



Universitat de Barcelona

UNITA' 8

PARTECIPAZIONE EDUCATIVA DELLA COMUNITA'

Formazione sulle Comunità di Apprendimento

© April 2016. Community of Researchers on Excellence for All - CREA (University of Barcelona)



Questo lavoro è sotto una licenza Creative Commons, Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 4.0 Internazionale

CONTENUTI

UNITA' 8. PARTECIPAZIONE EDUCATIVA DELLA COMUNITA'

8.1. Partecipazione della comunità.....	3
8.1.1. Modelli di partecipazione familiare	4
8.2. Azioni Educativo/Formative nella partecipazione della Comunità.....	9
8.2.1. Lettura dialogica.....	9
8.2.2. Amplificazione del tempo di apprendimento	12
8.2.3. il Lavoro dei Comitati Misti.....	14
8.3. Bibliografia	15

UNITA' 8 – PARTECIPAZIONE EDUCATIVA DELLA COMUNITA'

L'apprendimento è influenzato da tutte le interazioni che hanno luogo dentro e fuori la classe. Nella società dell'informazione, il numero e la diversità degli agenti di apprendimento con i quali gli studenti interagiscono è aumentato. Non possiamo conseguire alti livelli di apprendimento in classe se le famiglie e l'intera comunità non sono incluse nel processo e se l'esperienza dell'allievo non viene convogliata in classe e nell'intero processo di apprendimento. E' evidente dalla ricerca basata sulle prove l'importanza della famiglia e della comunità nel pieno accordo con le Istituzioni Scolastiche.

Questa unità sottolinea le varie forme di partecipazione educativa della comunità e l'impatto potenziale che ciascuno ha sull'educazione degli alunni. L'unità si focalizza anche su un approccio che ha mostrato gli esiti migliori promuovendo la partecipazione di tutti nella comunità degli allievi: famiglie, associazioni ed enti del territorio, volontari, ecc... nella seconda sezione, tre pratiche a garanzia del successo formativo sono descritte in dettaglio: lettura dialogica, aumento del tempo scuola, Commissioni Miste.

8.1. Partecipazione della Commissione.

Per decenni, la ricerca internazionale ha mostrato i benefici della famiglia e della partecipazione al processo formativo.(Epstein, 1983; García, 2002; Grolnick, Kurowski, & Gurland, 1999; Henderson & Mapp, 2002; Hill & Taylor, 2004; Hoover-Dempsey et al., 2001; Pomerantz, Grolnick & Price, 2005; Weiss, 2005). Il progetto INCLUD-ED ha revisionato la ricerca attuale e ha concluso che la partecipazione della comunità all'interno delle Istituzioni Scolastiche migliora la performance degli allievi. (INCLUD-ED, 2009, p.45). La cooperazione con le famiglie contribuisce, grazie alle interconnessioni all'interno delle II.SS., alla trasformazione delle relazioni secondo un modello paritario e al superamento delle ineguaglianze attraverso gli esiti degli allievi. Inoltre, da questa partecipazione ne traggono particolare benefici soprattutto gli alunni appartenenti a categorie sociali a rischio, ad alto rischio di esclusione sociale, quelli provenienti dai gruppi etnici minoritari e gli allievi con disabilità. (INCLUD-ED, 2009, p. 49).

‘La partecipazione della comunità all'interno della scuola gioca anche un ruolo significativo nell'aiutare a superare le ineguaglianze di genere nell'Educazione, specialmente includendo la partecipazione delle figure femminili.’ (INCLUD-ED, 2009, p. 51)

Tuttavia, l'impatto generale della partecipazione della comunità dipende dal modo e dal grado con cui è messo in atto. Il progetto INCLUD-ED ha identificato cinque forme di partecipazione educative della Comunità: partecipazione informativa, consultiva, decisionale, valutativa ed educativa (INCLUD-ED, 2009). Tra questi tipi di

partecipazione, le ultime tre dimostrano avere un forte impatto rispetto al successo scolastico. Le caratteristiche di tale modello sono riassunte in basso:

8.1.1. Tipologie di partecipazione delle famiglie nelle II.SS.

Partecipazione informativa	I genitori sono informati rispetto alle attività, al funzionamento della scuola e alle decisioni prese	Poche opportunità a garanzia del successo formativo e della partecipazione delle famiglie.
	I genitori non prendono parte alle decisioni precedentemente assunte.	
	Gli incontri con le famiglie riguardano un' informativa rispetto a quanto deciso.	
Partecipazione consultiva	I genitori hanno scarso rilievo nella fase decisionale.	ampie opportunità a garanzia del successo formativo e della partecipazione delle famiglie
	La partecipazione è basata sulla consultazione delle famiglie.	
	I genitori partecipano attraverso gli Organi deputati.	
Partecipazione decisionale	I membri della comunità partecipano alla fase decisionale diventando rappresentati nei corpi istituzionali deputati	
	La famiglia e i membri della comunità procedono al monitoraggio e alla fase della rendicontazione della scuola sulla base dei risultati.	
Partecipazione valutativa	La famiglia e i membri della comunità prendono parte ai processi di apprendimento e collaborano alla valutazione degli alunni.	
	La famiglia e i membri della comunità prendono parte al processo di autovalutazione.	
Partecipazione educativa	La famiglia e i membri della comunità prendono parte alle attività degli alunni durante l'orario scolastico e in fascia extra curricolare.	
	Famiglie e membri della comunità partecipano a programmi educative corrispondenti ai loro bisogni.	

fonte: (INCLUD-ED, 2009, p. 54)

Partecipazione informativa e consultiva.

Entrambi questi modelli di partecipazione sono quelli più comunemente adottati all'interno delle II.SS: le famiglie sono convocate per avere informazioni o per momenti di confronto.

La dimensione informativa non coinvolge le famiglie nel processo decisionale, esse, infatti ridevono soltanto delle informazioni rispetto alle decisioni assunte dalla scuola in relazione alla formazione dei propri figli. La partecipazione consultiva si conduce attraverso i gruppi di gestione all'interno dell'I.S., come il Consiglio d'Istituto, nel quale le famiglie sono rappresentate. In molte occasioni, il loro ruolo in tali organi si riduce soltanto ad esprimere le loro opinioni, approvare o rifiutare le proposte dell'Istituzione. I posti per i rappresentanti dei genitori sono limitati e, talvolta, la gestione della scuola non è obbligata a richiedere il loro intervento. Alcune ricerche suggeriscono che tale modello è inaccessibile per alcuni genitori e che spesso questi ruoli sono destinati ai genitori con un buon livello culturale.

Queste due forme di partecipazione forniscono una piccola opportunità di influenzare in modo positivo il successo degli alunni. D'altra parte, le altre forme di partecipazione dettagliate in questa unità mostrano un impatto maggiormente rilevante sugli esiti scolastici, emotivi, sociali e rispetto alla coesione sociale.

La partecipazione decisionale.

La partecipazione decisionale coinvolge famiglie e utenti nei processi decisionali dell'Istituzione stessa, in quanto processi interni e non esterni che riguardano temi quali le priorità, le regole, le attività extra-curricolari, ecc...

Questo modello partecipativo schiude nuovi orizzonti, in cui ci si apre al dibattito tra le famiglie e gli utenti, stakeholders, ecc...in cui i partecipanti sono liberi di esprimersi a riguardo delle proprie opinioni, e raggiungono il consenso con gli altri in relazione alle tematiche inerenti l'educazione e la formazione che essi desiderano per i propri figli. Inoltre, quando si attiva tale forma di partecipazione, le famiglie partecipano alle attività educative e supervisionano gli esiti. Il dialogo egualitario è fondamentale nel modello di partecipazione decisionale. Ciò che conta in questo consesso non è lo status sociale delle persone che si esprimono o la loro posizione all'interno dell'organizzazione, ma quello che si afferma. Così, ci sono una serie di processi di deliberazione nei quali il dialogo è orientato verso l'accordo o verso le migliori opzioni possibili per l'educazione dei figli.

Le assemblee delle famiglie degli alunni sono un esempio della fase decisionale: un'organizzazione democratica che incoraggia tutti a prendere decisioni su questioni di rilievo inerenti l'avanzamento dell'Istituzione stessa.

Per ulteriori informazioni esempi di assemblee dei genitori:

Asamblea del Colegio Andalucía (Sevilla):

http://aecgit.pangea.org/pdf/27jornadas/CEIP_ANDALUCIA%20Sevilla.pdf

(checked on April 2016)

Partecipazione valutativa.

Questa forma di partecipazione coinvolge le famiglie e altri membri della comunità nel valutare sia i processi educative e formativi degli allievi, inclusi gli ambiti degli apprendimenti disciplinari, sia della scuola nel complesso. La loro partecipazione significa la considerazione di un molteplici punto di vista. Tali valutazioni in collaborazione conducono al miglioramento delle attività in aula e all'interno dell'intera organizzazione scolastica.

Scuola Primaria Laakavuori, Helsinki, Finlandia

'In tale istituto, situato ad Helsinki, il 52% dei loro 67 alunni sono immigrati. Gli educatori ritengono che la comunicazione sia cruciale per la comprensione e il loro motto è il seguente: 'Negoziazione, negoziazione e negoziazione'. Alla luce dello stesso, una delle molte responsabilità che hanno le famiglie è la compilazione dei piani individualizzati in collaborazione con gli educatori. Oltre questo, la scuola e le famiglie fanno parte unica nel complete processo di valutazione sia riguardo gli apprendimenti, sia riguardo tutti gli aspetti relativi alla valutazione e all'avanzamento dell'Istituto.' (Lastikka & García Carrión, 2012)

Lastikka, A.L., & García Carrión, R. (2012). Participación de las familias en el curriculum y la evaluación. Cuadernos de Pedagogía, 429, 62-63.

Partecipazione educativa

Le famiglie e gli altri membri della Comunità partecipano attivamente ai processi di apprendimenti dei bambini, per esempio in classe durante le attività curricolari, all'esterno e nella formazione dedicata loro, a seconda dei loro bisogni e dei loro interessi.

Questo tipo di partecipazione significa poter avere la disponibilità di ulteriori risorse umane che supportano i processi di apprendimento degli alunni, adottano quale bersaglio univoco azioni inclusive e comportamenti che contribuiscono al miglioramento delle performances scolastiche e della convivenza a scuola. Ciò rafforza anche l'interesse dell'intera comunità rispetto all'apprendimento, nell'adozione e nel riconoscimento di apprendimenti migliorati per tutti, come specificato in basso.

L'impatto della partecipazione dal punto di vista decisionale, valutativo ed educativo.

Tali forme di partecipazione hanno un impatto inerente le matrici della vita scolastica, in quanto hanno un impatto potenzialmente significativo rispetto ai processi e agli esiti degli apprendimenti. In prima istanza, dal momento in cui le persone apprendono in

luoghi distinti e attraverso varie forme di interazione, gli alunni hanno maggiori opportunità per apprendere, visto che essi hanno la possibilità di ricorrere a varie interazioni e a vari discorsi. Ciò fornisce modelli adulti con cui identificarsi, piuttosto che, come spesso accade in caso di alunni provenienti da gruppi etnici minoritari, non avere alcun senso tangibile che la partecipazione all'interno di un'organizzazione possa essere sempre possibile.

Inoltre, la partecipazione delle famiglie rende più semplice veicolare le comunicazioni tra famiglie, la scuola e le agenzie vicinarie. Gli stakeholders insieme prendono decisioni con lo stesso identico scopo che è quello di migliorare la performance educative ed aiutare gli studenti a raggiungere il successo formativo e risultati eccellenti. Tale partecipazione all'interno dell'organizzazione e dei processi formativi migliora le relazioni tra agenzia formale, informale e non-formale. Si stringono relazioni di solidarietà ed amicizia, tali da farne avere benefici effetti sugli allievi, le loro famiglie e l'intera comunità. Ciò consente una migliore prevenzione e risoluzione dei conflitti, dal momento che alunni, famiglie, scuola ed altri membri della comunità hanno maggiori risorse umane disponibili per realizzare un dialogo che corrisponda alle problematiche di convivenza e coesione.

Un altro esito positivo da tali forme di partecipazione è la migliorata relazione egualitaria tra agenti della comunità e le famiglie che contribuisce a superare ogni forma di ineguaglianza sociale ed adotta modelli alternativi nella relazione tra agenzia educativa formale e informale. Con la partecipazione della comunità, tali forme di ineguaglianza possono essere esaminate e superate, mettendo in atto una strategia preventiva o reale contro situazioni di contrasto e di aggressione.

La trasformazione delle interazioni a scuola è fonte di motivazione per gli allievi perché in questo modo la scuola diventa ambiente di apprendimento significativo per loro. Ancora di più per i gruppi sociali più deboli. Tali benefici hanno effetti positivi sugli esiti scolastici, l'inclusione e la coesione sociale.

Un esempio di relazione egualitaria:

‘Il cambio di prospettiva è così ampio che le relazioni con i docenti cambiano completamente. Quando vedi che ti trattano come uno di loro, ti senti bene e ti senti apprezzato. Non c'è tensione parlando con loro e ti senti utile allo scopo comune. Ora noi vediamo le insegnanti che lavorano, impariamo ed apprezziamo il loro impegno.’

Hernández, Y., Fernández, P., Aguilera, M.E., Vidal, S., Vicente, J. y Canal, J.M. (2013). Creación de sentido gracias a los grupos interactivos. *Suplemento Escuela*, 6, 6-7.

Come facilitare la partecipazione

Chiunque desideri migliorare la formazione degli alunni può prendere parte alle attività della scuola. Perciò, la scuola deve essere flessibile rispetto alle esigenze dei membri della comunità rispetto agli orari, alle aree di impegno, agli interessi, ecc...

Bisogna dare particolare attenzione all'inserimento delle opinioni delle famiglie che tradizionalmente non avevano mai preso parte in tali settori della vita e dell'esperienza scolastica, incluse le famiglie provenienti da gruppi sociali minoritari e quelle i cui membri non vantano un'altra formazione culturale. Quando si crea una connessione partecipativa tra ciò che succede a casa e a scuola, la scuola può effettivamente corrispondere in modo efficace ai bisogni reali dei bambini e della comunità, e, allo stesso tempo, può contribuire a superare pregiudizi e stereotipi di cui spesso tali famiglie e tali contesti fanno esperienza.

Quanto su detto è particolarmente saliente se si considera il fatto che, tradizionalmente, la partecipazione alla vita della scuola è stata spesso deputata a persone con un buon background culturale che comunicava secondo lo stesso modello formale dell'Istituzione Scolastica in questione e che era in grado di esprimersi serenamente rispetto alle abilità e alle competenze scolastiche, ecc... In molti casi le famiglie o le altre persone della comunità con un background culturale non dello stesso livello non erano coinvolti e non partecipavano. Inoltre, il fatto che non fossero invitati a farlo o che i loro punti di vista non fossero nemmeno considerati, provocava in queste persone una mancanza di fiducia nelle proprie competenze tale da contribuire o far loro ritenere che essi non potevano corrispondere alle aspettative tradizionali.

L'unica opzione per superare tali barriere è incoraggiare tutte le famiglie a partecipare e a far loro riconoscere che tutte le forme di differenza che esse portano all'interno della realtà scolastica sono in effetti essenziali per il successo formativo degli allievi. In breve, la partecipazione di coloro che non hanno mai preso parte prima alla vita della scuola deve essere abilitata ed incoraggiata creando un clima di alta aspettativa tale da adottare una partecipazione egualitaria e democratica.

Per superare ogni ostacolo che possa sollevarsi rispetto alla partecipazione delle famiglie e della comunità, sono necessari i seguenti suggerimenti:

Adeguare gli orari per favorire la partecipazione di tutti.

- Incluso nella fase decisionale. Ciò vuole dire chiedere alle persone di prendere parte alle discussioni che si intraprendono nel corso degli incontri e delle riunioni e di collaborare rispetto all'assunzione strategica di decisioni. Offrire l'opportunità di partecipare a quelle persone le cui voci non erano mai state considerate in passato. Le decisioni saranno assunte sulla base della validità delle ragioni e delle motivazioni e non rispetto al potere o allo status delle persone che esprimono la propria opinione. Ciò che realmente è importante sono le argomentazioni propinate.

- Creare un'atmosfera di fiducia e dialogo utilizzando un linguaggio non discriminatorio dove le conversazioni sono condotte su un piano orizzontale e paritario piuttosto che sul un piano verticale spesso stabilito laddove lo staff è considerato un gruppo di esperti.
- Adottare la partecipazione di tutti nelle riunioni e nelle assemblee stabilendo un dialogo egualitario che si tenga lontano dal linguaggio specialistico. Fornire servizio di traduzione per coloro che non hanno una buona pratica nella lingua veicolare. Nel momento in cui la partecipazione aumenta, le persone iniziano a diventare più abituate al linguaggio tecnico e specialistico. Ciò nonostante, ogni dialogo dovrebbe essere condotto consapevolmente senza fare del linguaggio e del vocabolario una barriera.
- Gli incontri dovrebbero essere produttivi e nessuno dovrebbe pensare di stare perdendo il proprio tempo e il processo decisionale dovrebbe essere massimalizzato.
- Dovrebbe essere utilizzata una buona varietà di canali comunicativi per assicurare la massima disseminazione possibile di informazioni all'interno della comunità. Esempi di tali canali comunicativi includono il dialogo diretto con le famiglie proprio all'ingresso della scuola e il supporto di gruppi ed associazioni del posto per aiutare a veicolare le comunicazioni in altri modi oltre che inviando lettere, avvisi o convocando telefonicamente le famiglie.
- I livelli di partecipazione esistente devono essere valutati per evitare lamentele per errori di comunicazione che possono causare una partecipazione limitata o una dequalificazione di coloro che non prendono parte attiva alla vita della scuola, dal momento che tali azioni tendono a scoraggiare piuttosto che incoraggiare le persone a partecipare.
- Quando si convocano le famiglie, dobbiamo enfatizzare le opportunità positive per la formazione dei propri figli onde focalizzare quali risposte possano centrarsi sui problemi o sulle situazioni negative, sia rispetto al singolo bambino, sia rispetto all'intera Istituzione Scolastica.
- Conservare un'aspettativa alta riguardo alla capacità delle famiglie di decidere di diventare parte della scuola. La loro partecipazione è essenziale per il miglioramento della qualità di ciò che la scuola offre.

8.2. Pratiche efficaci per la partecipazione educativa all'interno della comunità.

E' stato descritto come la partecipazione educativa della comunità sia centrata sul coinvolgimento delle famiglie, dei volontari, delle figure professionali, di momenti formativi e decisionali che riguardano aspetti che hanno un effetto diretto sull'apprendimento degli alunni. Non siamo semplicemente di fronte ad un caso di

consulenza tra vari organi in cui i genitori sono rappresentati. Nè è un semplice caso delle famiglie che contribuiscono con il loro aiuto a organizzare feste o costume. La partecipazione educativa della comunità richiede la trasformazione di ogni mancanza di fiducia rispetto all'interesse e alla capacità delle famiglie verso la gestione scolastica, in aspettative elevate in merito e alla loro concreta valorizzazione. Questo accade soprattutto per le persone che, per qualunque ragione, hanno partecipato sempre in modo meno frequente. Non può esistere alcuna partecipazione educativa se il dialogo con la scuola non è egualitario e basato sulla validità delle motivazioni apportate quali contributo. La partecipazione educativa avviene quando tutti cooperano verso un obiettivo comune: il miglior apprendimento possibile e la miglior esperienza formativa per gli alunni.

La prossima sezione riguarda tre pratiche identificate quali pratiche di successo ed efficaci per aumentare la partecipazione educativa all'interno della comunità: **la lettura dialogica, l'ampliamento del tempo deputato all'apprendimento e le Commissioni Miste.**

8.2.1. Lettura dialogica.

Valls, Soler e Flecha (2008) definiscono la lettura dialogica come:

'il processo intersoggettivo di lettura e comprensione del testo attraverso il quale le persone vanno a fondo nella interpretazione, riflettono con senso critico sul testo e il suo contesto ed intensificano la loro lettura e la loro comprensione attraverso l'interazione con altri agenti, aprendo nuove possibilità di trasformazione quale lettori e persone del mondo reale.' (Flecha, Soler, & Valls, 2008, p. 73)

La lettura dialogica va oltre l'apprendimento rispetto a come sia meglio leggere i concetti di un testo cui si ha accesso solo attraverso la relazione limitata tra il lettore e il testo stesso. Tale modello di lettura adotta lo sviluppo di processi individuali di tipo introspettivi, analitici e cognitive. La lettura dialogica opera in conformità ad una cornice di teorie psicologiche inerenti l'apprendimento che pongono in risalto l'interazione e incorporano relazioni tra il lettore, il corpo docente e gli altri membri della comunità per ampliare la relazione singola.

In tal senso, la lettura dialogica arricchisce la lettura della dimensione sociale, in quanto la fase di lettura e comprensione viene condivisa e il processo intrasoggettivo include il contesto e le altre persone presenti all'intero e all'esterno dell'Istituzione Scolastica. Pertanto, l'elemento nodale della lettura dialogica è l'interazione e il dialogo emergente tra lettori e testo. Ciò abilita una lettura maggiormente approfondita che integra la dimensione letteraria, l'interpretazione e la riflessione critica sulla vita e sulla società. Allo stesso tempo crea opportunità per modelli di trasformazione personale e sociale.

Un esempio di interazioni amplificate, aree disponibili e tempi di lettura organizzati:

Nihad dice : ‘Non capisco cosa significhi l’espressione “sta gradualmente svanendo”. ... Jessica la aiuta grazie alla lettura che ha fatto con suo padre. Anche io non capivo, ma mio padre aveva letto con me e mi ha detto che significa che il protagonista è stanco e sta perdendo forza. Così, allo scopo di aiutare Nihad, Jessica espone nelle assemblee i dialoghi con suo padre quando a casa leggono insieme il Don Quiscente.’

Ortega, S (2011). Leyendo juntos. Suplemento *Escuela*, 2, 7-8

Il modello della lettura dialogica significa spazi per leggere e scrivere con ampliamento del tempo a disposizione e aumento del numero di persone.

La pratica della lettura dialogica è diversificata, organizzata e condivisa tra la scuola, le famiglie degli alunni e l'intera comunità. In aula prende forma attraverso i Gruppi Interattivi con la lettura condivisa. Nell'Istituzione Scolastica si realizza attrezzando la Biblioteca Tutorizzata, classi di studio e classi digitali tutorizzate e, nell'intera comunità, avviene con una forte ricaduta all'interno delle famiglie, attraverso l'educativa parentale e la lettura a casa.

La lettura dialogica sta diventando una priorità dalla nascita all'età di 18 anni e aumentando così le opportunità per la sua messa in atto anche oltre il tempo scuola, nei fine settimana e durante i periodi di vacanza. Mettere in atto una serie di interazioni, spazi dedicati e tempi per lettura ha un effetto cruciale sullo delle abilità di comunicazione che hanno effetti positivi sull'apprendimento essendo trasversali alle aree del curriculum.

In breve, la lettura dialogica rappresenta la transizione da un'esperienza individuale a un'esperienza intrasoggettiva con gli altri, in un gruppo o in una più ampia comunità. Rendere disponibili più spazi a tale scopo per fare in modo che tale attività sia messa in atto, crea ulteriori, diversificati e riguardevoli ambienti di apprendimento.

Alcuni modelli per incrementare gli spazi deputati alla lettura dialogica sono:

- Gruppi Interattivi che includono attività di lettura,
- Attività di interazione, lettura in classe tra alunni per classi parallele, classi differenti o con i volontari,
- Attività nella Biblioteca Tutorizzata, monitoraggio delle classi e delle classi digitalizzate sia durante il tempo scuola sia nel tempo extra – scolastico, nel corso di attività integrate con altri membri della comunità,
- Adottare attività di lettura a casa con le famiglie.

Un esempio di lettura dialogica come rinforzo:

‘questa attività di rinforzo nella lettura è svolta in orario curricolare con i volontari che frequentano la scuola un’ora a settimana in una classe... Diana che è una madre, volontaria, è al tavolo preparato prima... così che tre persone possano stare insieme,

sedersi e leggere... in un primo momento, leggono in silenzio, poi, a turno, leggono ad alta voce. Diana controlla che la lettura delle parole sia corretta... quando finiscono di leggere l'articolo, tra loro, parlano degli argomenti che li hanno maggiormente interessati per discutere quale sia il significato di quella lettura in particolare, come possano essi collegarla alla vita quotidiana con le cose che accadono nel mondo attualmente, ecc... in caso, svolgono un'auto-valutazione... alla fine, una valutazione condivisa viene svolta dagli alunni e dai volontari. A questo punto, Diana mostra la sua soddisfazione per lo sforzo e il miglioramento conseguito dagli alunni che leggono settimanalmente con lei. Ella consiglia loro di leggere a casa.'

Ymbert, M. & Rodríguez, J. (2011). La lectura dialógica en la Comunidad de Aprendizaje Amistat. Suplemento Escuela, 2, 3-4.

La lettura dialogica corrisponde ad una sezione della più ampia cornice teorica provvista dall'apprendimento dialogico. Come affermato nelle prime unità di questo lavoro, le scienze dell'apprendimento (di cui Vygotsky, Wells, Rogoff , Bruner, tra gli altri ne sono i degni rappresentanti), enfatizzano i ruoli dell'interazione e del dialogo nel corso dei processi di apprendimento, incluso nella lettura.

D'altra parte, i contributi di Noam Chomsky (1977) nella sua *Universal Grammar Theory*, giustificano una concezione universale del linguaggio secondo il fatto che ogni bambino, quando nasce, gode delle stesse possibilità linguistiche, *la grammatica universale (universal grammar)*. *'Bambini e famiglie di differenti background culturali condividono la stessa capacità che si attiva la comprensione del significato di ogni frase e pertanto rispondono e prendono parte in ogni dialogo riferito alle varie aree del sapere. Dal momento che l'abilità di sviluppare ed apprendere il linguaggio è fissata nel cervello di ogni bambino, non esiste alcuna restrizione linguistica alla comprensione del linguaggio.'* (Aubert, Flecha, García, Flecha, & Racionero, 2008, p. 96).

Dello stesso genere, i contributi del filosofo Jürgen Habermas. Nella sua *Theory of Communicative Action* (Habermas, 1981), egli sottolinea come tutti posseggano la capacità deputata al linguaggio e all'azione indipendentemente dalla formazione scolastica e dal livello conseguito. Pertanto, tutti possono stabilire interazioni comunicative con gli altri e contribuire all'interazione per dialogare onde raggiungere comprensione ed accordo.

Un'altra teoria è fornita da Mihjail Bakhtin (1984). Egli suggerisce che un dialogo in progressione è parzialmente costruito da ogni altro dialogo in cui ciascuno è stato coinvolto. Ciò, pertanto, crea una catena di dialoghi. Tale concetto della catena ci rimanda che gli alunni vanno in aula con una serie di dialoghi cui hanno già precedentemente preso parte. Quando si legge, le persone costruiscono dialoghi basati sui dialoghi delle loro precedenti interazioni; creiamo significato in tale dialogica esperienza riguardo a un testo. La lettura e il significato sono valorizzati da tutti le connessioni individuali che concorrono all'interpretazione generale.

Oltre ai riferimenti fatti, esistono una serie rilevante di studi sull'importanza delle relazioni che una scuola ha con le famiglie dei propri allievi e con la comunità nei processi di apprendimento dialogico. Per esempio, fin dal 1983, è stato intrapreso presso l'Università di Harvard un progetto, the Harvard Family Research Project¹, che si focalizza sull'analisi dei benefici che la famiglia e la partecipazione alla comunità hanno sul successo formativo degli alunni, specialmente per quanto concerne gli alunni provenienti da un contesto deprivato. Attraverso il saggio *Home School Study of Language and Literacy Development*, è stato dimostrato che il supporto familiare all'interno e all'esterno dell'Istituzione Scolastica ha una forte influenza sullo sviluppo delle abilità comunicative di base.

Questa è la chiave. Da una prospettiva riduzionista, la capacità dell'educazione di trasformare e superare situazione di ineguaglianza era stata considerata impossibile. In effetti, si riteneva che la formazione non facesse altro che aumentare l'ineguaglianza. I risultati degli studi che sono stati condotti presso l'Università di Harvard dimostrano l'opposto, ovvero che con la partecipazione e la cooperazione della scuola con le famiglie e la comunità in termini di progressi nella lettura consente di utilizzare la diversità, migliorare il livello di formazione e di apprendimento.

In breve, la ricerca globale di alto livello ha dimostrato che l'adozione delle attività culturali che aumentano le interazioni tra studenti e famiglie così come con i docenti e gli altri stakeholders ha un effetto cruciale sul miglioramento del percorso di apprendimento e sull'acquisizione e lo sviluppo della capacità di comunicazione negli alunni.

Ulteriori informazioni sulla lettura dialogica:

Aguilar, C., Alonso, M., Padrós, M. & Pulido, M.A. (2010) *Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado 67 (24,1), 31-44.

Racionero, S. & Padrós, M. (2010) The Dialogic Turn in Educational Psychology. *Journal of Psychodidactics*, 15 (2), 143-162.

Soler, M. (2001). Dialogic reading. A new understanding of the reading event. Unpublished PhD Thesis, Harvard University.

8.2.2. Espansione dei tempi deputati all'apprendimento

L'espansione dei tempi deputati all'apprendimento è un'Azione Educativo/Formativa a garanzia del successo formativo per tutti per favorire l'inclusione educativa. (Flecha, 2015).

¹ Please see website of the Harvard Family Research Project: <http://www.hfrp.org>

Alcune ricerche condotte da Creemers e Reezigt (1996) mostrano una relazione positiva tra l'aumento dei tempi deputati all'apprendimento e i risultati scolastici, specialmente in termini dei tempi consentiti per gli apprendimenti strumentali quali: matematica, lingue e scienze. La loro ricerca (1996) in particolare è ancora di rilievo venti anni dopo circa nel dimostrare che le scuole più efficienti sono quelle che offrono le maggiori opportunità di apprendimento in termini di tempo-scuola.

Nelle Comunità di Apprendimento, il tempo deputato all'apprendimento è considerato anche oltre l'orario curricolare. Per esempio, si favoriscono opportunità di tempi extra per studenti che si stanno formando attraverso le Assemblee Letterarie Dialogiche utilizzando la Biblioteca Tutorizzata dove gli alunni si trattengono per fare i compiti, risolvere le questioni che possono nascere a riguardo dei loro contenuti. Ciò aiuta ad incrementare l'aumento del tempo scuola dedicato all'apprendimento e allo stesso tempo consentendo tempo extra per il supporto di alunni con difficoltà o svantaggi. Gli adulti prendono parte a questi momenti per aumentare il numero e la qualità delle interazioni. Ciò direttamente contribuisce a superare la segregazione consentendo opportunità di lavoro con i pari che altrimenti non avrebbero potuto avere luogo durante il regolare orario curricolare se le classi sono normalmente chiuse.

Nel caso di Biblioteche Tutorizzate aperte al pubblico oltre l'orario scolastico, per esempio la sera o nei fine settimana, ai bambini e alle famiglie viene offerto un ambiente di apprendimento accessibile e gratuito. Sebbene le Biblioteche Tutorizzate possano avere forme differenti, nel senso di modelli organizzativi, il loro elemento portante è quello di fornire uno spazio comune ed aperto nel quale tutti, specialmente i bambini, possano trovare risorse ed aiuti (da parte dei volontari) a supporto del loro lavoro nelle materie curricolari.

Se, per esempio, una scuola che diventa una Comunità di Apprendimento sogna di avere uno spazio nel quale gli studenti possano svolgere i compiti a casa, la comunità educante può cercare il consenso rispetto a tale priorità, richiesto dal fatto che non esiste alcuna fornitura in merito all'elemento in oggetto nello spazio deputato. Di conseguenza, l'apertura della Biblioteca Scolastica all'esterno, oltre l'orario curricolare, può rappresentare un modo per garantire che la scuola sfrutta al meglio le proprie risorse a favore di alunni e famiglie. In questi ambiente di apprendimento, sia le famiglie possono accompagnare i propri alunni e supportarli nello svolgimento dei compiti assegnati, sia i volontari, che aprono la Biblioteca Tutorizzata, possono fornire adeguata assistenza a chi la necessita.

Le ore di aperture e le attività possono variare considerabilmente tra le Biblioteche Tutorizzate. Alcune aprono durante I fine settimana. Esempi di attività includono la lettura da un testo, fare i compiti, risolvere questioni di studio, apprendere una seconda lingua, giocare a scacchi ecc...

Esempi di miglioramento negli apprendimenti

‘María, un’alunna con problemi emotivi, era responsabile delle attività alternative che svolgeva nella Biblioteca Tutorizzata per conseguire le abilità di letto-scrittura che non aveva mai raggiunto in classe..’

‘Jesús, un bambino con un comportamento piuttosto scarso, mentre leggeva insieme alla docente una serie di storie andaluse, ha regolarizzato la sua abilità di lettura. Egli ha anche lavorato in varie sessioni con sua madre che aveva frequentato la Biblioteca Tutorizzata per migliorare le sue abilità di lettura.’

Molina, A. & Barrera, E. (2011). La biblioteca Fantasía como espacio transformador de desigualdad. Suplemento *Escuela* 2, 6-7.

Gli apprendimenti curricolari sono implementati attraverso le attività proposte a Scuola, maggiore è il tempo in cui gli alunni riescono a dedicarsi agli apprendimenti, migliori sono i risultati e i successi nell’ambito della formazione.

La Biblioteca Fantasía presso CEIP Andalusia (Scuola Primaria e dell’Infanzia):

Un esempio di Biblioteca Tutorizzata esiste presso il CEIP in Andalusia. In questa Istituzione così particolare è stato stabilito che una delle azioni che essi avrebbero voluto lanciare una volta diventati Comunità di Apprendimento sarebbe stato l’aumento del tempo disponibile da dedicare all’apprendimento. A tal fine, hanno deciso di convertire la biblioteca in uno spazio aperto per la comunità. Per questo motivo hanno scelto l’approccio della Biblioteca Tutorizzata. L’elemento fondamentale era quello di organizzare le attività sulla scorta delle risorse disponibili attraverso la Biblioteca, secondo come segue:

- La biblioteca della scuola sarebbe stata utilizzata come centro risorse per docenti e con finalità connesse all’apprendimento.
- La Biblioteca Tutorizzata avrebbe incluso attività informative rispetto alla letteratura e alla ricerca inerente lo sviluppo di attività.
- La Biblioteca Tutorizzata avrebbe promosso e adottato la lettura e la scrittura quali attività di base.
- La Biblioteca Tutorizzata avrebbe fornito supporto e consiglio a riguardo delle attività curricolari e del Curricolo stesso.
- La Biblioteca sarebbe stato uno spazio nel quale livellare le ineguaglianze e nel quale agire al fine di rivitalizzare la formazione e la cultura all’interno della Comunità di Apprendimento.
- La Biblioteca Tutorizzata avrebbe richiesto organizzazione e gestione da parte dei volontari.

Molina, A. & Barrera, E. (2011). La biblioteca Fantasía como espacio transformador de desigualdad. Suplemento *Escuela*, 2, 6-7

8.2.3. Commissioni Miste al Lavoro

Come specificato nella Unità 3, le Commissioni Miste sono formate da studenti e famiglie, docenti, altre figure professionali e volontari, pertanto rappresentano la diversità insita all'interno della Comunità educante. Le Commissioni Miste sono incaricate di portare Avanti quei cambiamenti orientati verso le specifiche Azioni Educativo/Formative a garanzia del successo formativo per tutti (Successful Educational Actions) che sono state individuate quali valide per l'Istituzione in questione. Tali Commissioni, approvate dal Collegio Docenti e dal Consiglio d'Istituto, sono organizzate in accordo con le priorità proposte dal centro per sviluppare una serie di Azioni a favore del Successo Formativo per tutti e coordinano, mettono in atto, supervisionano e valutano aspetti specifici nella realizzazione o la stessa attività posta in essere a tale scopo. Alcune forme possibili di Commissioni Miste sono le seguenti: Commissione Volontari, Commissione Apprendimento, Commissione Comunicazione, Commissione Convivenza, ecc...

Le Commissioni Miste sono sempre aperte a nuove proposte e a cambiamenti attraverso la discussione e il consenso. Tali decisioni sono basate sulla validità delle riflessioni messe in campo e sulla considerazione di tutti i punti di vista senza imposizioni da parte di individui e gruppi professionali.

Per approfondimenti:

Flecha, R. & Soler, M. (2013) Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), p. 451-465. doi:10.1080/0305764X.2013.819068

INCLUD-ED Consortium (2009). Actions for success in schools in Europe. Brussels: European Commission

Padrós, M., García, R., de Mello, R., & Molina S. (2011). Contrasting scientific knowledge with knowledge from the lifeworld: The Dialogic Inclusion Contract. *Qualitative Inquiry*, 17 (3), 304-312.

8.3. Bibliografia

Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información [Dialogic learning in the Information Society]*. Barcelona: Hipatia.

- Bakhtin, M. M. (1984). *Problems of Dostoevsky's Poetics*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Chomsky, N. (1968). *Language and Mind*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Creemers, B. P. M., & Reezigt, G. J. (1996). School level conditions affecting the effectiveness of instruction. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(3), 197-228.
- Díez, J.; Gatt, S. & Racionero, S. (2011). Placing Immigrant and Minority Family and Community Members at the School's Centre: the role of community participation. *European Journal of Education*, 46(2), 184-196.
- Epstein, J. L. (1983). Longitudinal effects of family-school-person interactions on student outcomes. In A. Kerckhoff (Ed.), *Research in sociology of education and socialization* (pp. 101-128). Greenwich, CT: JAI.
- Flecha, R. (Ed.) (2015). *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. Berlin: Springer.
- Flecha, R., Soler, M., & Valls, R. (2008). Lectura dialógica: Interacciones que mejoran y aceleran la lectura [Dialogic Reading: interactions that improve and accelerate reading]. *Revista Iberoamericana De Educación*, (46), 71-87.
- Gatt, S., Ojalab, M., & Soler, M. (2011). Promoting social inclusion counting with everyone: Learning Communities and INCLUD-ED. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 33-47
- García, E. (2002). *Student cultural diversity. Understanding and meeting the challenge*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- García, L., & Ríos, O. (2014) Participation and family education in school: Successful educational actions. *Studies in the Education of Adults*, 46(2), 177-191.
- Grolnick, W. S., Kurowski, C. O., & Gurland, S. T. (1999). Family processes and the development of children's self-regulation. *Educational Psychologist*, 34, 3-14.
- Habermas, J. (1981). *Theory of Communicative Action, Volume One: Reason and the Rationalization of Society*. Boston, MA: Beacon Press.
- Henderson, A., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence. the impact of school, family, and community on student achievement. annual synthesis*. Washington: National Centre for Family & Community Connections with Schools. Institute of Education Sciences.
- Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), 161-164.

Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., DeJong, J. M., & Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist, 36*, 195–209.

INCLUD-ED Consortium (2009). *Actions for success in schools in Europe*. Brussels: European Commission

Pomerantz, E. M., Grolnick, W. S., & Price, C. E. (2005). The role of parents in how children approach school: A dynamic process perspective. In A. J. Elliot., & C. S. Dweck. (Eds.), *The handbook of competence and motivation* (pp. 259-278). New York: Guilford.

Weiss, H. (2005). *Research and evaluation of family involvement in education: What lies ahead?*. Montreal: Annual American Educational Research Association.