



ISSN: 2038-3282

Publicato il: febbraio 2023

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

The school-family relationship during and after Covid-19: potentialities and criticalities¹

La relazione scuola-famiglia durante e dopo il Covid-19: potenzialità e criticità

di

Rosa Vegliante

rvegliante@unisa.it

Antonio Marzano

amarzano@unisa.it

Sergio Miranda

semiranda@unisa.it

Università degli Studi di Salerno

Abstract:

The health emergency caused by Covid-19 and the drastic interruption of face to face school activities have emphasized the importance of school-family relationship, as a guarantee of educational continuity especially in the weakest age groups. Distance Learning, first, and Integrated Digital Teaching, then, required a reshaping of digital activities and, at the same time, the necessary parental involvement in the changed learning environment. This paper aims to outline the role played by families during the pandemic situation to understand how their contribution has affected the training action. Through a literature review, the intention is to draw a summary framework on the potentialities

¹ Sebbene l'articolo sia frutto di un lavoro congiunto degli autori, l'elaborazione dei paragrafi è così attribuita: il paragrafo 1 a Sergio Miranda, i paragrafi 2 e 4 a Rosa Vegliante, il paragrafo 3 ad Antonio Marzano e il paragrafo 5 ai tre autori.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV – vol. 2., n. 1, 2023

www.qtimes.it

doi: 10.14668/QTimes_15139

and criticalities deriving from lived experience. The results that emerged lead us to reflect on the co-responsibility between school and family with a view to educational reconstruction.

Keywords: Covid-19; distance learning; school-family relationships; literature review.

Abstract:

L'emergenza sanitaria causata dal Covid-19 e la drastica interruzione delle attività scolastiche in presenza hanno enfatizzato l'importanza della relazione scuola-famiglia, quale garanzia della continuità didattico-formativa specialmente nelle fasce d'età più deboli. La Didattica a Distanza (DaD), prima, e la Didattica Digitale Integrata (DDI), poi, hanno richiesto una rimodulazione progettuale delle attività in digitale e, parallelamente, il coinvolgimento necessario della famiglia nel mutato ambiente di apprendimento. L'obiettivo del lavoro consiste nel delineare il ruolo assunto dalle famiglie durante la situazione pandemica per comprendere in che modo il loro contributo abbia inciso sull'azione formativa. Attraverso una rassegna della letteratura, si intende tracciare un quadro di sintesi sulle potenzialità e criticità derivate dall'esperienza vissuta. Le risultanze emerse inducono a riflettere sulla corresponsabilità tra scuola-famiglia nell'ottica di una ricostruzione educativa.

Parole chiave: Covid-19; didattica a distanza; relazione scuola-famiglia; rassegna della letteratura.

1. Introduzione

A distanza di quasi tre anni dalla Delibera del Consiglio dei Ministri del 31 gennaio 2020 con il quale si dichiarava lo stato di emergenza sanitaria e il successivo DPCM del 9 marzo relativo al divieto di ogni spostamento su tutto il territorio nazionale che segnava l'inizio del lockdown, è ancora vivo il dibattito sulle conseguenze derivate dal passaggio repentino dalla didattica in presenza a quella a distanza e sulle ripercussioni registrate nei diversi contesti familiari. Sono emerse molteplici prospettive e una rappresentazione della realtà fortemente polarizzata: da un lato la pandemia ha acuito criticità già esistenti (ad esempio, le condizioni di svantaggio socio-economico e culturale e il *digital divide*) accrescendo ulteriormente le disuguaglianze territoriali tra il Nord e il Sud dell'Italia (Istat, 2020a; 2020b; Censis, 2020; Save the Children, 2020), dall'altro lato si sono evidenziati aspetti positivi su cui riflettere, basti pensare alle strategie didattiche innovative messe in campo negli ambienti virtuali di apprendimento (Ranieri, Gaggioli & Borges, 2020; Lucisano, De Luca & Zanazzi, 2021). L'introduzione della Didattica a Distanza (DaD), iniziale soluzione per contrastare l'isolamento sociale (D.lgs. del 25 marzo 2020), e la Didattica Digitale Integrata (DDI, prevista dal successivo mese di settembre) hanno richiesto una riprogettazione degli interventi formativi, una rimodulazione degli spazi e dei tempi di azione, in vista di una radicale trasformazione delle attività didattiche tradizionali. Se si focalizza l'attenzione sul processo di mediazione didattica, la produzione scientifica restituisce una lettura multidimensionale del fenomeno sia per ciò che concerne gli aspetti organizzativo-metodologici sia per quelli comunicativo-relazionali. In particolare, si riconosce l'apporto fornito dagli attori coinvolti nel sistema d'istruzione: docenti, dirigenti, educatori, alunni e genitori si sono immediatamente attivati e adeguati al nuovo modo di "fare scuola" per fronteggiare la nuova e "forzata" sfida educativa.

In tale scenario, la DaD ha portato alla luce nuove forme di collaborazione nel confronto quotidiano con le figure parentali, finalizzato a garantire la continuità didattico-formativa soprattutto nelle fasce di età inferiori. La famiglia, infatti, oltre ad essere la prima agenzia educativa, è tra i principali fattori alla base di una scuola efficace, volta a favorire l'inclusione sociale e la democrazia (Mulè, De Luca & Notti, 2020; Allulli, 2020). A riguardo, la letteratura di riferimento evidenzia la necessità di promuovere una *leadership* partecipativa e condivisa della famiglia all'interno dei servizi formativi (Bove, 2020; Moretti, 2020) e l'esigenza di sostenere la *mission* scolastica, al fine di superare una visione meramente burocratica di tale relazione e rafforzare un rapporto di reciproca fiducia e responsabilità tra scuola e famiglie per affrontare situazioni critiche che stravolgono il quotidiano e contrastare atteggiamenti di resistenza o di interferenza (Toci, Mori & Rossi, 2022).

2. Obiettivo della revisione narrativa

L'obiettivo del lavoro consiste nel delineare il ruolo assunto dalle famiglie durante la situazione pandemica per comprendere in che modo il loro contributo abbia inciso sull'azione formativa.

Dal punto di vista metodologico, la scelta è ricaduta sull'elaborazione di una rassegna della letteratura ascrivibile all'ambito delle revisioni narrative, un'analisi di secondo livello che ci consente di sintetizzare conoscenze in merito ad uno specifico problema da una selezione di lavori primari. Contrariamente a una revisione sistematica, che si connota per l'adozione di criteri oggettivi facilmente replicabili nell'analisi delle fonti, tale tipologia si avvale di un approccio interpretativo-discorsivo al fine di offrire spunti di riflessione sulla tematica esaminata (Pellegrini & Vivinet, 2018). Partendo da queste premesse, è stato possibile delineare lo stato dell'arte aggregando le questioni più rilevanti e comuni ai differenti studi in due macro-tematiche: l'importanza della partecipazione della famiglia nei processi formativi (*parental involvement*) e le relative condizioni vissute durante il Covid-19.

3. Il *parental involvement*

Il *parental involvement*, inteso nei termini di impegno dei genitori o dei tutori nel processo formativo dei figli (Grolnick & Slowiaczek, 1994), rappresenta un tema emergente nell'ambito della ricerca educativa. Accreditati studi empirici, che affrontano il legame tra il coinvolgimento parentale e il successo formativo, riportano quanto la partecipazione attiva dei genitori alla vita scolastica dei figli incida positivamente sia sui risultati dell'apprendimento sia sull'attivazione di relazioni significative (Green et al., 2007; Muijs & Reynolds, 2017).

Dalla letteratura internazionale si ricava, inoltre, la complessità di tale fenomeno così come la varietà di approcci che connota le differenti accezioni attribuite al coinvolgimento genitoriale (Antipkina & Ludlowcui, 2020). Il *parental involvement* è un concetto multidimensionale che ingloba molteplici aspetti: dalla comunicazione genitore-figlio in merito agli argomenti scolastici all'assistenza nello svolgimento dei compiti a casa, dallo stile genitoriale alla partecipazione alle attività formative (Wilder, 2014). Secondo Epstein e Sanders (2002) nella definizione operativa del coinvolgimento genitoriale si identificano specifiche dimensioni, quali la *genitorialità*, volta a sostenere i bisogni formativi dei figli, la *comunicazione efficace* scuola-famiglia e famiglia-scuola in riferimento al progresso scolastico degli studenti, l'*interesse* dei genitori nella predisposizione di incontri

occasionalmente su base volontaria, la *partecipazione* richiesta dalla scuola nel seguire i figli a casa, motivandoli e incoraggiandoli, l'*inclusione* dei genitori nei processi decisionali a livello istituzionale, la *collaborazione* tra scuola, famiglie e comunità attraverso attività di rete territoriale.

Nel *parental involvement* coesistono dunque un insieme di comportamenti rappresentabili lungo un *continuum* che va dai livelli più bassi di corresponsabilizzazione a quelli più alti (Goodall & Montgomery, 2014; Antipkina & Ludlowcui, 2020). All'interno di tale *continuum* è possibile far rientrare la sottile differenza terminologica tra *parental involvement*, il cui significato è di partecipazione dei genitori e *parental engagement*, ovvero il coinvolgimento attivo delle figure parentali nel percorso di crescita formativa dei figli (Germani & De Santis, 2022). Partecipazione e coinvolgimento si traducono nella quantità di tempo, risorse ed energie investite per supportare il processo formativo ed educativo (Grolnick & Slowiaczek, 1994). Le evidenze empiriche mettono in luce quanto la qualità del coinvolgimento genitoriale nella vita formativa dei figli sia garanzia di apprendimenti più duraturi e solidi nel tempo (Hattie, 2009; Barger et al., 2019). Di contro, la scarsa o assente partecipazione delle figure parentali è correlata all'insorgere di comportamenti problematici in età adolescenziale (Alivernini & Lucidi, 2011).

La relazione scuola-famiglia è tra i predittori del successo formativo e si contraddistingue per la presenza di differenti variabili riguardanti le caratteristiche della famiglia (fattori di natura sociodemografica, frequenza e intensità del coinvolgimento, aspettative scolastiche), degli studenti (età, percezione dei genitori sul livello di autoefficacia dei figli) e della scuola (quantità e qualità degli interventi volti a promuovere partecipazione dei genitori) (Capperucci, Ciucci & Baroncelli, 2018; Cappuccio & Pedone, 2018; Ribeiro et al., 2021). Il successo formativo è determinato dunque dal capitale economico, sociale, culturale e umano a cui hanno accesso gli studenti e si manifesta nella possibilità di vivere in un contesto familiare stimolante, che supporta l'apprendimento e attribuisce valore al percorso educativo (Buchmann, 2002; Castro et al., 2015). Quanto affermato trova conferme anche da una lettura psicologica del fenomeno, riconducibile alla cosiddetta teoria generale dei sistemi (Von Bertalanffy, 1971), secondo la quale la famiglia rappresenta una totalità dinamica, è un sistema di relazioni in cui ogni componente stabilisce un rapporto di interdipendenza con gli altri membri e l'azione del singolo comporta una variazione all'interno del sistema stesso. Tale articolazione si traduce in una sorta di causalità circolare che condiziona le dinamiche relazionali della famiglia con l'ambiente esterno.

Particolarmente rilevante è il contributo fornito dall'approccio ecologico (Bronfenbrenner, 1979) nell'esplicitare l'influenza esercitata dai microsistemi "famiglia e scuola" sottolineando quanto l'interconnessione tra gli stessi (mesosistema) impatti sullo sviluppo complessivo del bambino-alunno. L'alleanza educativa richiama inoltre due fattori principali: la frequenza della comunicazione e la qualità della relazione scuola-famiglia (Capperucci et al., 2018). La cooperazione tra le parti si consolida nel momento in cui ci si riconosce parte integrante di un medesimo progetto e, in questo sodalizio, si stabilisce una comunicazione a due vie tra genitori e insegnanti, fondata sull'interscambio reciproco di informazioni inerenti alle esperienze vissute dal bambino (Ghazvini & Readdick, 1994; Ware et al., 1995). A livello nazionale, il *Patto di corresponsabilità* educativa tra scuola e famiglia, introdotto con il DPR n. 235 del 21 novembre 2007, attesta l'alleanza tra le differenti parti coinvolte (genitori-scuola-studenti) nell'ottica di una responsabilità condivisa nel sistema d'istruzione. Nel corso degli anni, la centralità della famiglia nelle prassi scolastiche sembra

essersi sempre più intensificata, come stabilito nel Rapporto di Autovalutazione (RAV) e nel Piano di Miglioramento (MIUR, 2015). Accanto ai meri compiti istituzionali a cui la famiglia è chiamata, vengono esplicitate modalità di partecipazione attiva nel progetto formativo. Le famiglie sono coinvolte sia a livello informativo relativamente agli obiettivi prefissati e alle linee di indirizzo assunte dalla scuola, sia a livello pratico-operativo nei differenti organi di rappresentanza, così come nella compilazione del RAV. Nonostante ciò, dalla letteratura si ricava una mancata o superficiale partecipazione delle famiglie nel processo educativo, attraverso forme di avversione e di contrasto nei confronti delle decisioni assunte dall'istituzione scolastica (Capperucci, 2018; Batini et al., 2020; Moretti & Morini, 2021). Di contro, le stesse famiglie si sentono escluse o poco coinvolte nelle scelte educativo-formative dei figli (Guerrini, 2018; Batini et al., 2020; Lucisano, 2020; Santagati & Barabanti, 2020; Ribeiro et al., 2021).

4. Le condizioni vissute dalla famiglia

La situazione emergenziale ha enfatizzato l'importante ruolo della famiglia nel far fronte alle nuove sfide educative: la diversa organizzazione delle attività didattiche ha comportato un totale coinvolgimento dei genitori nel processo di apprendimento, ponendosi tra le richieste dei docenti e i bisogni formativi degli studenti.

Dalle macroanalisi nazionali inerenti al "fenomeno DaD", si ricavano le criticità vissute dalle famiglie durante il periodo pandemico. I dati del rapporto Save the Children (2020), *Non da soli. Cosa dicono le famiglie*, relativamente al primo lockdown e alle famiglie che già vivevano una situazione di svantaggio socioeconomico, confermano quanto le restrizioni dettate dall'emergenza sanitaria abbiano aggravato ulteriormente tali condizioni di difficoltà, specialmente in nuclei familiari numerosi o in assenza di un lavoro stabile. Molte famiglie sono state costrette a ridurre drasticamente il proprio reddito (73,8%) con il rischio di aumentare considerevolmente la povertà economica e generare nuove forme di disuguaglianza sociale. Il *digital divide*, nell'accezione di divario sociale tra chi ha la possibilità di accedere alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione e chi ne è impossibilitato per ragioni infrastrutturali o culturali, ha contribuito per giunta ad allargare la forbice delle disuguaglianze territoriali e, soprattutto nel Sud Italia, solo una famiglia su tre ha dichiarato di disporre dell'accesso alla rete (33,1%).

Dal rapporto Istat (2020a) si ricava una insufficiente disponibilità delle dotazioni tecnologiche: il 12,3% di ragazzi di età compresa tra i 6 e i 17 anni non possiede un dispositivo digitale per uso personale e una elevata percentuale (più del 50%) è costretta, in più occasioni, a condividerlo con gli altri componenti del proprio nucleo familiare, a cui si aggiungono le conseguenze di vivere in abitazioni sovraffollate o in spazi inadeguati. Tali fattori sono risultati determinanti se correlati alla possibilità di seguire le lezioni on line, difatti il 40,2% delle famiglie ha espresso le proprie difficoltà nel partecipare alle attività scolastiche a distanza (Save the Children, 2020). La chiusura prolungata ha altresì ingigantito il fenomeno della dispersione scolastica registrando, nel primo anno di DaD, una percentuale di alunni esclusi, pari all'8%, da qualsiasi forma di didattica pari all'8% (Istat, 2021). Dall'ultimo rapporto Censis (2022) si segnalano nuove forme di fragilità delle famiglie che vivono in uno status di povertà assoluta e, specialmente nel Mezzogiorno, la quota di studenti che abbandona precocemente gli studi raggiunge livelli esponenziali (44,1%) rispetto alla media europea. Ai problemi di natura socioeconomica sopra esposti, si aggiungono le problematiche legate alla

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV – vol. 2., n. 1, 2023

www.qtimes.it

doi: 10.14668/QTimes_15139

conciliazione tra il lavoro dei genitori e gli impegni scolastici. La chiusura improvvisa dei servizi educativi ha impattato sull'equilibrio familiare modificando le dinamiche interne e stravolgendo il contesto domestico. In questa circostanza, la casa ha rappresentato l'unico spazio di vita nel quale far coesistere esigenze plurime (lavorative, scolastiche, sociali) con un annullamento dei confini tra le differenti sfere personali (Naldini, 2021). La didattica a distanza pertanto ha richiesto una maggiore responsabilità da parte delle famiglie nel sostenere il processo di apprendimento dei figli, con un considerevole aumento di impegno e disponibilità. Si è assistito a una profonda ridefinizione delle regole e dei ruoli parentali specialmente laddove presenti bambini appartenenti a fasce d'età inferiori (Censis, 2020). Dalla complessa esperienza dai risvolti imprevedibili, al di là delle evidenti difficoltà si ricavano testimonianze positive sul piano educativo-didattico, traducibili in interventi di sostegno sia da parte delle famiglie che delle istituzioni formative. A tal proposito, nell'ambito del progetto Rete Internazionale delle Città dell'Educazione (RICE) (Pileri, 2020), i genitori coinvolti palesano il bisogno di essere supportati dai servizi educativi della prima infanzia 0-6 anni per ripensare a nuovi modelli di collaborazione e arginare problemi di natura gestionale. Dalla ricerca emerge la necessità di attuare una comunicazione aperta al dialogo che possa migliorare le difficoltà familiari, favorendo processi di inclusione estesi che tengano conto di specifiche criticità. Il *lockdown*, infatti, ha intensificato questioni già esistenti soprattutto in quei nuclei familiari stranieri o con soggetti con bisogni educativi speciali. Sulla stessa linea di indirizzo si colloca l'indagine esplorativa di Antonietti, Guerra e Luciano (2021) nella quale, tra i punti di forza derivati dai *Legami educativi a distanza* (LEAD) nei servizi formativi 0-6 anni, 412 educatori indicano la promozione di sollievo psicologico e il miglioramento della condizione di benessere emotivo sia per i bambini (65,4%) sia per le stesse famiglie (48,5%). Mantenere un dialogo attivo con gli educatori/insegnanti ha influito positivamente sul coinvolgimento delle figure parentali nelle pratiche attuate. La DaD ha contribuito a delineare nuove modalità di interazione, creando spazi di vicinanza e di socialità tra genitori e docenti al fine di "ri-connettere gli attori coinvolti rinsaldando una relazione non sempre idilliaca, neanche in tempi normali" (Santagati & Barabanti, 2020, pp.121-122).

Nell'indagine nazionale condotta dalla Società Italiana di Ricerca Didattica (SIRD) in collaborazione con le Associazioni Insegnanti (Lucisano, 2020), gli oltre 16000 docenti hanno individuato vantaggi e svantaggi dall'esperienza vissuta. Dall'analisi qualitativa delle risposte aperte del questionario è stata evidenziata innanzitutto l'incidenza positiva della DaD nella dimensione relazionale, sinonimo di un miglioramento generale dei rapporti tra i differenti attori coinvolti sia a livello nazionale che locale (Batini et al., 2020; Vegliante & Montefusco, 2021). Nel delineare le potenzialità dell'esperienza emergenziale, dal corpus testuale emerge la categoria *Vantaggi relazionali*, all'interno della quale si individua una specifica sottocategoria, *Migliori relazioni scuola-famiglia*, contenente l'insieme delle evidenze che documentano l'importanza della collaborazione con le figure parentali nella condivisione sistematica delle situazioni didattiche (principalmente nei segmenti scolastici inferiori). I docenti considerano la famiglia una risorsa indispensabile nella riorganizzazione del nuovo assetto scolastico, basti pensare alla casa come nuovo ambiente d'apprendimento. La DaD ha rafforzato la propensione all'aiuto reciproco, al lavoro di squadra tra studenti, colleghi e nel rapporto con il dirigente scolastico. Dall'altro canto, gli stessi docenti riconoscono l'aumento del carico di impegno per loro stessi ma anche per le famiglie e le conseguenti ripercussioni nella partecipazione derivate dal conciliare il lavoro e la gestione domestica a cui si

aggiunge il supporto didattico da fornire a più figli. Dalle risposte relative alla categoria *Difficoltà didattiche connesse al nuovo ambiente di apprendimento* si delinea come il possesso di competenze digitali inadeguate abbia impattato sulla sostenibilità delle attività formative. Il processo di accelerazione digitale ha trovato impreparate molte famiglie generando condizioni di stress con forti preoccupazioni per il futuro dei propri figli contribuendo ad amplificare l'esclusione sociale di una parte della popolazione studentesca (Parczewska, 2020). Di contro, non è mancata l'eccessiva interferenza dei genitori nelle questioni di natura didattica che, specialmente nello svolgimento dei compiti, hanno tentato di sostituirsi ai figli (Batini et al., 2020; Vegliante & Miranda, 2021; Moretti & Morini, 2021).

Nella ricerca di Moretti, Briceag e Morini (2021), le 1333 famiglie rispondenti hanno rimarcato la difficile organizzazione domestica scaturita dalla compresenza di altri componenti nei luoghi abitativi e dalla condivisione dei medesimi dispositivi. Si evincono delle divergenze nei differenti ordini e gradi scolastici, in particolare per quanto riguarda il sovraccarico di lavoro richiesto dai figli frequentanti la scuola primaria, in cui era necessario un impegno continuativo delle figure adulte. Tra i punti di forza, gli stessi genitori riconoscono l'importanza della corresponsabilità educativa scuola-famiglia e una evidente disponibilità dei docenti a cooperare attivamente. I genitori hanno compreso anche l'arduo lavoro sotteso alla progettazione delle attività didattiche. Quest'ultimo aspetto risulta da ulteriori indagini (Moretti & Morini, 2021; Ranieri & Ancillotti, 2021) nelle quali le famiglie oltre ad apprezzare le modalità di interazione, impiegate dalla scuola per far fronte alle esigenze dettate dal mutato ambiente di apprendimento, hanno acquisito maggiore consapevolezza dell'operato svolto dai docenti e del reale impegno richiesto per supportare i figli.

Nel recente lavoro di Nirchi e Cellamare (2022) su un campione di 1326 genitori, sulle questioni ricorrenti e trasversali ai vari segmenti scolastici (aumento del carico di lavoro, svantaggio socio-economico, risorse disponibili, livello di familiarità con le tecnologie, sensazione di isolamento), il 63% dei rispondenti riconosce nella collaborazione costante con i docenti una condizione indispensabile per promuovere la continuità educativa e didattica soprattutto nella scuola primaria e secondaria di primo grado. Tale percezione diminuisce con l'aumentare del livello di istruzione dei figli. Le famiglie, inoltre, hanno apprezzato la tempestività nelle comunicazioni scuola-famiglia (74%) e l'opportunità di aver preso parte alle attività di apprendimento dei figli (accedendo alle piattaforme o scaricando il materiale didattico), contribuendo persino al sostegno di natura psicofisica per cercare di alleviare lo stato di solitudine e deprivazione che la situazione vissuta ha generato, specialmente nella fascia d'età adolescenziale (Nirchi, 2020). L'isolamento forzato ha determinato forti ripercussioni sia a livello sociopsicologico, a causa dell'impossibilità di frequentare luoghi di aggregazione, sia a livello fisico conseguenziale all'utilizzo esclusivo degli schermi, registrando un aumento di stress, demotivazione, ansia e stanchezza generalizzata (Diad-Bahman & Al-Enzi, 2020). Tale fattore viene rimarcato dal rapporto Istat (2022) nel quale, tra le cause dei non esaltanti risultati ottenuti alle prove Invalsi nell'anno scolastico 2020-2021, si identificano le differenti forme di malessere degli studenti che hanno inciso negativamente sugli esiti rilevati.

5. Conclusioni

Dalle indagini presentate si ricavano le principali azioni a cui sono state chiamate le famiglie durante l'evento pandemico: conciliare tempi di lavoro e spazi abitativi, dedicarsi alla cura dei figli e

affiancarli nelle varie attività formative a distanza. La nuova modalità didattica ha inoltre richiesto idonee strumentazioni tecnologiche e il possesso di competenze digitali adeguate per l'accesso ai mutati ambienti di apprendimento. Scuola e famiglia hanno dovuto riorganizzare la quotidianità, ristrutturando tempi e azioni in uno spazio totalmente virtuale, quello della Didattica a Distanza, o *blended* nel caso della Didattica Digitale Integrata, nel rispetto delle dimensioni tipiche della mediazione didattica. Le famiglie, è indubbio, hanno risentito di questa soluzione emergenziale, in quanto costrette ad integrare bisogni interni ed esterni. Emerge, dunque, la complessità di un periodo storico dal quale trarre esperienze e occasioni trasformative orientate a *ri-connotare* il rapporto scuola-famiglia. Il quadro così tracciato ci consente di riflettere sull'importanza della corresponsabilità educativa del binomio scuola-famiglia a partire dalla condivisione di obiettivi strategici comuni alla necessità di comunicare e rapportarsi costantemente per assicurare la sostenibilità formativa. Va sostenuta l'esigenza di creare le giuste condizioni per investire su una relazione che sia, al contempo, efficace e significativa. A tal proposito, diventa fondamentale rilevare le esigenze e le richieste formative degli attori coinvolti per pianificare interventi efficaci, finalizzati a valorizzare le specificità e le competenze di tutti. Sul piano teorico-pratico, conveniamo con quanto dichiarato da Auerbach (2012): in questo processo di ricostruzione educativa significativo è il ruolo svolto dal dirigente scolastico nell'operare il passaggio da una *leadership* a una *partnership autentica*. Va abbandonato un modello di scuola di stampo meramente organizzativo-burocratico, dominato da legami deboli e da una partecipazione formale e contrattualistica della famiglia alla vita scolastica, e favorito un modello di scuola democratica in cui la famiglia è parte integrante di quel progetto educativo orientato alla formazione del cittadino-persona del futuro.

I principi su cui si fonda un progetto così descritto rinviano all'esercizio di una comunicazione attiva tra insegnanti e famiglia basata sull'interscambio di informazioni riguardanti sia il contesto scolastico sia quello domestico, al contributo offerto dai differenti setting formativi nella promozione dell'apprendimento, al mutuo supporto nelle mansioni propriamente scolastiche, quali compiti a casa, attività di progettazione didattica e alla condivisione di decisioni di natura organizzativo-didattica (Cardinali & Migliorini, 2013). Quanto affermato è traducibile nella diffusione di percorsi di ricerca-formazione che vedano la co-partecipazione di docenti, genitori, dirigenti e alunni della comunità educante in un processo d'apprendimento trasformativo e capacitante (Wenger, 1998; Sen, 2001), indirizzato allo sviluppo di competenze relazionali e all'acquisizione di strumenti di progettazione e valutazione partecipativa.

A tal proposito l'*engagement* delle famiglie nella "vita della scuola", superando il *modello della protezione* in cui la collaborazione tra le parti risulta limitata - troppe volte - alla sola condivisione di risorse e responsabilità, dovrebbe prefigurarsi come *modello di arricchimento del curriculum* mediante il quale riconoscere il valore aggiunto delle figure parentali nelle questioni scolastiche, al fine di migliorare l'offerta formativa e di co-costruire una comunità educante basata sull'attivazione di un sistema di rete territoriale (Swap, 1993; Montalbetti & Lisimberti, 2020; D'Addelfio, & Albanese, 2021). È in tal modo possibile delineare una prospettiva di sviluppo volta a incoraggiare una *partnership educativa* attraverso occasioni formative, di confronto e di co-progettazione, secondo l'ottica di una *school as learning organization* (Fullan, 1995; Kools & Stoll, 2016), allo scopo di mettere in campo azioni resilienti in situazioni critiche, implementando forme di *empowerment* individuali e organizzative e, ove necessario, un *revamping* degli strumenti a disposizione.

Riferimenti bibliografici:

- Alivernini, F., & Lucidi, F. (2011). Relationship Between Social Context, Self-Efficacy, Motivation, Academic Achievement, and Intention to Drop out of High School: A Longitudinal Study. *Journal of Educational Research*, 104(4), 241-252.
- Allulli, G. (2020). Ma il problema è la governance. *Scuola democratica*, 11(2), 349-354.
- Antipkina, I., & Ludlow, L.H. (2020). Parental Involvement as a Holistic Concept Using Rasch/Guttman Scenario Scales. *J. Psychoeduc. Assess.*, 38, 846–865.
- Antonietti, M., Guerra, M., & Luciano, E. (2021). Insieme a distanza. Alleanze educative tra servizi per l’infanzia e famiglie durante il lockdown. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 18(1), 153-170.
- Auerbach S. (2012). Conceptualizing leadership for authentic partnerships: a continuum to inspire practice. In S. Auerbach (Ed.), *School leadership for authentic family and community partnerships* (pp. 41-63). New York: Routledge.
- Barger, M. M., Kim, E. M., Kuncel, N. R., & Pomerantz, E. M. (2019). The relation between parents’ involvement in children’s schooling and children’s adjustment: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 145(9), 855–890.
- Batini, F., Barbisoni, G., Pera, E., Toti, G., Sposetti, P., Szpunar, G., Gabrielli, S., Stanzione, I., Dalledonne Vandini, C., Montefusco, C., Santonicola, M., Vegliante, R., Morini, A.L., & Scipione, L. (2020). Un modello di analisi delle domande aperte nell’indagine nazionale SIRD sulla didattica a distanza durante l’emergenza Covid-19. *Ricercazione*, 12(2), 47-71.
- Bove, C. (2020). *Capirsi non è ovvio. Dialogo tra insegnanti e genitori in contesti educativi interculturali*. Milano: Franco Angeli.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Buchmann, C. (2002). Measuring family background in international studies of education: Conceptual issues and methodological challenges. In National Research Council, *Methodological advances in cross-national surveys of educational achievement* (pp. 150-197). Washington, DC: The National Academies Press.
- Capperucci, D. (2018). Relazione scuola-famiglia e responsabilità educativa: un percorso di ricerca partecipativa per la costruzione del Patto di Corresponsabilità. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 10(15), 250-272.
- Capperucci, D., Ciucci, E., & Baroncelli, A. (2018). Relazione scuola-famiglia: alleanza e corresponsabilità educativa. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 231-253.
- Cappuccio, G., & Pedone, F. (2018). Promuovere la relazione scuola-famiglia. Il punto di vista dei dirigenti e dei genitori. *Pedagogia Oggi*, 16(2), 317-340.
- Cardinali, P., & Migliorini, L. (2013). *Scuola e famiglia: costruire alleanze*. Roma: Carocci Faber.
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational research review*, 14, 33–46.
- Censis (2020). *Italia sotto sforzo. Diario della transizione 2020*, <https://www.censis.it/sites/default/files/downloads/Diario%20della%20Transizione.pdf>

Censis (2022). *56° Rapporto sulla situazione sociale del Paese/2022*,

<https://www.censis.it/rapporto-annuale/56%C2%B0-rapporto-sulla-situazione-sociale-del-paese2022>

Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri 9 Marzo 2020. *Ulteriori Disposizioni Attuative Del Decreto-Legge 23 Febbraio 2020, N. 6, recante misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da COVID-19, applicabili sull'intero territorio nazionale.* (20A01558), <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/03/09/20A01558/sg>

Decreto del Presidente Repubblica 21 novembre 2007, n. 235. *Regolamento recante modifiche ed integrazioni al decreto del Presidente della Repubblica 24 giugno 1998, n. 249, concernente lo statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria*, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2007/12/18/007G0251/sg>

Delibera del Consiglio dei Ministri 31 Gennaio 2020. Dichiarazione dello stato di emergenza in conseguenza del rischio sanitario connesso all'insorgenza di patologie derivanti da agenti virali trasmissibili. (20A00737), <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/02/01/20A00737/sg>

D'Addelfio, G., & Albanese, M. (2021). Ripensare la corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia: vissuti e riflessioni di dirigenti scolastici al tempo del Covid-19. *Dirigenti Scuola*, (40), 11-31.

Diab-Bahman, R., & Al-Enzi, A. (2020). The impact of COVID-19 pandemic on conventional work settings. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 40(9/10), 909-927.

Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2002). Family, school, and community partnerships. In M. H. Bornstein, *Handbook of parenting. Practical issues in parenting, vol.5* (pp. 407-437). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publisher.

Fullan, M. (1995). The school as a learning organization: Distant dreams. *Theory into practice*, 34(4), 230-235.

Germani, S., & De Santis, C. (2022). The effect of parental involvement on students' motivation to learn and well-being. *QTimes- Journal of Education, Technology and Social Studies*, 14(3), 399-412.

Ghazvini, A. S., & Readdick, C. A. (1994). Parent-caregiver communication and quality of care in diverse child care settings. *Early childhood research quarterly*, 9(2), 207-222.

Goodall, J., & Montgomery, C. (2014). Parental involvement to parental engagement: A continuum. *Educational review*, 66(4), 399-410.

Green, C. L., Walker, J. M., Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of educational psychology*, 99(3), 532-544.

Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child development*, 65(1), 237-252.

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

Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York, NY: Routledge.

Istat (2020a). *Spazi in casa e disponibilità di computer per bambini e ragazzi*, <https://www.istat.it/files/2020/04/Spazi-casa-disponibilita-computer-ragazzi.pdf>

- Istat (2020b). *Rapporto annuale 2020. La situazione del Paese*, <https://www.istat.it/it/archivio/244848>.
- Istat (2021). *Rapporto sul benessere equo e sostenibile*, <https://www.istat.it/it/archivio/254761>.
- Istat (2022). *Rapporto Annuale 2022 – La situazione del Paese, cap. 4.4. L'esperienza della DAD tra difficoltà e opportunità*, <https://www.istat.it/it/archivio/271806>.
- Kools, M., & Stoll, L. (2016). What Makes a School a Learning Organisation?. *OECD Education Working Papers*, No. 137. Paris: OECD Publishing.
- Lucisano, P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD 'Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19. *Lifelong, Lifewide Learning (LLL)*, 36, 3-25.
- Lucisano, P., De Luca, A., & Zanazzi, S. (2021). Le risposte degli insegnanti all'emergenza COVID-19. In AA.VV., *La DaD in emergenza: vissuti e valutazioni degli insegnanti italiani. Scelte metodologiche e primi risultati nazionali* (pp. 13-51). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- MIUR (2015). *Pubblicazione del Rapporto di Autovalutazione (RAV) e primi orientamenti per il Piano di Miglioramento (PdM)*, https://www.istruzione.it/valutazione/allegati/prot7904_15.pdf.
- Ministero dell'Istruzione (2020). *Decreto Ministeriale n. 39 del 26 giugno. Adozione delle Linee guida sulla Didattica digitale integrata*, https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.+A+ +Linee_Guida_DDI_.pdf/f0eeb0b4-bb7e-1d8e-4809-a359a8a7512f?t=1596813131027
- Montalbetti, K., & Lisimberti, C. (2020). Dal confine alla soglia. I compiti a casa tra scuola e famiglia. *Pedagogia Oggi*, 18(1), 309-322.
- Moretti, G. (2020). Sviluppo del processo di autonomia scolastica e promozione della leadership educativa. *Nuova Secondaria*, 37(1), 170-179.
- Moretti, G., Briceag, B., & Morini, A. L. (2021). Rethinking the school-family relationship: a research of distance learning in an emergency situation. *QTimes- Journal of Education, Technology and Social Studies*, 11(2), 405-419.
- Moretti, G., & Morini, A. L. (2021). La didattica nell'emergenza Covid tra riorganizzazione e riprogettazione. Il punto di vista dei docenti e delle famiglie. *Italian Journal of Educational Research*, 22-33.
- Mulè, P., De Luca, C., & Notti, A. M. (2020). *L'insegnante e il dirigente scolastico nella scuola dell'autonomia tra didattica, governance e progetto culturale*. Roma: Armando.
- Muijs, D., & Reynolds, D. (2017). *Effective teaching: Evidence and practice*. London: Sage.
- Naldini, M. (2021). Welfare per le famiglie e Covid-19. *Social Policies*, 8(1), 177-181.
- Nirchi, S. (2020). La scuola durante l'emergenza Covid-19. Primi risultati di un'indagine sulla Didattica a distanza (DaD). *QTimes- Journal of Education, Technology and Social Studies*, 12(3), 127-139.
- Nirchi, S., & Cellamare, S. (2022). The impact of digital technologies on the school-family relationship during distance learning. *QTimes - Journal of Education, Technology and Social Studies*, XVI, 8-31.
- Pellegrini, M., & Vivanet, G. (2018). *Sintesi di ricerca in educazione. Basi teoriche e metodologiche*. Roma: Carocci.

- Parczewska, T. (2020). The quality of care for 5–9-year old children in the school environment in Poland measured with the use of the SACERS scale. *Education 3-13*, 48(5), 541-549.
- Pileri, A. (2020). Infanzie, famiglie, personale dei servizi prescolari al tempo del Covid-19. Quale co-educazione possibile?. In A. Gigli (Ed.), *Infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19. Riflessioni pedagogiche sugli effetti del lockdown e della prima fase di riapertura* (pp. 80-86), <https://edu.unibo.it/it/terza-missione/formazione/dossier-cref>.
- Ranieri, M., Gaggioli, C., & Borges, M. K. (2020). La didattica alla prova del Covid-19 in Italia: uno studio sulla Scuola Primaria. *Praxis Educativa*, 15, 1-20.
- Ranieri, M., & Ancillotti, I. (2021). A scuola da casa. Uno studio esplorativo sulle relazioni educative al tempo del Covid-19. In P. Lucisano (Ed.), *Ricerca e Didattica, per promuovere intelligenza comprensione e partecipazione* (pp. 93-105). Lecce/Rovato: Pensa MultiMedia.
- Ribeiro, L. M., Cunha, R. S., Silva, M. C. A. E., Carvalho, M., & Vital, M. L. (2021). Parental involvement during pandemic times: Challenges and opportunities. *Education Sciences*, 11(6), 302-319.
- Santagati, M., & Barabanti, P. (2020). (Dis)connessi? Alunni, genitori e insegnanti di fronte all'emergenza Covid-19. *Media Education*, 11(2), 109-125.
- Save the Children (2020). *Secondo rapporto "Non da soli. Cosa dicono le famiglie"*. Save the Children
- Italia Onlus, https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/secondo_rapporto-non-da-so-li-cosa-dicono-le-famiglie.pdf.
- Sen, A. (2001). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Swap, S. M. (1993). *Developing home-school partnerships: From concepts to practice*. Columbia University, Amsterdam Avenue, New York, NY 10027 Teachers' College Press, (cloth--ISBN-0-8077-3231-1).
- Toci, V. T., Mori, S., & Rossi, F. (2022). Innovazione della scuola e partecipazione dei genitori: ruoli e relazioni possibili. *IUL Research*, 3(5), 44-62.
- Vegliante, R., & Miranda, S. (2021). Le difficoltà riscontrate dagli studenti durante la didattica a distanza. La percezione degli insegnanti della Regione Campania. In AA.VV., *Ricerca e Didattica per promuovere intelligenza, comprensione e partecipazione* (pp.3-19). Lecce/Rovato Pensa MultiMedia.
- Vegliante, R., & Montefusco, C. (2021). Una prima analisi descrittiva delle domande aperte nell'indagine SIRD: le risposte degli insegnanti campani. *Italian Journal of Educational Research*, 34-50.
- Von Bertalanffy, L. (1971). *Teoria dei sistemi. Fondamenti, sviluppo, indicazioni*. Milano: Istituto librario Internazionale.
- Ware, A. M., Barfoot, B., Rusher, A. S., & Owen, M. T. (1995). The caregiver role in the parent-caregiver partnership: Its relationship to the child care environment. In *Poster presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development*. Indianapolis, IN.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practices. Learning, meanings and identities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397.