

## Innovazione della scuola e partecipazione dei genitori: ruoli e relazioni possibili

---

School innovation and parental participation: possible roles and relationships

Sara Mori, Indire

Francesca Rossi, Indire

Valentina Toci, Indire

### ABSTRACT

---

The role of parents within the school-family relationship has been at the center of numerous debates, especially in these last two years of pandemic. This paper presents the results of a study aimed at deepening the point of view of the representative of the School Council with respect to the dimensions of the framework developed by Indire for the evaluation of the level of innovation of the school organization. The schools collect good scores about the educational offer and the management aspects; despite this, a parental participation is outlined mainly focused on the interviews scheduled for the progress of their children.

### SINTESI

---

Il ruolo dei genitori all'interno del rapporto scuola-famiglia è stato al centro di numerosi dibattiti, specialmente in questi ultimi due anni di pandemia. Il presente contributo illustra i risultati di uno studio finalizzato ad approfondire il punto di vista del rappresentante del Consiglio d'istituto rispetto alle dimensioni del *framework* messo a punto da Indire per la valutazione del livello di innovazione dell'organizzazione scolastica. Le scuole raccolgono dei buoni punteggi per quanto riguarda l'offerta formativa e gli aspetti gestionali; nonostante ciò, si delinea una partecipazione genitoriale prevalentemente incentrata sui colloqui previsti per l'andamento dei figli.

**KEYWORDS:** school-family relationship, evaluation, innovation, school as a learning organization, parents

**PAROLE CHIAVE:** rapporto scuola-famiglia, valutazione, innovazione, scuola come organizzazione che apprende, genitori

## Introduzione

La pandemia ha evidenziato il ruolo cruciale della famiglia all'interno di un'emergenza che è divenuta non solo sanitaria, ma anche educativa (Silva & Gigli, 2021). Questo periodo ha messo ancora più in luce quanto il rapporto scuola/famiglia abbia bisogno di una dimensione attiva e dialogica: una corresponsabilità educativa capace di superare la partecipazione esclusivamente formale delle famiglie agli organi collegiali, incentivando modalità organizzative che favoriscano il coinvolgimento dei genitori alla progettualità e ai processi formativi, accogliendo al contempo le esigenze e le potenzialità che derivano dal contesto di riferimento.

Costruire un rapporto di crescita e scambio con l'esterno è un tema centrale nel quadro di riferimento della "Scuola come organizzazione che apprende" (Kools & Stoll, 2016). Nel documento dell'OECD si propone un modello integrato basato su sette dimensioni, ciascuna delle quali viene descritta in maniera *action-oriented*, ossia identificando ciò che la scuola aspira a diventare e il processo su cui intervenire. Il rapporto tra scuola e famiglia, la comunicazione e l'interazione tra questi due attori e protagonisti della comunità educante riguardano in maniera trasversale più dimensioni per cui sono previste e disegnate specifiche azioni.

All'interno di questo quadro teorico, Indire ha condotto la ricerca "Valutazione dei processi di innovazione", coinvolgendo un campione di scuole che partecipano al progetto Avanguardie Educative – AE, con l'obiettivo di indagare le esperienze delle scuole che hanno attivato processi di innovazione, per capire come questi cambino l'organizzazione e quale impatto abbiano avuto sui principali attori. Tra i partecipanti alla ricerca ci sono anche i genitori che, come vedremo, si sono espressi in merito alle motivazioni che li hanno spinti alla scelta dell'istituto e alla loro percezione rispetto all'attenzione che la scuola offre agli studenti. Dall'analisi delle loro risposte vedremo se e come anche in queste scuole maggiormente innovative si sia modificato il rapporto scuola-famiglia e quali siano le direttrici seguite.

## 1. Il ruolo della famiglia nell'organizzazione scolastica

### 1.1. Il rapporto scuola-famiglia nel nostro sistema educativo

La famiglia e la scuola sono legate dal comune impegno nel creare e offrire le migliori opportunità di crescita per i ragazzi, insieme a questi, un ruolo di rilievo è giocato dal territorio e dall'intera comunità educante, contesti che offrono importanti risorse nello sviluppo delle persone.

Il rapporto scuola-famiglia-territorio rappresenta un tema di centrale interesse anche per i decisori politici. Nel nostro Paese, la corresponsabilità educativa trova le sue origini già nella Costituzione, a livello legislativo si è poi concretizzata in vario modo. A metà degli anni Settanta, furono emanati i decreti delegati che sancirono l'avvio della collaborazione tra scuola e famiglia «dando a essa il carattere di una comunità che interagisce con la più vasta comunità sociale e civica» (DPR 416/1974); più recentemente, la riforma della ministra Letizia Moratti ha

voluto stringere maggiormente tale relazione per mezzo del Patto di Corresponsabilità educativa (articolo 5-bis del DPR 235/2007): non si parla più di partecipazione rappresentativa dei genitori, ma di corresponsabilità. Il documento sottoscritto dal dirigente scolastico, dalla famiglia e dallo studente, infatti, delinea i principi e i comportamenti che ciascuna delle parti, nel rispetto dei reciproci ruoli, condividono e si impegnano a rispettare. Per una maggiore chiarezza sulle corresponsabilità tra scuola e famiglia, nel 2012 il MIUR ha trasmesso le linee di indirizzo sulla “Partecipazione dei genitori e la corresponsabilità educativa” (Protocollo AOODGOS n. 3214 del 22/11/2012), redatto sulla base delle indicazioni e dei suggerimenti forniti dal FONAGS (Forum Nazionale delle Associazioni dei Genitori della Scuola) e FORAGS (Forum Regionali dei Genitori della Scuola). Il documento ribadisce il ruolo delle famiglie e del territorio nella partecipazione alle scelte relative ai percorsi educativi nelle scuole, privilegiando «occasioni di incontro e di lavoro in cui i genitori possano esprimersi e dare il loro contributo, a vari livelli, confrontarsi con i docenti e con il territorio sulle problematiche giovanili, proporre esperienze extracurricolari, ove consentito, far parte di gruppi di lavoro».

In letteratura emerge la necessità di adottare un approccio integrato, nell’ottica di una comunità più ampia che abbraccia scuola, famiglia e territorio (Epstein et al., 2018; Goodall, 2018). Il dibattito scientifico intorno ai temi della corresponsabilità educativa, intesa come complementarità tra i vari attori (agenzie educative, famiglie, contesto), si è affermato fin dagli anni Settanta. Vari modelli elaborati hanno delineato la rete di relazioni e influenze che intervengono nello sviluppo della persona (Bronfenbrenner, 1987; Epstein, 1995). In particolare, Epstein nel definire l’approccio cooperativo all’educazione usa i termini “school-like families” e “family-like schools” (Epstein, 1995): le famiglie dovrebbero aiutare l’istituzione scolastica nel processo di acquisizione delle competenze e le scuole dovrebbero cercare di soddisfare i bisogni di unicità di ogni allievo, creando rapporti autentici come avviene in ambito familiare. Più recentemente, altri studiosi hanno cercato di comprendere i fattori che determinano un maggiore coinvolgimento da parte dei genitori nell’educazione dei loro figli (Hoover et al., 2005).

Come anticipato, con la pandemia la strategicità di tale collaborazione è emersa con ancora maggior urgenza ed evidenza. L’effettiva realizzazione della corresponsabilità educativa vede quindi spostare i processi di *governance* da un assetto incentrato sulla programmazione pianificata verso una progettazione partecipata, in cui devono essere ben definite le responsabilità e i margini di intervento. Tale passaggio richiede alle famiglie il superamento di una partecipazione formale agli organi collegiali, mentre alle scuole si chiede di introdurre modalità organizzative che favoriscano il coinvolgimento dei genitori alla progettualità e ai processi formativi, accogliendo esigenze e potenzialità che derivano dal contesto in cui si opera.

## 1.2. Le dimensioni dell'organizzazione che apprende (SLO) in relazione alla famiglia

Il documento OECD (Kools & Stoll, 2016), che descrive quali dovrebbero essere le caratteristiche della scuola per diventare un'organizzazione che apprende (*School Learning Organization – SLO*), evidenzia come il rapporto scuola-famiglia sia uno degli elementi che caratterizzano una scuola dotata della capacità di cambiare e adattarsi regolarmente a nuovi ambienti e circostanze, mentre i suoi membri, individualmente e insieme, imparano a realizzare la loro visione.

Sulla base di un'analisi approfondita della letteratura in merito all'organizzazione dell'apprendimento in generale, e trasferendolo al contesto scolastico, questo studio propone di utilizzare le sette dimensioni del modello di organizzazione dell'apprendimento di Watkins e Marsick (2003) (*Dimensions of learning organization questionnaire*) come base teorica per lo sviluppo del modello di SLO integrato (1. creare opportunità di apprendimento continuo; 2. promuovere l'indagine e il dialogo; 3. incoraggiare la collaborazione e l'apprendimento di gruppo; 4. creare sistemi per catturare e condividere l'apprendimento; 5. responsabilizzare le persone verso una visione collettiva; 6. collegare l'organizzazione al proprio ambiente; 7. fornire una leadership strategica per l'apprendimento).

Il modello della SLO ha lo scopo di supportare la crescita e l'apprendimento della scuola, nell'ottica di un miglioramento continuo inteso sia come innovazione dei processi (didattici e organizzativi) sia come innalzamento degli esiti in termini di qualità ed equità.

Ogni dimensione viene descritta in maniera *action-oriented* (“dimensioni orientate all'azione”), nel senso che l'organizzazione che apprende non è statica, ma è sensibile ai cambiamenti che avvengono all'esterno e capace di adattarsi di conseguenza, identificando sia i risultati (ciò che la scuola aspira a diventare) sia il processo su cui intervenire per divenire un'organizzazione che apprende:

- sviluppare e condividere una *vision* focalizzata sull'apprendimento di tutti e di ciascuno, capace di coniugare qualità ed equità;
- creare e sostenere opportunità di formazione continua per tutto il personale scolastico;
- promuovere occasioni di apprendimento e collaborazione all'interno della comunità scolastica;
- promuovere una cultura della ricerca e dell'innovazione;
- creare un sistema integrato di *knowledge management*;
- creare collegamenti e sinergie con il territorio e con il più ampio sistema di educazione, istruzione, formazione;
- identificare e sostenere un modello di leadership distribuita per l'apprendimento.

Il rapporto tra scuola e famiglia e la comunicazione e l'interazione tra questi due attori e protagonisti della comunità educante riguardano in maniera trasversale più dimensioni, per cui sono previste e disegnate specifiche azioni.

Le famiglie sono partner chiave nel processo educativo per la SLO (Bowen et al., 2005; Silins, Mulford & Zarins, 2002). I genitori hanno un rapporto unico con la scuola: per molti aspetti possono essere considerati parte della comunità interna della scuola, ma sono anche un ponte fondamentale con la vita degli studenti al di fuori di questa. Le famiglie, infatti, giocano un ruolo di primo piano anche nell'apertura della scuola al territorio in termini di ascolto e di collaborazione (OECD, 2013; Senge et al., 2000).

Le ricerche dimostrano chiaramente che lavorare con i genitori e sviluppare forti relazioni con loro è fondamentale sia per l'efficacia di una scuola (Muijs & Reynolds, 2017) sia per promuovere la comunità di apprendimento in generale (OECD, 2013). Tra i fattori che innescano e influiscono sull'effettiva collaborazione da parte dei genitori, vi è la percezione della significatività della loro azione unita alla richiesta di tale coinvolgimento, non solo dalla scuola ma anche dagli stessi figli (Hoover et al., 2005).

Alcuni studi hanno anche rilevato l'esistenza di una correlazione positiva tra il coinvolgimento dei genitori ai processi educativi della scuola, i risultati degli alunni (Capperucci et al., 2018; Jeynes, 2007; Houtenville, 2008, OECD, 2012; Van Poortviet et al., 2018; Axford et al., 2019) e la soddisfazione delle famiglie (Lindsay et al., 2016; Vasarik et al., 2018).

Il quadro delineato ci aiuta a comprendere quanto risulti strategico il coinvolgimento delle famiglie nella definizione della *vision* della scuola, in modo da sviluppare un forte senso di appartenenza (condivisione degli obiettivi strategici perseguiti dalla scuola; condivisione del piano triennale dell'offerta formativa e offerta di opportunità ai membri della comunità scolastica di contribuire concretamente al successo della scuola) e prevenire atteggiamenti di contrasto e resistenza, in particolare in casi in cui si vogliono introdurre e sperimentare elementi di innovazione didattica o organizzativa (Fullan, 2006; Hargreaves et al., 2012; OECD, 2013). I genitori, infatti, possono rappresentare anche un ostacolo al cambiamento, se non ne riconoscono la necessità o non riescono a comprendere i suoi potenziali benefici (Avvisati et al., 2013; Castro et al., 2015).

A tal proposito diventa fondamentale condividere con le famiglie una cultura della ricerca e dell'apprendimento continuo, sia prevedendo occasioni e opportunità di informazione e formazione per i genitori su tematiche specifiche, sia prevedendo l'accesso e la fruizione da parte delle famiglie degli strumenti per la comunicazione e la condivisione di conoscenza (Senge, 2012).

A seguito della pandemia, si è resa ancor più necessaria l'alleanza scuola-famiglia: accanto a debolezze e criticità sono emersi anche processi di resilienza e di cambiamento, spingendo a disegnare nuove prospettive (Silva & Gigli, 2021; Castaldi, 2021; Winthrop et al., 2020).

## 2. Il contesto della ricerca e gli obiettivi

La ricerca “Valutazione dei processi di innovazione” condotta da Indire nasce dall’esigenza di comprendere la percezione degli attori principali della scuola, ossia docenti, studenti, dirigenti scolastici e genitori, rispetto al livello di innovazione e di efficienza di scuole che aderiscono al movimento delle Avanguardie Educative.

All’interno del movimento di AE viene proposto un modello di innovazione finalizzato a un cambiamento del paradigma della scuola, non più fondata su una trasmissione della conoscenza dall’esperto al discente, bensì un luogo in cui lo studente viene collocato al centro del proprio percorso formativo. Una scuola, insomma, che incoraggia una didattica volta a promuovere l’apprendimento significativo e situato (Ausubel, 1968; Novak, 2001; Gonzalez-Davies et al., 2018), stimolando l’elaborazione di strategie individuali di studio, la curiosità e l’intraprendenza degli alunni. Il processo di insegnamento-apprendimento non è più visto come una sequenza lineare (trasmissione del contenuto da parte del docente e restituzione da parte dello studente di quanto appreso), ma come un processo flessibile, dinamico e dialogico tra insegnante e studente. In un simile contesto, l’uso delle tecnologie favorisce tale percorso verso una maggiore personalizzazione della didattica (Bulger, 2016; FitzGerald et al., 2018).

Anche l’organizzazione dello spazio assume un nuovo significato, ispirandosi a un modello in cui la scuola è concepita come un ambiente di apprendimento dove gli arredi sono funzionali al superamento della lezione frontale e alla partecipazione attiva degli studenti.

Questi principi ci sembrano ancora più importanti oggi: la pandemia di COVID-19 ha messo in evidenza quanto sia necessario, ma difficile, cambiare pratiche didattiche ormai consolidate per rispondere alle reali necessità dell’apprendimento.

Il presente contributo si colloca all’interno di un’indagine, condotta nel corso dell’a.s. 2019/2020, finalizzata a valutare la ricaduta dell’innovazione nelle scuole che hanno aderito al movimento di AE da almeno due anni. Si ipotizza che nelle scuole di AE, che sperimentano percorsi innovativi da alcuni anni, le quattro dimensioni individuate dal *framework* elaborato dai ricercatori di Indire (Nardi et al., 2020), ossia la propensione al cambiamento, la trasformazione delle pratiche di insegnamento apprendimento, la leadership e l’apertura al territorio, siano tra loro significativamente correlate e si rafforzino vicendevolmente, creando un circolo virtuoso di miglioramento continuo.

La ricerca ha previsto 4 fasi principali: la creazione del campione dall’universo delle scuole secondarie di secondo grado del movimento; una fase di pre-test, con quattro istituti secondari di secondo grado che non avevano le caratteristiche delle scuole scelte per il campione per la messa a punto degli strumenti; la somministrazione degli strumenti quantitativi (questionari e test standardizzati) ai diversi attori coinvolti e l’elaborazione dei dati; gli approfondimenti qualitativi con alcune scuole che si caratterizzavano per livelli particolarmente alti o bassi nei livelli di innovazione percepita.

La ricaduta dei processi di innovazione viene valutata in termini di motivazione all'apprendimento, benessere e partecipazione attiva degli studenti, collaborazione e motivazione dei docenti, stili di leadership e di *governance* partecipata e condivisa. Il contributo illustra una parte dei risultati relativi alla percezione delle famiglie. Al fine di coinvolgere genitori che fossero testimoni privilegiati delle realtà scolastiche, gli strumenti quantitativi sono stati somministrati ai rappresentanti che partecipano al Consiglio d'istituto.

In tale contesto, rispetto ai genitori viene esplorato come questi ultimi valutino il livello di innovazione e di funzionamento della propria scuola, con una particolare attenzione ai rapporti con le famiglie stesse e con il territorio. Si ipotizza infatti che i genitori che hanno una buona opinione della scuola, che hanno scelto per/insieme ai propri figli, siano più disponibili alla collaborazione e inoltre, indirettamente, rafforzino la motivazione dei figli stessi.

«Oggi più che mai ci si è resi conto che risulta necessaria una strategia comune, per lavorare verso una scuola sicura, migliore e inclusiva, e che occorre lavorare in rete, a vari livelli, ascoltando e condividendo i diversi bisogni delle singole realtà e dialogando con loro. Il tentativo di promuovere e valorizzare la cultura di una comunità educante più ampia, come valore di base a livello preventivo, non può che avere inizio e consolidarsi a partire dalla definizione di una nuova sfida educativa: l'alleanza tra scuola, famiglia e comunità» (Chiusaroli, 2021, p.177).

Per questo motivo, si è ritenuto importante non trascurare il punto di vista genitoriale, anche in scuole secondarie di secondo grado.

### **3. Metodologia**

#### **3.1. Campione**

Il campione di scuole aderenti alla ricerca è stato selezionato nel corso dell'a.a. 2019/2020. Dall'universo di 800 istituti appartenenti ad AE, scuole secondarie che sperimentano da almeno due anni due pratiche innovative, ne sono risultate idonee 243. Alla fine, hanno aderito al progetto 52 scuole (20 licei, 10 istituti tecnici, 3 istituti professionali, 19 istituti di istruzione superiore con vari indirizzi), distribuite su tutto il territorio nazionale (al nord, 17 scuole, pari al 32.7%; al centro, 10 scuole, pari al 19.2%; al Sud, 25 scuole, pari al 48%) e sono state coinvolte in totale 113 classi, per 1880 studenti e 144 insegnanti. In merito ai dirigenti e ai presidenti del Consiglio d'istituto delle scuole indicate, hanno risposto ai nostri questionari in 50 dirigenti e 43 presidenti. In merito al coinvolgimento del presidente, è importante ricordare che il Consiglio d'istituto è un organo collegiale di governo e di gestione della scuola, che permette il collegamento fra le componenti scolastiche, il territorio e le famiglie. Il Consiglio, infatti, si occupa di tutte le decisioni d'indirizzo generale dell'istituzione scolastica, approva il PTOF, delibera il bilancio, stabilisce come impiegare i mezzi finanziari per il funzionamento amministrativo e didattico. L'incarico di presidente viene conferito mediante votazione tra i rappresentanti dei genitori. Nella presente ricerca, volendo rilevare il punto di vista dei genitori, è stato deciso di rivolgerci proprio a questa figura, un testimone privilegiato che, in virtù

del ruolo, ha una maggiore consapevolezza e conoscenza di quanto avviene nel proprio istituto.

### 3.2. Strumenti

Gli strumenti di indagine utili a valutare la ricaduta dell'innovazione scolastica sugli *stakeholder* sono stati realizzati sulla base del *framework* di Indire (Nardi et al., 2020) organizzato in 4 macro-dimensioni.

Nel presente contributo vengono analizzati i dati raccolti attraverso il questionario, proposto al presidente del Consiglio d'istituto, che ha visto la risposta di 43 genitori. Lo strumento è composto da 10 domande organizzate in 2 sezioni. La prima raccoglie le informazioni che riflettono le motivazioni che inducono le famiglie alla scelta dell'istituto (tra questi, per esempio, la reputazione della scuola, la qualità percepita in merito alla didattica, l'innovazione dei metodi, il clima relazionale, i servizi offerti).

La seconda parte del questionario indaga le 4 dimensioni del quadro di riferimento, con l'obiettivo di comprendere come le famiglie percepiscono i cambiamenti attuati. In particolare, rispetto alla prima dimensione "Propensione al cambiamento", si indaga sull'eventuale disponibilità e relativa consapevolezza, da parte dei genitori, di *devices* e tecnologie messe a disposizione per le attività didattiche. Per la seconda dimensione, "Trasformazione delle pratiche di insegnamento e apprendimento", le domande poste vertono sul tipo di contenuti e argomenti trattati in classe (per esempio, temi di attualità, gestione dei conflitti, stereotipi); la sezione del questionario dedicata alla dimensione "Leadership e Sviluppo organizzativo" approfondisce la percezione delle famiglie rispetto all'organizzazione della scuola, la chiarezza degli obiettivi perseguiti, l'utilizzo delle risorse a disposizione, la condivisione del PTOF e la condivisione di opportunità con gli altri attori della scuola.

L'ultima parte del questionario è dedicata alla dimensione "Apertura e interrelazione con il mondo esterno". I quesiti intendono indagare l'apertura della scuola, le modalità di promozione dell'immagine e l'identità dell'istituto verso l'esterno, l'interazione con le famiglie, la loro partecipazione e il coinvolgimento nelle scelte strategiche, nei progetti e nelle attività promosse dalla scuola.

### 3.3. Procedure

L'analisi dei dati è stata realizzata con il software IBM SPSS versione 16.3.

I risultati del questionario sono stati analizzati a partire dalle analisi descrittive dei dati: di ciascuna domanda sono state analizzate frequenza e percentuale di risposta per ogni *item*. Le modalità di risposta previste dai quesiti sono state trasformate in variabili quantitative, a ciascuna è stato attribuito un punteggio numerico, per esempio, in presenza di scala categoriale ordinata a 4 passi: 1=Per niente; 2=Poco, 3=Abbastanza, 4=Molto. Per ciascuna domanda sono stati analizzati, inoltre, distribuzione, media e deviazione standard.



## 4. Risultati

Si riportano le percentuali delle domande che componevano il questionario genitori.

Il primo *item* ha indagato quali fossero le motivazioni che, secondo il rappresentante d'istituto, inducono le famiglie a iscrivere il proprio figlio a quella scuola.

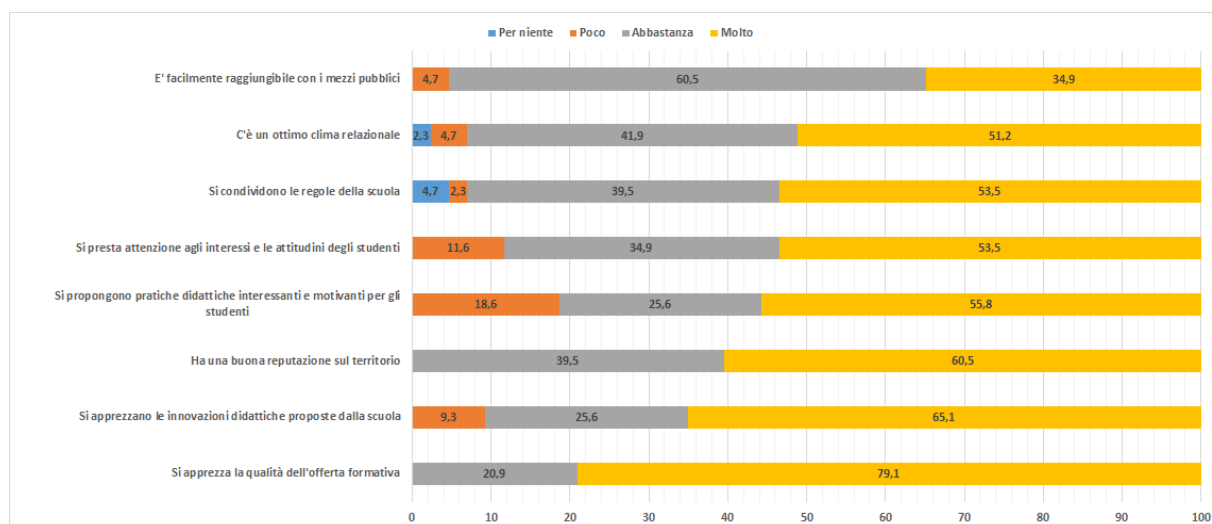


FIGURA 1 – MOTIVAZIONI PER ISCRIVERE IL FIGLIO A QUESTA SCUOLA (VALORI %)

Dalle risposte emerge una percentuale che raggiunge il 100% di esito positivo, sommando le due modalità “Abbastanza” e “Molto”: questo, in particolar modo, in quanto la scuola “Ha una buona reputazione sul territorio” e “Si apprezza la qualità dell’offerta formativa”. L’accordo minore è riscontrato nella condivisione delle regole e del buon clima, ma rimane comunque molto alto l’accordo rispetto al resto delle affermazioni.

Per quanto riguarda la percezione dei genitori rispetto a quanto la scuola sia aperta e accoglia il cambiamento (dimensione “Propensione al cambiamento”), si indagano la dotazione di infrastrutture, le tecnologie e l’organizzazione degli spazi didattici all’interno della scuola.

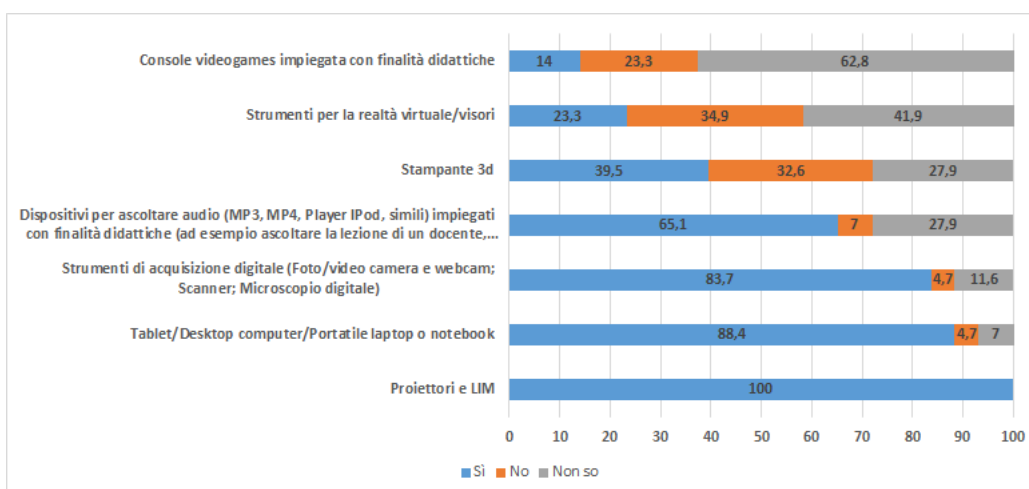


FIGURA 2 – DISPONIBILITÀ RISORSE TECNOLOGICHE (VALORI %)

Tutte le famiglie indicano la presenza di “Proiettori e LIM” (100%), seguita da “Tablet/Desktop computer/Portatile laptop o notebook” (88,4%). Molto diffusi sembrano essere anche gli “Strumenti di acquisizione digitale” (83,7%).

La sezione “Trasformazione delle buone pratiche di insegnamento e apprendimento” (un’altra delle quattro dimensioni del *framework*) indaga la percezione dei genitori rispetto all’attenzione della scuola verso tematiche che investono sia il contesto in cui questa si trova a operare, sia gli argomenti, i metodi di studio affrontati, la gestione di conflitti, stereotipi, pregiudizi e le modalità efficaci di comunicazione.

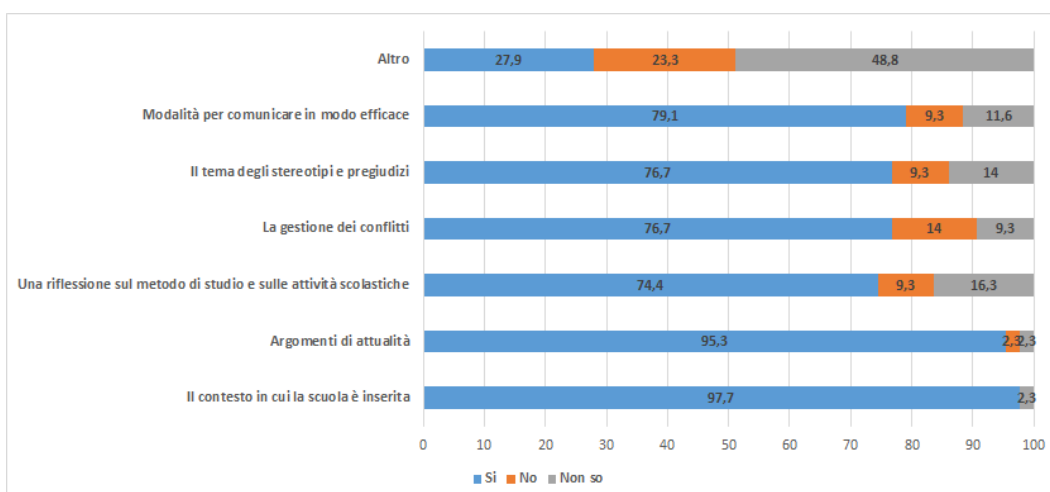


FIGURA 3 – ATTENZIONE DELLA SCUOLA VERSO LE TEMATICHE CONSIDERATE (VALORI %)

Dalle risposte emerge una scuola fortemente interessata al contesto in cui opera (97,7%) e all’attualità (95,3%). Risultano alti, comunque, anche gli aspetti che riguardano l’attenzione al metodo di studio e alla gestione dei conflitti (entrambi intorno al 76%).

La sezione “Leadership e sviluppo organizzativo” riguarda la percezione delle famiglie rispetto all’organizzazione della scuola in termini di chiarezza degli obiettivi perseguiti, alla coerenza dell’utilizzo delle risorse a disposizione, alla condivisione del piano triennale dell’offerta formativa e alla condivisione di opportunità con gli altri attori.

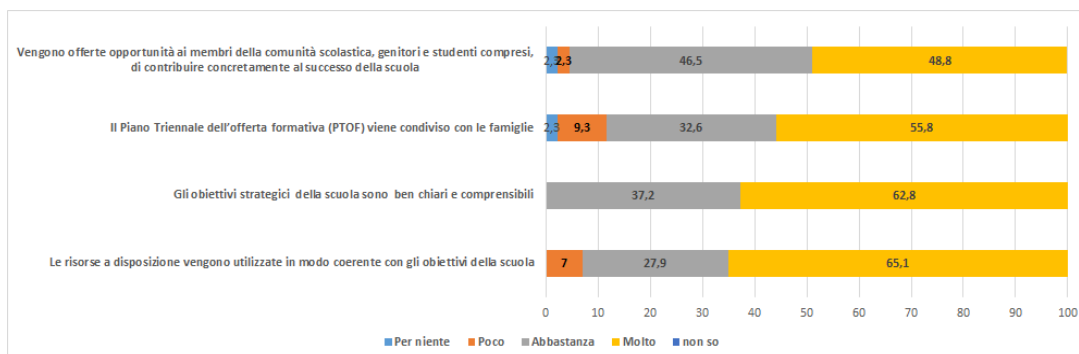


FIGURA 4 – ORGANIZZAZIONE DELLA SCUOLA SULLE TEMATICHE IN OGGETTO (VALORI %)

Rispetto a questo ambito, si evidenzia che raggiungono il massimo esito positivo (sommando le due modalità “Abbastanza” e “Molto”) le seguenti affermazioni: “Le risorse a disposizione vengono utilizzate in modo coerente con gli obiettivi della scuola” (100%), “Gli obiettivi strategici della scuola sono ben chiari e comprensibili” (100%) e “Il Piano Triennale dell’offerta formativa (PTOF) viene condiviso con le famiglie” (100%). L’apertura e interrelazione con le famiglie e con il territorio è la dimensione maggiormente indagata all’interno del questionario per i genitori.

Inoltre, tra i rappresentati intervistati, lo strumento più utilizzato per promuovere l’immagine e l’identità dell’istituto per far conoscere l’attività all’esterno è il “Sito Web” (86,0%), seguito dall’ “Orientamento in entrata” (81,4%).

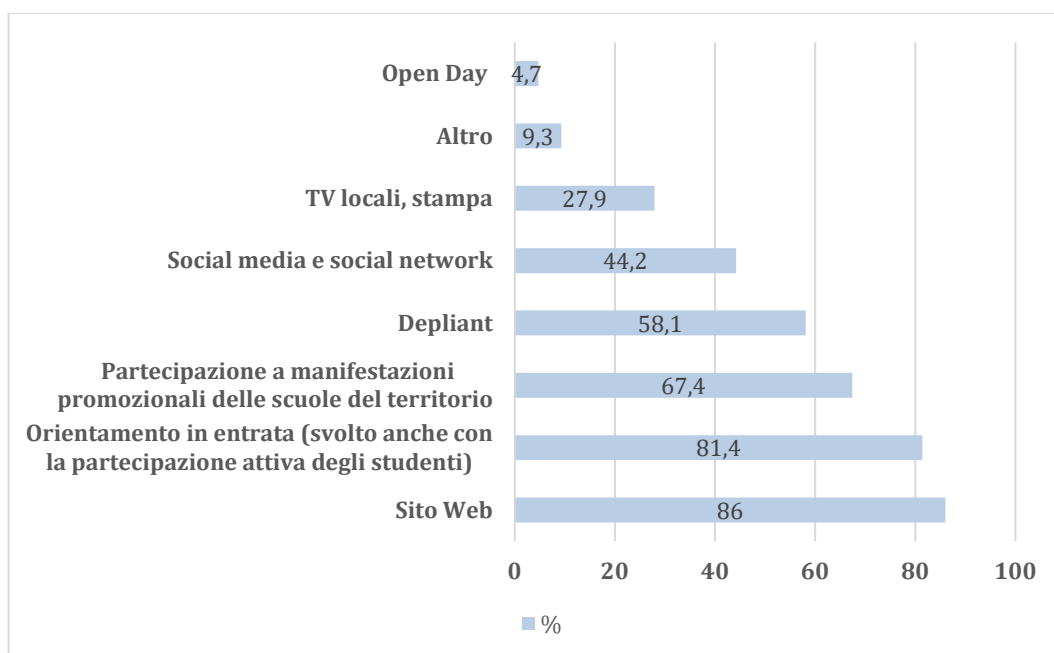


FIGURA 5 – PROMOZIONE DELLA SCUOLA ALL'ESTERNO (VALORI %)

Per quanto riguarda la partecipazione alla vita della scuola, l'aspetto più condiviso è quello classico della "Partecipazione ai colloqui con gli insegnanti" (88,4%), sempre sommando le due modalità "Abbastanza" e "Molto", seguita dal "Coinvolgimento nelle decisioni strategiche della scuola" (60,55). Al contrario, poca partecipazione delle famiglie si ha nelle "Realizzazioni di attività scolastiche o organizzate dalla scuola".

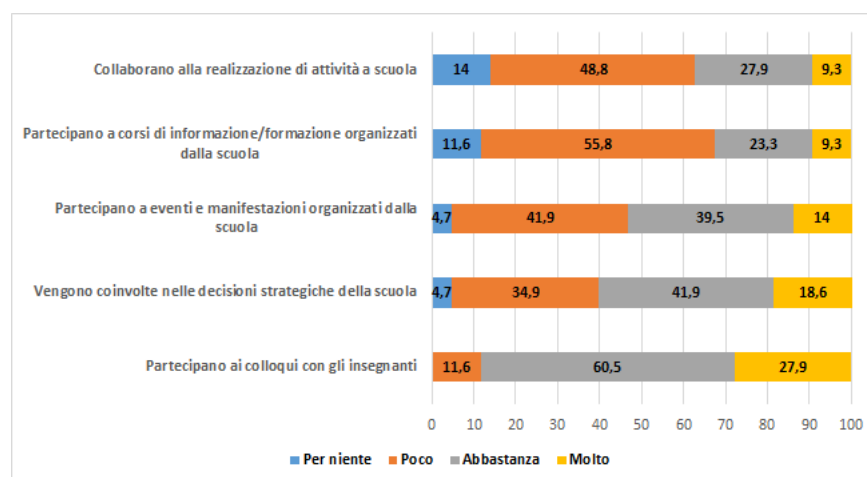


FIGURA 6 – PARTECIPAZIONE DELLA FAMIGLIA NELLA ATTIVITÀ DELLA SCUOLA (VALORI %)

Tra le famiglie intervistate, gli strumenti più utilizzati per comunicare con i colleghi o con il personale scolastico sono i “Social media e social network” (55,8%), seguiti da “Instant messaging” (53,55%).

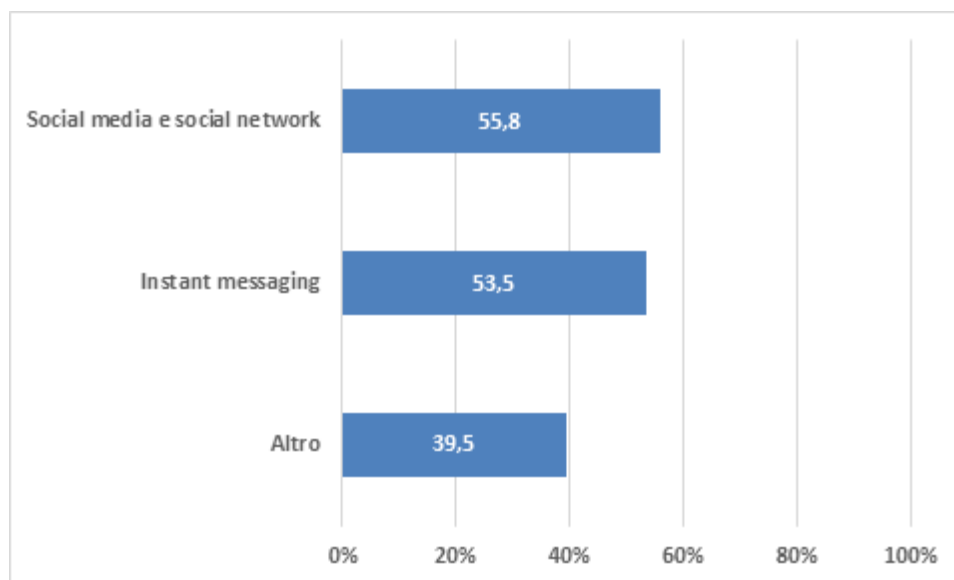


FIGURA 7 – STRUMENTI DI COMUNICAZIONE SCUOLA-FAMIGLIA (VALORI %)

Considerando l’importanza della funzione orientativa, è stato chiesto se la scuola mettesse in atto un’efficace attività di orientamento in uscita.

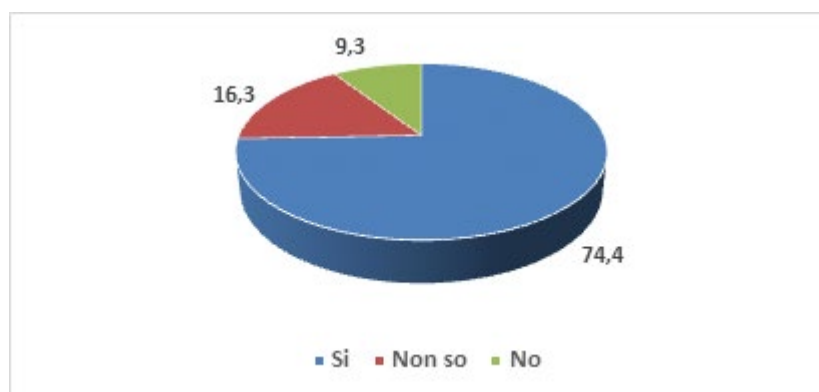


FIGURA 8 – PRESENZA DI ATTIVITÀ DI ORIENTAMENTO IN USCITA (VALORI %)

Il 74,4% degli intervistati dichiara di sì e la modalità viene riportata attraverso la dimensione “Presentazione agli studenti dei diversi corsi di studi universitari e post diploma” (81,3%). Oltre il 50% afferma anche che vengono attivati percorsi sia per la consapevolezza del sé, sia per la conoscenza del territorio e delle realtà produttive.

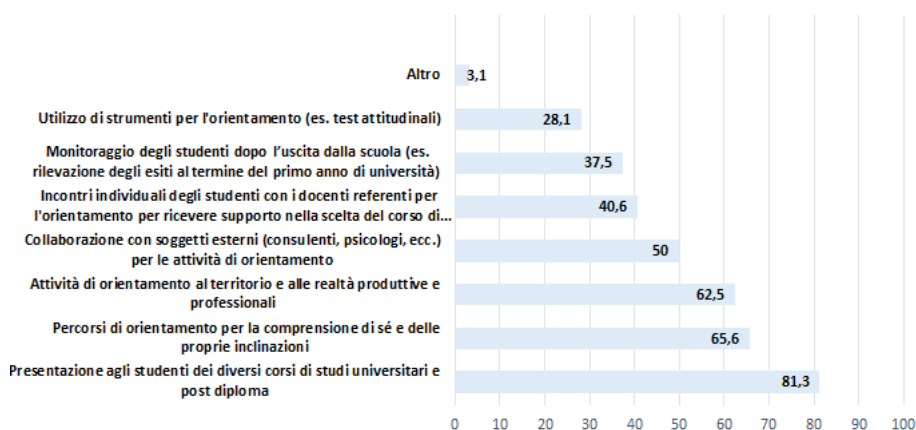


FIGURA 9 – ATTIVITÀ DI ORIENTAMENTO IN USCITA (VALORI %)

Per quanto riguarda la conoscenza di come la scuola collabori con il territorio e con le reti, si evince che le attività di collaborazione più apprezzate sono le “Collaborazioni con associazioni del volontariato e del privato sociale” (88,4%) e le “Collaborazioni con Amministrazioni locali (comune, provincia...)” (88,4%), (unendo le modalità “Abbastanza” e “Molto”). Tutte le altre voci si presentano sempre con valori elevati (83,7%). “Collaborazioni con Enti di ricerca” presenta il valore più basso (76,7%).

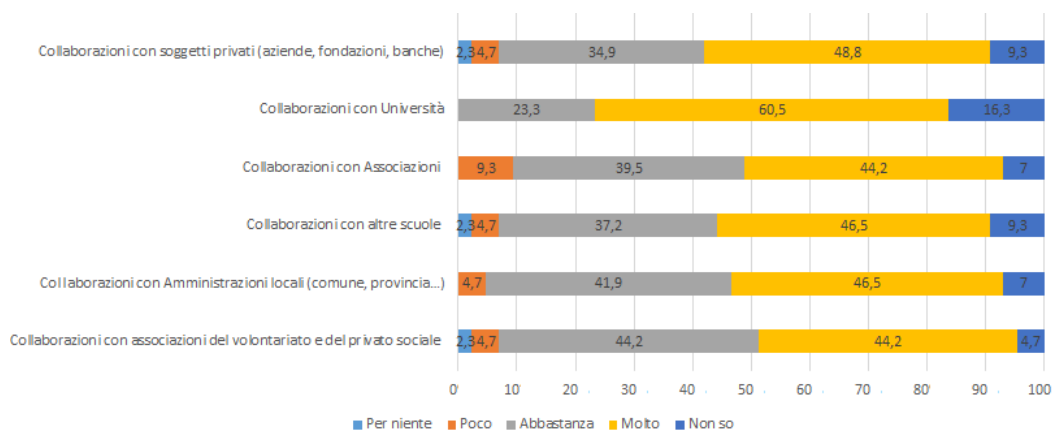


FIGURA 10 – COLLABORAZIONI ATTIVATE DALLA SCUOLA SUL TERRITORIO (VALORI %)

A conclusione dei risultati si riporta la domanda di sintesi rispetto al livello di innovazione percepito della scuola.

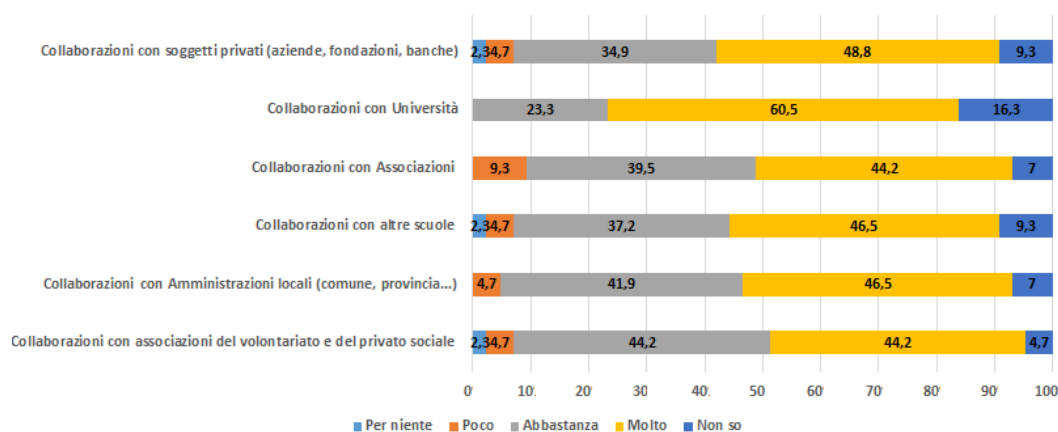


FIGURA 11 – GRADO DI INNOVAZIONE DELLA SCUOLA (VALORI %)

La collaborazione con l'esterno complessivamente viene valutata in modo innovativo da oltre il 90% degli intervistati (Punteggio "Molto" e "Abbastanza"); in termini di maggiore accordo le pratiche di insegnamento e apprendimento sono considerate gli aspetti più innovativi (49% di risposte "Molto"). Interessante notare che, tuttavia, l'aspetto della comunicazione con la famiglia è risultato complessivamente innovativo (79,1% dei punteggi "Molto" e "Abbastanza" aggregati), ma non percepito come aspetto peculiare di innovazione (27,9% di risposte "Molto", la percentuale più bassa).

### **Discussioni e conclusioni: scuole apprezzate ma partecipazione nelle modalità classiche, quale relazione?**

Il presente studio ha avuto l'obiettivo di approfondire la percezione dei genitori in merito alla scuola frequentata dai propri figli, per quanto riguarda aspetti inerenti a reputazione, qualità dell'offerta formativa, relazione con il territorio ed efficacia organizzativa.

Il contributo si inserisce all'interno di una ricerca più ampia, finalizzata a valutare la ricaduta dell'innovazione all'interno di scuole aderenti al movimento delle Avanguardie Educative (AE), promosso da Indire.

I risultati confermano che, secondo i rappresentanti dei Consigli d'istituto intervistati, queste scuole godono di una buona reputazione sul territorio e sono conosciute per il loro livello di innovazione e di apertura all'esterno.

Le scuole sono valutate dai genitori positivamente sia in termini di qualità dell'offerta formativa, sia per quel che riguarda gli strumenti tecnologici adottati e l'organizzazione scolastica.

Tuttavia, rispetto ai modelli di partecipazione, si conferma che la famiglia collabora alla vita scolastica prevalentemente, se non esclusivamente, per i colloqui ordinari sull'andamento scolastico dei propri figli. Va comunque tenuta presente anche la variabile dell'età dei figli: essendo questo un campione di istituti secondari

di secondo grado, è anche ipotizzabile che la partecipazione dei genitori sia per lo più legata all'aspetto dell'andamento scolastico.

L'analisi delle risposte ai questionari, da parte di genitori legati a scuole che hanno comunque messo in atto processi di trasformazione dell'organizzazione, continua così ad alimentare il dibattito su come sia possibile promuovere una partecipazione genitoriale che non sia solo "passiva", ma che veda una consapevolezza sempre più forte nella definizione di *vision* condivisa e nella collaborazione verso un modello educativo in grado di valorizzare il ruolo della comunità educante.

La sospensione delle lezioni in presenza e l'avvio della DaD e della DDI hanno visto la necessità di una forte sinergia tra la scuola e la famiglia nel supportare l'apprendimento dei figli. L'esigenza di guidare e sostenere la continuità scolastica è diventata un'occasione per rafforzare i rapporti, per superare la visione meramente burocratica di tale relazione, verso un maggiore coinvolgimento nelle dinamiche scolastiche tra le varie parti coinvolte e verso un effettivo dialogo e rapporto di fiducia, indispensabili in un contesto tanto difficile e complesso. I patti di corresponsabilità concordati a inizio anno sono stati integrati alla luce delle nuove esigenze, le comunicazioni tra scuola e genitori sono diventate più veloci, tutto è ruotato intorno all'effettiva cura e inclusione dello studente. Una lezione appresa che oggi ci porta a pensare a una "ripartenza", un cambiamento di paradigma che valorizzi le risposte positive avute in questi mesi, verso un'effettiva alleanza educativa tra scuola, famiglia e territorio (Castaldi, 2021; Crescenza & Rosiello, 2021; Troisi, 2020).

Lo studio presenta dei limiti: la scelta del rappresentante d'istituto come testimone privilegiato per raccogliere le opinioni dei genitori non ci assicura che comunque questo sia rappresentativo dell'universo della partecipazione genitoriale delle scuole. Ci sono alcuni genitori, inoltre, che non hanno risposto agli strumenti e che si presentano dunque come mancanti rispetto a una piccola percentuale di scuole.

La prospettiva futura è quella di utilizzare questi dati descrittivi al fine di triangolare le risposte con quanto riportato da docenti, studenti e dirigente tramite *item* analoghi, al fine di avere un quadro di interpretazione più completo.

La possibilità di triangolare la valutazione dei diversi attori della scuola rispetto al livello di innovazione e di efficienza dell'istituto permette di avere una visione complessiva di alcune dimensioni importanti, al fine di migliorare la cultura organizzativa da un lato e il successo formativo dall'altro.

## **Bibliografia**

AUSUBEL, D. P. (1968). *Educational Psychology: A cognitive view*. Rinehart & Winston.



AXFORD, N., BERRY, V., LLOYD, J., MOORE, D., ROGERS, M., HURST, A., & MINTON, J. (2019). How can schools support parents' engagement in their children's learning? Evidence from research and practice.

AVVISATI, F., HENNESSY, S., KOZMA, R. B., & VINCENT-LANCRIN, S. (2013). OECD Review of the Italian strategy for digital schools.

<http://dx.doi.org/10.1787/5k487ntdbr44-en>

BOWEN, G. L., ROSE, R. A., & BOWEN, N. K. (2005). *The reliability and validity of the School Success Profile*. Xlibris Press.

BULGER, M. (2016). Personalized learning: The conversations we're not having. *Data and Society*, 22(1), 1-29.

<https://datasociety.net/library/personalized-learning-the-conversations-were-not-having>

CAPPERUCCI, D., CIUCCI, E., & BARONCELLI, A. (2018). Relazione scuola-famiglia: alleanza e corresponsabilità educativa. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2(2018), 231–253.

CASTALDI, M. C. (2021). Il rapporto scuola-famiglia nella comunità scolastica post COVID-19: verso una necessaria riscrittura pedagogica. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 19(2), 205–210.

CASTRO, M., EXPÓSITO-CASAS, E., LÓPEZ-MARTÍN, E., LIZASOAIN, L., NAVARRO-ASENCIO, E., & GAVIRIA, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational research review*, 14, 33–46.

CHIUSAROLI, D. (2021). *Relazione scuola-famiglia ed emergenze educative*. Anicia.

CRESCENZA, G., & ROSSIELLO, M. C. (2021). La pandemia come occasione storico-pedagogica per riflettere sul ruolo strategico e inclusivo dell'istruzione. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 19(1), 447–458.

CRESWELL, J. W., & CLARK, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.

BRONFENBRENNER, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.

EPSTEIN, J. L. (1995). School, family, community partnership: caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76(09), 701–712.

EPSTEIN, J. L., SANDER, M. G., SHELDON, S. B., SIMON, B. S., SALINAS, K. C., JANSORN, N. R., VAN VOORHIS, F. L., MARTIN, C. S., THOMAS, B. G., GREENFELD, M. D., HUTCHINS, D. J., & WILLIAMS, K. J. (2018). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action* (Fourth Edition). Sage publications.

FULLAN, M. (2006). *Quality Leadership, Quality Learning*. Glounthaune.

FITZGERALD, E., KUCIRKOVA, N., JONES, A., CROSS, S., FERGUSON, R., HERODOTOU, C., HILLAIRE, G., & SCANLON, E. (2018). Dimensions of

personalisation in technology-enhanced learning: a framework and implications for design, *British Journal of Educational Technology*, 49(1), 165–181.

GOODALL, J. (2018). *Engaging Parents Toolkit*. University of Bath.

GONZALEZ-DAVIES, M., & RAÍDO, V. E. (Eds.). (2018). *Situated Learning in Translator and Interpreter Training: Bridging research and good practice*. Routledge.

HARGREAVES, A., & FULLAN, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press.

HOUTENVILLE, A. J., & CONWAY, K. S. (2008). Parental effort, school resources and student achievement. *The journal of human resources*, 43(2), 437–453.

HOOVER-DEMPSEY, K., WALKER, J., & SANDLER, H. (2005). Parents' motivations for involvement in their children's education. In E. N. PATRIKAKOU, R. P. WEISBERG, S. REDDING, & H. J. WALBERG (Eds.), *School-Family Partnerships for Children's Success* (pp. 40–56). Teachers College Press.

KOOLS, M., & STOLL, L. (2016). What Makes a School a Learning Organisation?. *OECD Education Working Papers*, 137.  
<http://dx.doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en>

JEYNES, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement. *Urban Education*, 42(1), 82–110.

LINDSAY, G., RICKETTS, J., PEACEY, L. V., DOCKRELL, J. E., & CHARMAN, T. (2016). Meeting the educational and social needs of children with language impairment or autism spectrum disorder: the parents' perspectives. *International journal of language & communication disorders*, 51(5), 495–507.  
<https://doi.org/10.1111/1460-6984.12226>

MARSICK, V. J., & WATKINS, K. E. (2003). Demonstrating the value of an organization's learning culture: the dimensions of the learning organization questionnaire. *Advances in developing human resources*, 5(2), 132–151.

MORI, S., MORINI, E., & STORAI, F. (2020). Cambiare la scuola: l'innovazione dal punto di vista degli studenti. *IUL Research*, 1(1), 37–60.

MUIJS, D., & REYNOLDS, D. (2017). *Effective teaching: Evidence and practice*. Sage publications.

NARDI, A., ROSSI, F., & TOCI, V. (2020). Le dimensioni dell'innovazione. Un framework per la valutazione dei processi di innovazione scolastica. *IUL Research*, 1(1), 144–159.

NOVAK, J. (2001). *L'apprendimento significativo*. Edizioni Erickson.

OECD. (2013). *Innovative Learning Environments, Educational Research and Innovation*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264203488-en>

SENGE, P., ET AL. (2012). *Schools That Learn*. Crown Business.

SENSE, P., ET AL. (2000). *Schools that Learn: A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares about Education*. Doubleday.

SILINS, H. C., MULFORD, W. R., & ZARINS, S. (2002). Organizational learning and school change. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 613–642.

SILVA, C., & GIGLI, A. (2021). Il “virus rivelatore”. Nuovi scenari, emergenze e prospettive di ricerca sulle relazioni educative e familiari, *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 18(1), 5–11.

TROISI, M. (2020). Il dialogo tra agenzie educative nella scuola ai tempi del Covid-19. In LANEVE, G., *La scuola nella pandemia. Dialogo multidisciplinare*. Edizioni Università di Macerata (pp. 85–96).

VAN POORTLVIET, M., AXFORD, N., & LLOYD, J. (2018). Working with parents to support children’s learning: guidance report.

VASARIK STAUB, K., STEBLER, R., & REUSSER, K. (2018). In Parents’ School Experience, the Teacher was just lecturing at the Front. School-Family Partnerships in Schools with Personalized Learning Concepts. *International Journal about Parents in Education*, 10(1).

WINTHROP, R., ERSHADI, M., ANGRIST, N., BORTSIE, E., & MATSHENG, M. (2020). *A historic shock to parental engagement in education: Parent perspectives in Botswana during COVID-19*. Brookings Center for Universal Education.