

Piccole scuole e rapporti scuola-genitori tra legami con la tradizione e spinte all'innovazione

Small schools and school-parent relations between ties with tradition and innovation boosts

Michelle Pieri

INDIRE - Istituto Nazionale di documentazione Innovazione e Ricerca Educativa
m.pieri@indire.it

Manuela Repetto

INDIRE - Istituto Nazionale di documentazione Innovazione e Ricerca Educativa
m.repetto@indire.it

ABSTRACT

This paper is focused on parent-school relationships within small schools. Till now, even at international level, studies concerning specifically parent-school relationships are still few, while the majority of research on this theme is achieved in urban or suburban contexts. After an international literature review on school families relationships in small schools, the main results from a research realized in some small schools of the Piedmontese mountains during 2017/2018 and 2018/2019 scholastic years.

Questo contributo si focalizza sui rapporti scuola genitori nelle piccole scuole. Ad ora, anche a livello internazionale, sono pochi gli studi che riguardano nello specifico i rapporti scuola genitori nelle piccole scuole, mentre la maggior parte delle ricerche sul tema è stata condotta in contesti urbani o suburbani. Dopo una rassegna sulla letteratura internazionale relativa ai rapporti scuola genitori nelle piccole scuole verranno presentati i principali risultati emersi da una ricerca realizzata nelle piccole scuole delle montagne piemontesi negli anni scolastici 2017/2018 e 2018/2019.

KEYWORDS

Parent-School Relationships, Small Schools, Focus Group, Casual Loop Diagram.

Rapporti Scuola Genitori, Piccole Scuole, Focus Group, Diagramma Causale.

* Attribuzioni: A Michelle Pieri si devono i paragrafi 2. Stato dell'arte; 3. Metodologia; 4.3. Una scuola più accogliente; 4.4. Le tecnologie come strumenti non essenziali ma funzionali alla comunicazione; a Manuela Repetto si devono i paragrafi 1. Introduzione; Parte introduttiva del paragrafo 4; 4.1. Il ruolo poliforme del docente tra attribuzioni e discrediti; 4.2. Genitori intrusivi vs. poco partecipi; Conclusione.

Il lavoro di ricerca è stato condotto da Repetto come ricercatrice Indire nell'ambito del progetto "Piccole Scuole" (cfr. paragrafo "Riconoscimenti"). La stesura dell'articolo è stata completata dopo che Repetto ha preso servizio come ricercatrice all'Università di Torino.

1. Introduzione

In letteratura è riconosciuto all'unanimità che a partire dai primi anni di scuola, una buona collaborazione tra scuola e genitori è fondamentale per soddisfare le esigenze dei bambini e promuovere la crescita della scuola come comunità di apprendimento (Epstein, 2018; Weiss, Kreider & Lopez, 2013). La costruzione di un clima di collaborazione e la creazione di legami forti e stabili fra scuola e genitori hanno un impatto positivo non solo sul rendimento scolastico (Hallgarten, 2000; Epstein, 2001), ma anche sul benessere generale degli studenti (Boal, 2004). Dagli studi condotti da Nordhal (2006) emerge che tra i fattori più rilevanti che influenzano il successo scolastico dei ragazzi vi sono il grado d'istruzione dei genitori e la qualità della collaborazione fra scuola e casa. Una relazione ottimale tra scuola e genitori influenza positivamente sia la motivazione che il raggiungimento degli obiettivi a lungo termine degli studenti (Wentzel, 1998). I ragazzi che sperimentano buone reti relazionali collaborative tra gli adulti che li circondano e che hanno relazioni positive con questi adulti, inoltre, sono meno a rischio di avere problemi non solo scolastici ma anche extra-scolastici (Wentzel, 1998; Oliva et al., 2002). Siles Rojas (2003) riscontra una forte correlazione fra la qualità della relazione tra scuola e genitori e il successo e l'adattamento scolastico dei ragazzi. Come evidenzia Fullan (1997, pp. 42-43) di fatto "nothing motivates a child more than when learning is valued by schools and families/community working together in partnership. These forms of (parent) involvement do not happen by accident or even by invitation, but they happen by explicit strategic intervention".

La maggior parte degli studi sui rapporti scuola genitori è stata condotta nei contesti urbani e suburbani e ad ora è ancora estremamente ridotto il numero di studi che prendono in considerazione il rapporto scuola genitori nelle piccole scuole, siano esse in campagna, in montagna o sulle isole (Prater et al., 1997; Reynolds, 2000; Semke, Sheridan, 2012).

In questo contributo dopo una rassegna sulla letteratura che riguarda i rapporti scuola genitori nelle piccole scuole verranno presentati i principali risultati ottenuti tramite una ricerca realizzata in alcune piccole scuole delle montagne piemontesi negli anni scolastici 2017/2018 e 2018/2019.

2. Stato dell'arte

L'importanza dei rapporti scuola genitori viene riconosciuta anche nei contesti specifici delle piccole scuole (Keith et al., 1996; Xu, 2004; Owens et al., 2008). Di norma le zone in cui si trovano le piccole scuole presentano condizioni diverse rispetto alle scuole urbane e suburbane, come, ad esempio, la limitata disponibilità di servizi per le famiglie in loco e la difficoltà a raggiungere quelli più vicini. I servizi per le famiglie in località remote, a bassa densità abitativa, tendono frequentemente ad essere non disponibili, inaccessibili o di basso livello (DeLeon, Wakefield, Hagglund, 2003). I contesti geografici e sociali delle comunità remote spesso richiedono alle scuole di svolgere molte funzioni oltre alla loro principale missione educativa (National Education Association [NEA], 2008). A questo proposito, gli insegnanti delle piccole scuole sottolineano come venga sovente chiesto loro di occuparsi dei problemi comportamentali e mentali dei loro studenti (Roeser, Midgley, 1997). Questi insegnanti riferiscono di sentirsi impreparati a soddisfare queste richieste e di "lottare" costantemente per fornire servizi specializzati per supportare gli studenti con problemi di apprendimento o di comportamento (Monk, 2007).

L'isolamento geografico rappresenta un problema per molti docenti che vi lavorano (Arnold, Newman, Gaddy, & Dean, 2005; Howley & Howley, 2004), come conseguenza le piccole scuole di norma hanno un forte turnover di docenti e un'alta percentuale di docenti alle prime esperienze di insegnamento (Jerald, 2002).

Nel caso delle piccole scuole, interventi coordinati scuola-casa potrebbero andare a colmare le lacune significative presenti per gli studenti accrescendo il capitale sociale disponibile per sostenere lo sviluppo dei bambini (Crosnoe, 2004). Invece, nelle piccole scuole rapporti di qualità tra casa e scuola e un coinvolgimento significativo dei genitori nel processo decisionale educativo sono spesso difficili da raggiungere (Semke, Sheridan, 2012). Da uno studio condotto da Prater e colleghi (Prater, Bermudez, Owens, 1997) è emerso che questi genitori, di norma, rispetto ai genitori dei contesti urbani e suburbani parlano meno con i loro figli di attività scolastiche, partecipano più raramente alle riunioni scolastiche e interagiscono meno frequentemente con gli insegnanti. Inoltre in questi contesti, da una parte, c'è spesso lo "stigma" associato all'identificazione dei bisogni degli studenti e delle loro famiglie, e la cultura di queste comunità è sovente orientata ad affrontare i problemi internamente piuttosto che a cercare un aiuto professionale all'esterno. La paura di essere giudicati, la mancanza di fiducia nei confronti dei professionisti e la mancanza di privacy sono tra le principali ragioni che bloccano i genitori dal chiedere aiuto all'esterno della famiglia, a dei professionisti (Beloin, Peterson, 2000; Owens, Richerson, Murphy, Jagelewski, Rossi, 2007). Dall'altra, molte famiglie sono costrette a percorrere distanze notevoli per poter accedere ai servizi necessari, senza avere a disposizione mezzi di trasporto pubblici o avendone a disposizione un numero ridotto.

Le caratteristiche uniche che contraddistinguono le piccole scuole e con le quali i docenti e i dirigenti scolastici che operano in queste realtà devono confrontarsi quotidianamente, accrescono la necessità di ricerche specifiche sui rapporti scuola casa in questi contesti. Alla luce della scarsità di ricerche, sia a livello nazionale che internazionale, sui rapporti scuola genitori nelle piccole scuole si è deciso di realizzare questo studio.

3. Metodologia

In questo contributo viene adottato un approccio interpretativo (Willcocks, 2004) coerente con l'epistemologia interpretativa, in cui l'obiettivo è quello di descrivere le connessioni causali tra più elementi (Neuman, 2006). Questo lavoro è finalizzato ad acquisire una comprensione approfondita degli elementi che contraddistinguono il rapporto tra gli insegnanti e i genitori nelle piccole scuole e le relazioni causali tra questi elementi. Negli anni scolastici 2017/2018 e 2018/2019 sono stati realizzati 6 focus group che hanno coinvolto insegnanti e genitori di alcune scuole montane piemontesi (Figura 1) che hanno partecipato ad un percorso/processo di ricerca azione (Repetto, Pieri, 2019). Queste scuole sono state selezionate considerando alcune caratteristiche che le rendono rappresentative delle piccole scuole situate nelle aree montane del territorio italiano: l'elevato turn over dei docenti, una dotazione tecnologica limitata, l'organizzazione in plessi e la presenza di pluriclassi. Sono stati coinvolti due plessi dell'Istituto Comprensivo Bussoleno (Torino) nell'anno scolastico 2017/2018 e quattro plessi, uno dell'Istituto Comprensivo Bussoleno e tre dell'Istituto Comprensivo Gianni Rodari (Torino) nell'anno scolastico 2018/2019. Nell'anno scolastico 2017/2018 sono stati realizzati due focus group, che hanno coinvolto genitori e insegnanti provenienti dalla

scuola di Mattie (667 abitanti) e da quella di San Giorio (1046 abitanti). Nell'anno scolastico 2018/2019 sono stati fatti quattro focus group, due a Bruzolo (1526 abitanti) e due a Torre Pellice (4539 abitanti). In totale sono stati coinvolti 18 docenti (15 donne e 3 uomini) e 21 genitori (19 donne e 2 uomini).

Insegnanti e genitori hanno partecipato separatamente ai focus group e sono stati reclutati attraverso un criterio di partecipazione volontaria. I focus group sono partiti dal rapporto scuola genitori in generale ("Come vedete il rapporto scuola genitori?" e "Quale è il suo scopo?"), a come è il rapporto scuola genitori nelle specifiche realtà dei partecipanti ("Come è ora in questa scuola?" e "Come vorreste che fosse?"), per poi arrivare al ruolo che le tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) possono rivestire nel rapporto scuola genitori ("Che rapporto avete con le TIC?", "Come vedete le TIC nel rapporto scuola genitori?" e "Come vedete le TIC mobile nel rapporto scuola genitori?").

Sulle trascrizioni dei focus group è stata effettuata l'analisi tematica (Braun & Clarke, 2006), che prevede sei step principali: familiarizzazione dei ricercatori con i dati, codifica dei dati, individuazione dei temi, revisione dei temi, definizione e denominazione dei temi individuati e presentazione dei risultati (Braun & Clarke, 2006). I ricercatori dopo aver effettuato l'analisi tematica hanno realizzato dei Causal Loop Diagrams (CLD) per illustrare le principali relazioni di causa effetto tra gli elementi emersi dall'analisi tematica.

La modellazione causale si traduce in una rete sviluppata di elementi e nella delimitazione esplicita delle loro relazioni interne. Lo scopo principale dei CLD è quello di mostrare ipotesi causali al fine di presentare la struttura del sistema in un'illustrazione a tutto tondo. Questa struttura presenta la struttura di feedback e la presunzione sottostante (Sushil, 1993). Il CLD contiene elementi collegati da frecce, che indicano la relazione causale o le influenze tra i vari elementi. Un segno positivo sul collegamento indica una relazione positiva, il che significa che i due elementi cambiano nella stessa direzione. Quando uno aumenta, anche l'altro inizia ad aumentare, se uno diminuisce anche l'altro diminuisce. Un segno negativo mostra un'influenza negativa e significa che i due elementi mutano in direzioni opposte (Richardson, 1986).

Di seguito vengono riportati i principali risultati.



Figura 1 – I cinque plessi coinvolti nella ricerca

4. Verso una maggiore comprensione di un quadro complesso

Dall'analisi testuale dei trascritti dei focus group condotti con i genitori e con gli insegnanti delle sei scuole coinvolte, realizzata tramite l'approccio descritto nel paragrafo precedente, sono emerse alcune tematiche chiave che circoscrivono in modo caratterizzante i rapporti tra scuola e famiglie, riconducendoli al contesto specifico delle piccole scuole. Tali tematiche riguardano principalmente:

- Il ruolo amplificato che assume il docente, che a seguito dei contatti frequenti e diretti con i genitori resi possibili dal numero ridotto di studenti, risulta investito informalmente di ulteriori responsabilità rispetto a quelle che normalmente gli si ascrivono;
- L'accoglienza e il clima collaborativo che in una piccola scuola che funzioni tende ad instaurarsi tra docenti e, di riflesso, tra insegnanti e genitori;
- Il livello di partecipazione dei genitori, che tende a collocarsi tra i due estremi opposti di partecipazione eccessiva o di assenza totale;
- Il ruolo funzionale, seppur ridimensionato, che le tecnologie rivestono, in quanto tendono ad essere percepite come accessorie e utili solo per mediare in modo efficace la comunicazione fra docenti e genitori.

Attorno alle quattro principali tematiche emerse si sono individuati numerosi fattori e le possibili connessioni fra di essi, schematizzate nei diagrammi rappresentati in Figura 2 e Figura 3 che riproducono, rispettivamente, le connessioni causali tra i fattori relativi al ruolo del docente amplificato e ai ruoli polarizzati dei genitori, e i collegamenti tra gli elementi chiave relativi all'accoglienza della piccola scuola e alla funzione delle tecnologie.

4.1. Il ruolo poliforme del docente tra attribuzioni e discrediti

Quello instaurato con i genitori, a detta dei docenti è un rapporto fondamentale, ma delicato e complesso da gestire, che richiede da parte delle due figure uno sforzo collaborativo per far sì che tra le due rispettive visioni, spesso sostenute dalla conoscenza soggettiva che si ha del proprio figlio/alunno nei due diversi contesti ancorché complementari, si riesca ad attivare una sinergia, raggiungibile attraverso la negoziazione di un piano educativo comune.

Tuttavia, nel perseguire questo obiettivo il docente della piccola scuola si ritrova molto frequentemente a ricoprire non soltanto il ruolo del maestro/a, ma ad assumere anche altri ruoli che lo rendono in misura ancora maggiore una figura di riferimento non solo per gli alunni, ma anche per gli stessi genitori (si veda Figura 2). In linea con quanto è emerso dalla letteratura, il maestro diventa, all'occorrenza, uno psicologo pronto a dare un consulto ai genitori che espongono le problematiche del loro figlio, un mediatore che deve fare da ponte fra i genitori e gli esperti di volta in volta interpellati, una figura educativa che deve comprendere qualsiasi difficoltà la famiglia stia attraversando e porvi rimedio, ipotizzando soluzioni e prendendo decisioni che non sempre si sente in grado di assumere perché riguardano aspetti che non gli competono o che esulano dalla sua preparazione. Ne deriva un forte senso di inadeguatezza che molti insegnanti del campione dichiarano di aver provato in passato o che continuano a sentire in modo costante. Per superare questo stato, che a lungo andare può sfociare nel *burnout* o indurli a trasferirsi in altre scuole alimentando il turnover che già caratterizza il corpo docente delle piccole scuole, alcuni dei docenti interpellati ma-

nifestano la necessità di essere affiancati da esperti che li mettano in grado di affrontare queste situazioni di elevata complessità; altri docenti esprimono l'esigenza di essere formati per poter provvedere autonomamente alla gestione di queste problematiche.

Anche i genitori, dal canto loro, riconoscono che i piccoli numeri possano dilatare la portata degli interventi educativi degli insegnanti i quali, superando quei confini che attengono al ruolo tradizionale che l'insegnante è solito rivestire, sono indotti ad affrontare aspetti che normalmente non affronterebbero con le famiglie.

4.2. Genitori intrusivi vs. poco partecipi

Se da un lato dunque gli insegnanti delle piccole scuole sono investiti di responsabilità dai genitori, dall'altro ci sono alcune famiglie che non ripongono alcuna fiducia negli insegnanti, ritenendo che non abbiano le competenze adeguate per preparare i bambini ad affrontare le sfide future poste dalla società. Il livello di coinvolgimento di queste famiglie si manifesta attraverso due comportamenti opposti, che si collocano a due estremi. In entrambi i casi l'atteggiamento assunto tende a screditare la figura dell'insegnante, non sostenendolo in alcun modo. Tale atteggiamento, a detta degli insegnanti, rischia di inficiare anche la loro relazione con i bambini, che percepiscono questa mancanza di fiducia da parte dei loro genitori nei confronti degli insegnanti.

Ad un estremo si trovano i genitori "intrusivi", che percepiscono gli insegnanti come non sempre e non allo stesso modo disponibili. Questi genitori, sostenitori di una didattica di stampo tradizionale, tendono a mettere in discussione la preparazione disciplinare dei docenti e reputano di poter entrare nel merito di metodi e contenuti didattici affrontati dal docente e che non condividono, arrivando a fare pressioni sulla scuola affinché gli insegnanti che reputano come meno importanti. Sono consapevoli di questo loro "potere" e lo esercitano con una loro maggiore presenza e con una presenza talvolta eccessiva. All'altro estremo si collocano i genitori poco disponibili, refrattari a qualsiasi tipo di coinvolgimento e scarsamente interessati a quanto viene vissuto dal proprio figlio entro le mura scolastiche. La loro assenza e la conseguente mancanza di una relazione con l'insegnante aggrava ulteriormente il carico e la responsabilità dell'insegnante, che si trova a gestire da solo le problematiche relative agli alunni di queste famiglie.



Figura 2 – CLD relativo al ruolo amplificato del docente e alla partecipazione polarizzata dei genitori

4.3. Una scuola più accogliente

Tra i due opposti si situano, invece, i genitori che partecipano in modo equilibrato alla vita scolastica, stabilendo delle relazioni positive con la scuola e contribuendo in modo costruttivo alle attività didattiche, alle iniziative e ai progetti promossi grazie alla collaborazione e al clima di fiducia che hanno instaurato con gli insegnanti. Questi genitori sono consapevoli del sottile equilibrio che vige nel rapporto fra genitore e insegnante, dei confini spesso labili fra la collaborazione e l'intervento intrusivo e della necessità di poter mantenere i due ruoli distinti. A loro parere il rapporto di fiducia non si instaura automaticamente ma va costruito, fondandolo sulla condivisione di intenti, sull'ascolto reciproco, sul raggiungimento di alcuni traguardi, il primo dei quali è il benessere dei bambini. Sono del tutto consapevoli delle difficoltà che spesso alcuni insegnanti possano incontrare, non tanto perché non siano preparati dal punto di vista disciplinare, quanto perché alcuni provengono da scuole con classi monogrado tradizionali e, di conseguenza, non sempre sono preparati a gestire delle pluriclassi.

Questa categoria di genitori è maggiormente propensa per l'innovazione didattica, per quanto i docenti sostengano come, essendo la piccola scuola inserita in una realtà con tradizioni e abitudini estremamente radicate, ogni innovazione debba avvenire in modo estremamente graduale e spiegata passo dopo passo ai genitori per poter essere compresa, accettata e assimilata dalle famiglie, così come dalla comunità locale nel suo complesso.

Il rapporto scuola genitori è percepito dagli insegnanti come non costante: esso si modifica di anno in anno a seconda delle persone, che sono più o meno inclini a instaurare un clima comunicativo e collaborativo positivo con gli insegnanti. La qualità delle relazioni che si riescono ad attivare con i genitori rispecchia, spesso, quella che si è venuta a creare tra i docenti. L'unità di intenti e la condivisione di prospettive tra gli insegnanti ha, infatti, delle ricadute anche sui rapporti con i genitori. In una scuola piccola è più semplice, secondo gli insegnanti interpellati, raggiungere un accordo e instaurare relazioni positive, sia fra insegnanti che con

i genitori, in quanto solitamente, vivendo nella stessa località, gli interlocutori si conoscono già da tempo al di fuori dell'ambiente scolastico.

Le scuole piccole sono percepite come più accoglienti e incentivano i genitori a manifestare le loro problematiche, di persona e anche quotidianamente. Secondo alcune insegnanti l'accoglienza è talvolta persino eccessiva e può indurre i genitori a cercare gli insegnanti anche per questioni poco importanti. Anche i genitori dal canto loro percepiscono il rapporto con gli insegnanti come diretto, immediato.

Oltre che accoglienti le piccole scuole sono percepite, sia dagli insegnanti sia dai genitori del campione, come più inclusive. L'elevato numero di bambini con casi difficili denota, inoltre, come una data scuola sia considerata come più accogliente, più inclusiva, o quella dotata degli insegnanti più preparati; tutte queste caratteristiche fanno sì che in queste scuole, percepite dalle famiglie come qualitativamente migliori, molti bambini che le frequentano provengano anche da luoghi distanti.

4.4. Le tecnologie come strumenti non essenziali ma funzionali alla comunicazione

Le tecnologie, tematica che nell'ambito dei focus group è stata oggetto di una trattazione specifica per quanto fosse inerente ai rapporti tra scuola e famiglie, non sono apparse essenziali nel contesto delle piccole scuole.

Il registro elettronico viene impiegato come strumento elettivo per le comunicazioni di servizio fra scuola e famiglia, ma è un elemento accessorio, secondario rispetto all'uso di altri strumenti tradizionali come il diario. Viene ritenuto uno strumento utile dai genitori che vogliono in modo specifico appurare quali attività ed argomenti siano stati proposti ai propri figli in classe.

WhatsApp viene utilizzato dai genitori per comunicare fra loro nell'ambito di gruppi che corrispondono alle pluriclassi o di sottogruppi organizzati per età dei figli. La comunicazione con gli insegnanti è mediata dalle rappresentanti di classe in senso bidirezionale: la rappresentante contatta tramite WhatsApp l'insegnante per segnalarle qualche problema, affrontandolo successivamente di persona o telefonicamente; le maestre contattano invece le rappresentanti via WhatsApp per l'invio di foto o di comunicazioni di servizio urgenti.

I gruppi su WhatsApp vengono percepiti come deleteri perché, non essendo regolamentati sul piano comunicativo, possono dare adito a fraintendimenti e far insorgere le polemiche o incrementarle; sono considerati utili solo per trattare le questioni scolastiche e di servizio, mentre per comunicare o per confrontarsi su qualche problematica, sia gli insegnanti che le famiglie preferiscono vedersi di persona.

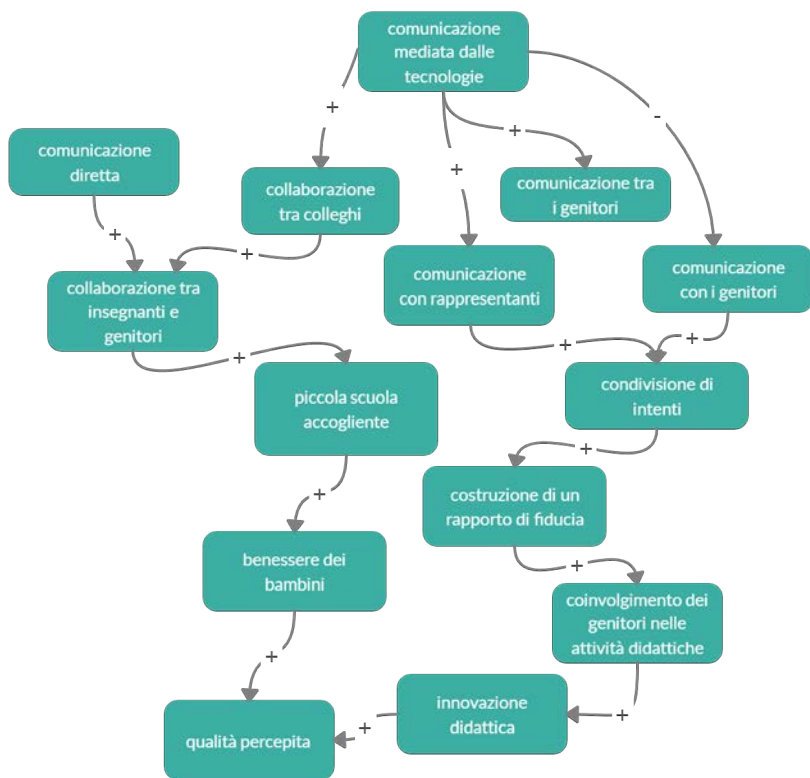


Figura 3 – CLD relativo alla piccola scuola accogliente e alla funzione delle tecnologie

Conclusione

La ricerca condotta nelle sei piccole scuole delle montagne piemontesi con un campione di genitori e di insegnanti ha fornito alcuni elementi significativi per tentare di districare il complesso sistema delle relazioni che si instaurano tra scuola e famiglia. La metodologia adottata, basata sull'analisi testuale condotta tramite un approccio che attinge all'epistemologia interpretativa e alla dinamica dei sistemi, ha permesso di identificare alcune tematiche chiave che ricorrono nel contesto dei rapporti scuola genitori nelle piccole scuole e di individuare, per ciascuna tematica, alcuni nodi concettuali.

Nonostante i soggetti che componevano il campione provenissero da paesi e plessi scolastici differenti e i focus group fossero condotti in piccoli gruppi e in momenti diversi, le problematiche riportate e i fattori chiave emersi risultano gli stessi.

Per poter raggiungere una comprensione più profonda del quadro della situazione e per appurare se le tematiche emerse attengano alla situazione specifica delle piccole scuole interpellate o se invece accomunino anche i soggetti delle piccole scuole distribuite sul territorio nazionale, occorrerebbe coinvolgere un campione più esteso e maggiormente rappresentativo della popolazione italiana. Sicuramente, l'identificazione di alcune tematiche chiave e di alcuni dei bisogni emersi dai soggetti coinvolti suggerisce alcune possibili piste di indagine da perseguire per poter costruire modelli e strategie volte ad attivare alleanze educative

fra scuola e famiglia, ad orientare gli sforzi dei genitori in modo da coinvolgerli in modo più costruttivo nelle attività della scuola, anche nell'intesa della comunità locale e, in definitiva, per poter contribuire al miglioramento complessivo della qualità delle piccole scuole.

Occorrerebbe, inoltre, estendere i risultati di questa ricerca analizzando i numerosi studi simili condotti nelle scuole dei contesti urbani e suburbani, con l'intento di constatare se e in che misura le tematiche cruciali riscontrate nelle piccole scuole tocchino anche queste realtà, per poter riuscire a comprendere se gli elementi che contraddistinguono i rapporti fra scuola e famiglia possano essere ascritti a fattori demografici, territoriali e numerici o se, al contrario, i temi e le problematiche individuate accomunino indifferentemente tutte le scuole.

In un'ottica di sostenibilità didattica, il tema dei rapporti fra le piccole scuole e le famiglie, indubbiamente, non è un elemento cardine per incrementare la qualità delle piccole scuole; tuttavia, riuscire a far emergere le problematiche che interessano queste relazioni e i fattori in gioco può essere un primo passo per delineare delle possibili soluzioni: le famiglie sono parte del territorio e un loro coinvolgimento nelle attività scolastiche, facilitato dalla loro presenza costante e dal clima di accoglienza e di apertura che caratterizza le piccole scuole, potrebbe favorire o addirittura accelerare quel processo di innovazione didattica che, lentamente e nonostante le forti resistenze al cambiamento, sembra si stia avviando.

Riconoscimenti

Il lavoro si avvale delle analisi condotte nell'ambito del Progetto Piccole scuole - Programma Operativo Nazionale plurifondo (2014IT05M2OP001) "Per la scuola - competenze e ambienti per l'apprendimento" 2014-2020 - Asse I "Istruzione" - OS/RA 10.1 "Riduzione del fallimento formativo precoce e della dispersione scolastica e formativa" - Azione 10.1.8 "Rafforzamento delle analisi sulla popolazione scolastica e i fattori determinanti dell'abbandono, con riferimento alle componenti di genere, ai contesti socio-culturali, economici e locali (anche con declinazioni a livello territoriale)" - Codice progetto: 10.1.8.A1-FSEPON-INDIRE-2017-1 - CUP: B59B1700001000.

Riferimenti bibliografici

- Arnold, M., Newman, J., Gaddy, B., & Dean, C. (2005). A look at the condition of rural education research: Setting a direction for future research. *Journal of Research in Rural Education*, 20, 1-25.
- Beloin, K., & Peterson, M. (2000). For richer or poorer: Building inclusive schools in poor urban and rural communities. *International Journal of Disability, Development, and Education*, 47, 15-24.
- Boal, C. A. (2004). A three-way partnership with families. *Principal*, 83(3), 26-28.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Crosnoe, R. (2004). Social capital and the interplay of families and schools. *Journal of Marriage and Family*, 66, 267-280.
- DeLeon, P. H., Wakefield, M., & Hagglund, K. J. (2003). *The behavioral health care needs of rural communities*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO, USA: Westview Press.
- Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and*

- improving schools*. Second Edition. New York Londra: Routledge Taylor & Francis Group.
- Fullan, M. (1997). Broadening the concept of teacher leadership. In S. Caldwell (A cura di), *Professional development in learning-centered schools* (pp. 43-48). Oxford, OH: National Staff Development Council.
- Hallgarten, J. (2000). *Parents exist. Ok!?*. London, UK: IPPR.
- Howley, A., & Howley, C. B. (2004, December). *High-quality teaching: Providing for rural teachers' professional development (An AEL Policy Brief)*. Charleston, WV: AEL.
- Jerald, C. D. (2002). *All talk, no action: Putting an end to out of field teaching*. *The Education Trust*. Retrieved from <http://www.edtrust.org/dc/publication/all-talk-no-action-putting-an-end-to-out-of-field-teaching>
- Keith, T. Z., Keith, P. B., Quirk, K. J., Coehen-Rosenthal, E., & Franzese, B. (1996). Effects of parental involvement on achievement for students who attend school in rural America. *Journal of Research in Rural Education*, 12, 55-67
- Monk, D. (2007). Recruiting and retaining high-quality teachers in rural areas. *The Future of Children*, 17, 155-174.
- National Education Association (2008). *Rural education*. Washington, DC: Author.
- Neuman, W. (2006). Qualitative and quantitative research designs. In W. L. Neuman (A cura di), *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches, 6th edn.* (pp. 149-178). Boston, MA: Pearson Prentice-Hall.
- Nordahl, T. (2006). *Eleven som aktør – fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Oliva, A., Parra, A., Sánchez, I. (2002), *Parents and peers influences on emotional adjustment during adolescence*. Paper presentato al VIII Biennial Congress of the European Association for Research on Adolescence, Oxford.
- Owens, J. S., Murphy, C. E., Richerson, L., Girio, E. L., & Himawan, L. K. (2008). Science to practice in underserved communities: The effectiveness of school mental health programming. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 37, 434-447.
- Prater, D. L., Bermudez, A. B., & Owens, E. (1997). Examining parental involvement in rural, urban, and suburban schools. *Journal of Research in Rural Education*, 13, 72-75.
- Reynolds, A. J. (2000). *Success in early intervention: The Chicago Child-Parent Centers*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Repetto M., & Pieri, M. (2019). Il modello “piccola scuola come comunità educante”: l’esperienza pilota della Val di Susa. In D. Luisi, & F. Tantillo (A cura di). *Scuola e innovazione culturale nelle aree interne. I quaderni della ricerca* (pp. 53-64). Torino: Loescher.
- Richardson, G. P. (1986). Problems with causal-loop diagrams. *System Dynamics Review*, 2, 158-170.
- Roeser, R., & Midgley, C. (1997). Teachers' views of issues involving students' mental health. *Elementary School Journal*, 98, 115-133.
- Semke, C.A., & Sheridan S. M. (2012). Family-School Connections in Rural Educational Settings: A Systematic Review of the Empirical Literature. *School Community Journal*, 22(1), 21-47.
- Siles Rojas, C. (2003). La colaboración de los padres con la escuela. *Padres y maestros*, 279, 10-14.
- Sushil, S. (1993). *System dynamics: A practical approach for managerial problems*. Wiley Eastern Limited.
- Weiss, H. B., Kreider, H., Lopez, M. E., Chatman-Nelson, C. (2013). *Preparing Educators to Engage Families: Case Studies Using an Ecological Systems Framework, Third Edition*. SAGE Publications, Inc.
- Wentzel, K. (1998). Social Relationships and motivation in middle school. The role of parents, teachers and peers. *Journal of educational Psychology*, 90(2), 202-209.
- Willcocks, L. (2004). Social theory and philosophy for information systems. *Journal-Operational Research Society*, 57(2), 227.
- Xu, J. (2004). Family help and homework management in urban and rural secondary schools. *Teachers College Record*, 106, 1786-1803.