



Iolanda Zollo

Università degli Studi di Salerno, izollo@unisa.it

Michela Galdieri

Università degli Studi di Salerno, mgaldieri@unisa.it

Progettare l'alleanza scuola-famiglia in prospettiva inclusiva e sostenibile: una proposta operativa

Designing the school-family alliance from an inclusive and sustainable perspective: an operational proposal

Sezione Monografica

ABSTRACT

The construction of the pedagogical alliance between school and family represents a central aspect of any inclusive practice that wishes to favour the accessibility of all students to places of life and that is oriented towards guaranteeing a fair and quality education. There emerges, therefore, the need to design the school-family relationship starting from a reference structure that acts as a progressive and organised framework. The aim of this paper is to review some interpretative models for the construction of such an alliance with the ultimate aim of sharing of an operational proposal.

Keywords: Inclusive design; school-family alliance; accessibility; sustainability; teacher education

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Zollo I., Galdieri M. (2022). Designing the school-family alliance from an inclusive and sustainable perspective: an operational proposal. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 2, 50-60. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2022-04>

Corresponding Author: Iolanda Zollo | izollo@unisa.it

Received: 22/10/2022 | **Accepted:** 17/12/2022 | **Published:** 31/12/2022

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | **DOI: 10.7346/sipes-02-2022-04**

* L'articolo è il risultato del confronto e della collaborazione scientifica tra le due autrici. Tuttavia, l'attribuzione della responsabilità scientifica è la seguente: Iolanda Zollo ha redatto i paragrafi 2. "Scuola e famiglia: una conversazione necessaria" e 3. "Scuola, famiglia e inclusione: verso nuovi modelli operativi"; Michela Galdieri i paragrafi 1. "Introduzione" e 4. "Conclusioni".



*“Il punto cruciale è quello dell’incontro di base fra genitori e insegnanti, forma concreta dell’incontro fra Scuola e Società: se questo incontro fallisce, la struttura non vive”
(Gianni Rodari, *A scuola di fantasia*, 1992)*

1. Introduzione

L’elaborazione del report *Our Common Future* a opera della Commissione mondiale per l’ambiente e lo sviluppo, sul finire degli anni Ottanta del secolo scorso, alimenta un intenso dibattito sulle questioni ambientali e sulle criticità derivanti dagli squilibri socioeconomici.

Le teorizzazioni che nascono intorno al concetto di *sustainability* e che muovono dal principio-guida secondo cui lo sviluppo sostenibile è tale quando è in grado di soddisfare “i bisogni del presente senza compromettere la capacità delle generazioni future di soddisfare i propri” (UN, 1987), si arricchiscono di nuovi spunti di riflessione a partire dalla definizione dei *Millennium Development Goals* (MDGs, UN, 2000) con lo scopo di individuare delle priorità sociali da perseguire a livello mondiale (Sachs, 2012)¹.

Il concetto di sviluppo sostenibile si amplia così da abbracciare un insieme di obiettivi che non costituiscono semplicemente dei traguardi condivisi da raggiungere, piuttosto i presupposti per un’ampia azione sociale indirizzata al miglioramento delle condizioni di vita di ciascun individuo. La riflessione sulla sostenibilità trova radici e nutrimento nel principio di giustizia sociale, nel riconoscimento delle altrui diversità, nella tutela del diritto di tutti ad agire e vivere in “contesti capacitanti” che tengano conto dell’insieme dei traguardi potenzialmente raggiungibili dalle persone (Nussbaum, 2011, 2019; Sen, 1985, 2009) valorizzando il diritto di scegliere e di autodeterminarsi (Cottini, 2016; Hoffman & Field, 1985; Deci & Ryan, 2000).

La qualità della vita non è più connessa al solo parametro economico, bensì a una pluralità di fattori, anche di natura sociale ed educativa, che possono incidere sullo sviluppo umano, inteso come risultante dell’interazione tra componenti biologiche, sociali ed ecologiche: il benessere, che racchiude “l’universo dei domini della vita umana, inclusi aspetti fisici, mentali e sociali che costituiscono quella che può essere chiamata una «buona vita»” (OMS, 2012, p. 180), implica l’esistenza di una dimensione partecipativa sulla quale si fondano gli stessi processi inclusivi.

In questa prospettiva, l’educazione assume una funzione centrale nell’ambito dei 17 *Sustainable Development Goals* (SDGs, UN, 2015), da raggiungere entro il 2030², costituendo “sia un obiettivo in sé” sia il canale attraverso cui realizzare, in maniera trasversale, i diversi obiettivi di sviluppo sostenibile (UNESCO, 2017). Promuovere e “garantire un’istruzione di qualità inclusiva ed equa”, tale da ampliare “le opportunità di apprendimento continuo per tutti” (UN, 2015), richiede un’azione progettuale che tenga conto delle differenze di ciascuno in ragione di un più ampio concetto di *bisogno* (Aiello, 2018; MIUR, 2012, 2013).

La progettualità pedagogico-didattica, che da tempo ha recepito le indicazioni derivanti dall’approccio internazionale dell’Universal Design for Learning (Hall & Meyer, 2012; Rapp, 2014), costituisce il terreno sul quale procedere all’edificazione di curricula flessibili e innovativi all’interno dei quali strategie e meto-

- 1 La Dichiarazione del Millennio dell’Assemblea delle Nazioni Unite (Risoluzione A/55/2, 8 settembre 2000) definisce otto Obiettivi di Sviluppo da raggiungere a livello globale dal 2000 al 2015 relativi alla tutela del diritto alla libertà e alla pace, all’istruzione e alle diversità di genere, al rispetto della natura e all’eliminazione della povertà.
- 2 Con l’approvazione dell’Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile sono stati elaborati 17 obiettivi suddivisi in 169 target. Nello specifico, l’obiettivo 4 “Garantire un’istruzione di qualità inclusiva ed equa e promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti”, è perseguibile garantendo uno sviluppo e un’istruzione di qualità a partire dalla prima infanzia nel rispetto delle diversità culturali, di genere e delle condizioni di vulnerabilità e di fragilità individuale, con lo scopo di accedere equamente a un’alfabetizzazione di base e all’acquisizione di conoscenze e competenze utili per la vita e per lo sviluppo sostenibile.



dologie, strumenti e materiali siano parte integrante di percorsi educativi e didattici (Aiello et al., 2014; Cottini, 2019; Savia, 2015) che, mediante la differenziazione, possano rispondere al meglio alle specifiche individualità, affermandole e valorizzandole (Baldacci, 2005; d’Alonzo, 2017).

Il cambiamento a cui si auspica e che può generarsi dalla creazione di *culture, politiche e pratiche inclusive* (Booth & Ainscow, 2014), tuttavia, necessita dell’attivazione di una pluralità di risorse umane e professionali che sostengano e che sollecitino una nuova organizzazione scolastica generale, un ripensamento degli spazi e un rinnovamento dei percorsi formativi che possano contribuire a delineare il nuovo volto della scuola inclusiva (Canevaro, 2007; de Anna, 2022; Sibilio & Aiello, 2015, 2018).

La costruzione di contesti accessibili e sostenibili risulta imprescindibile dall’edificazione di alleanze educative intra ed extrascolastiche: le famiglie intese come *stakeholder* sono partner irrinunciabili di ogni percorso educativo inclusivo e di quel dialogo tra i diversi sistemi che risulta fondamentale per garantire e facilitare gli apprendimenti (Bronfenbrenner, 1979).

Sulla base di queste premesse, lo scopo del presente lavoro è di riflettere sulla necessità di una progettazione in chiave inclusiva del rapporto scuola-famiglia, partendo dall’analisi di alcuni modelli interpretativi per la costruzione di tale alleanza educativa (Epstein, 1987, 1995; Epstein & Sanders, 2000; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995, 1997) ed evidenziandone la possibile applicabilità nell’attuale scenario educativo italiano.

2. Scuola e famiglia: una *conversazione necessaria*

La costruzione dell’alleanza pedagogica tra scuola e famiglia rappresenta un aspetto centrale di ogni pratica inclusiva che voglia favorire l’accessibilità di tutti gli studenti ai luoghi di vita e che sia orientata allo sviluppo di un nuovo modo di interpretare, di valorizzare e, soprattutto, di *agire* le differenze di ognuno (Goussot, 2015). Difatti, tale coalizione, come documentato da decenni in letteratura (Henderson, Berla, 1994; Epstein, 2001; Henderson, Mapp, 2002), risulta essere strategica per promuovere gli apprendimenti degli studenti e per favorire una relazione educativa solida e inclusiva nell’ottica di un globale miglioramento della qualità della vita di tutti.

Si potrebbe affermare che l’avvio di questa cooperazione dialogica sia correlata, riprendendo lo psicopedagogo sovietico Lev S. Vygotskij, alla capacità di attivazione della *zona di sviluppo potenziale* del contesto familiare tramite azioni di mediazione pedagogica. In tal senso, la scuola assume il ruolo di mediatore e di punto di riferimento culturale, consentendo a tutti gli attori coinvolti di divenire soggetti attivi e significativi del progetto educativo collettivo (Goussot, 2015).

Questo aspetto emerge anche dal *Profilo dei docenti inclusivi* (AESIAD, 2012); difatti, tra le aree di competenza del valore “Lavorare con gli altri” vi è “Saper lavorare con i genitori e con le famiglie” [Tab. 1]: si fa, dunque, riferimento, da un lato, all’importanza di una comunicazione con le famiglie, in particolar modo, se provenienti da contesti culturali, linguistici, etnici e sociali differenti, dall’altro lato, alla necessaria acquisizione di consapevolezza circa la collaborazione con le famiglie quale *quid pluris*. Si pone, inoltre, l’accento sulla responsabilità professionale degli insegnanti rispetto all’efficacia di tale collaborazione.

“Saper lavorare con i genitori e con le famiglie”
<i>Comportamenti e convinzioni personali</i>
Avere coscienza del valore aggiunto della collaborazione con i genitori e le famiglie
Rispettare i contesti sociali e culturali, e i punti di vista dei genitori e delle famiglie
Interpretare la comunicazione e la collaborazione con i genitori e le famiglie come una responsabilità professionale
<i>Conoscenza e competenza di base</i>
La didattica inclusiva si basa su un approccio cooperativo
L’importanza delle competenze interpersonali
L’impatto delle competenze interpersonali nel successo scolastico degli alunni



Capacità e abilità di base
Saper coinvolgere genitori e famiglie nel percorso di apprendimento dei loro figli
Saper comunicare efficacemente con i genitori e le famiglie provenienti da diversi contesti culturali, etnici, linguistici e sociali

Tab. 1: "Saper lavorare con i genitori e con le famiglie" (AESIAD, 2012)

A questo riguardo, il patto educativo di corresponsabilità scuola-famiglia è stato determinante per il fronteggiamento dell'emergenza pandemica da Covid-19, ma, al tempo stesso, ha messo in evidenza la necessità di un ripensamento e di una seria riflessione sulle pratiche educative da mettere in campo. È quanto si evince dal Decreto PNRR 2 (Decreto-Legge 30 aprile 2022, n. 36 convertito, con modificazioni, dalla Legge 29 giugno 2022, n. 79): all'art. 44, inserito nel Capo VIII rubricato "Istruzione", concernente la formazione iniziale e continua dei docenti delle scuole secondarie, viene sottolineata l'importanza di sviluppare, nella fase formativa iniziale, una sinergia con le famiglie, con il territorio e con la comunità educante sì da favorire un apprendimento che sia efficace e permanente per tutti.

La prima legge volta a favorire la partecipazione delle famiglie nella sfera scolastica è la Legge Delega n. 477/1973 che formalizza una responsabilità educativa diffusa. Successivamente, nel 1985, nei Programmi della scuola elementare si precisa che l'interazione formativa con la famiglia è un momento fondamentale per la vita scolastica degli studenti (D.P.R. 12 febbraio 1985, n. 104, p. 1).

A seguito della legge sull'autonomia scolastica (59/1997) si fa riferimento al concetto di "partecipazione attiva" dei genitori nel contesto scolastico e con il D.P.R. n. 249 del 1998 le famiglie firmano un accordo di corresponsabilità educativa con il dirigente scolastico. Nel 2007, l'articolo 5bis del D.P.R. 235 introduce il *Patto educativo di corresponsabilità* nella scuola secondaria. L'intento del legislatore è quello di valorizzare le famiglie definendole come stakeholder in grado di partecipare responsabilmente all'educazione e all'istruzione dei giovani. Esse, dunque, si profilano come partner privilegiati a instaurare un dialogo e un confronto con i docenti e con il territorio al fine di proporre significative attività extracurricolari (Nota MIUR, 2012) nell'ottica della reciprocità e della condivisione progettuale (Aiello, 2018).

3. Scuola, famiglia e inclusione: verso nuovi modelli operativi

Come costruire un'alleanza pedagogica tra scuola e famiglia al fine di favorire l'accessibilità di tutti gli studenti ai luoghi di vita, sviluppando nuove modalità di interpretazione e di valorizzazione delle differenze di ciascuno sì da *agire l'inclusione*?

L'alternarsi di prassi relazionali formali (incontri annuali iniziali, colloqui individuali) e informali (feste, spettacoli, viaggi di istruzione), nonché il propagarsi di indicazioni pratiche apparentemente generiche (individuare uno stile comunicativo adeguato, vincere la diffidenza e superare il pregiudizio, promuovere l'informazione e, soprattutto, la formazione) potrebbero far pensare a una *alleanza retorica*.

In realtà, la necessità di operationalizzare tale alleanza si inserisce, come già sottolineato in precedenza, all'interno di un quadro normativo nazionale pregno di significative suggestioni pedagogiche; in tal senso, nel nostro Paese, nonostante alcune dissomiglianze legate all'ordine e al grado di scuola, all'approccio pedagogico adottato, al contesto geografico, si è assistito alla diffusione di numerose pratiche volte alla costruzione di relazioni dialogiche. Vi è, però, il rischio di uno "sconfinamento": risulta, dunque, importante "delineare i confini", circoscrivendo l'ambito di azione in riferimento ai quadri teorico-concettuali e, in particolar modo, agli strumenti da utilizzare.

Interessante, a questo proposito, appare essere uno studio internazionale condotto da Yamauchi, Ponte, Ratliffe e Traynor (2017) avente l'obiettivo di analizzare, attraverso una revisione sistematica della letteratura, i quadri teorico-concettuali usati per le ricerche sui partenariati scuola-famiglia: si evince che quasi la metà degli articoli presi in esame non contempla la presenza di un quadro teorico e/o concettuale di riferimento; per quanto attiene l'altra metà dei lavori scientifici considerati, quattro sono le teorie mag-



giormente diffuse per la trattazione del tema: l'*Ecological Systems Theory* (Bronfenbrenner, 1979); la *Social Capital Theory* (Bourdieu, 1986; Coleman, 1988; Lareau, 1987); l'*Overlapping Spheres of Influence Model* (Epstein, 1987, 1995, 2011); il *Funds of Knowledge Approach* (Moll, Amanti, Neff, Gonzalez, 1992).

Emerge, inoltre, la frequente applicazione di due quadri concettuali: i *Types of Family Involvement* (Epstein, 1987, 1995; Epstein, Sanders, 2000) e il *Model of the Parent Involvement Process* (Hoover-Dempsey, Sandler, 1995, 1997; Hoover-Dempsey et al., 2005).

Da queste brevi riflessioni, è possibile evidenziare l'esigenza di progettare il rapporto scuola-famiglia a partire da una struttura di riferimento che agisca come cornice progressiva e organizzata, e che si configuri come un possibile itinerario da percorrere per la costruzione di un fattivo dialogo volto a un agire educativo realmente inclusivo (Sibilio, Aiello, 2015, 2018).

Particolarmente in linea con i principi e con i valori del paradigma dell'inclusione è la posizione di Epstein; si procederà, pertanto, all'analisi dettagliata della *Overlapping Spheres of Influence Model* e alle relative tipologie di interazione che possono realizzarsi tra scuola e famiglia con il fine ultimo di giungere alla condivisione di una proposta operativa.

A questo riguardo, Epstein (2011), partendo dall'assunto secondo cui gli alunni siano da considerarsi quali *agenti attivi* della relazione scuola-famiglia, ritiene che il percorso educativo rappresenti un'occasione imprescindibile per il coinvolgimento attivo delle famiglie sì da concorrere al potenziamento delle competenze scolastiche dei loro figli e, al tempo stesso, pone in luce quanto tale coinvolgimento sia necessario e indispensabile per rendere durevoli gli effetti positivi della partecipazione. Introduce, infatti, locuzioni come *school-like families* e *family-like schools* per rappresentare l'approccio cooperativo e integrato all'educazione.

Entrando nello specifico del modello epsteiniano, in continuità con l'approccio ecosistemico di Bronfenbrenner (1979), il quale ritiene che lo sviluppo del bambino sia connesso a una rete di sistemi che si influenzano reciprocamente e che vanno a formare l'ecosistema nel quale il bambino cresce, esso si basa sull'idea secondo cui l'ambiente scolastico e l'ambiente familiare possono essere rappresentati su un piano geometrico attraverso "sfere" separate caratterizzate da gradi più o meno profondi di sovrapposizione [Fig. 1]; le "sovrapposizioni" sono concettualizzate come attività congiunte che si manifestano in forme specifiche di coinvolgimento. Il grado di sovrapposizione tra le sfere dipende dalle forze in campo che si muovono verso la separazione oppure verso la sovrapposizione; queste forze includono prospettive, percezioni, rappresentazioni ed esperienze passate che fungono da fattori ostacolanti o facilitanti le attività di coinvolgimento: quanto maggiore sarà la sovrapposizione tanto più scuola e famiglia risulteranno in relazione tra loro (Epstein, 2011).

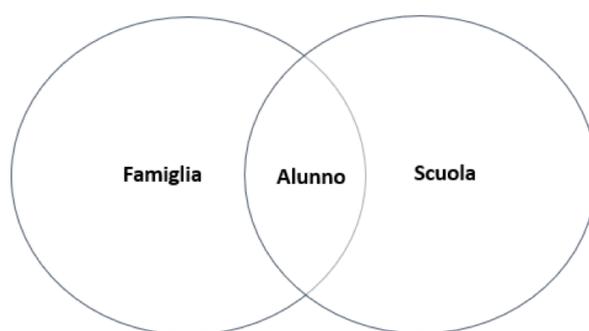


Fig. 1 – Overlapping Spheres of Influence Model (Epstein, 1987, 1995)

L'alleanza tra scuola e famiglia, pur delineandosi come un processo flessibile e aperto al continuo cambiamento, necessita di specifiche attività che orientino l'azione, evitando "sconfinamenti" e prassi "ingenua".

Sei sono i "passi" di Epstein (2011) per una collaborazione tra scuola e famiglia:



- *Parenting*: si tratta di una vera e propria sfida per l'organizzazione scolastica che è chiamata a fornire alle famiglie indicazioni pratiche e consigli utili a supportare l'educazione dei figli.
- *Communicating*: rientrano le responsabilità di base di genitori e di insegnanti verso l'organizzazione di canali di comunicazione a due vie che si mostrino efficienti e temporalmente stabili.
- *Volunteering*: ci si riferisce al coinvolgimento delle famiglie a scuola, mediante attività informali realizzate nel contesto scolastico, nonché la loro partecipazione a eventi particolari (organizzazione di feste, costituzione di comitati, promozione di iniziative culturali e ricreative, giornate di beneficenza).
- *Learning at home*: riguarda la partecipazione delle famiglie nell'apprendimento a casa, mediante la condivisione di metodologie di insegnamento, di strategie di supporto, l'utilizzo di materiali didattici, creando, in tal modo, un raccordo positivo tra le attività che il bambino svolge a scuola e quelle che pratica a casa.
- *Decision making*: è relativo al confronto tra famiglie e scuola circa i processi decisionali dell'organizzazione in riferimento alle pratiche e alle politiche scolastiche.
- *Collaborating with the community*: focalizza l'attenzione sulle attività rivolte al coordinamento di risorse e di servizi offerti alle famiglie, agli studenti e alla comunità intera. Con quest'ultima forma di coinvolgimento (inizialmente non presente), che sottolinea l'importanza della partecipazione della comunità circostante, l'*Overlapping Spheres of Influence Model* viene rivisto con l'aggiunta della comunità come terzo polo del modello [Fig. 2].

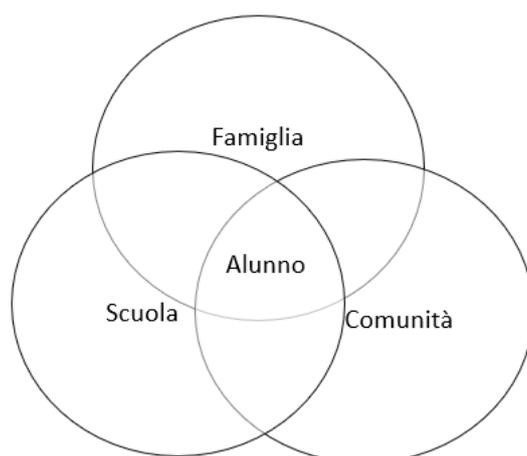


Fig. 2 – Evoluzione dell'*Overlapping Spheres of Influence Model* (Epstein, 2011)

Siffatto modello, per la sua semplicità sia sul piano teorico-concettuale che in riferimento a quello pratico-operativo, si presenta come uno strumento assai utile nell'interpretazione della complessità della relazione tra insegnanti e famiglie (Patte, 2011).

Partendo, dunque, dall'*Overlapping Spheres of Influence Model* e dai *Types of Family Involvement*, si potrebbe dare avvio a una riflessione condivisa tra scuola e famiglia attraverso l'utilizzo di una scheda [All. 1] che guidi l'azione e che costituisca, per le due agenzie educative, un quadro di riferimento non solo per l'analisi del livello di partecipazione, ma anche per fare il punto sul proprio lavoro, per monitorarlo e per valutarlo. Sulla base della proposta epsteiniana, quindi, si potrebbe procedere, da un lato, alla condivisione dei significati³ circa i "sei passi" (*parenting; communicating; volunteering; learning at home; de-*

3 Goussot (2015) sostiene che la riflessione sul linguaggio debba configurarsi come una vera e propria disciplina pedagogica. Questo aspetto è, tra l'altro, messo in evidenza in una specifica sezione del *Profilo dei docenti inclusivi* dedicata alle precisazioni riguardanti il linguaggio e la terminologia, ove viene posta in luce, accanto all'importanza della collaborazione tra gli stakeholders coinvolti nell'azione inclusiva, la necessità di un costante confronto circa il lessico dell'inclusione al fine di giungere ad una fattiva condivisione dei significati: "Definizioni e comprensioni condivise dei concetti chiave relativi



cision making; collaborating with the community), dall'altro, alla creazione di un repertorio di pratiche. Definire e comprendere in maniera condivisa i concetti chiave nell'ambito della progettazione inclusiva è fondamentale, come viene messo in evidenza, tra l'altro, in una specifica sezione del *Profilo dei docenti inclusivi* (AESIAD, 2012) dedicata alle precisazioni riguardanti il linguaggio e la terminologia. A questo riguardo, Goussot (2015) sostiene che la riflessione sul linguaggio sia da configurarsi come una vera e propria disciplina pedagogica.

Al fine di promuovere vari livelli di comunicazione si potrebbe integrare la suddetta scheda con un questionario a domande aperte, prendendo in considerazione il *Nuovo Index per l'inclusione* (Booth, Ainscow, 2014), strumento analitico volto alla progettazione e all'implementazione di culture, di politiche e di pratiche educative inclusive, e, nello specifico, l'indicatore A1.5 "Il personale e le famiglie collaborano" con i relativi quesiti [All. 2].

4. Conclusioni

"La sfida della globalità è dunque nello stesso tempo una sfida della complessità", scriveva Morin nell'*incipit* della sua riflessione su una possibile riforma del pensiero e dell'educazione, individuando nella *complessità* l'impossibilità di separare le diverse componenti che costituiscono un tutto in ragione di un'interdipendenza, di un'interattività e un'inter-retroattività fra le singole componenti e il tutto e fra il tutto e le sue parti (Morin, 2000, p. 6). La sfida del globale e del complesso è tanto culturale quanto civica e sociologica; una "sfida delle sfide" nella quale si riconosce la centralità dei processi educativi, l'irrinunciabilità dell'altro e l'esistenza di una rete di relazioni su cui tessere le trame dell'agire dei diversi attori sociali. Il terreno su cui si sviluppa e quotidianamente si ridefinisce l'azione educativa vede il protagonismo delle *famiglie* con le proprie identità culturali da proteggere e custodire, in quanto specchio di storie generazionali che si tramandano e, talvolta a fatica, si aprono a nuove contaminazioni. Tale patrimonio identitario, frutto dell'intreccio di saperi, percezioni, rappresentazioni ed esperienze pregresse si riflette nell'agire dello studente e nella apertura o nella chiusura della famiglia ai valori del rispetto e della tutela di ciò che è diverso.

La cultura dell'educazione e dell'inclusione, pertanto, si costruisce *in* famiglia e *con* le famiglie, necessita di spazi e di momenti di incontro e di dialogicità con le istituzioni educative e scolastiche, attraverso i quali ricercare dei "punti di contatto" affinché sistemi indipendenti si avvicinino e si sovrappongano; una sovrapposizione di sfere concentriche "scuola", "famiglia", "comunità" che, nella prospettiva epsteiniana, presuppone un lavoro di individuazione e di riduzione di quegli ostacoli che, difatti, sono di impedimento ai processi inclusivi. Così come per gli "alunni" si rende necessaria "un'azione pedagogica efficace" tale da "aiutarli ad avanzare sulla via dell'indipendenza. Aiutarli a imparare a camminare senza aiuto, a correre, a salire e scendere le scale, a rialzare oggetti caduti, a vestirsi e a spogliarsi" (Montessori, 2015, p. 32), analogamente, le famiglie necessitano di essere accompagnate, supportate e rese protagoniste di un percorso educativo il cui scopo non è solo quello di costruire e valorizzare le competenze scolastiche dei propri figli, bensì garantire un'azione partecipativa e collaborativa nel tempo.

Il modello dei "sei passi" di Epstein e le successive teorizzazioni descritte in precedenza, riconoscono la responsabilità sociale ed educativa della scuola a cui si chiede il compito di informare, favorire scambi comunicativi efficaci, promuovere iniziative che possano incrementarne il coinvolgimento e la condivisione delle decisioni, supportare i momenti di apprendimento nei contesti non formali (Epstein, 1987, 1995, 2011), tutto questo nell'ottica di agire un cambiamento nelle pratiche e nei contesti scolastici in direzione di una maggiore inclusione di *tutti* e di *ciascuno*, promuovendo una sintesi tra teoria e prassi pedagogica, tra modelli interpretativi della alleanza scuola-famiglia e strumenti operativi attraverso i quali offrire un ulteriore supporto.

all'[inclusione] scolastica sono fondamentali. La collaborazione tra i diversi soggetti che partecipano al processo di inclusione può giovare di concetti condivisi" [...] (AESIAD, 2012, p. 25).



Azione	Definizione condivisa	Pratiche da adottare
<i>Parenting</i>		
<i>Communicating</i>		
<i>Volunteering</i>		
<i>Learning at home</i>		
<i>Decision making</i>		
<i>Collaborating with the community</i>		

All. 1: Scheda per l'avvio di una riflessione condivisa tra scuola e famiglia

a) I genitori e il personale si trattano con rispetto a prescindere dalla loro condizione o dal loro ceto sociale?
b) Tutti i genitori ritengono che la scuola valorizzi i loro figli?
c) Il personale sente che i genitori apprezzano il lavoro fatto a scuola?
d) I genitori sono ben informati su ciò che avviene a scuola?
e) I genitori sono informati tempestivamente e in modo chiaro quando a scuola si presenta un problema serio?
f) I genitori hanno varie opportunità di essere coinvolti nella scuola?
g) I diversi contributi che i genitori possono dare alla scuola sono ugualmente apprezzati?
h) Chi tra il personale è un genitore usa la propria esperienza per migliorare le relazioni con i genitori degli alunni della scuola?
i) Il personale evita di attribuire la responsabilità dei problemi degli alunni al fatto che hanno un solo genitore o genitori separati?
j) Il personale apprezza l'aiuto dato dai genitori agli alunni a prescindere dal fatto che questi ultimi vivano o meno con due genitori a tempo pieno nella stessa casa?
k) Il personale conosce la varietà di famiglie allargate in cui vivono gli alunni?
l) Il personale e i genitori concordano su come preferiscono rivolgersi gli uni agli altri?
m) Il personale evita di usare un generico «mamma»/«papà» per riferirsi o parlare dei genitori?
n) I genitori sanno a chi rivolgersi per discutere di eventuali problematiche?
o) I genitori sentono che i loro problemi sono presi seriamente in considerazione?
p) Tutti i genitori sono informati e invitati a discutere rispetto all'educazione dei figli?



q) Il contributo dei membri delle famiglie allargate all'educazione degli alunni è ben accetto?
r) Il personale evita di contattare i genitori solo quando ci sono delle lamentele rispetto agli alunni?
s) Ci sono scambi regolari di informazioni tra casa e scuola?
t) C'è un luogo della scuola in cui i genitori possono incontrarsi e scambiarsi idee bevendo qualcosa?
u) I genitori incoraggiano altri genitori a partecipare alle attività scolastiche evitando così che qualcuno si senta escluso o marginalizzato?
v) Gli incontri con i genitori servono a condividere la conoscenza sugli alunni/figli anziché ridursi a una trasmissione di informazioni dal personale ai genitori?
w) I genitori sanno come possono sostenere l'apprendimento dei figli a casa?
x) Il personale cerca di aumentare il coinvolgimento dei genitori diversificando luoghi e tempi degli incontri?
y) Il personale affronta i timori che i genitori possono avere rispetto a venire a scuola e parlare con gli insegnanti?
z) Il personale evita di sentirsi intimidito da genitori che mostrano di avere uno status più elevato, o sono più colti o esperti?
...

All. 2: Nuovo Index per l'inclusione (Booth e Ainscow, 2014) - Indicatore A1.5 "Il personale e le famiglie collaborano"

Riferimenti bibliografici

- AESIAD [Agenzia Europea per lo Sviluppo dell'Istruzione degli Alunni Disabili] (2012). *Profilo dei docenti inclusivi*, Odense, Danimarca. Testo disponibile al sito: <http://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf> (ultima consultazione: 28/IX/2022).
- Aiello P. (2018). *Ronald Gulliford. Alle origini del concetto di Bisogno Educativo Speciale*. Milano: FrancoAngeli.
- Aiello P., Di Gennaro C. D., Palumbo C., Zollo I., & Sibilio M. (2014). Inclusion and Universal Design for Learning in Italian Schools. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence (IJDLC)*, 5(2), 59- 68.
- Baldacci M. (2005). *Personalizzazione o individualizzazione?* Trento: Erickson.
- Booth T., & Ainscow M. (2014). *Il Nuovo Index per l'inclusione* (trad. it.). Roma: Carocci.
- Bourdieu P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). New York, NY: Greenwood.
- Bronfenbrenner U. (1979). *Ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Canevaro A. (2007). *L'integrazione scolastica degli alunni disabili. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*. Trento: Erickson.
- Coleman J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Cottini L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità: percorsi educativi per realizzarla*. Trento: Erickson.
- Cottini L. (2019). *Universal design for learning e curricolo inclusive*. Roma: Giunti.
- d'Alonzo L. (2017). *Differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*. Trento: Erickson.
- de Anna L. (2022). *Pedagogia speciale. Integrazione e inclusione*. Roma: Carocci.
- Epstein J. L. (1987). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement. In K. Hurrelmann, F. X. Kaufmann, & F. L. Lösel (Eds.), *Social intervention: Potential and constraints. Prevention and intervention in childhood and adolescence* (pp. 121-136). Oxford, UK: Walter De Gruyter.
- Epstein J. L. (1995). School/family/community partnerships. *Phi Delta Kappan*, 76, 701-702.
- Epstein J. L. (2001). Introduction to the special section. New directions for school, family, and community partnerships in middle and high schools. *NASSP Bulletin*, 85(627), 3-6.
- Epstein J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Boulder, CO: Westview Press.
- Epstein J. L., & Sanders M. G. (2000). Connecting home, school, and community: New directions for social research. In M. Hallinan (Ed.), *Handbook of sociology of education* (pp. 285-306). New York, NY: Plenum.
- Goussot A. (2015). *La pedagogia speciale come scienza delle mediazioni e delle differenze*. Fano: Aras.



- Hall T., & Meyer A. (2012). *Design for Learning in the Classroom: Practical Applications*. New York: Guilford Press.
- Henderson A.T., & Berla N. (1994). *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement*. National Committee for Citizens in Education, Washington DC.
- Henderson A.T., & Mapp K.L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. National Center for Family and Community Connections with Schools, Southwest Educational Development Laboratory.
- Hoffman A., Field S., & Sawilowsky S. (1996). *Self-Determination Knowledge Scale*. Austin, TX: PRO-ED.
- Hoover-Dempsey K. V., & Sandler H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42.
- Hoover-K.V., & Sandler H.M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Teachers College Record*, 95, 310-331.
- Hoover-Dempsey K.V., Walker J.M., Sandler H.M., Whetsel D., Green C. L., Wilkins A.S., & Closson K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105-130.
- Lareau A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60(2), 73-85.
- Moll L.C., Amanti C., Neff D., Gonzalez N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory Into Practice*, 31(2), 132-141.
- Morin E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Montessori M. (2015). *Educare alla libertà*. Milano: Mondadori.
- Nussbaum M. (2011). *Creating capabilities: the human development approach*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Nussbaum M. (2012). *Creare capacità: liberarsi dalla dittatura del PIL*. Bologna: Il Mulino.
- OMS (2002). *ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson.
- Rapp W. H. (2014). *Universal Design for Learning in Action: 100 Ways to Teach All Learners*. Baltimore: Brookes Pub.
- Ryan R.M, Deci E.L. (2000). Self-Determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Patte M. (2011). Examining preservice teacher knowledge and competencies in establishing family-school partnerships. *School Community Journal*, 21(2), 143-159.
- Sachs J.D. (2012). *From Millennium Development Goals to Sustainable Development Goals*. *The Lancet*, 379(9832), 2206–2211. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(12\)60685-0](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(12)60685-0)
- Savia G. (ed.) (2016). *Universal Design for Learning. La progettazione universale per l'apprendimento per una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Sen A. (1985). *Commodities and Capabilities*. Amsterdam: North-Holland.
- Sen A. (2009). *The Idea of Justice*. London: Penguin.
- Sibilio M., & Aiello P. (2015). *Formazione e ricerca per una didattica inclusiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Sibilio M., & Aiello P. (2018). *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agenzialità per una scuola inclusiva*. Napoli: Edises.
- UNESCO (2017). *Educazione agli obiettivi per lo sviluppo sostenibile. Obiettivi di apprendimento*. *Unesco Education 2030*, <https://www.unesco.it/it/News/Detail/440>
- United Nations (1987). *Development, World Commission on Environment and Sustainable Development. Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future*. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf>
- United Nations (2000). *United Nations Millennium Declaration* (General Assembly resolution 55/2, 08 September), <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/united-nations-millennium-declaration>
- United Nations (2015). *Transforming our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- Yamauchi L.A., Ponte E., Ratliffe K.T., & Traynor K. (2017). Theoretical and Conceptual Frameworks Used in Research on Family-School Partnerships, *School Community Journal*, 27(2), 9-34.



Riferimenti normativi

- Legge 29 giugno 2022, n. 79, *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 30 aprile 2022, n. 36, recante ulteriori misure urgenti per l'attuazione del Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR)*.
- Circolare Ministeriale MIUR n.8 del 2013, *Strumenti d'intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione. Indicazioni operative*.
- Nota MIUR del 22 novembre 2012, prot. n. 3214, *Trasmissione Linee di indirizzo "Partecipazione dei genitori e corresponsabilità educativa"*.
- Direttiva Ministeriale MIUR del 27 dicembre 2012, *Strumenti d'intervento per gli alunni con Bisogni Educativi Speciali e l'organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.
- D.P.R. 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*.
- D.P.R. 24 giugno 1998, n. 249, *Regolamento recante lo Statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria*.
- Legge 15 marzo 1997, n. 59, *Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della pubblica amministrazione e per la semplificazione amministrativa*.
- D.P.R. 12 febbraio 1985, n. 104, *Approvazione dei nuovi programmi didattici per la scuola primaria*.
- Legge 30 luglio 1973, n. 477, *Delega al Governo per l'emanazione di norme sullo stato giuridico del personale direttivo, ispettivo, docente e non docente della scuola materna, elementare, secondaria e artistica dello Stato*.