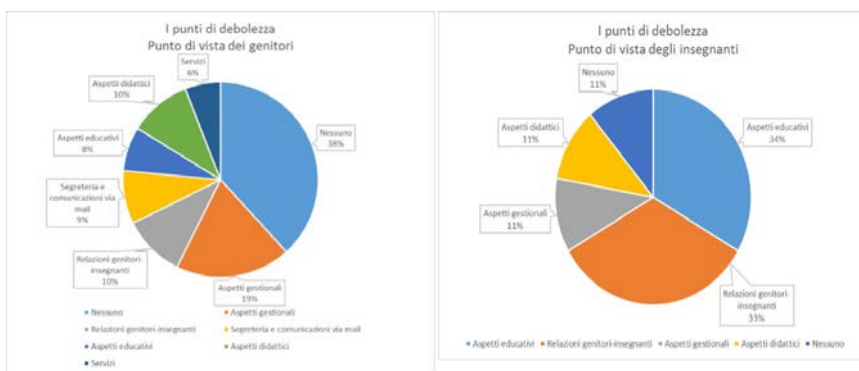


Figura 4 – Punti di debolezza nella relazione scuola-famiglia.

Rispetto a possibili azioni di miglioramento viene proposta l'attivazione di uno sportello d'ascolto. Le famiglie esplicitano così il bisogno di essere supportate nella pratica educativa, mentre gli insegnanti affermano la necessità di delimitare il proprio campo di azione, facendosi aiutare laddove la propria formazione e professionalità non arrivano.

L'ampia sezione del questionario relativa alla corresponsabilità educativa, infine, restituisce una cultura comune relativa ai compiti dei diversi soggetti. In questo senso, significativo risulta l'emergere del concetto di "patto" dalla parola viva dei genitori: un'azione di miglioramento potrebbe proprio essere la stesura realmente condivisa di un patto di corresponsabilità.

### 2.2.3 *Fotografia della realtà indagata: orientamento di fondo e buone pratiche*

Tramite il confronto tra le buone prassi riscontrate in letteratura e i dati emersi dai questionari somministrati, l'orientamento di fondo che emerge è il modello del partenariato (Hornby, 2011). Pare significativo rilevare che nelle risposte date dai genitori, a motivazione di una percezione tendenzialmente positiva dei rapporti scuola-famiglia, sono rintracciabili i sette principi individuati da Turnbull *et al.* (2011) quali essenza di una *partnership* efficace ovvero fiducia e rispetto reciproco; comunicazione bidirezionale; identificazione precoce dei problemi e di possibili soluzioni; identificazione di strategie appropriate; promozione della conoscenza rispetto alla tutela dei bambini.

Alla luce di questo orientamento, acquistano senso le buone prassi in atto o da attivare di seguito descritte, per la lettura/individuazione delle quali si è assunto come riferimento il modello di Epstein (1995), pur non essendo presenti tutti i sei tipi indicati dall'Autrice.

#### 2.2.3.1. *Le buone prassi in atto*

Dalla ricerca emerge innanzitutto una certa attenzione per l'ambito del *communicating*. I genitori riportano, quali punti di forza, la disponibilità dei docenti all'ascolto, al dialogo, al confronto nonché ai colloqui su richiesta; si esige invece più sollecitudine nelle comunicazioni e un migliore utilizzo degli strumenti di comunicazione on line. Gli insegnanti, dal canto loro, segnalano una comunicazione non sempre aperta da parte delle famiglie.

Le attività più valide a livello comunicativo sono: i colloqui, «momento tipico dell'incontro tra genitore e docente» (Dusi, 2012, p. 141), e le assemblee di classe.

Altra prassi diffusa è il *volunteering*, declinato nei termini di partecipazione come auditori a momenti di lavoro in classe e aiuto in progetti pensati dagli insegnanti (Carpenter *et al.*, 2016); presenza in iniziative extrascolastiche (Daniel *et al.*, 2016); partecipazione a incontri con il comitato scolastico a livello di *governance* scolastica (cfr. *Ibidem*). Si registra la percezione di una certa utilità per le famiglie dei momenti di incontro più informali (quali ad esempio eventi di solidarietà o momenti di festa). A tal proposito va rilevato che la crisi pandemica ha interrotto solo momentaneamente l'accesso dei genitori a scuola. Questi ultimi hanno cercato subito nuove modalità per collaborare, a testimonianza di quanto essi desiderino essere presenti negli spazi scolastici.

Altra tipologia di buone pratiche in essere sono gli incontri di approfondimento a supporto dei genitori. Se ne registrano sia nei termini di *parent-teacher meetings* che di *parent-teacher conferences* (Gârtu, 2017).

Proficua infine è la collaborazione con il territorio: le proposte culturali, artistiche, scientifiche extrascolastiche sono recepite e rese organiche alla formazione globale degli alunni.

#### 2.2.4. *Le buone prassi attivate o da attivare dopo la ricerca*

Per quanto concerne le azioni di miglioramento possiamo dire quanto segue. Genitori e insegnanti hanno segnalato l'interesse per uno sportello di ascolto e, a seguito delle rilevazioni compiute, a partire dall'a.s. 2019-2020 il Consiglio di Amministrazione della scuola ne ha introdotto uno nei termini dell'*individual counselling* (Gârtu, 2017). Dai suggerimenti avanzati emerge il bisogno di creare gruppi di genitori che si incontrano regolarmente, che assolverebbero alla funzione di *parental coaching*.

La sezione del questionario relativa al patto di corresponsabilità educativa, come detto, offre un'ampia panoramica delle credenze di genitori, docenti e allievi.

Questo materiale, estremamente ricco, si presta a essere utilizzato per giungere, in maniera condivisa, alla stesura di un patto di corresponsabilità, che a questo punto non sarebbe più mera assoluzione di un *dictat* legislativo. Nell'a.s. 2019-2020, la gestione della situazione pandemica ha determinato la predisposizione comune di un patto in merito alla gestione del contagio. C'è da augurarsi che la passione con cui tale strumento è stato utilizzato per far fronte all'emergenza sanitaria trovi seguito nella stesura di un documento dedicato a tematiche più squisitamente educative e pedagogiche.

Infine, gli apprezzamenti pervenuti dai genitori per la somministrazione del questionario, suggeriscono di riproporre in maniera regolare strumenti per la valutazione e l'autovalutazione (Jonak, 2014; Meier, Lemmer, 2015) condivisa.

### 3. *Corresponsabilità educativa: un processo da costruire passo dopo passo*

La revisione della letteratura e la ricerca sul campo qui brevemente presentate hanno sia confermato la complessità delle relazioni tra scuola e famiglie, sia posto in luce gli ampi spazi di miglioramento.

Tra gli esiti più importanti vi è il riconoscimento della comunicazione quale strumento principe al servizio delle due agenzie educative, così come indicato in letteratura. Parimenti, si registra la necessità di un soggetto terzo quale mediatore/supporto in determinate circostanze, anche per andare incontro alle richieste di orientamento/sostegno provenienti dai genitori: da qui, il bisogno di introdurre nelle scuole italiane (come nelle realtà nord-europee) la presenza di esperti pedagogici e/o psicologici. Infine, emerge la necessità di attivare una condivisione dialogata sin dal momento della stesura del patto di corresponsabilità educativa, positivo indicatore di una *partnership* attiva che coinvolga anche la comunità.

Come afferma Epstein, «the development of a partnership is a process, not a single event» (1995, p. 92). L'auspicio è che, anche a seguito della crisi pandemica, il percorso iniziato permetta l'avvio di una riflessione consapevole da parte di docenti, famiglie e servizi territoriali, capace di consentire la fioritura di idee e di iniziative che, seppure da intendersi come tentativi, offrano risposte alle sollecitazioni poste dal complesso ma arricchente lavoro dell'educare.

### *Riferimenti bibliografici*

- Barbier R. (1996): *La ricerca-azione*. Trad. it. Roma, Armando Editore, 2001.
- Barbour C., Barbour N.H., Scully P.A. (2004): *Families, Schools, and Communities, Building Partnerships for Educating Children*. Upper Saddle River: Pearson.
- Burke M.M., Magaña S., Garcia M., Mello M. (2016): Brief Report: The Feasibility and Effectiveness of an Advocacy Program for Latino Families of Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(7), pp. 2532-2538.
- Burke M.M., Meadan-Kaplansky H., Patton K.A., Pearson J.N., Cummings K.P., Lee C.E. (2018): Advocacy for Children with Social-Communication Needs: Perspectives from Parents and School Professionals. *The Journal of Special Education*, 51(4), pp. 191-200.
- Carpenter B.W., Young M.D., Bowers A., Sanders K. (2016): Family Involvement at the Secondary Level: Learning from Texas Borderland Schools. *NASSP Bulletin*, 100(1), pp. 47-70.
- Damiano E. (2007): *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come dimensione morale*. Assisi: Cittadella Editrice.
- Daniel G.R., Wang C., Berthelsen D. (Eds) (2016): Early school-based parent involvement, children's self-regulated learning and academic achievement: An Australian longitudinal study. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, pp. 168-177.

- Durišić M., Bunijevac M. (2017): Parental Involvement as an Important Factor for Successful Education. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 7(3), pp. 137-153.
- Dusi P. (2012): *La comunicazione docenti-genitori. Riflessioni e strumenti per tessere alleanze educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Dusi P., Addi-Racah A. (2022): Time to Rethink the Teacher-family Alliance? Central Issues in the “Pandemic” Literature on Home-school Cooperation. *Encyclopaideia*, 26(63), pp.7-29.
- Dusi P., Pati L. (Eds.) (2011): *Corresponsabilità educativa*. Brescia: La Scuola.
- Epstein J.L. (1995): School, Family, Community Partnerships: Caring for the Children We Share. *Phi Delta Kappan*, 77(9), pp. 701-712.
- Garelli F., Palmonari A., Sciolla L. (2006): *La socializzazione flessibile. Identità e trasmissione dei valori tra i giovani*. Bologna: il Mulino.
- Gârtu M.L. (2017): The School-family Educational Partnership. *Journal of Pedagogy*, n. 2, pp. 107-123.
- Glaser B., Strauss, A. (Eds) (1967): *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Goldberg A.E., Smith J.Z. (2017): Parent-school Relationships and young Adopted Children’s Psychological Adjustment in Lesbian-, Gay-, and Heterosexual-parent Families. *Early Childhood Research Quarterly*, n. 40, pp. 174-187.
- Heng T.T. (2014). The Nature of Interactions Between Chinese Immigrant Families and Preschool Staff: How Culture, Class, and Methodology Matter. *Journal of Early Childhood Research*, 12(2), pp.111-127.
- Hornby G. (2011): *Parental Involvement in Childhood Education: Building Effective School-family Partnerships*. New York: Springer.
- Jonak J. (2014): School Personnel’s Perceptions of Their Schools’ Involvement in Culturally and Linguistically Diverse School-family-community Partnerships. *Health Psychology Report*, 2(1), pp.19-26.
- Krstić K.D., Zuković Slađana N. (2017): The Transition to School: The Importance of Partnership between the Family and Educational Institutions. *Nastava i Vaspitanje*, 66(1), pp.143-156.
- Mccormick M.P., Cappella E., O’Connor E., Hill J.L., Mcclowry S. (2015): Do Effects of Social-Emotional Learning Programs Vary by Level of Parent Participation? Evidence from the Randomized Trial of INSIGHTS. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 9(3), pp. 364-394.
- Meier C., Lemmer E. (2015): What Do Parents Really Want? Parents’ Perceptions of their Children’s Schooling. *South African Journal of Education*, 35(2), pp. 1-11.
- Myers M. (2013): Finding Common Concerns for the Children We Share. *Phi Delta Kappan*, 94(8), pp. 40-44.
- Mortari L. (2009): *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Muhr T. (1997): *Atlas.ti Short User’s Guide*. Berlin: Scientific Software Development.

- Parada Gañete A. (2015): Relación familia-escuela: caso concreto do alumnado con Dificultades de Aprendizaxe. *Revista de estudos e investigación en psicología y educación*, n. 11, pp. 20-23.
- Park S., Stone S., Holloway S.D. (2017): School-based Parental Involvement as a Predictor of Achievement and School Learning Environment: An Elementary School-level Analysis. *Children and Youth Services Review*, n. 82, pp. 195-206.
- Pati L. (2011): *La corresponsabilità tra scuola e famiglia all'insegna del confronto tra culture educative*. In P. Dusi e L. Pati (a cura di): *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea*. Brescia: La Scuola, pp. 11-48.
- Petticrew M., Roberts H. (2006): *Systematic Reviews in the Social Sciences: A Practical Guide*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Popovic D., Zuković Slađana N. (2014): Family-school Partnership in the Conditions of Transition. *Zbornik Radova Filozofskog Fakulteta u Prištini*, n. 44, pp. 219-235.
- Ramos S., Fonseca L. (2015): Um meio de aproximação da família à escola através da matemática. *Revista de estudos e investigación en psicología y educación*, n. 5, pp. 98-102.
- Recalcati M. (2014): *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*. Torino: Einaudi.
- Rodriguez R.J., Blatz E.T., Elbaum B. (2014): Strategies to Involve Families of Latino Students With Disabilities: When Parent Initiative Is Not Enough. *Intervention in School and Clinic*, 49(5), pp. 263-270.
- Sedibe M., Fourie J. (2018): Exploring Opportunities and Challenges in Parent-School Partnerships in Special Needs Schools in the Gauteng Province, South Africa. *Interchange*, 49(4), pp. 433-444.
- Turnbull A., Turnbull R., Erwin E.J., Soodak L.C., Shogren K.A. (2011): *Families, Professionals and Exceptionality*. Boston: Pearson.
- Wall K., Burns, H., Llewellyn, A. (2017): Mind the Gap: An Exploratory Investigation of a Family Learning Initiative To Develop Metacognitive Awareness. *Journal of Early Childhood Research*, 15(2), pp. 115-129.

#### *Fonti normative*

- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2009): *Nota Ministeriale 1410 – 5.3.2009: - Quaderno del Patto di Corresponsabilità educativa*.
- Presidenza della Repubblica italiana (2007): *Decreto del Presidente della Repubblica 235, 2.11.2007: - Regolamento recante modifiche ed integrazioni al decreto del Presidente della Repubblica 249, 24.6.1998, concernente lo statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria*.