



La Famiglia

Rivista di problemi familiari

Annuario 2025



Direttore emerito Luigi Pati

Direttore Monica Amadini

Comitato di direzione

Amelia Broccoli, *Università Roma Tre*

Livia Cadei, *Università Cattolica del S. Cuore, Milano*

Paola Dusi, *Università degli Studi di Verona*

Xavier Lacroix, *Università Cattolica di Lione*

Jean-Pierre Pourtois, *Università di Mons.-Hainaut, Belgio*

Domenico Simeone, *Università Cattolica del S. Cuore, Milano*

Claudia Spina, *Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale*

Marcello Tempesta, *Università del Salento*

Redazione

Paola Zini (coordinamento), Annalisa Pasini

Comitato editoriale

José Álvarez Rodríguez, *Università di Granada*; Monica Amadini, *Università Cattolica del S. Cuore, Brescia*; Angelica Arace, *Università di Torino*; Jean-Louis Auduc, *I.U.F.M. de Crèteil, Francia*; Antonio Bellingreri, *Università di Palermo*; Luigino Binanti, *Università di Lecce*; Stefano Bonometti, *Università degli Studi dell'Insubria*; Daniele Bruzzone, *Università Cattolica del S. Cuore, Piacenza*; Livia Cadei, *Università Cattolica del S. Cuore, Milano*; Francesco Casolo, *Università Cattolica del S. Cuore, Milano*; Angela Chionna, *Università di Bari*; Michele Corsi, *Università di Macerata*; Giuseppina D'Addelfio, *Università degli Studi di Palermo*; Giulia Paola Di Nicola, *Università di Teramo*; Paul Durning, *Università di Parigi X*; Giuseppe Elia, *Università di Bari*; Manuel Fernández-Cruz, *Università di Granada*; Tilde Giani Gallino, *Università di Torino*; Xavier Lacroix, *Università Cattolica di Lione*; Michele Lenoci, *Università Cattolica del S. Cuore, Milano*; Pierluigi Malavasi, *Università Cattolica del S. Cuore*; Antonella Marchetti, *Università Cattolica del S. Cuore*; Anna Marina Mariani, *Università di Torino*; Giuseppe Milan, *Università di Padova*; Paolina Mulè, *Università degli studi di Catania*; Christiane Perregaux, *Università di Ginevra*; Riccardo Prandini, *Università di Bologna*; Lino Prenna, *Università di Perugia*; Camillo Regalia, *Università Cattolica del S. Cuore, Milano*; Antonio Romero Muñoz, *Università di Huelva, Spagna*; Bruno Rossi, *Università di Arezzo*; Catherine Sellenet, *Università di Nantes*; Luisa Santelli Beccagato, *Università di Bari*; Daniela Silvestri, *Università di Verona*; Vincenzo Sarracino, *Università Suor Orsola Benincasa, Napoli*; Nicola Siciliani de Cumis, *Università "La Sapienza" di Roma*; Chiara Sirignano, *Università di Macerata*; Ines Testoni, *Università di Padova*; Pier Paolo Triani, *Università Cattolica del Sacro Cuore*; Maria Vinciguerra, *Università degli Studi di Palermo*; Adriano Zamperini, *Università di Padova*; Paola Zini, *Università Cattolica del Sacro Cuore*.

Gli scritti proposti per la pubblicazione sono *peer reviewed*

La Famiglia

59/269 (2025)

*Nuove generazioni nel rapporto
scuola-famiglia*

• • •
Studium
edizioni

EDITRICE
LA SCUOLA

Rivista di problemi familiari - Serie 269 - 1 numero all'anno (Autorizzazione del Tribunale di Brescia n. 238 del 30-8-1965).

Direttore Responsabile: Giuseppe Bertagna.

Direzione, Redazione e Amministrazione: Edizioni Studium Srl, Via Giuseppe Gioachino Belli, 86 – 00193 Roma

Abbonamento all'Annuario 2025: Italia € 30,00; Europa: € 35,00; Paesi Extraeuropei: € 40,00.

Per informazioni e sottoscrizioni: www.edizionistudium.it Ufficio abbonamenti e-mail abbonamenti@edizionistudium.it. È possibile anche versare direttamente la quota di abbonamento sul C.C. postale n. 834010 intestato a Edizioni Studium Srl, Via Giuseppe Gioachino Belli, 86 – 00193 Roma oppure bonifico bancario a Banco di Brescia, Fil. 6 di Roma, IBAN: IT07C030690331510000007419 o a Banco Posta IT07P076010320000000834010 intestati entrambi a Edizioni Studium Srl, Via Giuseppe Gioachino Belli, 86 – 00193 Roma (indicare nella causale il riferimento cliente).

Gli articoli non richiesti, anche se non pubblicati, non vengono restituiti, né compensati.

I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm), sono riservati per tutti i Paesi. Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume/fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941, n. 633. Le fotocopie effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da CLEARedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali, Corso di Porta Romana n. 108, 20122 Milano, e-mail autorizzazioni@clearedi.org e sito web www.clearedi.org

© Copyright by Edizioni Studium Srl, 2026

Stampa MEDIAGRAF – Noventa Pad. (PD)

ISSN 0392-2774 - ISBN 978 – 88 – 382 – 5669 – 1



Teresa Grange, Chiara Annovazzi*

*Fiducia e responsabilità nell'alleanza educativa scuola-famiglia:
riflessioni pedagogiche a partire da una ricerca-formazione*

Coeducazione e professionalità educativa

Nel quadro del modello ecologico-sistemico dello sviluppo umano di Bronfenbrenner¹, la relazione tra scuola e famiglia è concepita come un mesosistema, ovvero un insieme di interazioni dirette e significative tra due o più microsistemi che influenzano il processo di crescita dell'individuo. Questo livello intermedio funge da collegamento tra l'ambiente familiare e quello scolastico, contribuendo a garantire coerenza e continuità nelle esperienze educative e sociali del soggetto. È ormai ampiamente riconosciuto che la qualità di tali relazioni – in particolare, quando evolvono in un'alleanza – riveste un ruolo strategico nella creazione di ambienti di apprendimento inclusivi, partecipativi e orientati allo sviluppo integrale della persona². Questa collaborazione si

* Il contributo è stato ideato congiuntamente dalle Autrici che hanno condiviso il modello teorico di riferimento, la metodologia di ricerca, la scelta dei materiali a supporto della discussione. Sul piano della scrittura, le Autrici hanno elaborato le diverse sezioni così come di seguito specificato: Teresa Grange ha scritto *Coeducazione e professionalità educativa e Elementi di contesto*; Chiara Annovazzi ha scritto *La fiducia: fulcro di un'alleanza, agente di cambiamento*; il paragrafo *Le rappresentazioni delle relazioni con le famiglie: note metodologiche* è stato redatto congiuntamente dalle Autrici.

¹ U. Bronfenbrenner, *The ecology of human development: experiments by nature and design*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts and London 1979.

² U. Bronfenbrenner, *Ecology of the family as a context for human development: research perspectives*, «Developmental Psychology», 22 (1986), pp. 723-742; J. L. Epstein, *School, family, and community partnerships in teachers' professional work*, «Journal of Education for Teaching», 44, 3 (2018), pp. 397-406.



configura come un elemento fondamentale per la formazione di cittadini e cittadine competenti, consapevoli e responsabili³.

La crescente complessità e le rapide trasformazioni delle società contemporanee⁴ richiedono un ulteriore impegno pedagogico in ambito di ricerca, formazione, sviluppo professionale e decisione politica. Per rispondere efficacemente alle sfide emergenti⁵, è opportuno considerare il contesto sociale nel suo insieme e nelle sue articolazioni come «*dato di fatto*, storicamente additabile, e come *potenziale ermeneutico*, da attivare ed esercitare»⁶. Ciò implica coinvolgere l'intero tessuto sociale e culturale delle comunità in una prospettiva rinnovata di *coeducazione*⁷: un'alleanza educativa che riconosce l'azione degli adulti che condividono le responsabilità dello sviluppo e del benessere dei bambini e delle bambine. Tale responsabilità suppone e mobilita, in modo dinamico e permeabile, valori, principi, criteri dell'agire educativo, che si compongono in situazione attraverso processi individuali e collettivi di (ri) significazione, per dare forma a un progetto coerente con le specifiche necessità di crescita di ciascuno e ciascuna.

Risulta dunque evidente come sia indispensabile un dialogo fra gli adulti di riferimento in relazione al modo in cui, nei rispettivi ruoli, concepiscono quell'esercizio della responsabilità educativa di cui il progetto è strumento attuativo ed espressione di intenzionalità pedagogica.

La ricerca educativa si interroga quindi circa i presupposti, le varia-

³ A.T. Henderson - K.L. Mapp, *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on Student achievement*, National Center for family & community connections with schools, Southwest Educational Development Lab., Austin, Texas 2002.

⁴ M. Castells, *The network society revisited*, «American Behavioral Scientist», 67, 7 (2023), pp. 940-946.

⁵ F. Pirard - J. Glesner - C. Genette, *Praticiens, chercheurs, responsables politico-administratifs ensemble dans la construction de savoirs*, «Canal Psy», 128 (2021); P. Perillo, *Infanzia e famiglia: le sfide aperte dal PNRR e le responsabilità della pedagogia*, «Cultura pedagogica e scenari educativi», 1, 1 (2023), pp. 66-73.

⁶ N. Paparella, *Una terra di mezzo in area pedagogica*, Introduzione in G. Nuti, *Incantate le nostre vite. Storie e pensieri su educazione e società*, Armando, Roma 2024, pp. 9-14, p. 11.

⁷ S. Rayna - M. Rubio, *Coéduquer, participer, faire alliance*, in S. Rayna - M-N. Rubio - H. Scheu (a cura di), *Parents-professionnels : la coéducation en questions*, Érès, Paris 2015, pp. 15-25.

bili e le condizioni che favoriscono l'instaurarsi di un dialogo autentico, generativo di una progettualità che promuova e sostenga la crescita e il benessere nei diversi contesti di vita. Emerge, in particolare, che le professionalità educative si ridefiniscono radicalmente in funzione della coeducazione: si manifestano così nuovi bisogni formativi che includono competenze relazionali e posizionamento etico in situazioni di incertezza, rischio, urgenza, confronto con la diversità⁸.

Nel caso dei servizi socioeducativi per l'infanzia e della scuola infanzia, in cui spesso i bambini e le bambine compiono le prime esperienze sociali in un microsistema diverso dalla famiglia, la coeducazione rappresenta più marcatamente un veicolo di equità e inclusione, in quanto, nella reciprocità della condivisione di responsabilità educativa, le differenze vengono accolte, rispettate, riconosciute e integrate nella co-costruzione del progetto⁹. Del resto, in questo segmento formativo l'alleanza con le famiglie è ordinariamente considerata un indicatore di qualità¹⁰. Inoltre, la qualità delle relazioni con le famiglie risulta essere associata alle caratteristiche delle "culture educative" sottese al compito professionale e al senso che i e le docenti vi attribuiscono, anche come esito di una riflessione critica¹¹. Appare dunque appropriato esplorare questo senso profondo, per individuare traiettorie di sviluppo nella direzione della coeducazione.

Tra le vie di accesso al senso del lavoro educativo, le rappresentazioni sociali costituiscono uno strumento concettuale interessante perché sono

⁸ M. Vandebroek - M. Urban - J. Peeters (a cura di), *Pathways to Professionalism in ECEC*, Routledge, London - New York 2016.

⁹ N. Sharmahd - F. Pirard, *Relation professionnel-le-s/familles dans l'accueil des enfants de 0 à 3 ans : risques et potentiels des incertitudes*, «La revue internationale de l'éducation familiale», 2, 42 (2017), pp. 155-172, p. 166.

¹⁰ H. Penn *Quality in early childhood services : An international perspective*, McGraw-Hill UK Open University Press, Maidenhead 2011; A. Von Suchodoletz - D.S. Lee - J. Henry - S. Tamang - B. Premachandra - H. Yoshikawa, *Early childhood education and care quality and associations with child outcomes: A meta-analysis*, «PLoS One», 18, 5, e0285985 (2023).

¹¹ F. Pirard - C. Camus - J.M. Barbier, *Professional development in a competent system : An emergent culture of professionalization*, in M. Fleer - B. van Oers (a cura di), *International Handbook on Early Childhood. Volume I : Western-Europe and UK section*, Springer, Dordrecht 2018, pp. 409-426.

il risultato di un'attività creativa e ricostruttiva svolta dal soggetto, che si basa su un sistema di significati elaborati in precedenza all'interno di un contesto sociale particolare¹². La rappresentazione restituisce simbolicamente l'oggetto in quanto lo esprime e, simultaneamente, lo (ri)costruisce attraverso l'attività interpretativa del soggetto in un dato contesto sociale; questi significati guidano l'interpretazione di vari aspetti della realtà quotidiana, come pure il posizionamento dei soggetti rispetto ad essi¹³. Indagare le rappresentazioni sociali dell'alleanza scuola – famiglia in un dato contesto permette allora di rilevare le premesse implicite o esplicite che sottendono quelle letture critiche delle esperienze rivelatrici di senso¹⁴ che preludono allo sviluppo di una consapevolezza professionale che apre ad una razionalità riflessiva¹⁵ e a un atteggiamento di ricerca, di approfondimento e di crescita personale. Consente anche di individuare i nuclei centrali attorno ai quali si organizzano le rappresentazioni¹⁶ per comprendere meglio su quali temi e problemi approfondire la ricerca e la formazione, in vista di una loro possibile evoluzione, funzionale alla creazione di alleanze di corresponsabilità educativa.

In questo solco concettuale, il contributo propone una riflessione pedagogica traendo spunto dagli esiti di un'indagine sulle rappresentazioni della relazione scuola-famiglia da parte del personale della scuola dell'infanzia e dei servizi socioeducativi per la prima infanzia, condotta nell'alveo di un percorso di sviluppo professionale inscritto in un dispositivo di ricerca-formazione¹⁷, rivolto congiuntamente a insegnanti, educatrici e educatori della fascia 0-6 anni.

¹² R. Farr - S. Moscovici, *Social Representations*, Cambridge University Press, Cambridge 1984.

¹³ D. Jodelet, *Les représentations sociales*, Presses Universitaires de France, Paris 2003, p. 47.

¹⁴ L. Fabbri - F. Bracci - A. Romano, *Apprendimento trasformativo, ricerca collaborativa e approccio practice-based. Una proposta per lo sviluppo professionale dell'insegnante*, «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», XIII, 21 (2021), pp. 68-88.

¹⁵ D.A. Schön, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York 1983.

¹⁶ C. Flament - M.L. Rouquette, *Anatomie des idées ordinaires. Comment étudier les représentations sociales*, Armand Colin, Paris 2003.

¹⁷ S. Kemmis - R. McTaggart - R. Nixon, *The Action Research Planner: Doing Critical Participatory Action Research*, Springer, Singapore 2014.

Elementi di contesto

Nell'ambito delle azioni di ricerca, formazione e progettazione finalizzate alla realizzazione e al consolidamento del Sistema integrato 0-6 nella Regione autonoma Valle d'Aosta – sviluppate attraverso una stretta collaborazione interistituzionale e il coinvolgimento diffuso delle realtà territoriali – il tema delle relazioni con le famiglie è stato individuato come oggetto di sviluppo professionale per il personale docente e educativo, su istanza del *Tavolo di confronto regionale* che ne ha evidenziato la centralità, sia per la complessità della gestione delle relazioni sia rispetto al raccordo tra i servizi 0-3 e la scuola 3-6, a causa di una certa discontinuità percepita, ritenuta di natura strutturale in ragione delle differenze organizzative delle due agenzie formative. Questi aspetti rappresentavano una sfida rilevante per l'elaborazione di un approccio comune alla partecipazione delle famiglie nel percorso educativo dei bambini e delle bambine¹⁸ perché si trattava di ripensare il senso dell'agire professionale in un'ottica unitaria, di esplicitare i propri assunti, di riconsiderare criticamente e rendere intelligibili le pratiche alla luce di quadri concettuali pertinenti, di co-costruire nuovi significati, e quindi di articolare ricerca e formazione per impostare il problema, esplorare traiettorie di intervento, validare saperi d'azione, interrogare ulteriormente fatti e fenomeni, secondo un processo ricorsivo e spiraliforme di generazione di sapere professionale. Per questo, il progetto di sviluppo professionale è stato inquadrato in un dispositivo di ricerca-formazione che ha coinvolto l'Università della Valle d'Aosta, la Regione autonoma Valle d'Aosta e l'Area interna Grand-Paradis.

Hanno partecipato, su base volontaria, 58 docenti: 12 insegnanti della scuola dell'infanzia e 46 educatrici di prima infanzia; 2 docenti dell'Università; 1 referente della Sovrintendenza agli Studi; 1 referente dell'Area interna Grand-Paradis¹⁹.

¹⁸ M. Amadini, *Crescere partecipando. Contesti e prospettive educative per il sistema integrato 0-6*, Scholé, Brescia 2020.

¹⁹ Durante il primo incontro, a tutte le partecipanti sono stati spiegati lo scopo del progetto e gli adempimenti relativi all'autorizzazione al trattamento dei dati personali. Le attività e le analisi qui presentate hanno seguito le regole deontologiche della So-

La ricerca-formazione procede su base pluriennale. In questa sede, si farà riferimento in modo sintetico all'indagine sulle rappresentazioni, che ha costituito la fase di avvio del progetto ai fini della definizione condivisa del problema rispetto alla necessità di costruire un rapporto collaborativo e sinergico tra le istituzioni educative e le famiglie per promuovere lo sviluppo armonico e il benessere dei bambini e delle bambine. Questa fase si è configurata anche come un segmento formativo che aveva l'obiettivo di sviluppare nelle partecipanti consapevolezza circa il proprio ruolo e il proprio posizionamento, le proprie pratiche, esplorando nuove possibilità e opportunità nella relazione con le famiglie. Il segmento formativo si è articolato in quattro incontri, di cui due online di circa 2 ore ciascuno (il primo e l'ultimo), svolti a marzo e maggio 2024, e da due incontri in presenza, uno di 2 ore e uno di 4 ore, svolti nel mese di aprile.

Le rappresentazioni delle relazioni con le famiglie: note metodologiche

Sul piano metodologico, per l'intera ricerca-formazione si è scelto di adottare una prospettiva trasformativa²⁰, atta a favorire la predisposizione di ambienti di apprendimento adulto capaci di produrre un cambiamento positivo profondo, creativo e consapevole a partire da processi critico- riflessivi.

Le rappresentazioni delle relazioni con le famiglie sono state indagate attraverso tre attività:

- Manifestazione di aspettative (attività 1)
- Attivazioni istantanee (attività 2)
- Associazioni simboliche "Se fossi" (attività 3)

La prima attività aveva l'obiettivo di raccogliere le aspettative delle partecipanti, chiedendo loro di rispondere tramite *Jamboard* di Google

cietà Italiana per l'Orientamento al Lavoro, nel rispetto dei principi etici stabiliti nella "Dichiarazione di Helsinki" e nella "Convenzione sui diritti dell'uomo e la biomedicina" (Convenzione di Oviedo).

²⁰ J. Mezirow, *A Critical Theory of Adult Learning and Education*, «Adult Education», 32, 1 (1981), pp. 3-24.

alle seguenti domande aperte: “Di cosa vorreste che le due conduttrici dell’incontro parlassero”, “Avete domande da farci?”, “Quali argomenti vi aspettate/vorreste?”. Le aspettative, nel delineare una prospettiva specifica su ciò che per la persona è importante o probabile, rivelano alcuni tratti significativi delle rappresentazioni; la loro esplicitazione nel contesto formativo, oltre a sancire il riconoscimento e la legittimazione dei propri personali obiettivi, introduce un primo ampliamento dell’orizzonte di senso attraverso il confronto con le altre risposte e la discussione che ne segue.

La seconda attività prevedeva l’uso di *Mentimeter* per rispondere alla domanda “Quali parole descrivono, per voi, la sfida di una buona alleanza scuola-famiglia?”. Questo consentiva di entrare in tema in termini problematici (la sfida, la *buona* alleanza) e di far emergere, attraverso lo sforzo di sintesi per la scelta delle parole da inserire nella risposta, gli elementi rilevanti delle rappresentazioni.

Infine, la terza attività, denominata “Se fossi”²¹, è stata progettata per permettere alle partecipanti di ricostruire la propria percezione di un fenomeno sociale specifico, in questo caso l’alleanza scuola famiglia, attraverso l’associazione simbolica – in questo caso - con animali, oggetti, vestiti, canzoni, film e colori. Questa attività, derivata dal metodo del “Ritratto Cinese”, consente di raccogliere le rappresentazioni implicite e spesso non consapevoli, favorendo l’espressione creativa e la trasformazione di percezioni soggettive in informazioni accessibili. L’attività di associazione libera, inoltre, rivela elementi significativi sulle visioni e le rappresentazioni individuali, poiché le scelte simboliche e le associazioni effettuate costituiscono indizi utili per comprendere le percezioni sottostanti che ognuna porta.

Per esaminare e sistematizzare i contenuti espliciti e impliciti emersi dalle risposte alle tre attività, è stata svolta un’analisi tematica²² delle risposte salvate e trascritte *verbatim*. Tale metodo considera il linguaggio

²¹ F. Zuccoli - C. Annovazzi - D. Meneghetti, *Fireflies, compasses, and Virgil with Dante: the representations of the tutoring project of the University of Milan-Bicocca by those who decide to participate*. EDULEARN24, Proceedings 2024.

²² V. Braun - V. Clarke, *Using thematic analysis in psychology*, «Qualitative research in psychology», 3, 2 (2006), pp. 77-101.

e le immagini come elementi costitutivi dei significati, riconoscendo la costruzione di questi ultimi come risultato di processi sociali. La procedura, basata sulla comprensione del contenuto linguistico espresso dalle partecipanti, si articola in diverse fasi. In primo luogo, è stata assicurata una familiarizzazione con i dati, mediante una lettura approfondita e ripetuta del materiale prodotto, al fine di acquisire conoscenza della varietà dei contenuti espressi. Successivamente, si è proceduto all'identificazione dei temi principali e alla ricognizione dei concetti ricorrenti più frequenti, attraverso la creazione di "etichette verbali" capaci di individuare aspetti di similarità tra le risposte. Infine, le etichette sono state sistematizzate in categorie, stabilendo raggruppamenti concettuali sovraordinati in grado di aggregare più etichette con riferimenti concettuali affini.

Gli esiti sono stati utilizzati anche in seguito, in chiave trasformativa, nel percorso di ricerca-formazione, per attività di rielaborazione di significato, di *reframing* oggettivo e di ristrutturazione soggettiva dei quadri di riferimento attraverso processi di autoriflessione critica²³.

La fiducia: fulcro di un'alleanza, agente di cambiamento

L'analisi dei risultati delle prime attività svolte durante il percorso formativo sull'alleanza scuola-famiglia ha messo in evidenza, in maniera trasversale, l'importanza del tema della fiducia. Le categorie individuate dalla raccolta delle aspettative (fiducia, riconoscimento del ruolo, comunicazione) includono commenti e sottocategorie in larga parte riconducibili alla fiducia nella relazione con i bambini e le bambine, con le famiglie e con i colleghi e le colleghe. E "fiducia" è la parola più frequentemente scelta per descrivere "la sfida di una buona alleanza scuola-famiglia", come pure la categoria che aggrega il maggior numero di parole che esprimono concetti affini, come "rispetto", "clima accogliente" (figura 1).

²³ F. Bracci, *L'apprendimento adulto. Metodologie didattiche ed esperienze trasformative*, Unicopli, Milano 2017, p. 47.

come strumento per promuovere la collaborazione con le famiglie, basandosi sull'importanza dell'ascolto autentico, privo di giudizio e orientato al riconoscimento e alla valorizzazione dell'altro. Il rispetto reciproco – elemento emerso con forza durante la formazione – si conferma dunque uno dei pilastri per l'instaurarsi di un rapporto fiduciario.

In modo analogo, Houri, Thayer e Cook²⁵ evidenziano come la fiducia da parte delle famiglie tenda ad aumentare quando le istituzioni scolastiche adottano pratiche comunicative che riconoscono e valorizzano il ruolo educativo dei genitori. Non si tratta, infatti, di una mera trasmissione unidirezionale di informazioni, ma della costruzione di *dialoghi* autentici e partecipati.

La letteratura individua inoltre alcuni elementi ricorrenti, comparsi anche nell'analisi delle attività svolte: la coerenza, la prevedibilità dei comportamenti, la cura nelle relazioni e la qualità dell'interazione. Tali aspetti contribuiscono a rafforzare l'idea che la coerenza e l'affidabilità – intese come mantenimento delle promesse e rispetto degli impegni – costituiscono condizioni imprescindibili per consolidare il legame educativo²⁶.

A questi fattori si aggiungono i risultati dello studio di Holzer e Daumiller²⁷, secondo cui la fiducia si fonda su componenti quali la benevolenza, l'affidabilità, la competenza, l'onestà e l'apertura, elementi pienamente riscontrabili nelle evidenze emerse dal presente lavoro.

In tale prospettiva, i risultati ottenuti risultano coerenti con le più recenti ricerche che confermano come la fiducia tra famiglie, insegnanti e dirigenti scolastici costituisca un presupposto essenziale per qualsiasi processo di miglioramento e sviluppo all'interno del contesto scolastico²⁸. Diversi studi mostrano inoltre che la fiducia incide positivamente sulla

²⁵ A.K. Houri - A.J. Thayer - C. R. Cook, *Targeting parent trust to enhance engagement in a school-home communication system: A double-blind experiment of a parental wise feedback intervention*, «School Psychology», 34, 4, 421(2019).

²⁶ H.J. Shayo - C. Rao - P. Kakupa, *Conceptualization and measurement of trust in home-school contexts: A scoping review*, «Frontiers in Psychology», 12, 742917 (2021).

²⁷ A. Holzer - M. Daumiller, *Building trust in the classroom: perspectives from students and teachers*, «European Journal of Psychology of Education», 40, 2 (2025), pp. 1-24.

²⁸ A.S. Bryk - B. Schneider, *Trust in schools: A core resource for school reform*, «Educational leadership», 60, 6 (2003), pp. 40-45.

possibilità di conseguire risultati formativi significativi²⁹. In particolare, Tschannen-Moran³⁰ e Henderson & Mapp³¹ sottolineano come la fiducia reciproca favorisca una comunicazione aperta e una collaborazione più efficace tra scuola e famiglie, riducendo i conflitti e incrementando le opportunità di collaborazione attraverso incontri, progetti condivisi e supporto alle attività scolastiche. Ciò contribuisce a creare un clima scolastico più positivo, con ricadute favorevoli anche sul rendimento e sul comportamento degli alunni e delle alunne.

In sintesi, tutte le partecipanti alla formazione hanno concordato nel ritenere la fiducia tra professioniste dell'educazione e famiglie un elemento imprescindibile per una collaborazione efficace, in grado di generare benefici per l'intera comunità scolastica. Inoltre, è stato unanimemente riconosciuto il valore di investire nella qualità delle relazioni, attraverso una comunicazione trasparente, un ascolto attento e il riconoscimento reciproco dei ruoli. Durante l'elaborazione collettiva di significati sono comunque emerse la fatica, la difficoltà e talvolta la resistenza alla realizzazione di un'alleanza: dare e ricevere fiducia comporta lo sviluppo di competenze relazionali orientate a creare e sostenere un partenariato con ciascuna particolare famiglia all'interno di uno specifico servizio educativo. Di qui, una nuova consapevolezza: la multidimensionalità dell'oggetto "fiducia" e la necessità di costruirla insieme.

In chiave trasformativa, tutte le rappresentazioni raccolte esprimono assunti e prospettive di significato da cui muovere per rielaborare le cornici di riferimento dell'oggetto "alleanza con le famiglie". Per esempio, l'enfasi sul riconoscimento del ruolo docente da parte delle famiglie offre lo spunto per una discussione della concezione del proprio profilo professionale in ottica coeducativa. La rilevazione del modo in cui la

²⁹ C.M. Adams - P. B. Forsyth, *The nature and function of trust in schools*, «Journal of School Leadership», 19, 2 (2009), pp. 126-152.

³⁰ M. Tschannen-Moran, *Collaboration and the need for trust*, «Journal of Educational Administration», 39, 4 (2001), pp. 308-331.

³¹ A.T. Henderson - K.L. Mapp, *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on Student achievement*, cit.

fiducia si esprime nelle scelte e nell'azione educativa³² ha una valenza euristica e permette di impostare il problema in un modo significativo: affrontare, da questo punto di ingresso, lo sviluppo di una postura coeducativa si è rivelata per il gruppo un'occasione promettente, che trova un opportuno spazio riflessivo nel prosieguo della ricerca-formazione e che potrebbe arricchirsi con la voce delle famiglie, attraverso un loro coinvolgimento diretto.

L'individuazione di strumenti idonei a costruire e coltivare fiducia passa, allora, attraverso una rielaborazione di significati che iscrive la realizzazione di alleanze autentiche con le famiglie in una responsabilità professionale più ampia, generativa di un'educazione di qualità, equa e sostenibile in ogni contesto.

³² M. Cottle - E. Alexander, *Parent partnership and 'quality' early years services: practitioners' perspectives*, « European Early Childhood Education Research Journal», 22, 5 (2013), pp. 637-659.

Sommario

Editoriale 5

Sezione monografica

Alessia Bartolini
Nuove generazioni familiari e nuove alleanze educative: ripensare la relazione scuola-famiglia nella società plurale 31

Luca Refrigeri - Noemi Russo - Lucia Mentore
Coltivare partecipazione e corresponsabilità la comunicazione per l'interazione scuola-famiglia 46

Elisabetta Musi
L'eclissi della partecipazione delle famiglie alla vita della scuola: una deriva dell'efficientismo formativo 56

Livia Cadei- Chiara Sità
Oltre la delega e il conflitto: pratiche dialogiche e riflessive per rinnovare la partecipazione scuola-famiglia 68

Christian Distefano
La consulenza pedagogica: il professionista dell'educazione come ponte tra scuola e famiglia per la promozione del benessere comunitario 79

Paolo Barabanti
Genitori e Prove INVALSI: il ruolo della scuola. Dall'informazione al coinvolgimento verso la corresponsabilità 92

Chiara Bellotti <i>La relazione tra scuola e famiglia: risorse e ostacoli da superare in prospettiva interculturale</i>	106
Teresa Grange - Chiara Annovazzi <i>Fiducia e responsabilità nell'alleanza educativa scuola-famiglia riflessioni pedagogiche a partire da una ricerca-formazione</i>	117
Alessandra Gigli - Chiara Borelli <i>Il timore di non "essere abbastanza": dati di ricerca sulle difficoltà dei genitori contemporanei e riflessioni pedagogiche sulle prospettive di alleanza educativa e sostegno alla genitorialità</i>	129
Andrea Lupi <i>Oltre la deferenza. Ripensare il coinvolgimento familiare nei servizi educativi per l'infanzia nei contesti di segregazione scolastica</i>	143
Pascal Perillo - Melania Talotti <i>Scelte e relazioni familiari. Una lettura del rapporto scuola-famiglia attraverso la voce degli studenti e delle studentesse universitarie</i>	155
Giuseppe Piazzolla <i>Con i nostri occhi: narrazione e corresponsabilità nei servizi 0-6 tra Montessori e Metodologia Pedagogia dei Genitori</i>	172
Daniela Maccario - Annamaria Garibaldi <i>Il laboratorio Voglio fare i compiti al Rondò dei Talenti. Alleanze educative tra università, scuola, famiglie e territorio per aiutare ad imparare: una ricerca-sviluppo partecipata</i>	184
Federica Cappiello <i>La "lettera settimanale" di classe: una pratica narrativa per costruire ponti educativi tra scuola e famiglia</i>	196
Chiara Dalledonne Vandini <i>Tra casa e scuola: il momento del pasto raccontato da genitori ed insegnanti. Risultati preliminari del progetto ON FOODS</i>	209



Sommario

Valeria Dellavedova - Adriana Sirito <i>Familia, infancia y adolescencia en un mundo hiperconectado</i>	221
Vito Balzano <i>Fragility and Educational Alliance: Rethinking the School-Family Relationship through a Social Pedagogy Lens</i>	228
Federico Zamengo - Daniel Mastro Simone - Paola Menotto Nicolò Valenzano <i>Genitori e insegnanti: coltivare fiducia attraverso l'impegno civico</i>	240
Maria Vinciguerra - Anna Gagliano <i>Le diverse generazioni nella partnership scuola-famiglia: una narrative review</i>	251
Rosita Deluigi <i>Educational alliances and plural perspectives in early childhood education: decolonising school-family relationships towards active community contexts</i>	265

Recensione

Paola Zini <i>“Altrove. Riflessioni pedagogiche sull’esperienza del viaggio” di Dalila Raccagni</i>	276
--	-----

Stampa:

MEDIAGRAF - Noventa Pad. (PD)

