

## Dal confine alla soglia. I compiti a casa tra scuola e famiglia<sup>1</sup>

### From border to threshold. Homework between school and family

---

**Katia Montalbetti**

Associate Professor of Experimental Education | Department of Education | Catholic University of the Sacred Heart, Milan (Italy) | [katia.montalbetti@unicatt.it](mailto:katia.montalbetti@unicatt.it)

---

**Cristina Lisimberti**

Assistant Professor of Experimental Education | Department of Education | Catholic University of the Sacred Heart, Milan (Italy) | [cristina.lisimberti@unicatt.it](mailto:cristina.lisimberti@unicatt.it)

abstract

This paper focuses on the school-family relationship by using the threshold concept which, unlike a border, gives recognition to a space of interconnection between the two elements. At an operational level, there are certain practices for looking at the actual relationship established between parents and teachers; these practices, thanks to their strategic positioning, can be both an access point to foster a new alliance or a pretext for new contrasts. Homework belongs to this class because it is sent out and comes back from the school place to the family home both physically and figuratively, positioning itself at the limit. Using the border perspective, the risk is that everyone sees and reads homework only on the basis of their own point of view, generating mutual closures and widening distances; by contrast, the threshold interpretation allows different actors to share an educational concern by putting at the centre the child/pupil's right to a harmonious development.

**Keywords: Homework, School-family relationship, Engagement, Parents, Teachers**

Nel contributo si propone di leggere il rapporto fra scuola e famiglia attraverso la categoria concettuale della soglia la quale, a differenza del confine, permette di riconoscere uno

- 1 L'architettura complessiva del contributo è stata elaborata insieme dalle due autrici. Sul piano redazionale a Katia Montalbetti è da attribuire il paragrafo 1, a Cristina Lisimberti il paragrafo 2; il paragrafo 3 e le conclusioni sono state stese assieme.

spazio di interconnessione fra il contesto scolastico e familiare. A livello operativo è possibile rintracciare alcune pratiche le quali consentono di “vedere in azione” il tipo di relazione instaurata tra genitori e insegnanti, configurandosi come occasioni per favorire una nuova alleanza o, al contrario, divenendo pretesti per nuovi contrasti. A tale categoria appartengono i compiti a casa i quali escono, in senso fisico e metaforico, dallo spazio scolastico per entrare in quello familiare. Se prevale la logica del confine, il rischio è che ognuno li intenda soltanto in base alla propria prospettiva generando chiusure reciproche e ampliando le distanze; adottare la categoria della soglia come chiave di lettura permette invece ai diversi interlocutori di porre al centro il diritto del bambino/alunno ad uno sviluppo armonico.

**Parole chiave:** **Compiti a casa, Rapporto scuola-famiglia, Coinvolgimento, Genitori, Insegnanti**

## 1. Promuovere continuità fra i contesti educativi: dal confine alla soglia

Nell'epoca odierna sono venute meno, fino quasi a scomparire, molte barriere fisiche e non. A tale processo, tutt'altro che lineare, ancora incompiuto e certamente non privo di contraddizioni, fanno da contraltare tentativi di innalzare nuove barriere come risalta: a livello sociale, nella gestione del fenomeno migratorio; a livello politico, nelle rivendicazioni delle autonomie nazionali; a livello economico, nei sistemi di protezione dei mercati locali.

Al centro della tensione fra apertura/chiusura è posto il confine (Cella, 2006; Salvatici, 2005) il cui scopo, seppure diversamente articolato nel tempo e nello spazio, consiste nel separare qualcosa da qualcos'altro rendendo con ciò possibile la distinzione ma anche l'identificazione. Nelle zone limitrofe, di conseguenza, si vivono a pieno e in modo marcato tutte le contraddizioni e le ambivalenze sottese all'oscillazione fra “stare dentro e stare fuori” (Zanini, 1997): atteggiamenti di paura e bisogni di protezione coesistono con sentimenti di curiosità e desideri di scoperta.

Segnali della tensione fra le spinte all'apertura e i vincoli di chiusura sono rintracciabili in molteplici ambiti; non fa eccezione quello educativo nel quale i criteri per tracciare i confini fra i diversi luoghi non sono sempre chiari e univocamente definiti, situazione che talvolta facilita la nascita di equivoci e di incomprensioni (Tramma, 2008).

A ben vedere la riflessione in campo pedagogico ha più volte interrogato, problematizzato e finanche rimesso in discussione il bisogno di ave-

re dei confini stabili. Il concetto stesso di comunità educante (Casotti, 1923; Agazzi, 1976; Pati, 1996), che appartiene alla tradizione del pensiero pedagogico, evoca l'idea di una comunità che si fa carico dell'educazione delle nuove generazioni attraverso una molteplicità di attori, di spazi, di contesti che agiscono in modo sinergico. La preoccupazione educativa è, in tal senso, allargata ed i confini dei diversi spazi si sfumano in vista di una presa in carico diffusa; tale concetto si ritrova, con gli opportuni distinguo, nell'idea di sistema formativo integrato (Frabboni, Pinto Minerva, 2000; Frabboni, Guerra, Scurati, 1999) così come nella prospettiva della *longlife* e *longwide education* (Alberici, 2008; Baldacci, Frabboni, Margiotta, 2012; Ellerani, 2013) ove la continuità prevale sulle discontinuità dei diversi contesti educativi, formativi ed extrascolastici.

Sotteso vi è il riconoscimento che i diversi sistemi educativi (a cominciare dalla scuola e dalla famiglia) siano fra loro inscindibilmente connessi e che non possano perciò essere intesi come monadi chiuse e isolate (Von Berthalanffy, 1983; Brofennbrenner, 1986; Pati, 1996). Se l'attenzione si sposta poi sulle persone, le quali abitano simultaneamente i diversi contesti educativi pur mantenendo una propria identità unitaria, risulta evidente come i confini tra tali sistemi debbano essere permeabili in modo da favorire il passaggio dall'uno all'altro evitando forzature e frammentazioni. In tal senso, la volontà di non frapporre barriere rigide tra i contesti di vita e di crescita è finalizzata a garantire alla persona uno sviluppo armonico ed integrale per tutte le età e in tutti gli spazi dell'esistenza umana.

Se dal piano della riflessione pedagogica, ove come osservato prevalgono le spinte all'apertura nell'ottica di una visione sistemica, si muove verso quello della pratica educativa agita, si registrano tuttavia segnali di segno contrario che delimitano, talvolta in modo marcato e aggressivo, i confini fra i diversi i spazi come ben risalta per esempio fra scuola e famiglia (Amadini, 2018).

Per quanto a parole ci si richiami e ci si ispiri all'ideale della comunità educante, nel concreto si erigono barriere la qual cosa nuoce alla qualità complessiva dell'azione educativa e ne compromette il valore. Il rafforzamento dei propri confini può originare da motivazioni differenziate: salvaguardare il proprio raggio di azione, respingere ciò che turba il normale andamento, proteggersi dalle intromissioni; in altre situazioni, ancora, atteggiamenti di chiusura traggono origine da una scarsa conoscenza che ingenera diffidenza. Di là dalle motivazioni, si innesca una spirale nega-

tiva alimentata da critiche distruttive che generano non solo uno spreco di risorse ma anche una frammentazione fra le esperienze vissute: in qualità di figlio, nello spazio domestico; di alunno, in quello scolastico; di cittadino, nel territorio, perdendo di vista l'unità del soggetto.

A ben vedere, il concetto stesso di confine appare, per diverse ragioni, poco appropriato se riferito all'educazione. In primo luogo la sua staticità mal si adatta al dinamismo della relazione educativa; in secondo luogo il confine è predeterminato e rigido, richiama una cesura, un passaggio brusco fra contesti e luoghi, segna una discontinuità netta fra spazi limitrofi mentre l'educazione accompagna la persona nelle sue diverse transizioni temporali e spaziali. Anche se non vanno certamente negate le peculiarità proprie dei diversi ambiti educativi né l'importanza di sperimentare, nei propri percorsi esistenziali, forme e contesti di discontinuità, è indispensabile prevedere zone di passaggio che permettano l'incontro e il confronto (Scurati, Bobbio, 2008; Sorzio, 2016). In tale prospettiva si fa strada il concetto di soglia la quale (Iori, 2006), a differenza del confine, delimita senza tuttavia chiudere configurandosi come simbolo dell'armonizzazione tra il fuori e il dentro: se lo scopo del confine è quello di distinguere e dividere, lo scopo della soglia è quello di mettere in comunicazione e di unire senza con ciò negare le reciproche specificità.

Il superamento del concetto di confine in favore di quello di soglia assume perciò un significato dirimente; se con il primo si vuole separare per differenziare chi sta dentro e chi sta fuori, chi svolge una funzione educativa da chi ne assume un'altra, con la seconda si intende facilitare il passaggio graduale fra luoghi di vita diversi in un movimento di andata e ritorno ciclico a beneficio delle persone coinvolte. In tal senso, la soglia permette l'accesso ad uno spazio condiviso, "non dato in maniera oggettiva, non fisso ma processuale, dinamico, trasformativo" (Iori, 2006, p. 81). Oltre la soglia vi è dunque una zona di passaggio, una terra di mezzo che potrebbe diventare, se non presidiata, terra di nessuno oppure, al contrario, essere vissuta come uno spazio comune poiché riconosciuto da tutti gli interlocutori. L'ampiezza di questa area, sulla quale grava la corresponsabilità dei diversi soggetti coinvolti, non è fissata in modo rigido e una volta per tutte ma è flessibile e in continua evoluzione per meglio adattarsi al dinamismo delle relazioni (Cardinali, Migliorini, 2013; Capperucci, 2018). Per abitare questa zona occorre tuttavia sentirvisi domiciliati la qual cosa fa risaltare la natura relazionale e l'importanza del riconoscimento condiviso fra quanti la attraversano e vi sostano.

Leggere il rapporto fra i luoghi dell'educazione attraverso la categoria concettuale della soglia consente di cogliere e dare riconoscimento ad uno spazio di interconnessione che costituisce una premessa per l'incontro e il confronto (Palma, 2017); agli interessi di una parte è sostituito il diritto della persona di muoversi nei diversi luoghi educativi vivendo esperienze unitarie e non frammentate. Ragionare in termini di soglie anziché di confini può perciò contribuire a porre al centro della riflessione pedagogica, ma anche della pratica educativa, non solo le prospettive dei singoli interlocutori che agiscono il proprio ruolo nei diversi contesti educativi (insegnanti, operatori, genitori ecc.) bensì, soprattutto, quelle delle persone che li vivono quotidianamente (*in primis* i bambini e i ragazzi).

## 2. Agire la corresponsabilità fra scuola e famiglia

Il cambiamento di prospettiva sotteso al passaggio tra il concetto di confine e quello di soglia non è affatto banale e può essere ben colto prendendo in analisi il rapporto fra scuola e famiglia. La relazione tra queste due agenzie fondamentali per la crescita e lo sviluppo integrale di bambini e ragazzi, nonostante le apparenze, non può essere infatti data per acquisita.

Se, infatti, la loro collaborazione è da tempo riconosciuta in letteratura come uno degli elementi che giocano un ruolo cruciale nel determinare il successo formativo degli studenti (Pirchio, Tritrini, Passiatore, Taeschner, 2013; Tran, 2014; Pati, 2019), la loro alleanza educativa si configura ancora come una meta a cui tendere (Simeone, 2014; Luciano, Marcuccio, 2017; Guerrini, 2018).

Nel nostro Paese la partecipazione attiva della famiglia alla vita della scuola vanta una lunga tradizione e un riconoscimento normativo consolidato, ulteriormente rafforzato negli ultimi anni (Attinà, 2018; Capperucci, Ciucci, Baroncelli, 2018). Nondimeno, se si passa dal piano della speculazione teorica, che si sofferma sui principi costitutivi che fondano l'alleanza tra queste due agenzie, alla disamina delle pratiche, che considera i contesti reali e i soggetti che li abitano, è oggi possibile individuare una vera e propria "crisi di partecipazione" (Pati, 2018) che si concretizza in una profonda frammentazione della relazione tra genitori ed insegnanti (Zaninelli, 2017; Palmieri, Palma, 2017) e impone di indivi-

duare nuove modalità di supporto. Come osserva Milani, nonostante le declaratorie e le buone pratiche legate a realtà specifiche, nella maggior parte dei servizi e delle scuole i genitori “sono definiti partner dell’azione educativa” solo sulla carta mentre, nel concreto, “li troviamo spesso fuori dalla porta” (Milani, 2012, p. 27). Riecheggia, in tale espressione, il concetto di confine rigido e invalicabile che distingue e separa in maniera sia fisica che metaforica lo spazio della scuola e quello della famiglia. Non è dunque raro che tra scuola e famiglia vengano innalzati, a volte in maniera intenzionale a difesa della propria identità, altre volte in maniera poco consapevole, degli steccati che rischiano di trasformarsi in vere e proprie barriere insuperabili precludendo a qualsiasi reale forma di scambio e collaborazione. Il filone di studi – tipicamente anglofono – sulle barriere che impediscono il coinvolgimento delle famiglie nella vita della scuola (*school barriers*) (Leitch, Tangri, 1988; Hornby, Lafaele, 2011) ha mostrato come queste spesso abbiano una natura pratica, e siano tanto ‘banali’ e contestuali (come l’assenza di mezzi di trasporto idonei, gli orari delle riunioni e degli incontri per i genitori, le differenze linguistiche e culturali tra genitori e insegnanti...) quanto determinanti e bloccanti (Timberly *et alii*, 2016).

La presenza di barriere e confini rende quindi ostica la comunicazione, la collaborazione e la condivisione tra scuola e famiglia ponendo queste ultime molto distanti dall’idea di “spazi educativi interconnessi” (Pati, 2008, p. 35) caratterizzati da soglie che possano essere attraversate. La connessione tra queste due agenzie può naturalmente esprimersi secondo modalità molto diverse. Palma (2017), integrando la categorizzazione proposta da Swap (1993), ne ricostruisce quattro:

- una modalità ispirata al modello della *protezione*, nell’ambito della quale la responsabilità del progetto educativo e formativo è affidata totalmente alla scuola che assume dunque un ruolo centrale mentre il coinvolgimento della famiglia non è ritenuto necessario;
- una modalità improntata sulla *trasmissione* di informazioni dalla scuola alla famiglia, all’interno della quale si instaura una comunicazione unidirezionale la tra scuola – l’emittente che prende le decisioni e trasmette elementi informativi – e la famiglia – il ricevente che ha l’unico scopo di recepire tali messaggi;
- una modalità centrata sull’*arricchimento del curriculum* nell’ambito della quale sono riconosciute alcune competenze delle famiglie che

potrebbero portare ad un miglioramento dell'offerta formativa della scuola;

- una modalità basata sulla *partnership* (Cardinali, Migliorini, 2013) “che sostiene lo sviluppo di un senso di corresponsabilità che si articola attraverso uno scambio comunicativo e un confronto di aspettative, obiettivi e responsabilità tra i due interlocutori, nonché il riconoscimento del comune ruolo educativo e del supporto reciproco” (Palma, 2017, pp. 329-330).

Le prime due modalità, per quanto a livello teorico possano sembrare arcaiche e desuete, si ritrovano invece non di rado nella pratica: esempi ne sono le scuole ove manca ancora la trasparenza circa le scelte didattiche ed educative compiute, ivi inclusi i processi di valutazione, o scuole che riducono la comunicazione con le famiglie alla trasmissione di circolari informative. In tali contesti tra scuola e famiglia si frappone, per tornare alla metafora del confine, un muro o, nel secondo caso, una recinzione che consente di vedere (alcune) cose senza che sia però possibile arrivare a comprenderle fino in fondo o, tanto meno, partecipare alle decisioni dalle quali originano. Nel terzo modello proposto la porta della scuola pare essere, in alcune occasioni limitate, aperta ai genitori: si pensi a incontri nei quali genitori sono invitati a tenere alcune lezioni specifiche agli studenti o alla collaborazione per la realizzazione di attività molto circoscritte come le feste di fine anno. La vera compartecipazione e condivisione delle scelte, nel rispetto dei rispettivi ruoli, si ritrova nell'ultimo modello nel quale tra scuola e famiglia pare esservi una soglia che può essere attraversata, seppure con delicatezza e rispetto, per consentire di lavorare assieme attorno ad un progetto educativo comune; è il caso delle scuole che rendono concreta ed effettiva la collegialità condividendo alcune scelte fondamentali, si pensi, a titolo esemplificativo, alla decisione di coinvolgere la componente genitoriale nella stesura del regolamento d'istituto o del patto di corresponsabilità.

Per dirla in altre parole la relazione tra scuola e famiglia deve passare dall'*involvement*, ossia dal già citato livello minimo di scambio informativo e di partecipazione, che resta il livello basilare di partenza, all'*engagement*, nel quale la scuola considera la famiglia un vero e proprio *partner* (Ferlazzo, Hammond, 2009) e si preoccupa di ascoltare “che cosa i genitori pensano, cosa sognano e di cosa hanno paura” (Ferlazzo, 2011, p. 12).

Per progettare nuove modalità di supporto alla relazione scuola-famiglia e promuovere il reale *engagement* tra le parti, è utile muovere al piano della concretezza, con l'obiettivo di rintracciare pratiche reali che possano fornire l'occasione di trovarsi assieme sulla soglia e individuare spazi di riflessione comune.

### 3. I compiti a casa: dallo scontro all'incontro

Nel declinarsi concreto dei rapporti fra scuola e famiglia sono rintracciabili alcune pratiche le quali, proprio per loro natura, permettono di “vedere in azione” il tipo di relazione instaurata tra questi due sistemi/soggetti; si tratta di pratiche che, dato il posizionamento strategico, possono fungere sia da punto di accesso per favorire una nuova alleanza (apertura) sia fornire pretesti per nuovi contrasti ed arroccamenti sulle rispettive posizioni (chiusura).

In tale prospettiva, Sergiovanni individua per esempio le riunioni programmatiche di inizio anno, i compiti a casa e i colloqui connessi con la valutazione (in itinere e finale) (Sergiovanni, 2000).

Ciascuna attività può essere ovviamente impostata e vissuta secondo modalità estremamente diversificate: le riunioni e i colloqui potrebbero essere appuntamenti meramente formali volti al passaggio di informazioni (pure utili) o potrebbero esse sfruttati come reali momenti di conoscenza reciproca, di condivisione e di co-progettazione; la valutazione potrebbe essere vissuta come giudizio del bambino e della famiglia (o dell'insegnante) oppure come occasione di confronto e allineamento/riallineamento per genitori/insegnanti/alunni; i compiti a casa potrebbero essere occasioni di arricchimento reciproco per bambini e genitori o generare sovraccarico e conflitto.

Mentre i colloqui e gli incontri assumono necessariamente un tempo limitato, i compiti si configurano spesso come impegno che accompagna la quotidianità della vita scolastica nella quale “genitori e docenti si trovano a dover convergere” (Coggi, Ricchiardi, 2010, p. 53); costituiscono pertanto uno spazio privilegiato per esprimere e rinsaldare un'alleanza educativa o esacerbare l'irrigidimento sulle proprie posizioni e ampliare le distanze.

Intesi come artefatti, i compiti a casa, nelle loro diverse declinazioni operative, escono in senso fisico e metaforico dal luogo scolastico per en-

trare in quello familiare; stanno, in altri termini, al limite perché appartengono alla scuola ma diventano una parte, tutt'altro che banale, della vita dello studente e della sua famiglia (Suárez *et alii*, 2017).

Se prevale la logica del confine, il rischio è che ognuno veda e legga i compiti soltanto in base alla propria prospettiva: nella situazione più tipica, allora, nella quale i compiti fanno parte della vita scolastica quotidiana, i docenti li esigono, li scelgono in nome della loro libertà di insegnamento e non sentono perciò l'esigenza di renderli oggetto di confronto con gli altri interlocutori. La famiglia, d'altro canto, li considera come un'indebita ingerenza nel tempo/spazio familiare, non ne ravvede l'utilità e molto spesso li subisce. In una situazione del genere vi è il concreto rischio che i compiti perdano di senso ricadendo in una terra di nessuno, nella quale il bambino abita e sosta da solo. Per evitare tale deriva occorre, riprendendo l'espressione già fatta nostra, passare da una logica di confini a quella di soglia (Iori, 2006), oltre la quale i diversi interlocutori guardano condividendo una pre-occupazione educativa che mette al centro non le ragioni di insegnanti o genitori ma il diritto del bambino/alunno ad uno sviluppo armonico. I compiti, da luogo nel quale prendono forma l'equivoco e l'incomprensione, potrebbero dunque configurarsi come spazio educativo nel quale scuola e famiglia si confrontano e si incontrano nel rispetto delle reciproche competenze.

In questa sede non interessa riflettere sull'utilità dei compiti né ripercorrere la contraddittoria letteratura (Chouinard, Archambault, Rheaul 2006; Cooper, 1989, 2001; Protheroe, 2009) bensì interrogare tale pratica alla luce della categoria concettuale della soglia. Il compito a casa si configura infatti come un artefatto in viaggio tra due mondi: nella sua accezione più positiva è un'attività pensata, progettata e assegnata a scuola, è svolta a casa per tornare ed essere ripresa in classe; nella sua accezione più negativa è un fardello, fisico e psicologico, che accompagna l'andata e ritorno tra casa e scuola e ha un conseguente impatto negativo sul sistema-famiglia.

In tale prospettiva, è possibile riprendere e declinare la modellizzazione proposta da Palma con riferimento specifico alla gestione dei compiti a casa. Nel modello della *protezione* prevale il meccanismo di delega totale alla scuola del mandato educativo. Gli insegnanti decidono le modalità di assegnazione dei compiti che debbono essere svolti dal bambino senza considerare le peculiarità della famiglia e del contesto di vita.

Nel modello della *trasmissione* vi è da parte degli insegnanti lo sforzo

di cercare di convincere i genitori dell'utilità dei compiti per il successo formativo dei figli; si chiede alla famiglia di fidarsi delle scelte operate dagli insegnanti ma non vi è un reale confronto.

Nel modello dell'*arricchimento del curriculum* vi è una valorizzazione della famiglia alla quale può essere assegnato un ruolo, per esempio nella richiesta di fornire supporto nella realizzazione di attività particolari o di una certa complessità (si pensi, a titolo esemplificativo, alle attività di ricerca da fare in gruppo in orario extrascolastico).

Nel modello della *corresponsabilità* vi è invece la ricerca di una condivisione e di un accordo sui compiti funzionale a garantire il successo formativo di ogni studente, dando la priorità ai bisogni e alle risorse di ciascun bambino.

I compiti a casa permettono di osservare, oltre il piano dei principi, se fra scuola e famiglia esistono confini piuttosto che soglie; in tal senso, costituiscono un oggetto meritevole di approfondimento anche perché, a differenza di altri contesti (Merieu, 2003; Kralovec, Buell, 2001; Núñez *et alii*, 2015; Bas, Sentouk, Cigerci, 2017) nel nostro Paese risultano poco indagati sul piano scientifico (Daffi, 2009; Montalbetti, 2017; Benedetto, Oliveri, 2012). La grande attenzione, talvolta esagerata, riservata a questi nella comunicazione mediatica<sup>2</sup> (Parodi, 2016; 2018), è perlopiù funzionale a descrivere situazioni estreme o episodi negativi mentre manca una riflessione approfondita che vada oltre la notizia per indagare le ragioni.

## Conclusioni

Avviare riflessioni approfondite sui compiti a casa può fornire elementi utili per promuovere l'effettiva realizzazione di quello "spazio intermedio" tra scuola e famiglia all'interno del quale, come sostiene Pourtrois (Pourtrois *et alii*, 2013), il bambino è rimesso al centro dei processi di apprendimento. Nel nostro Paese, come si è avuto modo di argomentare, tale approfondimento necessita sia di contributi teorici sia di indagini sul campo che pongano in luce le diverse scelte operate dalle scuole, le aspettative e le rappresentazioni dei soggetti coinvolti e i diversi modelli di rapporto scuola-famiglia sottesi.

2 <http://www.bastacompi.it/2017/>

In questo orizzonte, si configura l'esigenza di esplorare le idee, opinioni, percezioni di chi abita questo luogo di intersezione privilegiando una prospettiva qualitativo-ermeneutica ed adottando un approccio *bottom up*. Muovere dalla ricostruzione dei significati che genitori, insegnanti e alunni<sup>3</sup> attribuiscono appare indispensabile poiché, come osserva giustamente Tramma, il comportamento umano è influenzato più che dalle caratteristiche dello spazio in sé dalle "rappresentazioni simboliche che di tale spazio si è dato, durante la storia, il gruppo che lo vive" (Tramma, 2010, p. 82).

Nella prospettiva sopra delineata ha preso avvio un filone di ricerca<sup>4</sup> volto ad indagare sul piano empirico le rappresentazioni e le pratiche dei diversi soggetti coinvolti nel processo, integrandone e triangolando il punto di vista. L'obiettivo è quello di fornire elementi informativi utili per accompagnare le scuole e le famiglie ad assumere consapevolezza circa tali aspetti e, a partire da ciò, avviare un confronto approfondito sull'assegnazione dei compiti a casa. L'orizzonte a cui tendere è la promozione di un reale *engagement* tra le parti muovendo da un aspetto spesso non preso nella debita considerazione, l'assegnazione dei compiti a casa, ponendo al centro delle scelte educative e didattiche lo sviluppo armonico e integrale del bambino.

## Riferimenti bibliografici

- Agazzi A. (1976). *Problematiche attuali della Pedagogia e lineamenti di pedagogia sociale*. Brescia: La Scuola.
- Alberici A. (2008). *La possibilità di cambiare*. Milano: FrancoAngeli.
- Amadini M. (2018). Limiti, confini, attraversamenti: l'incontro con le famiglie. *Pedagogia Oggi*, 16 (2): 175-190.
- Attinà M. (2018). La responsabilità genitoriale e la relazione scuola-famiglia:

- 3 Nel contributo si è scelto di focalizzare l'attenzione su scuola e famiglia privilegiando il punto di vista degli adulti (genitori e insegnanti). Nondimeno, come posto in luce dalla letteratura sulla *student voice*, i bambini/alunni sono pienamente titolati per esprimersi in merito alla propria vita scolastica e di conseguenza nell'indagine empirica sarà integrata anche la voce degli studenti.
- 4 Nel momento della redazione del contributo si è conclusa la prima fase esplorativa tesa a rilevare il punto di vista degli insegnanti; nello specifico sono state condotte 42 interviste di cui si darà conto in una pubblicazione successiva.

- certezze, fragilità e nuove istanze educative. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 10 (15-16): 167-177.
- Baldacci M., Frabboni F., Margiotta U. (2012). *Longlife/Longwide Learning*. Milano: Bruno Mondadori.
- Bas G., Sentouk C., Cigerci F.M. (2017). Homework and academic achievement: a metaanalytic review or research. *Issues in Educational Research*, 27 (1): 31-49.
- Benedetto L., Oliveri R. (2012). Qual è l'approccio efficace per i compiti a casa? *Difficoltà di apprendimento*, 17 (4): 29-52.
- Bertalanffy L.V. (1983). *Teoria generale dei sistemi*. Milano: Mondadori.
- Bobbio A., Scurati C. (2008). *Ricerca pedagogica e educazione educativa*. Roma: Armando.
- Bronfenbrenner U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- 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 (15-16): 250-272.
- Capperucci D., Ciucci E., Baroncelli A. (2018). Relazione scuola-famiglia: alleanza e corresponsabilità educativa. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2: 231-253.
- Cardinali P., Migliorini L. (2013). *Scuola e famiglia. Costruire alleanze*. Roma: Carocci.
- Casotti M. (1923). *La nuova pedagogia e i compiti dell'educazione moderna*. Firenze: Vallecchi.
- Cella G.P. (2006). *Tracciare confini: realtà e metafore della distinzione*. Bologna: Il Mulino.
- Chouinard R., Archambault J., Rheault A. (2006). Les devoirs, corvée inutile ou élément essentiel de la réussite scolaire? *Revue des sciences de l'éducation*, 32 (2): 307-324.
- Coggi C., Ricchiardi P. (2000). Condivisione di valori tra scuola e famiglia. In C.M. Ronci, C. Fiore, U. Lucia, A.A. Massa, M.A. Gallina (eds.), *Scuola-famiglia tra continuità e cambiamenti* (pp. 51-64). Milano: FrancoAngeli.
- Cooper H. (1989). Synthesis of research on homework. *Educational leadership*, 47 (3): 85-91.
- Cooper H. (2001). *The battle over homework: Common ground for administrators, teachers, and parents*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Daffi G. (2009). *Missione compiti: manuale di sopravvivenza per i genitori*. Trento: Erickson.
- Ellerani P. (2013). *Successo formativo e lifelong learning*. Milano: FrancoAngeli.
- Ferlazzo L. (2011). Involvement or Engagement? *Educational Leadership*, 68 (8): 10-14.

- Ferlazzo L., Hammond L. A. (2009). *Building parent engagement in schools*. Santa Barbara, CA: Linworth.
- Frabboni F., Guerra L., Scurati C. (1999). *Pedagogia: realtà e prospettive dell'educazione*. Milano: Mondadori.
- Frabboni F., Minerva F. P. (2000). *Manuale di pedagogia generale*. Roma: Laterza.
- Hornby G., Lafaele R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63 (1): 37-52.
- Iori V. (2006). *Nei sentieri dell'esistere*. Trento: Erickson.
- Kralovec E., Buell J. (2001). End homework now. *Educational Leadership*, 58(7): 39-42.
- Leitch M.L., Tangri S.S. (1988). Barriers to Home-School Collaboration. *Educational Horizons*, 66 (2): 70-74.
- Meirieu P. (2003). *I compiti a casa. Genitori, figli, insegnanti: a ciascuno il suo ruolo*. Milano: Feltrinelli.
- Milani P. (2012). Sconfinamenti e connessioni. Per una nuova geografia di rapporti fra scuole e famiglie. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1: 25-37.
- Montalbetti K. (2017). Dalle evidenze di ricerca alle prospettive per la formazione degli insegnanti: i compiti come spazio di lavoro. *Formazione e insegnamento*, XV (3): 93-102.
- Núñez J.C. et alii (2015). Relationships between perceived parental involvement in homework, student homework behaviors, and academic achievement. *Metacognition and learning*, 10 (3): 375-406.
- Palma M. (2017). La scuola come bene comune. Il rapporto scuola-famiglia rivisto in un modello sostenibile di gestione condivisa. *Me-Tis*, 7 (2): 319-335.
- Palmieri C., Palma M. (2017). *The relationship between school and community as an opportunity to rethinking teaching*. US-China Review A,7,1.
- Parodi M. (2016). *Basta compiti!* Casale Monferrato: Sonda.
- Parodi M. (2018). *Così impari: per una scuola senza compiti*. Roma: Castelvecchi.
- Pati L. (1996). *L'educazione nella comunità locale*. Brescia: La Scuola.
- Pati L. (2008). Autonomia e crescita umana. In Id. (ed.), *Educare i bambini all'autonomia. Tra scuola e famiglia* (pp. 17-38). Brescia: La Scuola.
- Pati L. (2018). I rapporti scuola-famiglia. Tra incomprensione e collaborazione. In S. Ulivieri, L. Binanti, S. Colazzo, M. Piccinno (eds.), *Scuola, Democrazia Educazione. Formazione ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà* (pp. 80-82). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Pati L. (2019). *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*. Brescia: Morcelliniana.
- Pirchio S., Trittrini C., Passiatore Y., Taeschner T. (2013). The Role of the Relationship between Parents and Educators for Child Behaviour and Well-being. *International Journal about Parents in Education*, 7: 145-155.

- Pourtois J.-P., Desme H., Della Piana V., Houx M., Humbeeck B. (2013). Vers l'émergence et le développement de Cités de l'Éducation. *Revue internationale d'éducation de Sevrès*, 62: 99-108.
- Protheroe N. (2009). Good homework policy. *Principal*, 89 (1): 42-45.
- Salvatici S. (2005). *Confini: costruzioni, attraversamenti, rappresentazioni*. Sovieria Mannelli: Rubettino.
- Sergiovanni T.J. (2000). *Costruire comunità nelle scuole*. Roma: LAS.
- Sorzio P. (2016). La discontinuità tra sistemi educativi e la dispersione scolastica. La prospettiva ecologico-culturale. In L. Dozza, S. Ulivieri (eds.), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (pp. 641-646). Milano: FrancoAngeli.
- Suárez N. et alii (2017). Tareas para casa, rendimiento académico e implicación de padres y profesores. *Revista INFAD de Psicología*, 7 (1): 417-424.
- Swap S. (1993). *Developing home-school partnership: from concepts to practices*. New York: Teacher College Press.
- Timberly L. et alii (2016). Identifying Barriers: Creating Solutions to Improve Family Engagement. *School Community Journal*, 26 (2): 161-186.
- Tramma S. (2008). Educazione, scuola, territorio. In R. Moscati, E. Nigris, S. Tramma (eds.), *Dentro e fuori la scuola* (pp. 75-106). Milano: Bruno Mondadori.
- Tramma S. (2010). *Pedagogia sociale*. Firenze: Guerini scientifica.
- Tran Y. (2014). Addressing reciprocity between families and schools: Why these bridges are instrumental for students' academic success. *Improving Schools*, 17 (1): 18-29.
- Zaninelli L.F. (2017). Ripensare la continuità educativa tra servizi per l'infanzia e famiglie in prospettiva zero sei. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2: 185-198.
- Zanini P. (1997). *Significati del confine*. Milano: Mondadori.