



Federica Cappiello

M.I.M. | federicappiello@gmail.com

Scrivere per ricucire: la lettera settimanale come dispositivo pedagogico nei territori della sfiducia educativa

Educational fragility and school-family alliance: The weekly letter as a narrative tool for situated and inclusive pedagogy

Call

This article explores the educational practice of the weekly class letter as a narrative tool aimed at rebuilding the school-family relationship in contexts marked by social fragility and institutional distrust, typical of some urban areas in Southern Italy. Grounded in a theoretical framework that highlights recognition, trust and narration as fundamental dimensions of educational relationships, it analyzes the silent marginality context where this practice was implemented. The weekly letter emerges as a pedagogical proximity tool that fosters participation, metacognitive reflection, and the strengthening of educational alliances. Through qualitative observation, subtle transformations in the relationships and school identity of students, families and teachers are highlighted. The article emphasizes the ethical and political value of narration as an inclusive resource and calls for recognizing these practices as keys to innovation in Special Pedagogy.

Keywords: Educational fragility, school- family alliance, narrative tools, situated pedagogy, inclusion

L'articolo esplora la pratica educativa della lettera settimanale di classe come dispositivo narrativo capace di ricostruire il legame scuola-famiglia in contesti caratterizzati da fragilità sociale e sfiducia istituzionale, tipici di alcune aree urbane del Sud Italia. Partendo da un quadro teorico che valorizza il riconoscimento, la fiducia e la narrazione come dimensioni fondamentali della relazione educativa, si analizza il contesto di marginalità silente in cui questa pratica è stata attivata: la lettera settimanale emerge come strumento di prossimità pedagogica in grado di favorire la partecipazione, la riflessione metacognitiva e il rafforzamento delle alleanze educative. Attraverso l'osservazione qualitativa, si evidenziano micro-trasformazioni nelle relazioni e nell'identità scolastica di alunni, famiglie e insegnanti. Il contributo sottolinea il valore etico e politico della narrazione come risorsa inclusiva e invita a riconoscere queste pratiche come chiavi di innovazione nella Pedagogia Speciale.

Parole chiave: Fragilità educativa, alleanza scuola-famiglia, dispositivi narrativi, pedagogia situata, inclusione

OPEN  **ACCESS** Double blind peer review

How to cite this article: Cappiello, F. (2025). Scrivere per ricucire: la lettera settimanale come dispositivo pedagogico nei territori della sfiducia educativa. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XIII, 2, 170-178. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2025-16>

Corresponding Author: Federica Cappiello | federicappiello@gmail.com

Received: 27/07/2025 | **Accepted:** 02/12/2025 | **Published:** 30/12/2025

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia®
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2025-16



1. Introduzione: figure e sfondi nei territori della sfiducia

Nella società contemporanea, nonostante la scuola non rappresenti più l'unico baluardo di accesso alla conoscenza – in quanto affiancato, attualmente, da innumerevoli agenzie volte alla formazione e all'educazione formale e non rivolta all'infanzia –, l'istituzione scolastica resta un importante perno all'interno dei processi di coesione sociale, in modo particolare se si fa riferimento ai territori segnati da vulnerabilità sistemiche. Tuttavia, in alcuni contesti della nostra penisola, tale centralità si scontra con un dato strutturale profondo: la sfiducia generale nei confronti dell'istituzione scolastica. Si tratta di una fragilità relazionale, non sempre riconoscibile, ma che diviene altamente significativa sul piano educativo. Essa si manifesta come distanza emotiva, resistenza al dialogo, delega passiva o disinteresse cronico da parte delle famiglie nei confronti della scuola: in queste situazioni, l'insegnante deve porre l'accento non unicamente sul piano dell'educazione, ma deve necessariamente affiancare ad esso quello della mediazione sociale (Sorzio & Bembich, 2020).

Tale diffidenza verso le istituzioni educative pone le sue radici all'interno di un complesso quadro storico, politico e culturale: senza addentrarsi in analisi storico-territoriali che esimono dalle volontà e dalla finalità di suddetto contributo, occorre tuttavia evidenziare come, in plurime aree del nostro meridione, l'agenzia formativa per eccellenza sia stata in realtà percepita come un'istituzione distante, più rappresentativa dello Stato centrale che della comunità locale (Benadusi, 2006).

A ciò occorre aggiungere ulteriori fattori storico-politici concatenanti quali la scarsità di servizi presenti in passato, l'elevata disoccupazione, l'abbandono scolastico precoce e il radicamento di economie informali, che nel complesso hanno contribuito all'indebolimento dei legami di fiducia verso l'istruzione, ivi non concepita come leva di riscatto ma con atteggiamento ostile (Armino, 2025). Pertanto, all'interno dei sopramenzionati territori contraddistinti da persistenti disuguaglianza, l'obiettivo è quello di riscrivere con urgenza una visione delle istituzioni formative non più quali fonte ulteriore di frustrazione, bensì nell'ottica di abbracciare le variabili contestuali prendendo seria visione delle reali condizioni di vita di studenti e famiglie per dar vita a nuove pratiche educative situate, ovvero calibrate sulla base delle singolarità di ciascun territorio, affinché si sia in grado di ristabilire un'alleanza di fiducia per mezzo del riconoscimento reciproco e la narrazione condivisa.

Insegnanti, educatori, pedagogisti e, più in generale, le figure che ruotano all'interno del panorama educativo, infatti, si muovono all'interno di un contesto complesso, vale a dire compromesso in larga parte da storie di esclusione, povertà educativa e assenza di legami fiduciari. Per tale ragione, a partire da suddette premesse, la figura docente deve necessariamente divenire un presidio etico e generativo chiamato a riattivare relazioni laddove il tessuto sociale appare lacerato, senza potersi esimere da tale compito tortuoso e fortemente eterogeneo.

Il concetto di sfiducia, inteso come rottura del legame tra cittadino e istituzione, trova solide radici teoriche: il celebre sociologo Norbert Elias (1988), infatti, ha messo in luce come la percezione delle istituzioni dipenda dalla qualità dei legami sociali esperiti quotidianamente. Conseguentemente, all'interno di ambienti contraddistinti da esclusione storica, il legame con la scuola diviene sottile e intriso di incomprensioni e pregiudizi, come evidenziato dagli studi di Benadusi (2011), dai quali emerge che la disuguaglianza educativa sia spesso accompagnata da una percezione negativa della scuola da parte delle famiglie più vulnerabili.

Proprio all'interno di suddetti contesti, come sottolinea la docente e psicoterapeuta Fogliani (2020), la comunicazione scuola-famiglia non può ridursi ad una mera relazione burocratica o unidirezionale, incapace di generare scambi autentici, col rischio di allontanare ulteriormente le due istituzioni aumentandone l'ostilità: al contrario, è necessario stabilire una relazione autentica, ovvero basata sulla fiducia reciproca affinché essa contribuisca a sviluppare un sentimento di cura pedagogica, che si pone alla base di questo contributo.

L'articolo, infatti, intende illustrare degli spunti educativi concreti – tra i quali si colloca la lettera settimanale collettiva scritta dalla classe ai genitori – quale risposta pedagogica alla sfiducia nei territori fragili: tale dispositivo narrativo, infatti, consente una maggiore prossimità in grado di insinuarsi tra le crepe del



dialogo scuola-famiglia allo scopo di riscoprirne l'ascolto reciproco, costruire senso condiviso e restituire visibilità all'infanzia.

La narrazione, grazie alla sua capacità intrinseca di creare connessione, può costituirsi come strumento comunicativo e non solo: esso può divenire un vero e proprio dispositivo pedagogico dalla valenza politica, in quanto in grado di riportare centralità e autenticità tra le due istituzioni – cardine dell'infanzia, con attenzione particolare alle fragilità di ciascun contesto relazionale (Bruner, 1991).

Tracciando, dunque, il delicato solco della Pedagogia Speciale, ivi intesa come sapere della relazione e della connessione nei contesti di marginalità (Canevaro, 2006), questo contributo si propone di esplorare condizioni, significati e implicazioni di una pratica che, pur traendo origine da una semplice prassi a cadenza quotidiana, può trasformare e ricucire un rapporto dall'inestimabile valore educativo e sociale.

2. Quadro teorico: riconoscimento, fiducia e pedagogia della relazione

Al fine di comprendere la portata pedagogica di semplici pratiche scolastiche quotidiane come risorsa per ristabilire una connessione all'interno di contesti educativi fragili, è opportuno soffermarsi ad analizzare il concetto di riconoscimento che, come sostiene Santagati (2019), si identifica come l'ideologia per cui l'identità di ciascun individuo si costituisca plasmandosi per mezzo di esperienze di legittimazione affettiva, giuridica e sociale. Se tale istanza nucleare risulta carente, la concreta manifestazione scaturisce nelle plurime forme di esclusione, marginalizzazione o invisibilità. Pertanto, all'interno di contesti segnati da sfiducia verso le istituzioni, la scuola può divenire luogo di disconoscimento simbolico, alimentando una spirale di distanza emotiva e disinvestimento.

Allo stesso modo, la relazione educativa si basa anche sul concetto di fiducia, ovvero sulla sua costruzione nel tempo e sulla negoziazione di apprendimenti e relazioni ad essa connessi, che consente la sua rigenerazione nel tempo ed il mantenimento della stessa. All'interno di contesti di sfiducia strutturale, è compito della figura educante stabilire una vera e propria pratica della cura che si imperni sull'ascolto reciproco e sulla reciprocità, come fortemente sostenuto da Noddings (1984).

In questa cornice, narrare diviene una risorsa trasformativa delle relazioni, allo scopo di ricucire un legame troppo spesso ostile o marginale: secondo Jerome Bruner (1991), infatti, narrare vuol dire attribuire senso all'esperienza e costruire una realtà condivisa. All'interno del microcosmo scolastico, mettere in pratica il dispositivo narrativo ed integrarlo all'interno del curriculo come pratica quotidiana consente di superare la logica trasmittiva tradizionale, con l'obiettivo di estrarre ciò che rischia di restare implicito: vissuti, emozioni, ostacoli e successi. Proprio per tale ragione, come sostenuto da Clandinin e Connelly (2000), la narrazione può configurarsi come un "locus pedagogico", all'interno del quale studenti, insegnanti e famiglie condividono storie e co- costruiscono in condivisione significati educativi.

Ne deriva che anche l'inclusione, ad un livello autentico e profondo, possa realizzarsi per mezzo di strategie didattiche volte a scaturire relazioni intrise di senso, al fine di prendere in carico in maniera collettiva la fragilità del tessuto contestuale, con il preciso obiettivo di contrastare la frammentazione del legame scuola-famiglia, come sostenuto da Cottini (2017): se, da una parte, la pedagogia speciale può agire come sapere di confine in grado di intervenire laddove si registri uno sgretolamento od una fragilità contestuale, l'istituzione educativa deve essere in grado di leggere la complessità dello stesso di intervenire al suo interno ricostruendo trame relazionali comunitarie in risposta alla crisi di fiducia che intercorre all'interno di plurimi territori della nostra penisola.

3. Il contesto: educare nella marginalità silente

Il contesto in cui nasce la pratica della lettera settimanale è quello di una classe quarta (20 alunni, di cui 11 maschi e 9 femmine) di una scuola primaria situata nella periferia di Foggia, una città capoluogo di provincia del Sud Italia, in un quartiere classificato come "a rischio educativo" per indicatori di dispersione



implicita, povertà culturale e bassa partecipazione familiare alla vita scolastica. Apparentemente, la comunità non mostra dati allarmanti: la quasi totalità degli studenti, infatti, frequenta regolarmente le lezioni scolastiche e le famiglie firmano con costanza le comunicazioni provenienti dall'istituzione educativa. Anche gli spazi educativi sono adeguati e l'edificio scolastico si mostra integro e senza carenze strutturali di rilievo. Tuttavia, dietro questa apparente normalità, si disvela un clima di sfiducia e distanza emotiva tra l'apparato scolastico e quello familiare.

Come sostenuto da Ronci et al. (2010), quando si discute circa la povertà educativa, non è possibile far riferimento unicamente all'assenza di risorse materiali; al contrario, è necessario riferirsi alla mancanza di occasioni relazionali significative e di fiducia nelle istituzioni formative.

All'interno dell'area in questione, infatti, molti genitori detengono un'esperienza scolastica personale contraddistinta da fallimenti od esclusione e, conseguentemente, si dimostrano assenti all'interno delle dinamiche di classe, se non esplicitamente invitati per mezzo di inviti od occasioni formali, come esibizioni finali, il ritiro delle schede di valutazione e gli incontri bimestrali scuola-famiglia, cosiddetti "colloqui individuali". Al contrario, le figure educative dell'istituzione scolastica ivi oggetto di analisi si presentano fortemente collaboranti tra esse: vi è, infatti, un confronto quotidiano circa le situazioni di disagio sommerso evidenti tra le mura scolastiche. Lo stesso, infatti, al suo interno si manifesta tramite manifestazioni in piccoli gesti quotidiani come il racconto celato dei propri vissuti, scarsa partecipazione familiare e mancanza di materiale scolastico che, nell'insieme, contribuiscono alla creazione di una vera e propria marginalità silente che non può essere trascurata anzi, al contrario, necessita interventi mirati al fine di ricucire le microfratture relazionali che rendono difficoltosi i progetti educativi in condivisione.

Come osserva Besozzi (2017), dunque, all'interno di tali contesti è necessario costruire un'alleanza educativa reale e autentica adoperandosi in maniera strategica sul piano relazionale con pazienza, ascolto attivo e mediazione: il ruolo dell'insegnante, si ribadisce, non può limitarsi unicamente a mero trasmettitore di informazioni e contenuti, ma deve essere in grado di tessere legami che siano alla base di qualsiasi intervento educativo significativo.

Proprio per rispondere a questa esigenza sentita di ricostruzione fiduciaria, nasce l'idea della lettera settimanale: in questa prospettiva, infatti, tale attività si inserisce come risposta pedagogica non solo alla distanza educativa, ma al bisogno di dare voce all'esperienza scolastica e di restituirla come patrimonio condiviso tra scuola, alunni e famiglie.

4. La metodologia: lettera settimanale di classe come pratica narrativa educativa

La lettera settimanale di classe nasce come pratica narrativa condivisa tra alunni e insegnante, con l'obiettivo di condividere stralci dell'esperienza scolastica per mezzo del racconto scritto, rivolto direttamente alle famiglie: non è concepito, tuttavia, come mero resoconto delle attività svolte, bensì come un dispositivo pedagogico atto a generare significati, tessere legami e promuovere la partecipazione educativa (Bonaiuti, 2014).

Il format è semplice, ma strutturato: ogni venerdì, al termine della settimana scolastica, si sceglie di dedicare un lasso di tempo alla condivisione collettiva di riflessioni circa gli eventi dei giorni appena trascorsi, rielaborando in forma dialogica i vissuti della settimana. Gli alunni hanno la possibilità di condividere ciò che li ha colpiti, nonché fatti ed eventi che li hanno divertiti o messi in difficoltà. La figura dell'insegnante diviene facilitatrice di tale processo, occupandosi della raccolta degli elementi emersi e collaborando attivamente nella stesura collettiva della lettera da inviare alle famiglie. Il tono è narrativo ed inclusivo e, in ottica inclusiva e di co-costruzione dell'elaborato, ciascuno è chiamato a contribuire con la stesura del testo o con il titolo, illustrazioni od ulteriori elementi d'aggiunta.

Tale pratica si ispira alle teorie della pedagogia narrativa (Bruner, 1990), secondo cui il racconto non è unicamente la forma d'espressione per eccellenza, ma un vero e proprio dispositivo tramite il quale è possibile contribuire allo sviluppo identitario degli studenti, riorganizzando l'esperienza: scrivere in condivisione circa fatti ed eventi vissuti tra le mura scolastiche, infatti, consente agli studenti di sviluppare



consapevolezza circa il proprio percorso formativo e, in duplice finalità, dà adito al tessuto familiare di entrare a piccoli passi all'interno di una dimensione autentica della vita scolastica dei propri figli, divennendone inclusi a pieno titolo non solo come uditori di esperienze vissute, ma acquisendo informazioni circa emozioni e sentimenti provati dagli studenti nel corso dei fatti inclusi nella narrazione.

Inoltre, la lettera settimanale agisce sul piano relazionale agendo in ottica di valorizzazione dei progressi della classe e rendendo consapevoli gli studenti circa le proprie difficoltà e limiti; allo stesso tempo, come si è accennato, vengono nominate le emozioni, sostenendo gli alunni nel riconoscimento delle stesse e offrendo, infine, una narrazione pubblica e positiva della classe: quanto finora affermato, contribuisce alla creazione di un clima fiduciario e di apertura, che nel tempo consente una conoscenza più approfondita da parte delle famiglie riguardo i fatti scolastici, che si riflette in una maggiore disponibilità dei genitori nella collaborazione attiva alle attività di confronto e restituzione, nonché alla vita scolastica generale dei propri figli (Cardinali & Migliorini, 2013).

Parallelamente, tale dispositivo pedagogico agisce come vero e proprio ponte affettivo: per mezzo di un lessico chiaro e veicolante di messaggi esplicitamente rivolti alle famiglie, queste ultime iniziano a rispondere timidamente alle lettere, per poi acquisire nel tempo- grazie al consolidamento della pratica a cadenza settimanale- maggiore apertura verso lo scambio epistolare. I genitori, dunque, inviano messaggi di ringraziamento e propongono attività, in quanto accresce gradualmente la percezione di sé come parte attiva all'interno del processo formativo dei propri figli.

L'esperienza, dunque, ha dimostrato che, anche in contesti altamente complessi, la narrazione condivisa può essere in grado di scardinare diffidenze e attivare risorse; come sostiene Mortari (2007), educare per mezzo della narrazione vuol dire generare significati comuni tra bambini, insegnanti e famiglie, che entrano a pieno titolo all'interno del processo educativo degli studenti e possono sentirsi parte attiva dello stesso. Come accennato, dunque, la lettera settimana ed ulteriori interventi di condivisione parentale possono essere considerati dei veri e propri atti politici, ovvero di intervento nella costruzione di una comunità educante coesa e orientata al benessere generale degli studenti.

La ricerca, nella fattispecie, si colloca nell'ambito dell'approccio qualitativo, con una connotazione di ricerca-azione (Lewin, 1946; Tripp, 2005), poiché l'intervento educativo-didattico è stato progettato, agito e monitorato direttamente dall'insegnante (previa condivisione con il team docenti) allo scopo di produrre modificazioni positive nella comunità dei discenti.

La raccolta dei dati ha incluso l'insieme delle lettere (circa 30 documenti testuali prodotti dagli alunni), nonché le osservazioni sistematiche in itinere da parte dell'insegnante e appunti riflessivi registrati all'interno di un diario professionale aggiornato dalla docente nel corso dell'intero anno scolastico.

Il materiale raccolto è stato sottoposto a analisi tematica (Braun & Clarke, 2006), con una procedura articolata in triplice modalità prosecutiva: lettura approfondita del corpus testuale e delle osservazioni; codifica aperta dei contenuti rilevanti; emersione e organizzazione delle categorie tematiche legate alla qualità della comunicazione scuola-famiglia e alla partecipazione degli alunni.

L'analisi si è focalizzata sulle trasformazioni percepite e osservate nei processi relazionali, comunicativi e partecipativi, con attenzione specifica alle dimensioni di inclusione e riconoscimento reciproco. Si precisa, inoltre, che tutti i dati sono stati anonimizzati e la condivisione delle lettere con le famiglie è rientrato all'interno dell'ordinaria pratica educativa di comunicazione scolastica.

In un'ottica di inclusione educativa, la pratica della lettera settimanale si colloca come strumento complementare ai dispositivi ufficiali di progettazione individualizzata, quali il Piano Educativo Individualizzato (PEI) e i modelli di osservazione e documentazione del progresso secondo l'ICF (OMS, 2001). Pur non sostituendo interventi specifici per alunni con DSA o per studenti L2, la narrazione condivisa consente di rilevare bisogni, progressi e partecipazione dei singoli, offrendo elementi utili per modulare strategie didattiche personalizzate. La lettera, infatti, permette di osservare in tempo reale le dinamiche di classe, le interazioni tra pari e la risposta emotiva dei bambini, facilitando la progettazione inclusiva e il consolidamento di un ambiente educativo accogliente e partecipativo. In tal modo, la narrazione settimanale si configura non solo come strumento comunicativo scuola-famiglia, ma anche come dispositivo pedagogico



capace di integrare la dimensione affettivo-relazionale nella progettazione educativa, contribuendo a rendere visibili e valorizzabili le potenzialità di ciascun alunno (Cottini, 2017; Mortari, 2010).

5. I risultati osservabili

L'applicazione della lettera settimanale all'interno di un contesto fragile e complesso ha dato vita ad una serie di ripercussioni sia sul piano relazionale e partecipativo, sia sul miglioramento della dimensione metacognitiva.

Dal punto di vista relazionale, innanzitutto, si è assistito ad un lento ma progressivo rafforzamento del legame tra l'istituzione educativa e quella parentale: in linea con quanto sostenuto da Satta (2012), infatti, la qualità delle relazioni educative deve necessariamente fondarsi su una comunicazione autentica, riconoscente e costruttiva.

Pertanto, il feedback ricevuto dalle famiglie ha evidenziato un maggior senso di coinvolgimento, nonché una riduzione dell'ostilità ed una maggiore apertura verso il dialogo educativo. Al termine dell'anno scolastico, inoltre, alcuni genitori hanno dichiarato di sentirsi come "parte della classe", mentre altri hanno sottolineato come la lettura della lettera settimanale abbia dato luogo a situazioni di conversazione familiare, con i figli come protagonisti, configurandosi di fatto un maggior senso di coinvolgimento, nonché una riduzione dell'ostilità ed una maggiore apertura verso il dialogo educativo. Esemplificando, come evidenziato nel diario di bordo dell'insegnante, già nel mese di dicembre (dunque dopo circa otto lettere), la famiglia di uno studente, nel corso di un colloquio individuale scuola- genitori, ha dichiarato di aver iniziato a chiedere al proprio figlio informazioni circa la giornata scolastica, facendo emergere racconti spontanei delle attività svolte in aula.

Per quanto riguarda la dimensione metacognitiva, gli studenti hanno dimostrato crescenti abilità nella riflessione circa i propri vissuti scolastici: come sostenuto dagli studi di Bruner (1988), infatti, la capacità metacognitiva può accrescere anche per mezzo delle pratiche di verbalizzazione e narrazione dell'esperienza, come scaturito dalla lettera settimanale.

Uno degli studenti, nel corso delle attività in aula inerenti alla verbalizzazione dei propri progressi, ha scritto: "ultimamente ho capito che posso chiedere aiuto senza sentirmi in difetto", dimostrando dunque una maggiore consapevolezza circa proprio processo di apprendimento.

Grazie a tale momento di restituzione a cadenza settimanale, infatti, gli studenti hanno acquisito maggiore consapevolezza riguardo i propri apprendimenti, nonché traguardi e difficoltà eventuali. Inoltre, anche gli studenti tendenzialmente disinteressati, silenziosi o che raramente in passato avevano apportato contributi attivamente, hanno gradualmente chiesto di collaborare alla lettera, proponendo tematiche da includere e mostrando un chiaro aumento del senso di appartenenza e dell'autoefficacia percepita.

Allo stesso modo, anche i genitori hanno incrementato significativamente le forme di alleanza educativa, proponendo nel tempo la partecipazione ad uscite didattiche o a manifestare disponibilità per iniziative legate alla lettura ad alta voce o laboratori ed ulteriori attività formative; dal canto loro, diverse famiglie straniere – che spesso si mostrano restie nell'interazione a causa di barriere linguistiche o culturali –, hanno mostrato interesse verso tale pratica grazie alla traduzione del testo o alla sua lettura mediata da parte dei figli.

Anche il clima di classe ha subito delle variazioni positive, esplicitate nel consolidamento del rispetto e del riconoscimento della differenza in chiave valoriale, per mezzo della condivisione collettiva e negoziazione di significati e idee in maniera continuativa: la cultura dell'accettazione e della piena accoglienza, infatti, si è intersecata con la possibilità, per ciascuno, di riconoscersi e sentirsi parte del gruppo classe, in coerenza con il principio dell'inclusione come dimensione trasversale del curricolo (Cottini, 2021).

Infine, la stessa figura dell'insegnante ha avuto la possibilità di effettuare valutazioni in itinere e apprendere ulteriori informazioni circa l'impatto delle proprie lezioni e delle dinamiche di classe, nonché le emozioni scaturite al suo interno da parte dei propri studenti; parallelamente, ha avuto modo di osservare attivamente i cambiamenti nelle interazioni tra pari e con le famiglie, analizzando di volta in volta gli effetti



del percorso trasformativo da parte di tutti gli attori coinvolti, in cui la narrazione del processo formativo si è rivelato un modo per vivere pienamente l'educazione.

Volendo, nel dettaglio, analizzare il grado di coinvolgimento degli studenti, è necessario constatare che l'interesse e il grado di autonomia nel corso delle attività proposte ha mostrato un andamento crescente nel corso dell'esecuzione del progetto: se nel corso delle prime settimane la maggior parte della classe necessitava di mediazioni frequenti propedeutiche alla comprensione delle consegne, la gestione del materiale e la focalizzazione sul compito, già a partire dalla quinta settimana si è osservata una maggiore capacità organizzativa del proprio spazio di lavoro e il completamento dell'attività prevista senza supporto individualizzato da parte di quindici alunni su venti.

Parallelamente si è osservato un incremento del coinvolgimento emotivo, soprattutto nelle attività collaborative basate sul gioco e sulla riflessione metacognitiva: gli studenti con certificazione DSA o in percorso L2 (4 in totale) hanno mostrato una partecipazione più stabile quando erano previste consegne brevi, strumenti compensativi e feedback immediati, come nel caso di uno studente non italofono che, dopo titubanze nel corso della prima parte dell'a.s., a partire da febbraio ha progressivamente proposto iniziative e frasi autonome prodotte al fine di consigliarne l'inserimento nella lettera collettiva.

L'analisi dei dati raccolti, infatti, ha consentito di evidenziare pattern significativi: la scrittura della lettera ha stimolato la riflessione individuale sugli affetti familiari e ha rafforzato il senso di appartenenza al gruppo classe. In particolare, gli alunni con DSA hanno mostrato un maggiore coinvolgimento quando sono stati utilizzati strumenti compensativi, mentre gli alunni L2 hanno beneficiato della scaffolding linguistica proposta. Questi risultati confermano l'efficacia della narrazione come strumento inclusivo e indicano che pratiche simili possono essere utilizzate per favorire partecipazione, metacognizione e alleanza educativa scuola-famiglia.

L'osservazione sistematica ha messo in luce un'evoluzione significativa su alcuni indicatori chiave del metodo di studio:

Indicatore osservato	Inizio progetto	Fine progetto
Comprendere la consegna	basso	medio-alto
Selezionare le informazioni	basso	medio
Portare a termine il compito nei tempi stabiliti	medio-basso	medio-alto
Riflettere sull'errore e correggerlo	molto basso	medio
Cooperare con i pari	medio	alto

Inoltre, dall'analisi tematica (Braun & Clarke, 2006) del diario di bordo e delle restituzioni degli alunni sono emersi tre macro-temi:

- “Capisco cosa devo fare”, ovvero chiarezza procedurale, traducibile nella capacità, da parte degli alunni, di riconoscere l'utilità di schemi e passaggi scanditi. Tale tema è emerso chiaramente dalle verbalizzazioni degli studenti riguardo la capacità di portare a termine compiti senza richiedere il costante intervento della figura adulta;
- “Mi sento capace”, ovvero aumento del senso di autoefficacia che scaturisce motivazione e fiducia nella riuscita dei compiti scolastici, come emerso nel caso del sopramenzionato studente non italofono il quale, nella seconda metà dell'anno scolastico, ha acquisito maggiore fiducia nelle proprie capacità e nell'azione per prova ed errori, nell'espressione linguistica in L2;
- “Insieme è più facile”, ovvero l'attribuzione di valore al supporto tra pari, che per mezzo della collaborazione consente una drastica riduzione di ansia e frustrazione di fronte alle difficoltà, emersa nella richiesta degli studenti di effettuare la revisione della lettera settimanale a coppie o piccoli gruppi, al fine di effettuare confronti e negoziazione di idee tra pari.



Questi episodi evidenziano come la pratica della lettera settimanale favorisca non solo la riflessione individuale, ma anche la costruzione di relazioni educative autentiche e inclusivi, confermando quanto sostenuto dalla letteratura sulla pedagogia speciale e inclusiva (Satta, 2012; Bruner, 1988).

I temi sono stati validati attraverso triangolazione tra osservazioni, prodotti degli alunni e note aneddotiche raccolte durante le attività. L'emergere di tali dimensioni conferma il ruolo del lavoro metacognitivo e cooperativo nel potenziare l'apprendimento in una classe eterogenea.

Nonostante il miglioramento evidenziato, permangono tuttavia criticità riguardo l'instabilità attentiva durante le fasi frontali per un cospicuo numero di studenti (circa 5), nonché l'efficacia delle strategie solo dietro guida costante dell'insegnante. Infine, si evidenziano diversi momenti di sovraccarico cognitivo nel momento in cui vi è stata formalizzata la richiesta di attività contenenti plurime operazioni simultanee. Questi dati indicano l'importanza di tempi distesi, routine stabili e gradualità nella complessità dei compiti (Cappiello, 2025).

6. Conclusioni e implicazioni pedagogiche

L'introduzione della lettera come pratica scolastica settimanale si è dimostrato un dispositivo pedagogico in grado di rigenerare il patto tra famiglie e istituzione scolastica sul duplice piano partecipativo e affettivo-relazionale: all'interno di un contesto contemporaneo caratterizzato da frammentazione comunicativa e individualismi crescenti, si necessita opportuno ricucire il tessuto educativo in chiave accessibile ed umanizzante, recuperando spazi di parola condivisa predisposti alla cura, ivi intesa in accezione educativa.

Come sottolinea Luigina Mortari (2010), infatti, essa si caratterizza per una costante attenzione ai legami e alle soggettività presenti all'interno del processo educativo. È proprio per tale ragione, dunque, che la lettera settimanale non è stato unicamente predisposta come strumento informativo, bensì come atto di cura in chiave relazionale, in grado di generare prossimità e co-costruzione del senso educativo: i genitori, infatti, acquisendo partecipazione e sentendosi riconosciute all'interno del processo formativo dei propri figli, hanno sviluppato maggiore interesse verso le stesse mentre gli studenti, dal canto loro, hanno gradualmente accresciuto un'identità scolastica più solida, in grado di coniugare pensiero ed esperienza.

L'analisi qualitativa dei risultati raggiunti aiuta a comprendere come la narrazione collettiva delle dinamiche e dei vissuti scolastici serva non unicamente a rendere visibile il processo educativo, ma anche a consapevolizzare lo stesso, intriso di emozioni e sentimenti vissuti dagli studenti, nell'ottica di una comunicazione efficiente che si discosta da quella scolastica tradizionale, di tipo unilaterale ed orientata alla condivisione di valutazioni e rendicontazioni sul rendimento didattico- educativo, senza una reale partecipazione a trecentosessanta gradi: rendere visibili i plurimi aspetti dei fatti educativi alle famiglie per mezzo della scrittura condivisa, dunque, ha consentito di utilizzare la narrazione come una vera e propria pratica trasformativa (Bruner, 1992), atta a restituire agli attori educativi un ruolo attivo nella costruzione di significati condivisi.

Le implicazioni pedagogiche emerse dall'applicazione di tale pratica sono molteplici: innanzitutto, grazie alla narrazione condivisa di fatti educativi a cadenza settimanale ha consentito il superamento della dicotomia tra relazione e valutazione, dando vita ad un clima favorevole ed orientato alla fiducia educativa. Inoltre, grazie alla possibilità di fermarsi a riflettere circa le esperienze condivise tra le mura scolastiche, vi è la necessità di riflettere circa la necessità di una maggiore lentezza e sul suo valore formativo in quanto generatrice di elaborazioni e condivisione di significati. La narrazione condivisa, secondo la prospettiva della Pedagogia Speciale (Canevaro, 2006; Cottini, 2017), costituisce non solo un mezzo di comunicazione, ma un dispositivo conoscitivo per osservare, riflettere e modulare l'intervento educativo. In ultima istanza, ma non per importanza, è stato possibile costituire un'idea di scuola come agenzia formativa in grado di porsi come vera e propria comunità generativa, ovvero uno spazio comunicativo non più inteso come adempimento burocratico e formale, bensì una vera e propria esperienza trasformativa, viva e condivisa in maniera significativa da tutti gli attori inclusi nel processo educativo.



Alla luce di queste osservazioni, si ritiene utile approfondire l'impiego di dispositivi narrativi all'interno delle aule scolastiche appartenenti a contesti educativi fragili e complessi ed includere i risultati qualitativi emersi da suddette applicazioni all'interno delle opportunità formative al servizio degli insegnanti, non solo all'inizio della propria carriera ma anche rivolgendosi al personale in servizio, affinché tali dispositivi non vengano ridotte a mere strategie impiegabili occasionalmente, ma divengano parte integrante di un tessuto scolastico ed un'esperienza quotidiana in grado di promuovere condivisione e partecipazione autentica per gli studenti e per le loro famiglie.

Allo stesso modo, tali strumenti dalla valenza epistemico- relazionale possono essere promossi quali forme di documentazione sostitutiva o concorrente destinata alle famiglie, affinché queste ultime divengano non più destinatarie passive del rendimento scolastico dei propri figli, bensì co-narratrici dell'esperienza educativa. Se è vero che la scuola – ivi intesa come agenzia educativa volta alla formazione e all'istruzione dei propri discenti – debba essere anche in grado di raccontarsi, ovvero di aprirsi alla comunità ed interagire propositivamente con essa (Fogliani, 2020), la narrazione cadenzata delle pratiche e delle esperienze educative da parte di studenti e docenti può contribuire sostanzialmente a costituire un'alleanza educativa tra scuola e famiglie basato su fiducia, ascolto e riconoscimento reciproco.

Riferimenti bibliografici

- Armino, P. I. (2025). *Storia dell'Italia meridionale*. Roma-Bari: Laterza.
- Benadusi, L. (2011). *Scuola democratica. Learning for democracy*. Guerini e associati.
- Besozzi E. (2017). *Educazione e società*. Roma: Carocci.
- Bonaiuti, G. (2014). *Le strategie didattiche*. Roma: Carocci.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Bruner, J. (1988). *La mente a più dimensioni*, trad. it. Roma-Bari: Laterza.
- Bruner, J. (1991). La costruzione narrativa della realtà. In Ammaniti M., Stern D. N. (eds.), *Rappresentazioni e narrazioni* (pp. 17-38). Roma-Bari: Laterza.
- Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato*, trad. it. Torino: Bollati Boringhieri.
- Canevaro, A. (2006). *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*. Milano: Mondadori.
- Cappiello, F. (2025). Pedagogy of Slowness and Inclusive Technologies: Fostering Quality Time and Generative Communities in Hybrid Education. *Formazione & insegnamento*.
- Cardinali P., Migliorini C. (2013). *Scuola e famiglie. Costruire alleanze*. Roma: Carocci.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Cottini, L. (2021). *Didattica speciale per l'educatore socio-pedagogico*. Roma: Carocci.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Elias, N. (1988). *Il processo di civilizzazione*. Bologna: Il Mulino.
- Fogliani, M. (2020). *Scuola e famiglia. La costruzione dell'alleanza e la gestione della classe*. Milano: Franco Angeli.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2010). *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*. Milano: Mondadori.
- Noddings, N. (1984). *Caring, a feminine approach to ethics & moral education*. Berkeley: University of California Press.
- Ronci C. M., Fiore C., Umberto L., Massa A. A., & Gallina M. A., (2010). *Scuola-famiglia tra continuità e cambiamenti. Riflessioni sul percorso educativo scolastico per prevenire il disagio socio-relazionale*. Milano: Franco Angeli.
- Santagati, M. (2019). The (im)possible success of disadvantaged students. *Reflections on education, migration and social change: Arxius de sociologia*, N/A; 40 (N/A), 51-58.
- Satta C. (2012). *Bambini e adulti. La nuova sociologia dell'infanzia*. Roma: Carocci.
- Sorzio P., & Bembich C., (2020). *La ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.
- Tripp, D. (2005). Action Research: A Methodological Introduction. *Educacao e Pesquisa*, 31, 443-466.