



# **UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MODENA E REGGIO EMILIA**

## **Dottorato di ricerca in Reggio Childhood Studies**

Ciclo XXXVII

Non uno di meno: quando la corresponsabilità scuola-famiglia diventa strumento di lotta alla povertà educativa. Sguardi sulla scuola primaria, ispirati al Reggio Emilia Approach.

Candidato Piera Maresca

Relatore (Tutor): Prof. Paola Dusi

Coordinatrice del Corso di Dottorato: Prof.ssa Bagnoli Carla

## INDICE

Premessa: fondamenti e struttura del lavoro di tesi	p. 5
---	------

### I PARTE – Normativa e Literature Review

#### Cap. 1 – I due temi di ricerca nella normativa italiana

Introduzione	p. 11
1.1 Il rapporto scuola-famiglia nella storia della scuola italiana	p. 13
1.2 La povertà educativa nei documenti ministeriali	p. 18

#### Cap. 2 – Gli esiti della Literature Review: due temi di ricerca

Introduzione: strumenti e strategie per la literature review	p. 29
2.1 La corresponsabilità educativa	
Introduzione: l'alleanza educativa dalla partecipazione alla corresponsabilità	p. 32
2.1.1 Breve excursus semantico sulla partecipazione	p. 34
2.1.2 Costruire una comunità corresponsabile secondo il Reggio Emilia Approach	p. 38
2.1.3 Dalla partecipazione alla corresponsabilità nel dibattito pedagogico italiano	p. 42
2.1.4 Il parental involvement nella letteratura straniera	p. 45
2.2 La povertà educativa	
Introduzione: povertà educativa e realtà scolastica italiana	p. 54
2.2.1 Definire la povertà educativa	p. 56
2.2.2 Qualche numero	p. 67
2.2.3 Letteratura post-pandemica: povertà educativa e comunità educante	p. 78
2.2.4 Conclusioni e possibili raccordi tra corresponsabilità e povertà educativa	p. 86

### II PARTE – Quadro teorico di riferimento

#### Cap. 3 – La partecipazione come costruito pedagogico

Introduzione	p. 94
--------------	-------

3.1 Pedagogie della partecipazione: Freire, hooks, Milani	p. 95
3.2 Oltre lo sguardo pedagogico: la teoria delle capabilities di Sen e Nussbaum	p. 107
3.3 Conclusioni	p. 112

### III PARTE – Ricerca empirica, metodologia e contesti

#### Cap. 4 – Mappa di viaggio: domande e metodologia del disegno di ricerca

Introduzione: peripezie del viaggio	p. 115
4.1 Tracciare la mappa: disegno e domande di ricerca	p. 118
4.2 Rotte di senso: navigare tra epistemologia, mixed method e case study	p. 120
4.3 Metodi per l'analisi: analisi statistica, analisi tematica e analisi dei documenti	p. 124

#### Cap. 5 – L'indagine sul campo

Introduzione: la ricerca sul campo in tre scuole	p. 129
5.2 I contesti	
5.2.1 La scuola Isidoro Croce di Grottaferrata (Roma)	p. 130
5.2.2 La scuola Pietro Giannone di Ischitella (Foggia)	p. 132
5.2.3 La scuola Aldo Moro (Napoli)	p. 134
5.2.4 I tre contesti a confronto	p. 135
5.3 L'analisi dei documenti	
Introduzione	p. 138
5.3.1 La scuola Isidoro Croce di Grottaferrata (Roma)	p. 139
5.3.2 La scuola Pietro Giannone di Ischitella (Foggia)	p. 142
5.3.3 La scuola Aldo Moro (Napoli)	p. 144
5.3.4 I documenti delle tre scuole a confronto	p. 147
5.4 Raccogliere voci e numeri: il questionario	
5.4.1 Le risposte dei genitori	p. 152
5.4.2 Le risposte degli insegnanti	p. 171

5.4.3 Genitori e insegnanti a confronto	p. 191
5.4.4 Concludendo	p. 200
5.5 Raccogliere narrazioni e riflessioni: il focus group	
5.5.1 L'AT delle parole dei genitori	p. 205
5.5.2 L'AT delle parole degli insegnanti	p. 219
5.6 Dati delle tre scuole a confronto	p. 233
5.7 La microprogettualità nella classe 3B della Scuola Croce, Grottaferrata	p. 248
5.8 Conclusioni: tracciare fili tra teoria e pratica	p. 268

<i>Bibliografia</i>	p. 274
---------------------	--------

#### *Appendice*

##### Strumenti:

A – Questionario per le scuole: genitori e insegnanti

B – Traccia per i focus group: genitori e insegnanti

C – Questionari cartacei per i genitori della classe terza di Grottaferrata

D – Link al repository video inviati a genitori e insegnanti prima dei focus group

##### Comitato etico:

A – Consenso informato per le scuole

Ma se si perde loro, la scuola non è più scuola.  
È un ospedale che cura i sani e respinge i malati.  
Diventa uno strumento di differenziazione sempre più irrimediabile.  
E voi ve la sentite di fare questa parte nel mondo?  
Allora richiamateli, insistete,  
ricominciate tutto da capo all'infinito a costo di passar da pazzi.  
Meglio passar da pazzi che essere strumento di razzismo.  
(Scuola di Barbiana, Milani, Lettera a una professoressa, 1967)

## **Premessa**

Il presente lavoro nasce da una serie di domande riguardo la realtà della Scuola Primaria vissuta dalla ricercatrice in prima persona nel doppio ruolo di insegnante e genitore. Le criticità legate alla partecipazione delle famiglie alla vita scolastica nonché l'apparente mancanza di incisività della Scuola Primaria nel fare la differenza per quei bambini che provengono da contesti educativi "poveri", hanno suscitato molti interrogativi sulle ragioni sottese ai due fenomeni e su una possibile correlazione tra la relazione scuola-famiglia e le azioni di contrasto alla povertà educativa da mettere in campo a scuola. E' importante sottolineare, sin da subito, che questa tesi di dottorato sposa in toto i principi del Reggio Emilia Approach (REA) che ha, tra i suoi nuclei pedagogici fondativi, quello di ritenere la partecipazione delle famiglie alla vita scolastica un elemento imprescindibile alla propria idea di educazione e di comunità educante che la progetta e la realizza quotidianamente. Questa visione, quindi, accompagna e guida questo lavoro e su di essa si è costruita l'ipotesi all'origine dell'intero disegno di ricerca.

Gli interrogativi iniziali, si diceva, hanno dato il via ad una serie di riflessioni che, con l'ausilio dei contributi offerti dalla letteratura, hanno permesso di mettere a fuoco i due temi centrali della ricerca: corresponsabilità educativa e povertà educativa, i cui costrutti hanno subito modifiche e precisazioni nel corso degli anni.

Se sulla povertà educativa il percorso di significazione - abbastanza recente - è proceduto in direzione di un arricchimento semantico che non ne ha modificato la sostanza, per quel che riguarda la corresponsabilità educativa le cose sono andate diversamente.

Il lavoro di ricerca sul campo del presente studio, pur nelle sue molteplici ridefinizioni, di cui si dirà più avanti, ha dedicato parte dell'indagine a sondare come

e se la corresponsabilità educativa fosse stata esperita e quale idea di essa ne avessero genitori e insegnanti della scuola primaria. Dalle parole raccolte si evince che il termine corresponsabilità venga associato, da parte dei genitori, a alcune esperienze di partecipazione a segmenti di vita scolastica (su invito della scuola) e, da parte dei docenti, alla collaborazione richiesta alle famiglie nell'organizzare alcuni eventi particolari (feste, progetti teatrali, mercatini). Sebbene sia la riflessione pedagogica sia i documenti ufficiali del Ministero dell'Istruzione, si pongano nell'ottica di considerare la corresponsabilità un'evoluzione del concetto di partecipazione che "ingaggia" i genitori sin dalle fasi progettuali del percorso educativo dei propri figli, questo salto semantico non pare essersi ancora compiuto nella pratica quotidiana e nella percezione di famiglie e insegnanti della scuola primaria.

A ragione di questo scarto tra teorie e pratiche dell'educazione, nella revisione della letteratura sul tema della corresponsabilità, ampio spazio viene dedicato al tema della partecipazione, con un triplice obiettivo. Il primo, di carattere *semantico*, vuol definire in modo più chiaro un costrutto che, lo dicevamo, appare essere confuso con (o sovrapposto) a quello di corresponsabilità. Il secondo, di carattere *storico-pedagogico*, vuol ripercorrere alcune fasi prodromiche alle riflessioni sulla partecipazione del REA, nell'ottica di tracciarne un'evoluzione di significato nel tempo. Un terzo, infine, di carattere *speculativo*, ritiene utile alla riflessione sul tema della corresponsabilità educativa, un chiarimento sul punto di partenza da cui esso si genera e prende corpo, all'interno della riflessione pedagogica dell'ultimo decennio.

La tesi è strutturata in cinque capitoli suddivisi in tre parti: la prima dedicata alla Normativa e alla Literature review sui due temi di ricerca, la seconda al quadro teorico di riferimento e la terza alla ricerca empirica.

Nella prima parte, il primo capitolo è suddiviso in 2 paragrafi e presenta, una sintesi ragionata sulla legislazione della scuola primaria italiana riguardo ai temi della corresponsabilità educativa e della povertà educativa. Il secondo capitolo, dopo un'introduzione generale su strategie e strumenti utilizzati per realizzare una literature review di tipo tradizionale, dedica il primo paragrafo alla revisione della letteratura sulla corresponsabilità educativa, seguendo la sua evoluzione a partire dal concetto di partecipazione di cui si fornisce un breve excursus semantico in contributi italiani e internazionali. Si evidenzia come il costrutto di corresponsabilità

educativa non sempre trovi corrispondenza nel lessico internazionale anglosassone, oppure abbia accezioni diverse e non univoche nella letteratura straniera. Il secondo paragrafo, dedicato al tema della povertà educativa, si apre ripercorrendo il significato attribuitole nel tempo, per poi descriverlo attraverso una serie di numeri che la definiscono, fino ad arrivare alla letteratura post pandemica italiana.

La seconda parte comprende un capitolo storico-pedagogico, strutturato in due paragrafi. Il primo analizza il tema della partecipazione attraverso le cosiddette *pedagogie della partecipazione*, approfondendo il pensiero di tre studiosi ritenuti fondamentali nel percorso di studi di dottorato in Reggio Childhood Studies ovvero don Milani, Paulo Freire e bell hooks. Le cosiddette *pedagogie della partecipazione* traggono ispirazione dalle teorie elaborate da questi tre autori, i quali hanno contribuito, ciascuno a suo modo, al dibattito sulla partecipazione da parte di famiglia e comunità all'educazione delle nuove generazioni. I tre studiosi vengono presentati in ordine cronologico e, dopo una disamina dei loro principali assunti teorici, si approfondisce il ruolo che essi riconoscono alla famiglia (e alla comunità) nel processo educativo dei propri figli.

Il secondo paragrafo si sposta dal campo degli studi pedagogici a quello degli studi economici. Questa apparente digressione è stata inserita per completare il quadro teorico di riferimento di tutta la tesi con un ampliamento di sguardo verso il tema della povertà educativa. I due autori analizzati, Amartya Sen e Martha Nussbaum, introducono l'importante *teoria delle capabilities* che sembra porsi come un naturale prolungamento delle riflessioni sulle pedagogie della partecipazione affrontate nel paragrafo precedente. Essi ribadiscono quanto l'educazione sia la chiave per realizzare empowerment ed emancipazione degli individui, nella direzione di una maggiore giustizia ed equità sociale.

La terza parte della tesi, suddivisa in due capitoli, dedica il primo di essi alla metodologia e descrive le peripezie attraversate dall'intero progetto, che ha subito riprogettazioni, variazioni e procrastinazioni continue nel corso dei tre anni di ricerca. Dopo aver chiarito l'orizzonte epistemologico, di tipo fenomenologico -costruttivista, in cui il disegno di ricerca si iscrive, vengono tracciati i percorsi metodologici che hanno portato alla scelta del *multi case study* secondo un approccio mixed method (Cfr. Trincherò, 2019). I dati raccolti attraverso questionario e focus group rivolti a genitori e insegnanti della scuola primaria hanno richiesto tipologie di analisi differenziate a seconda della loro natura quantitativa o qualitativa. Il ricorso ad

analisi statistica nel primo caso e dell'analisi tematica nel secondo, hanno permesso di descrivere in modo approfondito i singoli casi delle tre scuole primarie partecipanti alla fase empirica e di tracciarne punti di contatto e di diversità. A questi due metodi d'analisi si è affiancato anche quello dell'analisi dei documenti per definire i contesti di ciascuna scuola.

Nel quinto capitolo vengono presentati i dati raccolti con il coinvolgimento degli adulti appartenenti alle tre scuole che hanno preso parte allo studio. L'analisi, di natura sia quantitativa sia qualitativa, è stata condotta considerando da un lato le specificità di ciascun contesto scolastico e, dall'altro, le comparazioni tra le scuole e tra le due categorie di partecipanti- genitori e insegnanti- al fine di mettere in luce somiglianze e differenze nei vissuti e nelle rappresentazioni emerse.

I risultati della fase empirica, sebbene non siano in grado di tracciare una correlazione forte ed inequivocabile tra le complesse variabili corresponsabilità educativa e povertà educativa, suggeriscono la presenza del desiderio di un maggior coinvolgimento da parte delle famiglie nelle progettualità della scuola primaria e una resistenza all'apertura, da parte di quest'ultima, che fatica ad immaginarsi in una relazione nuova con i genitori per il timore di generare confusione di ruoli e possibili invasioni di campo. La scuola di Grottaferrata, l'unica che ha completato tutte le fasi del progetto di ricerca, ha mostrato come, anche per gli insegnanti, la coprogettazione e la condivisione di responsabilità possa rivelarsi una piacevole esperienza formativa di confronto e di crescita professionale e umana.

Per il futuro, ci si augura che sempre più evidenze confermino l'importanza di fondare su una rinnovata relazione scuola-famiglia la progettualità educativa nella scuola primaria e che essa si mostri in grado di "tenere dentro" anche le famiglie che provengono da contesti educativi poveri.

Il titolo di questa tesi si ispira ad un film del 1999, in cui la giovane maestra Wei parte da un povero villaggio della Cina per riportare in classe il suo alunno "smarrito", allo stesso modo alla scuola primaria italiana va l'appello di "riportare in classe" tutte le sue famiglie perché tutti sono importanti, perché nessuno va lasciato indietro, perché la scuola punti sempre ad averne "non uno di meno".

I Parte

NORMATIVA E LITERATURE REVIEW

## Cap 1: I due temi di ricerca nella normativa italiana

### Introduzione

L'esperienza decennale di insegnante di scuola primaria e quella di madre di tre bambini in età scolare di chi scrive, hanno portato, come si diceva nella premessa, alla formulazione degli interrogativi che hanno generato le domande di ricerca del presente lavoro.

Le reiterate mancate occasioni di dialogo e confronto tra scuola primaria e famiglie hanno finito per generare, secondo l'opinione di chi scrive, una serie di *non detti* che con troppa facilità si sono riempiti di significati pregiudizievole e/o viziati da visioni e percezioni soggettive, per forza di cose, distorte da eredità culturali ed emotive di partenza differenti tra loro.

E se questa necessità di ricostruire una relazione proficua appare fondamentale in situazioni di non particolare criticità, essa si rivela senz'altro un'urgenza in contesti educativi e culturali poveri. Le parole di don Milani (1969) riguardo una scuola di classe che perpetua le ineguaglianze sociali, riecheggiano con un'attualità disarmante nelle riflessioni a fondamento del presente disegno di ricerca, proprio nello specifico della scuola primaria, primo grado della scuola dell'obbligo che mostra tutta la sua fragilità nel riuscire a promuovere relazioni efficaci con le proprie famiglie. (Capperucci, Ciucci, Baroncelli, 2018).

Il fenomeno della povertà educativa, reso più acuto dalla recente pandemia Covid-19, appare, ancora oggi, destinato a reiterarsi di generazione in generazione (Save the Children, 2014) e la scuola italiana non pare costituire un efficace strumento per spezzare questo circolo vizioso.

Le riflessioni suscitate dalle due tematiche, corresponsabilità e povertà educativa, hanno, quindi, suggerito possibili punti di contatto e generato le ipotesi di partenza riguardo la possibilità di ripensare la relazione scuola-famiglia promuovendo una collaborazione che prevedesse un nuovo modo di porsi in reciproco ascolto, riconoscendo le competenze di tutti, rispettando i ruoli specifici di ciascun attore coinvolto, ma che si fondasse sulla condivisione di responsabilità del progetto educativo delle nuove generazioni. Partecipare alla vita scolastica dei propri figli in primis e sentirsene corresponsabili in seconda istanza, permette anche a famiglie

che provengono da contesti materialmente e culturalmente poveri<sup>1</sup>, di mettersi in gioco e di sperimentare quell'inclusione sociale spesso loro preclusa in tanti altri contesti.

Le domande di ricerca, come si vedrà nel dettaglio nel capitolo 4, sono di diversa natura, ma vertono tutte attorno ad un'ipotesi generale di partenza, ovvero: una relazione scuola-famiglia basata sulla corresponsabilità può diventare strumento di lotta alla povertà educativa nella scuola primaria italiana?

La revisione della letteratura riguardo i due temi di ricerca, cui è dedicato il secondo capitolo di questa prima parte dello studio, fornisce uno sguardo sullo stato dell'arte della riflessione scientifica al momento della formulazione del presente disegno di ricerca, negli anni 2021-2023. I due temi sono trattati separatamente ma, a conclusione dell'analisi dei contributi relativi a ciascuno di essi, vengono riportati alcuni lavori che, li correlano, a supporto dell'ipotesi di partenza del presente lavoro. Muovendoci, nello specifico del contesto della scuola primaria italiana, è apparso importante, far precedere alla Literature review, una parte di analisi della normativa scolastica dedicata a questi due temi. L'obiettivo, in accordo con due delle macro-domande del disegno di ricerca (*cf.* 4.1, pp. 122), è quello di evidenziare come e se, a livello istituzionale, siano stati pensati spazi di intervento sia per creare una relazione scuola famiglia corresponsabile sia per contrastare la povertà educativa.

La prima parte del presente studio analizza nel dettaglio la legislazione scolastica italiana riguardo la partecipazione e la corresponsabilità educativa degli ultimi 50 anni e quella riguardo la povertà educativa dell'ultimo decennio, cioè da quando, come si vedrà (*cf.* 2.2.1 pp. 54), il fenomeno è stato identificato e definito con maggior chiarezza, grazie al contributo di Save the Children (2014).

---

<sup>1</sup> Per povertà culturale si intende la condizione in cui un individuo o una comunità è privato (o limitato) nell'accesso alle risorse culturali siano esse conoscenze, competenze, pratiche simboliche, esperienze formative o ambienti educativi stimolanti, così da compromettere le opportunità di apprendimento, sviluppo personale e partecipazione sociale (Caritas, 2018).

### 1.1: “Il rapporto scuola-famiglia nella storia della scuola italiana”

L'urgenza e la necessità di costruire orizzonti di corresponsabilità educativa all'interno della scuola traspare dai documenti ministeriali nel corso degli ultimi 50 anni.

È del 1974 il DPR n. 416 che con l'istituzione degli organi collegiali, afferma, per la prima volta in Italia, l'importanza del coinvolgimento della famiglia nella vita scolastica con l'obiettivo di realizzare una partecipazione alla gestione della scuola intesa come “comunità che interagisce con la più vasta comunità sociale e civica” (DPR, n.416/74, p. 1).

L'insieme delle norme previste dal DPR 416/74 meglio note, insieme al DL 477/73, come Decreti delegati, formalizzano l'incontro tra due realtà- scuola e famiglia- fino a quel momento “scollegate”, (Dusi, Pati, 2011, p. 24) in un momento in cui la questione sociale italiana chiedeva con urgenza una risoluzione che incanalasse le tendenze conflittuali ed ottenesse consenso da parte dell'opinione pubblica (*ibidem*). Alla base, quindi, di questi primi decreti, vi sono preoccupazioni di carattere sociale più che pedagogico, cosa che si traduce, di fatto, in una partecipazione formale da parte dei genitori che entrano a scuola per essere *informati*<sup>2</sup> riguardo alla sua progettualità ma non per prendervi parte (*ibidem*).

Ad ogni modo, da quel momento, la collegialità diviene un aspetto caratterizzante della scuola italiana: il D.P.R. 416/1974 introduce l'idea di comunità scolastica, composta da tutti coloro che, a diverso titolo, vivono la scuola (alunni, docenti, personale ATA, dirigente, genitori). La relazione diviene, così, il criterio regolatore delle istituzioni scolastiche non solo sul piano della vita d'aula ma anche dal punto di vista organizzativo-gestionale e, grazie all'istituzione degli organi collegiali, si promuove la partecipazione democratica ai processi che caratterizzano gli istituti, con un'apertura al dialogo di questi ultimi anche con il territorio. A livello di istituto si possono distinguere i seguenti organi collegiali:

- assemblea dei genitori;
- assemblea di classe, (nel secondo ciclo) composta dagli studenti;
- comitato studentesco (introdotto dal D.Lgs. 297/1994) (nel secondo ciclo) composto dagli studenti rappresentanti di classe;

---

<sup>2</sup> Il corsivo è di chi scrive

- consiglio di intersezione (infanzia), interclasse (primaria) o classe (secondaria), composto da insegnanti, rappresentanze delle famiglie e, nel secondo ciclo, degli studenti;
- collegio dei docenti, presieduto dal dirigente e composto da tutti gli insegnanti della scuola;
- consiglio d'istituto, composto da dirigente e rappresentanze di docenti, famiglie, personale ATA e, nel secondo ciclo, studenti;
- giunta esecutiva, composta da una rappresentanza per ogni componente del consiglio di istituto.

Alle famiglie viene dunque dato ampio spazio nella vita istituzionale delle scuole e si riconosce l'importanza di una relazione tra i professionisti e coloro che vivono la scuola in altra veste (Ferrero e Punzo, 2024). Negli anni Novanta, la partecipazione delle famiglie viene proposta e sostenuta nell'ottica inclusiva di considerarla "parte della squadra" educativa. L'alleanza che questa fase legislativa si propone di creare è ancora lontana dall'idea di corresponsabilità educativa come intesa oggi, ma apre la strada alle riflessioni degli anni a venire, ponendo la partecipazione come primo passo compiuto in questa direzione.

Nel 1995 con il D.P.C.M. 7 giugno 1995 e la Direttiva n. 254 del 21 luglio 1995, si compie un ulteriore passo in avanti nella direzione di un riconoscimento del ruolo educativo corresponsabile delle famiglie. La suddetta legge, che dispone l'obbligo per gli enti erogatori di servizi pubblici- scuola compresa- di adottare le relative Carte dei servizi, elaborate sulla base degli schemi generali di riferimento nazionali (D.P.C.M. del 7 giugno 1995; direttiva del MIUR n° 255 del 21 luglio 1995; C.M. n° 254 del 21 luglio 1995), rappresenta un impegno formale per tutti gli operatori scolastici a perseguire obiettivi qualitativi e quantitativi e ad assicurare agli alunni specifiche opportunità formative. La Carta dei Servizi porta a calibrare l'azione scolastica sulla effettiva potenzialità di ogni singolo istituto, a partire dalle risorse umane disponibili, dalle caratteristiche culturali del territorio e dall'impegno delle famiglie. Essa prevede un Contratto Formativo che coinvolge non solo studenti e insegnanti, ma anche la classe, il consiglio di classe e di interclasse, fornendo un elenco dei compiti spettanti a ciascuno dei soggetti coinvolti. Come si legge in uno dei suoi sei principi fondamentali "Partecipazione, efficienza e trasparenza" (Direttiva 254/95)

Istituzioni, personale, genitori, alunni, sono protagonisti e responsabili dell'attuazione della "Carta", attraverso una gestione partecipata della scuola, nell'ambito degli organi e delle procedure vigenti. (*ibidem* p. 4, art 5.1)

Sulla base del contratto formativo, che è "la dichiarazione, esplicita e partecipata, dell'operato della scuola" (*ibidem*) elaborata in coerenza con gli obiettivi formativi istituzionali, si distinguono i doveri di ciascuno di seguito riportati in tabella:

<b>L'ALLIEVO DEVE CONOSCERE:</b>	<b>IL DOCENTE DEVE:</b>	<b>IL GENITORE DEVE:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- gli obiettivi didattici ed educativi del suo curriculum</li> <li>- il percorso per raggiungerli</li> <li>- le fasi del suo curriculum</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- esprimere la propria offerta formativa</li> <li>- motivare il proprio intervento didattico</li> <li>- esplicitare le strategie, gli strumenti di verifica, i criteri di valutazione</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- conoscere l'offerta formativa</li> <li>- esprimere pareri e proposte</li> <li>- collaborare nelle attività</li> </ul>

Tab. 1 Fonte: Direttiva 254/95

L'introduzione dell'autonomia scolastica alla vigilia del Duemila "ha reso il principio di partecipazione democratica e l'idea di comunità scolastica ancora più centrali" (Ferrero e Punzo, 2024, p. 74): ogni istituzione realizza in maniera contestuale e specifica al fabbisogno della propria popolazione le indicazioni fornite a livello nazionale per compiere la sua funzione di ente erogatore di istruzione ed educazione. In seno al consiglio d'istituto ciascuna scuola formula le proprie "politiche educative locali" (*ibidem*) e sancisce la propria identità mettendo insieme "vision pedagogica, progettualità educativa, programmazione economica e gestionale, organizzazione" (p. 75) e lo fa coinvolgendo anche la componente studentesca e genitoriale.

Nel 2007<sup>3</sup>, con il DPR 235/07 si giunge, infine, ad un'esplicita definizione del Patto educativo di Corresponsabilità, sebbene come già accaduto per i Decreti Delegati, essa debba la sua nascita più alle emergenze sociali del momento che ad istanze meramente pedagogiche (Dusi, Pati, 2011). Contestuale all'emanazione della suddetta legge, infatti, è stato il diffuso manifestarsi di atti di bullismo, aggressione fisica e verbale di genitori nei confronti dei docenti ed atti di vandalismo studentesco

<sup>3</sup> Va menzionato il DPR 249/98 che sancì la nascita dello "Statuto delle studentesse e studenti" in cui viene menzionata la sottoscrizione di un Patto di corresponsabilità e di cui il DPR 235/07 è una modifica.

nelle scuole, che si è tradotto, quindi, in sede parlamentare, nella formulazione di un Patto la cui corresponsabilità non è un “elemento innovatore” (p. 23) ma intende la famiglia “degnata di considerazione” “soltanto per le eventuali correlazioni da porre con gli aspetti negativi del processo di scolarizzazione” (p. 28).

Il costrutto di corresponsabilità educativa, supporta assolutamente la riflessione sul coinvolgimento istituzionale delle famiglie ma non esaurisce i propri propositi solo in esso. Corresponsabilità significa promuovere

un progetto unitario che sostenga in maniera efficace e funzionale i percorsi di crescita di bambini e ragazzi senza una cesura tra l'educazione del figlio e la formazione dello scolaro in termini di ideali, valori e pratiche (Ferrero e Punzo, 2024, p. 76)

In quest'ottica la relazione di corresponsabilità non può configurarsi soltanto come ricerca di un accordo su questioni pratico-organizzative, ma deve assumere, piuttosto, la forma di un impegno pedagogico a progettare e costruire insieme, ognuno secondo il proprio ruolo e le proprie competenze, un certo modello di scuola. In questo senso, anche il Patto educativo di Corresponsabilità dovrebbe essere frutto di un processo dialogico e partecipativo e non proposto, unidirezionalmente, dalla scuola alle famiglie.

A livello normativo, pare procedersi ancora nella direzione prescrittiva di condotte attese, anche con la pubblicazione del “Quaderno del patto di Corresponsabilità educativa” del 2009, in cui l'enfasi è posta sui modelli di comportamento che ciascun soggetto coinvolto nella scuola deve mantenere per non incorrere nelle sanzioni disciplinari previste, tra cui, ad esempio, l'obbligo di riparazione del danno da parte dei genitori in caso di danneggiamenti e/o lesioni da parte del proprio figlio. Elemento di novità del quaderno è, però, la menzione dei concetti di sostegno e valorizzazione delle famiglie presentate come “gli interlocutori privilegiati del sistema educativo” (Miur, 2009, p. 8). All'interno del quaderno, inoltre, trovano ampio spazio i contributi delle principali associazioni di genitori operanti sul territorio italiano (Miur, 2009, pp. 41-59).

Al 2007 risalgono anche le “Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione” allegate al D.m. del 31 luglio 2007 (Ceruti, Fiorin, Fioroni et al. 2007) in cui, viene riposto in risalto, sin dalle premesse, come

esistono altre risorse fondamentali, che consistono nella condivisione del progetto educativo da parte della famiglia e della società. Occorre che il patto tra la scuola e la famiglia diventi l'elemento portante della cornice culturale appena delineata. Non c'è possibilità che la scuola realizzi il proprio compito di educare istruendo senza la condivisione della famiglia. Cercare di educare-istruendo in opposizione o nell'indifferenza della famiglia depotenzia il lavoro che si fa a scuola, genera drop out tra i ragazzi e disagio tra gli insegnanti (Ceruti, Fiorin, Fioroni et al. 2007, p. 7)

A differenza delle precedenti Indicazioni pubblicate nel 2004, in cui il ruolo della famiglia è solo accennato in alcuni passaggi<sup>4</sup>, questo documento, che si presenta “come uno strumento di lavoro” (p. 8) sostiene con forza un'idea di un fare scuola sul doppio binario dell’“educare istruendo” che “è un'aggiunta di responsabilità del docente come del genitore che si declina nell'essere maestri di vita, testimoni di ciò che si trasmette” (p. 6).

Ma è con l'emanazione, nel 2012, delle Linee Guida per la Corresponsabilità educativa che, finalmente, si promuove “il passaggio da una corresponsabilità educativa sancita ad una esercitata all'interno della scuola” (Miur, 2012, p. 3). Si afferma, così, il principio della cooperazione “autentica” con le famiglie sin dalle fase progettuale, un riconoscimento della comunanza di intenti educativi che pur distinguendo tra ruoli e competenze di ciascuno, vuol “reinterpretare le modalità di attuazione del dettato costituzionale in merito al rapporto scuola-famiglia” (p. 2) e vuol costruire, attraverso “uno scambio comunicativo e un lavoro cooperativo” efficaci, “una progettualità partecipata” (p. 5) che realizzi una corresponsabilità educativa reale, sigillata, all'atto dell'iscrizione del minore, dalla firma del Patto di Corresponsabilità predisposto da ogni singola scuola.

In sintesi, quindi, si può dire che la normativa sostenga in modo chiaro la necessità di una stretta collaborazione tra scuola e famiglia, nei fatti, però, si assiste, sempre più spesso, a una latente esclusione della componente genitoriale, per cui, la collegialità si rivela essere solo formale e i genitori finiscono per subire scelte che

---

<sup>4</sup> Il primo riferimento lo si trova nella ragione di natura etica per cui la scuola obbligatoria è definita Primaria, ovvero nell'esercizio dei “*valori del reciproco rispetto, della partecipazione, della collaborazione, dell'impegno competente e responsabile, della cooperazione e della solidarietà (...)* La Scuola Primaria, in stretto collegamento con la famiglia, crea le basi per la loro successiva adozione come costume comunitario a livello locale, nazionale e internazionale” (Bertagna, Moratti, 2004, p. 2) e successivamente, nella ragione di natura psicologica si legge “*Proseguendo il cammino iniziato dalla famiglia e dalla scuola dell'infanzia, la Scuola Primaria insegna a tutti i fanciulli l'alfabeto dell'integrazione affettiva della personalità*”

dovrebbero essere condivise. Nella mancata occasione di dialogo e confronto, le decisioni vengono scarsamente accettate e si contribuisce a diffondere l'idea che la scuola agisca senza una reale attenzione alle necessità delle proprie famiglie.

Per cui, se dal punto normativo la questione partecipazione prima e corresponsabilità poi, sembra essere stata chiarita, dal punto di vista pratico, nelle nostre scuole, si è ancora piuttosto lontani dal vedere realizzata l'autenticità di una relazione scuola-famiglia corresponsabile così come invocata nei documenti ufficiali.

La riflessione pedagogica italiana al riguardo ha sostenuto le scelte normative ministeriali auspicando una loro traduzione in pratiche quotidiane concrete, evidenziando le notevoli differenze, a seconda dei diversi gradi ed ordini di scuola, in termini di *spazi reali* concessi alle famiglie. Per cui, se nei dispositivi partecipativi messi in atto nei servizi 0-6 sembra più usuale riuscire a realizzare esperienze di concreta corresponsabilità educativa, nella scuola primaria il cammino appare essere ancora lungo e necessita di interventi che sappiano tradursi non solo in pratiche quotidiane consolidate ma anche in una nuova cultura della scuola.

### **1.2 La povertà educativa nella legislazione italiana e nei documenti ministeriali**

Prima di intraprendere l'analisi della legislazione italiana riguardo al tema della povertà educativa, è opportuno tentare di fornire una cornice storica che, innanzitutto, espliciti l'evoluzione della riflessione politica, sociale e pedagogica internazionale ed europea, nei confronti della tutela dell'infanzia e, successivamente, porre in evidenza come, nel contesto comunitario e nazionale, la povertà materiale ed educativa abbia raggiunto livelli emergenziali tali da richiedere un'azione immediata e congiunta su più fronti.

Il secolo scorso ha visto realizzarsi una presa in carico della condizione dei minori, da parte di Istituzioni sovra-statali mondiali, che ha portato ad una serie di iniziative legislative sia per tutelarli sia per riconoscere loro alcuni diritti fondamentali. Proprio queste dichiarazioni dei diritti fanno da cornice alle odierne linee guida e alle direttive di intervento comunitarie ed internazionali nel tutelare il minore nei bisogni primari di alimentazione, sicurezza, protezione e salute ma anche nel garantire loro un adeguato livello educativo e formativo.

La prima *Dichiarazione dei diritti del fanciullo*- su ispirazione di una relazione delle sorelle Jebb, fondatrici, nel 1919, dell'Organizzazione Save The Children- viene redatta dalla neonata Società delle Nazioni nel febbraio del 1923, affinché, in futuro, non si ripetessero più le ingiustizie e i crimini a danno dei bambini perpetrate del primo conflitto bellico. Nel 1924 la Dichiarazione viene adottata dalla quinta Assemblea Generale della Società delle Nazioni con il nome di *Dichiarazione di Ginevra*. Essa riconosce il valore dell'infanzia per l'umanità intera e dichiara come un dovere la lotta alle discriminazioni di razza, nazionalità o credo. Nel 1945 l'ONU- che sostituisce la Società delle Nazioni- si prefigge, all'alba del secondo dopoguerra, di promuovere la pace e la collaborazione fra i popoli, per cui, nel 1948, adotta la *Dichiarazione di Ginevra* e redige, contemporaneamente, la *Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo*. Nel novembre del 1959, l'Assemblea Generale delle Nazioni Unite promulga la *Dichiarazione dei Diritti del Fanciullo*, che mantiene essenzialmente le medesime qualità insite nelle due precedenti Dichiarazioni, ma, richiede, per la prima volta in modo esplicito, agli Stati di riconoscerne i principi e di impegnarsi nella loro applicazione in modo ufficiale. Sarà, però, solo nel 1989 con la *Convenzione ONU sui diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza* (CRC), ratificata dall'Italia nel 1991, che si giungerà alla stesura di un documento maggiormente rappresentativo e vincolante, per gli Stati che la ratificano e si impegnano ad applicarla. Ad oggi sono 196 gli Stati che hanno sottoscritto questo impegno tra cui tutti gli stati membri della Comunità europea che dal 1950 si è dotata anche di una sua *Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea*. Quest'ultima, modificatasi nel tempo, si traduce, a livello nazionale, nella predisposizione biennale di un *Piano di Azione e di Interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva*, il quale viene istituito, in Italia, con la Legge 451/1997. L'obiettivo del Piano è quello "di conferire priorità ai programmi riferiti ai minori e di rafforzare la cooperazione per lo sviluppo dell'infanzia nel mondo, ed è lo strumento di indirizzo con cui l'Italia risponde agli impegni assunti per dare attuazione ai contenuti della CRC e dei suoi Protocolli Opzionali" (Gruppo CRC, sd).

Ma è con la crisi finanziaria del 2008 che si assiste ad un innalzamento dei livelli di povertà in Europa che accresce la preoccupazione per un fenomeno che appare inarrestabile ed impatta sulla vita di milioni di bambini e ragazzi (Save the Children, 2017a).

Dal 2010 l'UE, quindi, introduce alcune iniziative per affrontare la povertà, a partire da EUROPA 2020, "una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva" che si pone "l'obiettivo di migliorare l'efficienza economica, l'uguaglianza e la giustizia sociale e di sollevare almeno 20 milioni di persone dalla povertà entro il 2020" (Save the Children, 2017a p. 9). Nel 2013, la Commissione europea, mossa dal principio di tutela dei minori e ampliando lo sguardo alla condizione di svantaggio economico in cui essi versano, adotta la Raccomandazione *Investire nell'infanzia* "per spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale" (*ibidem*) e si concentra sul combattere la povertà e l'esclusione sociale dei minori, sui loro diritti, sul loro superiore interesse, sulle pari opportunità e sul supporto ai bambini più svantaggiati. Tuttavia, gli stati membri dell'UE non sono obbligati a rendere conto dei loro progressi per cui la Raccomandazione non si mostra completamente implementata.

Nel settembre 2015, infine, la comunità internazionale adotta l'*Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, che include diciassette *Obiettivi di Sviluppo Sostenibile* (SDGs) e 169 target da raggiungere entro il 2030.

In anni recentissimi, e a seguito della pandemia, vi è stato un ulteriore rafforzamento dell'impegno della comunità internazionale per favorire l'inclusione sociale delle famiglie e dei minori, e nell'UE esso ha significato l'elaborazione della *Strategia europea per l'Infanzia e l'Adolescenza* (Commissione UE, 2021) e un Programma di *Child Guarantee* contenuto nella *Raccomandazione* del Consiglio UE 2021/1004 (Scialdone et al, 2022 cit. p. 90).

In merito alle azioni messe in campo a livello europeo, per arginare la povertà, va segnalato che, nel 2020, viene elaborato e approvato dal Consiglio europeo, il piano *Next Generation EU* (NGEU) che prevede un fondo del valore di 750 miliardi di euro per sostenere gli Stati membri colpiti dalla pandemia di COVID-19. Per accedere ai fondi di NGEU ogni Stato membro ha presentato un piano per definire un pacchetto di riforme e investimenti per il periodo 2021-2026. Il cosiddetto PNRR (Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza) è lo strumento che consente, con la programmazione e l'attuazione degli investimenti previsti, di rendere i Paesi più sostenibili e inclusivi, e di promuovere un'economia più avanzata e dinamica.

In questo quadro internazionale ed europeo, l'Italia si inserisce, sin da subito, come si è visto, sia con la ratifica della *Convenzione sui diritti dell'infanzia* nel 1991 sia,

con l'attuazione del *Piano di Azione e di Interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei* soggetti in età evolutiva nel 1997.

Proprio in virtù delle riflessioni e delle linee operative elaborate da Save the Children, e a seguito dell'aggravarsi delle condizioni di milioni di persone a causa della pandemia, il fenomeno multidimensionale della povertà educativa è diventato un tema centrale nella riflessione e nell'azione politica, economica e pedagogica del nostro Paese che si è tradotto in impegni legislativi ed operativi sia di Governo sia Ministeriali.

Innanzitutto, va precisato che il nostro Paese adempie agli impegni assunti a livello comunitario riguardo la tutela dei minori, attraverso il succitato *Piano d'Azione Nazionale* compiendo azioni di programmazione, analisi, verifica e monitoraggio delle operazioni compiute. Va aggiunto, inoltre, che uno degli istituti più rilevanti, nella promozione dei diritti dei minori nel nostro Paese è costituito dal *Garante dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza* che agisce a livello comunitario, nazionale e regionale, configurandosi come una tutela "positiva" fondata su un'azione di promozione dei diritti del fanciullo.

Riguardo, invece, i programmi nazionali di riforma (PNR) che fin dal 2008, impegnano i 28 Stati membri dell'UE ad attuare politiche specifiche tra i cui obiettivi vi è quello della lotta alla povertà minorile, nel nostro Paese, essi si sono mostrati non sostenibili dal solo sistema di welfare tradizionale per cui è stato necessario ricorrere a formule alternative e integrative di risorse ovvero ad alleanze messe in campo da Fondazioni di origine bancaria, Terzo settore e Governo.

In questo senso, a fine aprile 2016, si muove la sigla di un Protocollo d'Intesa tra il Governo e le Fondazioni Bancarie per la gestione di un *Fondo per il Contrasto della Povertà Educativa Minorile*. La destinazione del Fondo è a sostegno di interventi sperimentali finalizzati a rimuovere gli ostacoli di natura economica, sociale e culturale che impediscono la piena fruizione dei processi educativi da parte dei minori. Per comprendere meglio il fenomeno viene effettuata l'analisi di dati a livello comunale e sub-comunale, condotta dall'*Osservatorio con i bambini* ([www.conibambini.org](http://www.conibambini.org)) che, in collaborazione con *Openpolis*, mette a disposizione di operatori sociali, della comunicazione, dei media e della Pubblica Amministrazione una banca dati non solo su scala nazionale o regionale, ma anche su quella comunale o sub comunale. Lo studio dell'Osservatorio si articola in cinque aree tematiche principali: scuola, cultura, servizi sociali, sport e disuguaglianze

digitali e va ad indagare la quantità dei servizi dedicati ai minori e la loro distribuzione sul territorio nazionale.

Sulla scia di quanto accade a livello comunitario e nazionale, il tema della povertà educativa arriva anche nei documenti del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR)- ora Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM)- soprattutto in relazione alla sua prevenzione ed alla promozione del diritto all'apprendimento. Attraverso le sue politiche, il Ministero, riconoscendo la povertà educativa come una problematica da affrontare, promuove azioni che possano offrire a tutti i bambini pari opportunità educative. I suoi interventi e i documenti che li descrivono, affrontano il tema della povertà educativa a partire dal 2016, ovvero da quando è stato creato il *Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile* ed essa è divenuta tema di interesse e priorità politica nazionale.

Si possono distinguere quattro tipologie di interventi promossi dal Ministero ovvero la creazione di cabine di regia, i documenti programmatici, i piani di azione e i finanziamenti. Il primo intervento ministeriale in ordine cronologico risale al maggio del 2017, e consiste proprio nella creazione della cabina di regia sulla dispersione scolastica presieduta dall'allora Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Valeria Fedeli, e composta da rappresentanti del Ministero, dell'Associazione dei Comuni Italiani (ANCI), dell'Unione delle Province (UPI), delle Regioni, del Ministero del Lavoro e da tre esperti individuati dalla Ministra ovvero: Marco Rossi Doria, Anna Serafini e Enrico Giovannini (<https://www.mim.gov.it>, 30 luglio 2017). Nello stesso mese si sono tenute le audizioni di sindacati e studenti, nell'ambito delle attività del *Gruppo di lavoro sull'adolescenza* coordinato dalla Consigliera Anna Serafini, sul tema *Educazione e Nuovi adolescenti* che coinvolgeva tutti i protagonisti della comunità educativa: scuola, famiglie, studenti, associazioni e professioni, con l'obiettivo di innescare "una riflessione sulla qualità educativa per radicare con maggiore efficacia le misure contro le disuguaglianze, contro la povertà educativa e la dispersione scolastica" (Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2017a).

Ancora nel 2017, su iniziativa del Miur, vengono inserite due misure nel DLgs n. 147/17 sul reddito di inclusione (REI) e nel D.L. n. 91/2017, cosiddetto "decreto Sud". In quest'ultimo si inserisce quella che la Ministra Fedeli definisce "un'importante misura per contrastare la povertà educativa minorile e la dispersione

scolastica nelle regioni del Mezzogiorno” (Ministero dell’Istruzione e del Merito, 2017 b), ovvero poter “attivare interventi rivolti a reti di scuole in convenzione con Enti locali, soggetti del terzo settore, strutture territoriali del Coni, delle federazioni sportive nazionali, delle discipline sportive associate e degli Enti di promozione sportiva o servizi educativi pubblici per l’infanzia, allo scopo di progettare e attuare nelle aree caratterizzate da una accentuata povertà educativa minorile e dispersione scolastica, nonché da elevato tasso di fenomeni di criminalità organizzata, interventi educativi biennali in favore dei minori” (*ibidem*). In questo decreto, per la prima volta, le scuole vengono pensate come “centro pulsante delle comunità cittadine e il luogo dove è possibile contrastare con efficacia la povertà educativa minorile e la dispersione scolastica nelle aree del territorio interessato dal decreto, grazie alla sinergia attivabile con vari soggetti pubblici e privati” (*ibidem*). L’idea di fondo è che vadano superati i divari territoriali sociali e di contesto. I progetti, selezionati secondo una procedura pubblica promossa dal Miur, hanno ricevuto finanziamenti grazie alle risorse Pon *Per la Scuola – Competenze e ambienti per l’apprendimento*, relative al periodo di programmazione 2014-2020.

Per quanto riguarda, invece, la norma inserita nel decreto sul REI, viene specificato che le famiglie beneficiarie del sussidio in cui sono presenti figli minorenni possono mantenerlo solo dimostrando che essi frequentino regolarmente la scuola. L’intento dell’inserimento di questa norma, era quello di accompagnare il mero sostegno economico alle famiglie più svantaggiate ad un’operazione culturale, che ribadisse con forza che l’istruzione è il principale strumento di promozione sociale, in linea con gli articoli 3<sup>5</sup> e 34<sup>6</sup> della nostra Costituzione.

Anche il DLgs 65 del 2017, sui Poli d’Infanzia, da realizzarsi in quelle aree in cui è maggiore la domanda rispetto alle strutture disponibili, si muove nella direzione della “concreta costruzione di un sistema di istruzione ed educazione di qualità e uniforme su tutto il territorio nazionale” (Ministero dell’Istruzione e del Merito, 2017 c) e viene definito dalla Ministra Fedeli “un passaggio rivoluzionario e atteso per combattere la povertà educativa e sostenere le famiglie” (*ibidem*). Il decreto

---

<sup>5</sup> Art 3: È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l’eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l’effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all’organizzazione politica, economica e sociale del Paese.

<sup>6</sup> Art 34: La scuola è aperta a tutti. L’istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi. La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso.

definisce i criteri per l'acquisizione delle proposte progettuali da parte delle Regioni per creare spazi di apprendimento innovativi, tecnologici, sostenibili e progettati in maniera partecipata grazie allo strumento del "fondo immobiliare" (*ibidem*).

Nel 2018 viene presentato il primo documento elaborato dalla Cabina di Regia, dal titolo *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa* (Miur, 2018). In esso vengono presentate soluzioni a lungo termine, basate sui dati nazionali ed europei disponibili, che richiedono un intervento strutturato da parte di tutti gli attori in campo, ovvero Ministero, Enti territoriali e realtà associative, per agire sulla dispersione scolastica, sull'insuccesso formativo e sulla povertà educativa. La scuola ha sicuramente un ruolo centrale in questa azione ma è necessaria un'azione verticale che comprenda il tempo extrascolastico e investa anche sull'acquisizione di competenze lungo tutto l'arco della vita. Gli obiettivi individuati nel documento sono quelli di realizzare:

- una governance unitaria affidata al governo, con l'accordo di Regioni e Comuni, sotto il controllo del Parlamento per coordinare azioni e interventi, fare una ricognizione degli strumenti già in campo, concretizzare nuove proposte;
- un piano di azioni nazionale delle misure antidispersione;
- l'individuazione di aree di educazione prioritaria su cui concentrare gli interventi (a partire dal rafforzamento del passaggio fra scuola primaria e secondaria);
- l'allocazione di risorse sulla base dei risultati di apprendimento e dei tassi di dispersione;
- l'estensione dei servizi per la prima infanzia;
- il rafforzamento delle reti territoriali per la valorizzazione delle buone pratiche;
- l'attivazione di interventi per fare in modo che città e quartieri entrino sempre più in relazione con le comunità educanti;
- il rafforzamento della base di dati.

Con il DM 174/ 28 febbraio 2019 il nuovo Ministro, Marco Bussetti, stanZIA 50 milioni di euro per interventi specifici di contrasto alla povertà educativa minorile e alla dispersione scolastica in oltre 1.000 scuole delle Regioni del Mezzogiorno. Esse sono state individuate in 292 aree di esclusione sociale in Abruzzo, Basilicata, Calabria, Campania, Molise, Puglia, Sardegna e Sicilia, utilizzando i criteri di: tasso

di deprivazione territoriale, livello di disagio negli apprendimenti (calcolato sulla base dei dati INVALSI), status socio-economico delle famiglie di origine, tasso di abbandono nel corso dell'ultimo anno scolastico, presenza di alunni ripetenti e livelli di criminalità minorile. Anche in questo decreto era prevista l'emissione di un bando che selezionava progetti anche di rete con enti locali, soggetti del terzo settore, strutture territoriali del CONI, delle Federazioni sportive nazionali e degli enti di promozione sportiva o servizi educativi pubblici per l'infanzia del territorio.

Nel 2020, anche in reazione alla situazione pandemica, con l' Avviso n. 33 del 6 luglio, viene pubblicato un bando "per la promozione di collaborazioni, progetti e attività volte a contrastare le carenze educative con particolare riguardo alla povertà educativa aggravatasi a seguito della emergenza sanitaria, con particolare riferimento alle aree di maggiore deprivazione socio culturale del Paese" (<http://mim.gov.it/web/guest/-/avviso-n-33-del-6-luglio-20-1>, 30 luglio 2020) le cui risorse verranno assegnate con il DM 18/2020.

Nel dicembre del 2020 nella Legge 30 dicembre 2020, n. 178, ovvero la Legge di Bilancio per il 2021, viene previsto un Piano nazionale di ricerca, della durata di 12 mesi, per il contrasto alla povertà educativa, promosso dal Ministero dell'Università e della Ricerca, di concerto con il Ministero dell'Istruzione e finanziato con 2 milioni per il 2021 (Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2020).

Con il (DM) 343/2021, il Ministro dell'Istruzione, Bianchi, definisce i criteri e i parametri per l'utilizzo dei più di 60 milioni di euro destinati all'ampliamento dell'offerta formativa, da utilizzarsi nelle scuole anche per azioni in risposta alle criticità determinate dalla pandemia, soprattutto nelle aree maggiormente disagiate del Paese. Il Ministro definì il decreto "un primo importante intervento per ampliare l'offerta didattica con particolare attenzione al contrasto delle povertà educative e della dispersione scolastica" nell'ottica di utilizzare le risorse "per garantire la maggiore equità, qualità e capacità di inclusione del Sistema nazionale di istruzione e formazione" (Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2021). Sempre nel 2021 e in relazione alle misure messe in campo per far fronte alla pandemia, viene emanato il Decreto Sostegni (DL 41/2021), che nell'articolo 31, comma 6, menziona le misure per favorire l'attività didattica e il recupero delle competenze e della socialità delle studentesse e degli studenti nell'emergenza Covid-19 e stanziare risorse finanziarie per le istituzioni scolastiche statali al fine di supportare le loro attività, tra cui il *Piano Scuola Estate 2021*. Questi fondi sono destinati a sostenere le scuole

nell'organizzazione di attività ricreative ed educative per gli studenti durante il periodo estivo, suddiviso in tre fasi da giugno a settembre. Il pacchetto di risorse disponibili per le scuole ammontava a 510 milioni, di cui 150 milioni dal decreto sostegni, altri 320 milioni dal PON per la scuola (risorse europee) di cui il 70% destinato al Sud, 40 milioni dai finanziamenti per il contrasto delle povertà educative.

Nel giugno del 2022, è ancora il Ministro Bianchi a firmare la prima tranche di risorse del *Piano contro la dispersione scolastica e per il superamento dei divari territoriali* che andrà avanti fino al 2026. A disposizione ci sono 1,5 miliardi, i primi 500 milioni dei quali destinati a finanziare progetti in 3.198 scuole con alunni nella fascia 12-18 anni. Il PNRR per l'Istruzione, dopo una prima fase dedicata all'edilizia scolastica e agli Avvisi per gli Enti locali, in questa seconda fase, si dedica alle scuole, con fondi che arrivano direttamente agli Istituti scolastici con l'obiettivo di "migliorare i risultati negli apprendimenti di studentesse e studenti" (Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2022).

L'ultimo, in ordine di tempo, dei documenti ministeriali che si occupa in modo dettagliato di povertà educativa risale al 2023, ed è il testo dell'audizione alla settima Commissione del Senato dell'attuale Ministro del MIM, Giuseppe Valditara, che si colloca nell'ambito dell'*Indagine conoscitiva su povertà educativa, abbandono e dispersione scolastica*. In questo intervento, il Valditara ribadisce l'impegno ministeriale nella lotta alla dispersione scolastica sia essa esplicita o implicita, che mostra avere ricadute importanti sia a livello sociale sia a livello di crescita economica del Paese. Il Ministro prosegue e parla anche di povertà educativa come di un fenomeno "non inevitabile" (Valditara, 2023 p. 7) sostenendo l'idea per cui, attraverso l'attivazione di un'offerta di formazione personalizzata e "di supporto globale alla famiglia e all'adolescente" (ibidem) sia possibile interrompere la trasmissione intergenerazionale dello svantaggio. Nell'elencare le misure già poste in atto dal Ministero, Valditara menziona tra le altre:

- l'investimento 1.2 del PNRR, relativo agli interventi di edilizia per le mense scolastiche - 600 milioni di euro – che rappresentano un ulteriore sostegno ai piani per combattere l'abbandono precoce degli studi;
- l'individuazione di risorse ulteriori per il Mezzogiorno riguardo mense e palestre;

- il potenziamento dei sistemi di vigilanza delle assenze e di segnalazione dell'evasione scolastica, al fine di attivare tempestivamente azioni mirate al reinserimento, in tempo utile, dell'alunno e al recupero della regolare frequenza;
- interventi straordinari, fuori PNRR, in 150 scuole del Mezzogiorno, all'interno di un'apposita "Agenda Sud" in via di definizione con esperti e con il Presidente dell'INVALSI. Il programma di tale intervento dedica particolare attenzione alla funzione di tutorato formativo, orientativo e di potenziamento, sperimentazione che mira, anche, al coinvolgimento dei genitori, nell'ottica di una scuola-comunità in cui vige una grande alleanza tra famiglie, docenti e studenti, e si realizza una piena e reale condivisione di responsabilità;
- la diffusione (con nota ministeriale del 30 dicembre 2022) di *Istruzioni operative* per l'attuazione delle *Azioni per la prevenzione e il contrasto della dispersione scolastica* alle istituzioni scolastiche, articolate in sei paragrafi, organizzati secondo principi ascrivibili a quattro categorie: percorsi di orientamento, percorsi per il potenziamento delle competenze di base, di motivazione e di accompagnamento, percorsi per il coinvolgimento delle famiglie e percorsi formativi e laboratoriali co-curricolari.

Il Ministro ribadisce la sua convinzione nel ritenere che l'orientamento abbia un ruolo strategico nella lotta alla dispersione e soprattutto all'abbandono. Per questo motivo il Ministero ha adottato, con il decreto n. 328 del 22 dicembre 2022, le *Linee guida per l'orientamento* "con lo scopo di aiutare docenti, studenti e famiglie a contribuire alla costruzione di una scuola capace di affrontare la crisi educativa del Paese e di costruire un percorso virtuoso volto anche al superamento delle difficoltà" (*ibidem*) che derivano da diseguaglianze sociali e territoriali. Le Linee guida per l'orientamento introducono, a partire dall'anno scolastico 2023/2024, moduli curriculari di orientamento formativo degli studenti della Scuola secondaria. All'interno di questo percorso, specifico per la scuola superiore, assumono una funzione strategica le figure del docente tutor e del docente orientatore, i quali devono avere un dialogo costante con lo studente, la sua famiglia e i colleghi, in una logica di team. Nelle conclusioni del suo intervento, Valditara ribadisce l'importanza di un'azione sinergica di tutti gli attori coinvolti nel progetto educativo delle future generazioni, che valorizzi il capitale umano degli studenti, coinvolgendo

famiglie, comunità e territorio, ma ricordando che la scuola resta al centro di questa importante lotta.

In sintesi, si può dire che i documenti del MIUR suggeriscono una conoscenza approfondita delle aree di intervento in cui attivare azioni di contrasto alla povertà educativa così come indicate da STC nei suoi report annuali. Si pensi all'importanza riconosciuta alla frequenza dei servizi per la prima infanzia quale fattore preventivo di dispersione scolastica (Save the Children, 2018) o all'implementazione del tempo pieno così come alla pratica di uno sport quali occasioni di promozione dell'uguaglianza delle opportunità, tutti temi, per cui gli interventi e i bandi ministeriali di sostegno all'edilizia scolastica (dai Poli per l'Infanzia alla costruzione di mense e palestre scolastiche) rappresentano una traduzione operativa concreta. Va precisato, per eshaustività, che nell'analisi proposta nel presente lavoro non sono stati riportati una serie di bandi, decreti direttoriali e dipartimentali finalizzati al contrasto di povertà educativa o dispersione scolastica, che hanno riguardato interventi su specifici istituti scolastici negli anni post pandemici.

In ultimo, non per importanza, si vuol segnalare il lavoro condotto da un gruppo di ricerca INDIRE dal 2019 al 2021 in cui, partendo da un'analisi delle progettualità delle scuole in risposta all'Avviso pubblico prot. 26502 del 6 agosto 2019, sostenuto dal PON *Per la Scuola 2014-2020* e volto a promuovere azioni specifiche per contrastare la povertà educativa, si sono analizzati i desiderata delle Piccole Scuole, raccolti attraverso un focus-group con dirigenti scolastici di piccoli plessi caratterizzati da situazioni di povertà educativa e pubblicati nel Quaderno delle Piccole Scuole con il titolo *Superare la Povertà Educativa. Dal PON per la scuola al PON per la piccola scuola*. In questo lavoro vengono presentate "le azioni che le scuole piccole possono, intendono e desiderano compiere per promuovere un'educazione equa e di qualità" (Mangione et al., 2021 p. 7), partendo dalla voce dei protagonisti con l'obiettivo di fornire uno strumento utile per la modulazione di futuri PON in contesti specifici come quello delle piccole scuole presenti su tutto il territorio nazionale.

## Capitolo II: Gli esiti della Literature review: due temi di ricerca

### Introduzione: strumenti e strategie per la literature review

Lo studio e l'analisi critica dei temi d'interesse del presente lavoro si fondano su una revisione tradizionale della letteratura intesa come la naturale "fase prodromica a una ricerca empirica" (Ghirotto, 2020 p. 33) con il duplice obiettivo di "discutere i risultati raggiunti dalla ricerca fino a quel momento" e "identificare, eventualmente, aree inesplorate" (*ibidem*).

Il focus di interesse di questo studio, come è stato più volte sottolineato, è duplice per cui si è reso necessario muoversi su due campi di ricerca, quello sulla relazione scuola-famiglia e quello sulla povertà educativa, e provare ad indagare se vi fossero studi condotti su entrambi i temi contemporaneamente.

Per il lavoro di esplorazione iniziale ci si è affidati al database online di Google Scholar ed ai riferimenti bibliografici dei primi articoli selezionati.

La ricerca per parole chiave, in lingua italiana, ha preso il via innanzitutto dai costrutti *corresponsabilità educativa* e *povertà educativa*.

Sin da questa prima fase di ricerca, non ci si è preoccupati di limitare ad un periodo di tempo determinato gli anni di pubblicazione del materiale da indagare, per cui ci si è mossi solo secondo la logica della rilevanza del titolo e la lettura degli abstracts degli articoli proposti dal database. Una volta individuati quelli che sono sembrati, per esaustività e numero di citazioni, gli studi di maggior rilevanza per la presente ricerca e, una volta averne indagato i riferimenti bibliografici utili ad approfondire o ricercare ulteriori elementi di studio (applicando sempre la logica della rilevanza tematica espressa da titolo e abstract), si è proceduto alla loro lettura completa ed all'annotazione su tabella di tutti gli elementi utili ad una consultazione rapida per le fasi di lavoro successive.

In un secondo momento, si è proceduto a cercare sinonimi in lingua inglese delle due parole chiave per cui la ricerca, è stata condotta, sempre sul database Google Scholar, sui termini inglesi: parental participation AND school, famil\*/parent\* involvement, famil\*/parent\* collaboration, family AND school partnership, education\* and poverty, cultural and poverty. Si è fatto ricorso all'operatore booleano AND per includere entrambi i termini della definizione nonché dell'asterisco per comprendere eventuali aggettivazioni o cambi di desinenze del termine inserito per la ricerca.

Successivamente si sono ricercate le parole-chiave individuate e i loro sinonimi su un database specifico per la ricerca educativa ovvero l' Education Resources Information Center (ERIC).

Anche in questo caso, non sono stati applicati limiti temporali per la scelta delle pubblicazioni da includere nella review (conclusasi, va ricordato, nel 2023).

Non si sono applicati criteri di inclusione ed esclusione relativi al metodo utilizzato (quantitativo o qualitativo) o alla natura degli articoli e/o testi inclusi nella bibliografia (tre le tipologie individuate: contributo teorico, ricerca empirica e revisione di letteratura), ma, piuttosto, una volta realizzata la tabella synthesis matrix, secondo la quale tutte le risorse bibliografiche sono state ordinate in 4 colonne riportanti: titolo, tipologia, abstract e temi, si è proceduto ad applicare ai contributi che riguardavano la relazione scuola-famiglia il criterio di esclusione di tutti quegli studi che la correlavano al successo formativo o all'acquisizione da parte dei bambini di specifiche competenze (ad esempio matematica o literacy skills). Ai contributi riguardo la povertà educativa sono state escluse le ricerche sulla povertà economica in relazione alla scuola o alla formazione.

Definiti, quindi, i temi e le parole chiave per la ricerca, individuati i database di riferimento, scelti i criteri di inclusione ed esclusione e tracciata la tabella synthesis matrix è stato possibile riordinare e catalogare tutte le risorse bibliografiche utili alla literature review.

Al termine del lavoro di catalogazione di tutti i documenti bibliografici si è giunti ad un corpus di 92 contributi, di cui 45 relativi alla corresponsabilità educativa (17 dei quali trovati su ERIC) e 40 alla povertà educativa (1 dei quali trovato su ERIC). La ricerca dei sinonimi in lingua inglese sul database ERIC ha permesso di includere articoli utili alla literature review sulla partecipazione e sul coinvolgimento delle famiglie alla vita della scuola, cosa che non è successa con la ricerca del costrutto *educational poverty* che sul database ERIC conduceva, il più delle volte, a studi relativi alla povertà materiale, non pertinenti con il tema di questa ricerca.

Da questa prima tabella omnicomprensiva si è passati alla predisposizione di sotto-tabelle specifiche per ciascuna area tematica, che organizzasse gli articoli, in ordine alfabetico e cronologico, secondo i succitati parametri: titolo, tipologia, abstract e temi. In questo modo è stato possibile dotarsi di uno strumento di agevole consultazione che tenesse le fila di tutto il materiale di studio necessario alla conduzione di questa ricerca.

Volendo descrivere i contributi in base alla loro tipologia, si possono distinguere, per il tema *corresponsabilità educativa*: 26 lavori basati su ricerca empirica, 13 contributi teorici, 3 libri e 3 revisioni di letteratura/indagini bibliometriche; per il tema *povertà educativa*, invece: 19 lavori basati su ricerca empirica, 4 contributi teorici, 3 libri, 4 revisioni di letteratura e 10 report. Tra tutti i contributi vanno segnalati 7 articoli che si sono occupati di entrambi i temi di ricerca, 5 dei quali basati su ricerca empirica e 2 contributi teorici.

Nella review, i materiali sono stati analizzati criticamente in funzione della loro capacità di offrire un supporto teorico alla ricerca empirica e di evidenziare convergenze e divergenze tra i contributi degli autori considerati.

## 2.1 La corresponsabilità educativa

### Introduzione: dalla partecipazione alla corresponsabilità

Ripensare l'alleanza educativa scuola-famiglia significa immaginare una sinergia d'intenti in cui l'impegno condiviso di genitori ed insegnanti è quello di creare un ambiente educativo coeso e stimolante. Questa alleanza riconosce l'educazione come un processo che va oltre le mura scolastiche e che coinvolge l'intera comunità (Malaguzzi 1984, 1993 a; Rossi-Doria, 2015, 2022).

Nelle riflessioni pedagogiche degli ultimi anni, emergono interrogativi riguardo la natura di questa *partnership* tra scuola e famiglia e diverse sono state le proposte riguardo la possibilità di far partecipare i genitori alla vita scolastica dei propri figli (Dusi, 2014) per renderli parte del progetto educativo in modo attivo e co-responsabile.

Inizialmente, le riflessioni in ambito nazionale ed internazionale hanno riguardato il concetto di partecipazione (Capperucci, 2018) e solo in anni più recenti, esso si è trasformato in corresponsabilità (Ministero dell'Istruzione, 2008) compiendo un'evoluzione semantica, dal momento che il termine partecipazione non pareva essere più sufficiente a descrivere il tipo di alleanza educativa che si voleva promuovere nella scuola.

Esplorare il significato attribuito a questa *partnership* che si basa sulla partecipazione è, quindi, premessa necessaria al resto della riflessione sul primo tema di ricerca, ovvero la corresponsabilità educativa.

Come emerge dalla letteratura esistono diversi modelli di *partnership*, i principali sono: il modello ecologico di Bronfenbrenner (1979), il modello della Socializzazione dei genitori (Eccles, 2005) e il modello delle Sfere di influenza (Epstein, 2018) .

In particolare, il lavoro di quest'ultima (2009, 2013) parte dal presupposto che

“the way schools care about children is reflected in the way schools care about children's families” (2009, p. 9),

per cui quando gli insegnanti considerano i bambini solo “studenti” finiscono per tenere la famiglia separata dalla scuola, e quando, all'opposto, vedono gli studenti come “bambini”, pensano a famiglia e a comunità come alleate nel progetto educativo. In questo senso, le tre sfere di influenza: famiglia, scuola e comunità

possono sovrapporsi o rimanere separate: la scelta è della scuola. Porre il bambino al centro di un percorso scolastico di successo, significa creare “family-like schools” che “recognize each child’s individuality” e “welcome all families, not just those that are easy to reach” (p.11).

A questa idea di “family-like schools” che mettono il bambino *al centro* e includono anche le famiglie che sfuggono, si ricollega il concetto di corresponsabilità educativa, intesa come una sorta di *upgrade*<sup>7</sup> della partecipazione.

In Italia, come si è visto, la definizione concettuale istituzionale di corresponsabilità scuola-famiglia, può ricondursi a tre fasi che coincidono con l’emanazione di decreti e leggi ministeriali dagli anni 70 ad oggi. Per cui si passa da un’iniziale fase di partecipazione formale in cui ai genitori viene chiesto sostanzialmente di ratificare e convalidare le decisioni prese dal corpo docente, ad una fase intermedia di coinvolgimento operativo per la quale i genitori sono chiamati a collaborare con i docenti sul piano del fare, per giungere, infine, alla fase attuale, in cui si propone un tipo di corresponsabilità- ancora in costruzione- che necessita di un cambiamento di mentalità per ideare e condurre nuovi modelli di partnership (Pati, 2019; Albanese, Cappuccio, 2021).

In questo senso, è necessario sperimentare modalità di partecipazione inedite tra scuola e famiglia, assegnando ai genitori il ruolo di interlocutori competenti e attivi superando il legame gerarchico in cui la scuola è in posizione di dominanza rispetto alla famiglia per giungere ad un’idea sistemica in cui scuola e famiglia progettano e realizzano un progetto educativo condiviso. Questo tipo di collaborazione necessita l’attivazione di forme di incontro, confronto e dialogo, a partire dai quali è possibile, per la scuola e per la famiglia, anche quella d’altrove, riscoprirsi come spazi educativi interconnessi (Pati, 2019 *cit.*) capaci di collaborare per un progetto educativo condiviso. Lo sviluppo concreto del rapporto di corresponsabilità tra scuola e famiglia si realizza nella co-progettazione che parte da un confronto tra le diverse culture educative in gioco per giungere ad interventi unitari (Albanese, Cappuccio, 2021 *cit.*).

Rispetto all’evoluzione del concetto di partecipazione dei genitori alla quotidianità scolastica, è possibile definire la corresponsabilità educativa come:

---

<sup>7</sup> corsivo di chi scrive

“la capacità personale, di gruppo, istituzionale di inserirsi autonomamente e con creatività nei vari contesti di esperienza formale e informale, concorrendo all’ideazione alla conduzione di nuovi modelli di sviluppo e di azione” (Pati, 2019, p. 67).

Definendo in tal modo l’orizzonte teorico della corresponsabilità è possibile affermare che il diritto/dovere delle due istituzioni è quello di intraprendere un cammino di collaborazione in cui proposte, attività, aspettative sono condivise e co-progettate. La co-progettazione può essere intesa come lo sviluppo concreto del rapporto di corresponsabilità tra scuola e famiglia. Esso comporta un confronto tra le culture educative e ha come obiettivo l’unitarietà degli interventi. Non ci può essere co-progettazione se non vi è chiara consapevolezza delle rispettive competenze pedagogico-educative e del capitale sociale coinvolto. Il capitale sociale, inteso come insieme di relazioni, fiducia e collaborazione all’interno di una comunità, (Bourdieu, 1986) favorisce l’instaurarsi di alleanze educative tra scuola, famiglia e territorio, creando un ambiente di supporto e condivisione di responsabilità per la crescita delle nuove generazioni.

La visione alla base di questa tesi, lo si è detto, considera la corresponsabilità educativa una sorta di perfezionamento del concetto di partecipazione che, nel volere i genitori seduti allo stesso tavolo degli insegnanti sin dalle fasi progettuali del percorso educativo, sostiene con forza la ripresa del dialogo e l’apertura delle porte alle culture di cui sono portatrici tutte le famiglie siano esse italiane o d’altrove, provenienti da contesti favorevoli o svantaggiati.

In quest’ottica, la corresponsabilità tra scuola e famiglia non è il punto di partenza, ma è la meta da raggiungere. Essa non può essere considerata un costrutto statico, ma dinamico e cangiante in relazione al contesto sociale, al territorio specifico e ai gradi d’istruzione. Allo stesso modo non si può pensare alla corresponsabilità come conseguita una volta per tutte, ma piuttosto come costruita giorno dopo giorno (Pati, 2008; Altamura, 2019).

### **2.1.1 Breve excursus semantico sulla partecipazione**

La realizzazione di una scuola che sappia rendere la partecipazione di alunni e famiglie concreta e costruttiva, rappresenta, a tutt’oggi, un obiettivo ambizioso e una

sfida pedagogica di grande portata. Il processo complesso e dinamico che, nel tempo, ha interessato la definizione del concetto stesso di partecipazione rende necessario, innanzitutto, fare chiarezza sul significato attribuitogli nel tempo.

Quando, nel secolo scorso, l'istruzione diventa un diritto fondamentale, sostenuto dalla creazione di sistemi scolastici universalmente accessibili, si determinano le condizioni *ideal*<sup>8</sup> per garantire a tutti la possibilità di prendervi parte. La prima idea di partecipazione legata alla scuola pubblica si iscrive, quindi, all'interno del più ampio concetto di diritto all'istruzione obbligatoria per tutti, politicamente riconosciuto.

Nel tempo, però, l'attenzione di pedagogisti, psicologi e teorici dell'educazione (Dewey, 1954, 2018; Montessori, 2023, 2025; Vygotsky, 2008) si concentra sull'implementazione di metodologie didattiche più attive, che coinvolgano gli studenti nel processo di apprendimento, e nel corso del secolo, in particolare con l'avvento della scuola attiva, la partecipazione degli studenti alla vita scolastica, intesa come coinvolgimento nelle decisioni e nell'organizzazione della scuola, diviene un tema di grande interesse. Il primo tra i pensatori che hanno contribuito a dare forma a questa idea, è Adolphe Ferrière (1951), teorico della scuola attiva, considerato una figura di riferimento del movimento di rinnovamento pedagogico, spesso definito *attivismo pedagogico europeo*<sup>9</sup>. Il pedagogista svizzero, sosteneva che la scuola dovesse essere un luogo di apprendimento in cui gli studenti potessero partecipare attivamente, esprimendo le proprie opinioni e prendendo decisioni sulla vita scolastica. In quest'ottica, la partecipazione acquista un nuovo significato che la inquadra come un elemento fondamentale per lo sviluppo della personalità e del senso di appartenenza degli studenti. Diverse sono state le declinazioni che questo nuovo assunto ha visto fiorire nel corso del Novecento. Dalle intuizioni di Dewey (1954; 2020) che pone al centro del processo educativo l'imparare facendo e il protagonismo del bambino (teorie che diverranno i pilastri dell'intero sistema scolastico statunitense per decenni), fino alle *Case dei bambini* di Maria Montessori (1907), dove, per la prima volta, tutto l'ambiente è progettato a misura di bambino e tutta l'azione educativa è rivolta alla sua *scoperta*<sup>10</sup> quale soggetto portatore di una sensibilità e di una visione del mondo personali. Il

---

<sup>8</sup> corsivo di chi scrive

<sup>9</sup> corsivo di chi scrive

<sup>10</sup> corsivo di chi scrive

bambino di cui mente e sviluppo vengono indagati da psicologi che segneranno la storia stessa della disciplina, Piaget (2017) e Vygotskij (2008), diventa protagonista attivo del proprio percorso educativo e si studiano nuove modalità didattiche attraverso le quali promuovere la sua partecipazione ad esso.

Il bambino al centro che possiede 100 linguaggi è il bambino di cui parla Malaguzzi (1995) e sui cui si fonda l'intero sistema scolastico 0-6 nella città di Reggio Emilia, conosciuto in tutto il mondo come Reggio Emilia Approach (REA). Secondo questo approccio il bambino è competente, creativo e capace di costruire la propria conoscenza attraverso l'esperienza e l'interazione con l'ambiente e con gli altri. Per Malaguzzi, l'ambiente è il "terzo educatore" e il coinvolgimento delle famiglie e della comunità è un elemento imprescindibile per l'educazione delle nuove generazioni (1993a; 1993b). Nella riflessione pedagogica, come si vedrà nel prossimo paragrafo, il contributo del REA è quello di ampliare il concetto di partecipazione che riconosce come terzo attore coinvolto nell'azione educativa, il genitore. In quest'ottica, la scuola è chiamata a coinvolgere in modo attivo la famiglia condividendo obiettivi e coltivando relazioni funzionali alla creazione di un'alleanza educativa in cui entrambi gli ambienti si integrino e si supportino a vicenda (Malaguzzi, 1995; Epstein, 1984; Dusi, 2009, 2011, 2014, 2022; Amadini 2019; Pati 2019).

Il presente lavoro di tesi, si è detto, abbraccia questa visione e considera essenziale la partecipazione della famiglia alla vita della scuola per costruire una comunità educante reale ed efficace. Gli elementi che caratterizzano questa idea di alleanza sono sia l'ascolto e l'accoglienza delle culture educative "altre" di cui le famiglie sono portatrici (Dusi, 2019; Dusi & al., 2022; Amadini, 2018) sia l'evoluzione del concetto stesso di partecipazione che, dopo una prima fase in cui la si è intesa come partnership, diviene, in questa seconda fase, tuttora in corso, corresponsabilità (Pati, 2004, 2019; Dusi 2011, 2014). La corresponsabilità che prevede il coinvolgimento dei genitori sin dalle fasi progettuali del percorso educativo, intende anche stabilire un maggior radicamento dell'istituzione scolastica nella realtà locale per cui ridefinisce i legami tra scuola e famiglia ma anche tra scuola e comunità del proprio territorio. In questo senso, l'educazione è intesa come un *affare della collettività*<sup>11</sup>, la quale è parte integrante del percorso educativo delle

---

<sup>11</sup>corsivo di chi scrive

nuove generazioni. Il concetto di partecipazione, si arricchisce di quest'ultima dimensione, in cui la comunità e la società, più in generale, condividono la responsabilità educativa e formativa dei propri figli. Così arricchita, la partecipazione si iscrive appieno nella visione pedagogica del REA, la quale riconosce il valore di ogni persona nella sua integralità sin dall'infanzia, traducendosi in una pedagogia dell'ascolto e della cura (Rinaldi, 2017), attenta ai tempi, ai bisogni formativi, alle esperienze e alle storie personali di ciascuno. La partecipazione, in quest'ottica, è una prassi in grado di valorizzare le potenzialità e le diversità dei soggetti e di stimolare l'elaborazione di pratiche democratiche ed emancipatorie.

### **2.1.2: Costruire una comunità corresponsabile secondo il Reggio Emilia Approach**

Nella revisione della letteratura il tema della partecipazione e della corresponsabilità educativa, è emerso anche in connessione alla teoria ed alla pratica del Reggio Emilia Approach (REA) che in molti momenti salienti della sua storia, ha sostenuto e promosso il ruolo della comunità e del territorio, quali pilastri su cui si fonda la propria idea di educazione (Maresca, 2023).

Come si legge nel testo *I cento linguaggi dei bambini* (Edwards, Gandini & Forman, 2017) sin dalle sue origini il Reggio Emilia Approach si basa sui principi di “partecipazione, solidarietà e corresponsabilità” (p. 148) e presenta la sua idea rivoluzionaria di scuola di qualità per la prima infanzia “saldata alla famiglia e alla città” (*ibidem*) con cinque anni di anticipo rispetto al Ministero della Pubblica Istruzione italiano (1968). I valori che sostengono questa impresa, voluta da donne e uomini della città di Reggio Emilia, e sostenuta dalle amministrazioni locali del tempo, hanno permesso la realizzazione di un progetto educativo partecipato che fosse connesso con il tessuto sociale e culturale del territorio e condiviso da tutta la comunità. Leggiamo nelle parole di Malaguzzi:

“se scuola e genitori convergono verso una cultura collaborativa ed interattiva, che è vantaggiosa per tutti, allora si capisce quanto sia ostile ed erronea la pedagogia dell’autosufficienza e della prescrizione e quanto sia invece amica e feconda la pedagogia della partecipazione e della ricerca”. (cit. in Edwards, Gandini & Forman p.148, 2017)

La nascita dei Comitati di Scuola e Città (oggi denominati Consigli Infanzia Città) quali assemblee aperte a tutta la cittadinanza per la promozione della gestione sociale della scuola (compresi gli orientamenti educativi e la metodologia che li accompagnano), sono la testimonianza della “grande attenzione al protagonismo dei genitori e al legame tra scuole e città” (*ibidem*). Si affermano con forza i valori di “condivisione, ascolto, assunzione di responsabilità, apertura verso la relazione e il confronto, disponibilità a mettersi in discussione” (*ibidem*).

Negli anni Novanta, momento in cui i Comitati vennero ripensati e ridenominati, viene redatta la “Carta dei Consigli Infanzia Città” attraverso un’opera di scrittura collettiva che mette insieme le voci narranti di genitori, amministratori, insegnanti e bambini (p. 149) per ribadire i valori fondanti del progetto educativo reggiano.

È del marzo del 2009, invece, la stesura del nuovo Regolamento delle scuole e dei nidi del Comune di Reggio Emilia, in cui si legge al punto 2.3:

“La partecipazione è il valore e la strategia che qualifica il modo dei bambini, degli educatori e dei genitori di essere parte del progetto educativo; è la strategia educativa che viene costruita e vissuta nell’incontro e nella relazione giorno dopo giorno”, (*ibidem*)

essa “si avvale dei cento linguaggi dei bambini e degli esseri umani, intesi come pluralità dei punti di vista e delle culture” e “produce cambiamento e nuove culture” (*ibidem*). Diversi sono gli organismi previsti dal regolamento attraverso i quali la partecipazione prende forma, ovvero il succitato Consiglio Infanzia Città, l'intero Consiglio Cittadino, gli Incontri di Sezione, il Gruppo di lavoro, il Coordinamento Pedagogico e l'Équipe allargata. Lo stesso Regolamento è frutto di un ampio coinvolgimento di membri della comunità ed ha richiesto un lavoro di tre anni per essere portato a termine. La visione reggiana della partecipazione è proiettata sul lungo periodo, e, pur avendo radici salde nel passato, resta una visione propensa al nuovo e alla ricerca costante (p. 150). Partecipazione significa anche organizzare lavoro, spazi e tempi dell'istituzione educativa e poter contare su educatori ed insegnanti motivati e preparati cui garantire un'adeguata formazione ed un orario congruo dedicato alla collegialità ed occasioni di incontro.

Proseguendo nell'exkursus delle esperienze reggiane concernenti la costante promozione della partecipazione e collaborazione scuola-famiglia, si giunge al 2019 quando un gruppo di insegnanti ed educatori di nido e scuola dell'Infanzia dà il via ad un percorso progettuale e formativo dal nome *La cultura delle famiglie* con l'obiettivo di interrogarsi sui cambiamenti in atto nelle famiglie contemporanee per favorire la loro partecipazione all'interno dei servizi educativi. Si legge in Tassan, Lanzi (2022)

“la condizione indispensabile per qualsiasi processo partecipativo diventa l'accredito di competenza, espressione con cui si intende far riferimento all'imprescindibile valorizzazione della capacità di ogni essere umano di intervenire nei contesti di cui è parte, apportando un contributo originale, così come sottolineato da Loris Malaguzzi” (p. 4).

Così intesa, la competenza non è una qualità data a priori ma “un processo che si alimenta della partecipazione e della riflessione comuni” (*ibidem*). Nell’attuale epoca storica sembra essersi diffusa una percezione della partecipazione connotata come “fatica” e “segnata da una sfiducia nella sua utilità o necessità” (p. 3) che le scuole e i nidi di Reggio preferiscono considerare piuttosto una “vivace ricerca di nuovi paradigmi” (*ibidem*). Per questa ragione si è scelto di intraprendere un percorso in cui le famiglie sono considerate portatrici di culture, valori, aspettative e idee rispetto al bambino e la sua educazione, che vanno analizzate e comprese per poterle accogliere e valorizzare nei propri servizi. L’obiettivo formativo per educatori e insegnanti coinvolti nel progetto in questione è stato quello di promuovere una maggiore competenza nella discussione di temi specifici. Dalle conversazioni raccolte durante questo progetto sono emerse la pluralità e la complessità delle visioni delle famiglie contemporanee riguardo ad argomenti tipo: le relazioni tra i genitori, la loro idea di bambino, di educazione e di servizio educativo, il rapporto delle famiglie con il territorio. La varietà di valori, aspettative e credenze emerse tra i genitori coinvolti nel progetto, hanno portato i gruppi di lavoro dei servizi educativi ad interrogarsi con maggiore consapevolezza su quali potessero essere “le zone prossimali a partire dalle quali costruire una rinnovata alleanza educativa con i genitori” (p. 6).

E di partecipazione e scuola si occupa anche la carta *Educazione di Qualità, una sfida globale* redatta da FRC e adottata come propria Carta dei Valori (FRC, 2022), presentata il 7 novembre 2022 nell’auditorium di Fondazione a Reggio Emilia. Il tema centrale di questo documento è la lotta alla povertà educativa. L’invito sostenuto dalla Carta è quello di “costruire reti” e “dotarsi di obiettivi condivisi per azioni comuni”, convinti che l’educazione di qualità sia “un diritto fondamentale” e “una risposta alla emergenza educativa” (p. 3), esasperata dalla recente pandemia. In linea con i fondamenti del REA, la Carta propone una visione di genitori e famiglie quali “primi educatori e partner nell’apprendimento dei loro figli” (p. 6); ribadisce il concetto di “diritto-dovere di partecipare al processo educativo” e l’idea che un’educazione di qualità non sia soltanto di sostegno alla genitorialità ma sia anche in grado di valorizzarla, riconoscendole competenze e responsabilità; sostiene la necessità del protagonismo genitoriale all’interno della comunità educante che “promuove la scuola come luogo rigenerativo per l’intera comunità” (*ibidem*).

La scuola è definita “il cuore della comunità civile” e “della democrazia” (p. 5) che necessita di uscire dai propri confini e sia in grado “di rigenerare la comunità, i suoi valori, la sua conoscenza” (*ibidem*). Se il punto di partenza resta il diritto all’educazione di qualità 0-6 anni, la sua naturale evoluzione diventa il diritto all’apprendimento per tutta la vita che la carta ribadisce essere un impegno cui la società dovrebbe far fronte dotando le scuole delle giuste risorse e fornendo supporti ai docenti affinché si possa realizzare “l’apprendimento come conoscenza, integrazione, partecipazione e reciprocità” (*ibidem*). Il REA si riscopre orientato allo “0-99” per sottolineare la dimensione intergenerazionale e comunitaria dell’apprendimento. L’educazione è concepita come processo continuo, che accompagna la persona in tutte le fasi della vita e coinvolge l’intera collettività. In questa prospettiva, il REA propone un modello di scuola e di comunità educante orientato alla qualità, alla partecipazione e al contrasto della povertà educativa. A tal proposito, va precisato che il REA nella scuola primaria, si realizza, in Italia, nella sola scuola Loris Malaguzzi di Reggio Emilia. Essa fa parte dell’Istituto Comprensivo statale Galilei, gestita ed amministrata come una scuola pubblica a tutti gli effetti, ma organizzata, pedagogicamente e didatticamente, secondo i principi del REA. Al suo interno, quindi, si realizzano i dispositivi partecipativi pensati da Malaguzzi per le scuole 0-6 - ad es. i Consigli Scuola Città- e si attuano una serie di scelte educativo-didattiche in continuità con l’esperienza del nido e della scuola dell’Infanzia Reggio Children (si pensi alla figura dell’atelierista che collabora con le insegnanti, la documentazione costante per famiglie e cittadinanza, la cura degli spazi e dei materiali utilizzati).

Negli anni diverse iniziative hanno confermato la peculiarità della città di Reggio Emilia nel sostenere con determinazione la propria tradizione pedagogica, donando sempre nuova linfa al pensiero di Malaguzzi che chiedeva alla comunità e alle amministrazioni locali di farsi carico del benessere dei propri bambini e credeva che la partecipazione delle famiglie alla vita della scuola l’avrebbe resa “più giusta, più avanzata, più capace di aiutare il bambino e di porlo al centro del progetto educativo” (Borghi, 2017 p. 47). In questa direzione, la riflessione pedagogica del REA pone l’educazione come strumento per lo sviluppo umano nella sua integralità e per il raggiungimento del benessere. Nell’esperienza educativa quotidiana delle scuole Reggio Children ciò si traduce nella valorizzazione delle potenzialità

individuali, nella promozione di un ambiente che favorisca la crescita personale e la partecipazione attiva nella società.

### **2.1.3 Dalla partecipazione alla corresponsabilità nel dibattito pedagogico italiano**

Alla luce di questo breve excursus semantico sul concetto di partecipazione nonché dell'iter normativo che esso ha compiuto per evolversi, negli ultimi anni, in corresponsabilità, è possibile scorrere, in maniera più centrata, le riflessioni dei pedagogisti italiani che, da sempre, sostengono l'importanza dell'alleanza educativa scuola-famiglia fondata sulla condivisione dei valori e su una fattiva collaborazione delle parti nel reciproco rispetto delle competenze (Dusi, 2014; Vinciguerra, 2023).

La corresponsabilità "delle carte", si diceva, non pare tradursi in una corresponsabilità agita nella scuola pubblica italiana, ma si assiste, piuttosto, ad un "formalismo partecipativo" (Dusi, Pati 2011 p. 13) per cui il genitore è percepito come "un interlocutore ingombrante" (*ibidem*) da interpellare per costrizione normativa.

La natura costitutivamente asimmetrica del rapporto tra le due istituzioni "costituisce un nodo irrisolto" (Dusi, 2006 p. 8). Laddove la relazione è connaturata da asimmetria, difatti, si vuol promuovere un rapporto basato sulla reciprocità e dalla postura educativa corresponsabile "pensata in termini di progettualità, coerenza e cooperazione" (*ibidem*). Lo squilibrio costitutivo di partenza, non è insormontabile, e può essere aggirato riconoscendo la complementarietà del ruolo di ciascuno e valorizzandolo.

Nella realtà della scuola italiana, si assiste ad una diffusa mancanza di riconoscimento delle competenze educative della famiglia, che porta con sé una pedagogia implicita, radicata in modelli interpretativi pregiudizievoli da parte della scuola che le impediscono la costruzione di un dialogo significativo con le figure parentali (Amadini, 2013). Nel realizzare "un rapporto di circolarità tra famiglia e scuola" (Dusi, Pati 2018, p. 17) si supera sia l'atteggiamento di delega da parte dei genitori rispetto alla scuola sia la postura di autosufficienza della scuola rispetto al suo ruolo educativo-pedagogico. Attraverso la costruzione di itinerari di crescita che rispondono ai bisogni dei bambini, "genitori ed educatrici/insegnanti, nella quotidianità dei contesti educativi, si scoprono alla continua ricerca di un lessico e di un terreno condiviso" (Amadini, 2018 p. 277) per tentare di definire o negoziare sia i propri ruoli sia gli obiettivi comuni. Questo perché ciascun attore dell'agire educativo

porta con sé un proprio sguardo sul bambino limitato e delimitato dal proprio contesto di appartenenza e dalla propria cultura dell'infanzia.

Per aggirare questo limite è necessario incrociare gli sguardi, e, per farlo, va realizzato "il potenziale educativo genitoriale" attraverso un coinvolgimento attivo alla vita scolastica, tenendo presente la "densità relazionale" che questo incontro-confronto porta con sé (p. 278). La sfida è il riconoscimento del punto di vista altro con un atteggiamento decentrato capace di "porsi a favore della complementarietà [sic] delle prospettive educative e degli approcci, così come degli sguardi su di sé, sul contesto, sui bambini" (p. 285). In questa complementarietà di sguardi risiede il pensiero di fondo che essi non siano "alternativi" tra loro ma, piuttosto, integrabili nell'ottica di produrre "significati inediti e approcci generativi" (p. 289). Non va dimenticato che l'alleanza educativa è un processo che "richiede conoscenze, competenze, saperi, progetti, metodi e pratiche, da rinegoziare quotidianamente, negli incontri e nei confronti tra adulti" (pp. 287-288).

Il punto d'arrivo di questa alleanza "conquistata e consolidata ogni giorno" (Dusi, 2014 p. 4) è la corresponsabilità quale "modello partecipativo ultimo" (*ibidem*), in cui il patto tra adulti si fonda sulla fiducia ed il riconoscimento reciproci.

Perseguire e sviluppare l'etica della (co-)responsabilità significa, innanzitutto, formare professionisti dell'educazione in grado di lavorare sulle differenze e di elaborare soluzioni didattiche e organizzative che sappiano rispondere ai reali bisogni della scuola e della società. Incoraggiare una didattica cooperativa, laboratoriale e attiva presuppone percorsi di formazione per i docenti a loro volta non trasmissivi ma laboratoriali (Rossi-Doria, 2015, *cit.* pp. 129-131). Affinché la scuola sia davvero di tutti e per tutti occorre proporre "una didattica plurale" (Salvato, 2023 p. 40), che passa sia attraverso trasformazioni sistemiche di tipo politico, progettuale e organizzativo della scuola, sia attraverso "l'attivazione di processi democratici, partecipativi e collaborativi, che coinvolgano e rafforzino l'intera comunità educante" (*ibidem*). La scuola non può essere luogo del mancato dialogo (Rossi-Doria, 2015) ma deve ri-conoscere l'essenzialità del dialogo tra i diversi attori della relazione educativa, poiché "solo una sinergia tra tutti i soggetti coinvolti può attivare sincronie pedagogiche, organizzative e didattiche che possano avere ricadute emancipative reali per tutti i bambini e le bambine" (Salvato, 2022 p. 41).

Per realizzare un progetto pedagogico condiviso, gli incontri e le relazioni sono imprescindibili (Amadini 2018). Nei servizi educativi per la prima infanzia, nella fascia

0-6, questo tipo di relazione e dialogo si co-costruiscono nell'incontro quotidiano, e, nel gesto "del varcare la soglia" (p. 279) scaturisce "una varietà di vissuti e rappresentazioni, su cui poggiano possibili distanze e resistenze, così come aperture e alleanze" (*ibidem*).

Nella scuola primaria il gesto del varcare la soglia è precluso. La quotidianità dell'incontro è negata dalla semplice impossibilità per i genitori di accedere ai luoghi dell'istruzione per uno scambio relazionale giornaliero. Bisogna "aprire le porte" (Maresca, 2023).

Tenere la porta chiusa significa non darsi la possibilità di uno scambio che permetta di andare oltre i pregiudizi e le precomprensioni che, spesso, inficiano la relazione scuola- famiglia e possono imputarsi ad una mancata o superficiale conoscenza. Il mancato riconoscimento della professionalità docente, così come delle competenze genitoriali, non permette l'innescarsi di quelle modalità di decentramento generativo "che nasce dalla capacità di sospendere il giudizio ma si nutre anche di fiducia reciproca, riconoscimento, consapevolezza di sé e del proprio ruolo" (cit. di Lawrence-Lightfoot, 2012 in Amadini, 2018 p. 286). La costruzione di legami tra insegnanti e genitori, basati sull'incontro e il dialogo quotidiano, richiede di "attivare percorsi che educino alla generatività attraverso una riflessione sul valore costitutivo dei legami" (Vinciguerra 2019, p. 11) e dei luoghi capaci di promuovere

"a pedagogy of vital places, where place is 'a field of constant confrontation', an arena and an expression of the educational relationship" (Mendel in Dusi, Addi-Racah, Mendel, 2022, p. 3).

Se questo è vero per ogni tipo di famiglia, risulta ancora più urgente, in contesti familiari fragili. Va riscoperta la relazione quale "fondamentale categoria pedagogica" (Spina, 2022, p. 88) grazie alla quale è possibile "tirar fuori le potenzialità nascoste, alimentare l'empowerment personale e ricostruire/riparare le ferite, affinché diventino una risorsa" (*ibidem*).

Sebbene si sia concordi nel non ritenere che la trasmissione delle conoscenze sia veicolata dalle sole istituzioni scolastiche, non va dimenticato che esse sono "ambienti costruiti con riferimento diretto di influenzare la disposizione mentale e morale dei suoi membri" (Dewey, 2020, p. 116), nonché luogo in cui

“le giovani generazioni sono chiamate ad apprendere l’arte del vivere insieme agli altri, scoprendo le regole e acquisendo strumenti per partecipare all’incessante co-costruzione della realtà umana” (Dusi, Pati, 2011, p. 5).

Lo stabilire legami quotidiani e la risignificazione dei luoghi della scuola primaria nella direzione dell’incontro e del dialogo con le famiglie, permette di riconoscere l’unicità della cultura, del vissuto e dei valori che ciascuna di esse reca con sé, prevedendo contesti di corresponsabilità agita nel concreto della vita scolastica. Questo riconoscimento e questa concretezza, che includono anche le famiglie in svantaggio economico e culturale, possono tradursi in strumenti di lotta alla povertà educativa nel momento in cui diventano prassi (Freire, 2018), ovvero azione riflessiva e trasformatrice, basata sul dialogo e sulla partecipazione, in cui l’agire con consapevolezza ha come fine ultimo trasformare la realtà.

#### **2.1.4 Il parental involvement nella letteratura straniera**

In Italia, attraverso la nozione di *corresponsabilità educativa*, introdotta, come si è visto, nel lessico scolastico anche a seguito della normativa ministeriale, si sottolinea l’aspetto etico e relazionale del rapporto scuola-famiglia, ponendo l’accento sulla condivisione dei valori, degli obiettivi educativi e del clima scolastico (Dusi, 2009, 2014, 2019; Pati, 2004, 2019; Amadini, 2013, 2019).

Nella letteratura internazionale, in particolare quelle anglosassone e americana, i costrutti con cui si designano partecipazione e corresponsabilità educativa sono diversi e hanno accezioni non scientificamente accettate in modo univoco. Partendo dall’idea di partnership scuola-famiglia, difatti, si parla sia di *parental engagement* sia di *parental involvement*. Il primo costrutto riconosce alle famiglie un ruolo attivo, che lo colloca semanticamente molto vicino alla nozione italiana di corresponsabilità:

“it has been highlighted that it is important for the two systems – home and school – within which children function, to work in partnership with the aim of improving children’s lives” (Akinola & Gabahinn, 2014 p. 79)

Il costrutto di *parental involvement* si riferisce, piuttosto, all’insieme delle pratiche e delle strategie promosse dalla scuola per incoraggiare la partecipazione attiva delle famiglie alla vita scolastica dei figli, a livello educativo e organizzativo (Epstein, 2001;

Hoover-Dempsey & Sandler, 1997) enfatizzando la costruzione di partnership strutturate tra scuola, famiglia e comunità, fondate su responsabilità condivise e comunicazione bidirezionale.

In realtà, come notato dagli studiosi Akinola e Gibhainn, (2014),

“Parental involvement and parent engagement are often used interchangeably and when they are distinguished, the definitions are not always consistent” (p. 379).

Le due definizioni non si escludono a vicenda e nelle scuole vi è la tendenza a perseguire entrambe. In letteratura, tuttavia, si nota un maggior utilizzo del costrutto *parental involvement*, come confermato anche dagli articoli raccolti in questa literature review. Ciò può imputarsi a due ordini di ragioni, il primo è che esso è un concetto che compare, in particolare, nel quadro delle politiche educative e scolastiche degli Stati Uniti (dal 1965 con Head Start e dal 2002 con No Child Left Behind), e perciò ha assunto, negli anni, priorità nelle ricerche e nelle politiche pubbliche, in secondo luogo, esso rappresenta un concetto più facilmente quantificabile e standardizzabile, da indagare in ricerche empiriche, attraverso la misurazione di indicatori concreti, come: la partecipazione alle riunioni scolastiche, l'aiuto nei compiti, la comunicazione scuola-famiglia, il numero di volontari tra i genitori. Proprio la ricchezza di evidenze empiriche nella letteratura anglosassone, in particolare nel mondo educativo statunitense e canadese - che ha prodotto modelli operativi (es. il framework di Epstein), strumenti di valutazione del parental involvement ed una serie di esperienze replicabili di co-progettazione scuola-famiglia - permette di tradurre il principio astratto di corresponsabilità educativa in pratiche osservabili e valutabili, offrendo un valido riferimento anche per le scuole italiane.

Sebbene i due concetti di corresponsabilità educativa e *parental involvement* non siano, quindi, perfettamente sovrapponibili, entrambi implicano una visione integrata e collaborativa del processo educativo, in cui scuola e famiglia operano in parallelo in alleanza educativa.

Nella revisione della letteratura condotta sul database ERIC e Google Scholar utilizzando i sopracitati costrutti in lingua inglese: *parental involvement*, *parental engagement* e *family-school partnership* diversi (n. 18) sono gli studi pubblicati tra il 2001 e il 2023 che si sono occupati del coinvolgimento dei genitori nell'educazione scolastica dei figli riconosciuto come uno dei fattori chiave nel promuovere il

successo scolastico e lo sviluppo socio-emotivo degli studenti. La quasi totalità degli studi selezionati (17 su 18) all'interno dei due database è di natura empirica e sono geograficamente così distribuiti: 11 dagli USA, 3 dalla Gran Bretagna, 2 dal Sud Africa, 1 dall'Indonesia, 1 dal Québec. Alcuni di questi lavori si concentrano sul *parental involvement* in situazioni particolari come le minoranze (4), famiglie economicamente svantaggiate (2) e i contesti rurali (2). Va evidenziato che 11 articoli su 18 citano e, spesso, si fondano sul lavoro di Epstein.

Secondo l'autrice americana, come si è visto, la collaborazione tra scuola e famiglia è fondamentale per costruire un contesto educativo condiviso, capace di sostenere l'apprendimento e la partecipazione attiva degli studenti. La sua teoria dei *six types of involvement*, (ovvero: genitorialità, comunicazione, volontariato, supporto all'apprendimento, decision-making e collaborazioni con la comunità) ha offerto un quadro concettuale ampiamente utilizzato per analizzare le diverse modalità attraverso cui i genitori possono partecipare alla vita scolastica, sottolineando l'importanza di pratiche sistematiche e inclusive da parte delle istituzioni educative (Epstein, 2018). Per poter realizzare un'alleanza di questo tipo, inoltre, un ruolo cruciale lo gioca la formazione degli insegnanti nel renderli promotori efficaci di quella partnership scuola-famiglia-comunità fondata su responsabilità condivise (Epstein & Sanders, 2006).

Dal punto di vista tematico, i contributi analizzati in questa parte della literature review possono essere suddivisi in base ai contenuti, per cui: alcuni propongono strategie utilizzabili per promuovere il *parental involvement* (Okeke, 2014; Delgado-Gaitan, 1991; Hayakawa & Reynolds, 2016); altri analizzano convinzioni e percezioni reciproche di insegnanti e genitori riguardo il proprio ruolo all'interno del sistema scolastico (Arapi & Hamel, 2021; Villarreal, 2018; Smrekar & Cohen-Vogel, 2001; Akinola & Gibhaim, 2014); altri, infine, conducono indagini sulle *school-community partnerships* (Casto, 2016; Sanders, 2001; Dove et al., 2018).

Nei contributi che propongono strategie per promuovere il coinvolgimento dei genitori si legge spesso della necessità di migliorare la comunicazione da parte delle scuole (Okeke, 2014; Arapi & Hamel, 2021) e di pensare a momenti strutturati di collaborazione anche laddove le condizioni di svantaggio economico e/o culturale di alcune famiglie rende difficile riuscire a "agganciarle", finendo per generare tra i docenti e i dirigenti scolastici, la percezione di mancanza di interesse nei confronti della scuola (Villarreal, 2018). Viene evidenziato come:

“Parents’ willingness to be involved in their children’s education is not in doubt, but many do not know how to go about it and often feel intimidated by the school environment” (Okeke, 2014, p. 5).

Anche laddove sia genitori sia insegnanti riconoscano come forme privilegiate di *parental involvement* la comunicazione così come il supporto ai compiti, emerge il bisogno dei genitori di ricevere maggiori strumenti dalla scuola:

“(they) reported being given few [...] tools and insufficient pedagogical information or explanations relating to the learning objectives” (Arapi & Hamel, 2021, p. 8).

e, si legge altrove, i genitori si mostrano più interessati al *come* che al *cosa* imparano i propri figli, segnale per le scuole che

“it will be very important to share pedagogical issues with the parents. The schools’ initiative in this direction could help in much-needed updating and change, could strengthen the dialogue between the teachers and the parents, and could raise the public status of the teachers” (Haisraeli & Fogiel-Bijaoui, 2023, p. 612)

Questo desiderio di maggior coinvolgimento espresso dai genitori, non avviene in tutti i contesti. Laddove esistono situazioni di svantaggio sia esso economico, culturale o linguistico, per i genitori è molto più difficile mostrare una connessione con il mondo scolastico (Villarreal, 2018).

Come evidenziato in numerosi studi, l’esperienza scolastica personale dei genitori “shaped the views they held about the values and outcomes of formal schooling” (Smrekar & Cohen-Vogel, 2001, p. 86) così come il capitale culturale delle famiglie influenza il loro coinvolgimento (Okeke, 2018).

“Parents with the type of cultural capital aligned with that of the school would be at a greater advantage to participate in school activities. The interest in participating for such parents is the result of congruence between the parents’ cumulative cultural capital and that of the school. Conversely, parents with minimal or no cultural capital in their possession would surely experience barriers to meaningful participation, where participatory apathy becomes a function of

dissonance between such parents' cumulative cultural capital and those of the school" (p. 4)<sup>12</sup>.

Le differenze di classe sociale si rispecchiano nel modo in cui i genitori si relazionano con le scuole, per cui si registra un maggior grado di partecipazione tra le famiglie della classe media i cui valori e la cui cultura sono congruenti con quelli proposti dalla scuola (Delgado-Gaitan, 1991). Le scuole facilitano, consciamente o inconsciamente, l'esclusione di alcuni studenti e dei loro genitori quando definiscono progettualità che richiedono conoscenze e comportamenti specifici, basati sulla cultura maggioritaria riguardo alla scuola (*ibidem*). Spesso queste idee sono date per scontate e non vengono esplicitate, per cui:

"Ethnically diverse families living in poor socioeconomic conditions often face sustained isolation from the school culture, which can lead to miscommunication between parents and school. Systematic isolation of families and groups from participation in the mainstream culture only leads to resentment, apathy, and eventual alienation of those affected" (p. 21).

Diverse le proposte operative per incoraggiare e rafforzare il coinvolgimento dei genitori che si trovano nei contributi analizzati:

"A national policy on parent involvement; parents' involvement in curriculum matters; parents' evenings; school childcare policy for nursing mothers; home visits; parent-teacher games; parent-teacher associations" (Okeke, 2018 pp. 5-7);

"offering events and workshops, providing a collaborative leadership team and a parent resource room" (Hayakawa & Reynolds, 2016 pp. 47-51),

ciascuna delle quali si pone nell'ottica di incoraggiare le famiglie "to perceive themselves as an integral part of the school community" (p. 51).

I benefici delle buone pratiche di *parental involvement* si riflettono nei successi scolastici e sul benessere dei bambini come dimostrato in numerose ricerche citate negli articoli analizzati (Arnold, Zeljo, Docroff, & Ortiz, 2008; Domina, 2005; Mo &

---

<sup>12</sup> Il concetto deriva dal più ampio "cultural capital" di Pierre Bourdieu (Forms of Capital, 1986), Okeke (2018) riprende questa nozione, ma aggiunge l'aggettivo "cumulative" per sottolineare che il capitale culturale non è statico, bensì si accumula e si costruisce nel tempo attraverso le esperienze familiari, sociali ed educative.

Singh, 2008, Froiland, Peterson, & Davison, 2012; McNeal, 2015; Toldson & Lemmons, 2013 cit. in Dove et al., 2018, p. 50; Comer, 1980, 1988; Eccles & Harold, 1993; Goodson & Hess, 1975; Henderson, 1987; Hobbs, 1978; Hobbs et al., 1984; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995, 1997; Rich, 1985; U.S. Department of Education, 19 cit. in Smrekar & Cohen-Vogel, 2001, p. 78).

Mantenendo le riflessioni di Epstein alla base di numerosi studi analizzati nella literature review, alla sua teoria delle *overlapping spheres* (Epstein, 2018) va aggiunto, a questa breve ricognizione tematica, un terzo elemento fondamentale nella definizione del contesto educativo che comprende scuola e famiglia, ovvero la comunità. Essa viene intesa ed analizzata dagli autori indagati nella literature review sia come comunità scolastica sia come comunità esterna alla scuola ma relativa al territorio ad essa limitrofo. Nel primo caso:

“A school community is created as family members, teachers, administrators and staff partner together on guiding and supporting the development and learning of children” (Dove et al, 2018 cit. p. 50).

Al suo interno esistono network formali ed informali che generano la *community's connectedness* realizzabile solo con il coinvolgimento e la partecipazione delle famiglie: Essa

“is established as they build trust and share the responsibility of educating children using their social capital” (*ibidem*).

Costruire questa “connessione” all’interno, ad esempio, di una specifica classe, comincia semplicemente con la comprensione e il rispetto dei bisogni e delle differenze culturali delle famiglie da parte degli insegnanti che hanno un ruolo decisivo nel rafforzare il senso di appartenenza di tutte le famiglie alla comunità della classe.

Nel secondo caso, riferito alla comunità in senso più ampio, si colloca la proposta di Sanders (2001) che ritiene che il *parental involvement* funzioni meglio se integrato in partnership ampie tra scuole, famiglie e organizzazioni comunitarie. Questo perché

“Comprehensive partnership programs recognize that schools alone cannot meet the complex needs of students and that engaging families and community members is essential to improving student outcomes.” (p. 28)

In questo modello di *community engagement* la ricercatrice americana, sostiene e rafforza la partecipazione attiva dei genitori e definisce la *school-community partnership*

“as the connections between schools and community individuals, organizations, and businesses that are forged to promote students' social, emotional, physical, and intellectual development?” (p. 20)

In quest'ottica si pone anche la proposta di considerare la possibile reciprocità della partnership scuola-comunità per cui la scuola può porsi al centro “by opening school building to the community for use during no school hours” (Casto, 2016 p. 142) abbracciando anche quella che viene definita la *placed-based education*, ovvero un approccio educativo che valorizza il contesto locale come risorsa e contenuto dell'apprendimento e connette i bambini al proprio territorio, alla sua storia e alle sue tradizioni (p. 143).

Nell'unico articolo selezionato con il database Google scholar che propone una literature review sul tema del parental involvement e parental engagement (Goodall e Montgomery, 2014) viene presentato un modello concettuale che traccia un continuum tra il coinvolgimento dei genitori nella scuola (*parental involvement*) e il più profondo impegno nel processo di apprendimento dei figli (*parental engagement*). Questo continuum viene tracciato dai due autori sia per chiarire confusioni terminologiche sia per offrire una mappa utile a comprendere la progressione delle pratiche genitoriali nella scuola. In questa proposta, il continuum riflette uno spostamento di attenzione dalle relazioni tra genitori e scuola a quelle tra genitori e apprendimento dei figli

“a shift in emphasis, away from the relationship between parents and schools, to a focus on the relationship between parents and their children's learning” (p. 2).

In questa visione, quindi, l'oggetto dell'interazione non è più la scuola, ma il processo di apprendimento. Questo slittamento del focus di interesse si accompagna anche a quello dell'agency che passa dalle scuole ai genitori e si realizza non secondo un percorso lineare, ma piuttosto, attraverso un processo di adattamento continuo che richiede cooperazione, riconoscimento reciproco e trasformazione delle pratiche educative. Per cui, nel caso del *parental involvement*

“the agency lies with the school: it is the school which decides how parents may be involved”  
(p. 7)

quando si passa al parental engagement, invece

“the agency is with the parents; it is they who decide how, when and in what ways they will engage with their children’s learning” (p. 8).

In questo continuum, tracciato dai due autori anglosassoni, il genitore da semplice “invitato”<sup>13</sup> arriva ad assumere un ruolo proattivo, indipendente dalle iniziative formali della scuola, agendo nei contesti quotidiani (casa, comunità, tempo libero), per cui non solo si valorizza la sua autonomia decisionale ma si riconosce, anche, che l’apprendimento avviene dentro e fuori dalla scuola.

La presente revisione della letteratura, sicuramente parziale e non esaustiva, rende possibile fare alcune considerazioni, anche in parallelo a quanto sopra evidenziato nelle riflessioni della pedagogia italiana (cfr. 2.1.3).

Le differenze tra la letteratura italiana e quella internazionale sul tema della partecipazione e della corresponsabilità educativa possono sintetizzarsi su più piani: teorico, metodologico e di pratiche diffuse.

Dal punto di vista *teorico*, la riflessione internazionale si fonda prevalentemente sul modello proposto da Epstein (2001, 2011), che, in un’ottica sistemica, individua sei forme di coinvolgimento dei genitori, delineando una partnership scuola–famiglia–comunità con ruoli ben definiti per tutti gli attori educativi. Tale modello è stato ampiamente recepito nei paesi anglosassoni e scandinavi, dove la collaborazione tra scuola e famiglia è considerata una componente strutturale delle politiche educative e del miglioramento scolastico (Sanders, 2001; Smrekar & Vogel-Cohen, 2001; Dove, Neuharth-Pritchett & Wright, 2018).

Nel contesto italiano, invece, la riflessione pedagogica ha accolto il paradigma della partnership solo in tempi più recenti, mostrando un approccio prevalentemente qualitativo e descrittivo. Le ricerche italiane si sono concentrate più sulla dimensione etica e relazionale dell’alleanza educativa che su quella strutturale e organizzativa. Zini (2016) evidenzia come la pedagogia italiana tenda a interpretare la partecipazione in termini di dialogo e condivisione di valori, piuttosto che come dispositivo strategico per l’efficacia educativa. Analogamente, Amadini (2019)

---

<sup>13</sup> Virgolette di chi scrive

sottolinea che la corresponsabilità educativa sia concepita come espressione di una cultura della reciprocità, più che come modello operativo formalizzato. D'Addelfio e Vinciguerra (2022), a loro volta, nella loro analisi sullo *zero-sei*, ribadiscono l'importanza della partecipazione familiare come cura educativa e come dimensione comunitaria, ma riconoscono la mancanza di strumenti condivisi per tradurre questi principi in pratiche sistemiche.

Anche dal punto di vista metodologico si osservano differenze rilevanti. Le ricerche internazionali si caratterizzano per un uso diffuso di approcci empirici, quantitativi e longitudinali, orientati alla misurazione degli effetti del *parental involvement* sul rendimento scolastico (Sanders, 2001; Smrekar & Vogel-Cohen, 2001; Dove et al., 2018; Yulianti et al., 2022; Haisraeli & Fogiel-Bijaoui, 2023).

Nella ricerca italiana, invece, prevalgono gli studi qualitativi e gli approcci fenomenologici, spesso legati a singoli contesti o a esperienze locali (Capperucci, Ciucci, Baroncelli, 2018).

In sintesi, la letteratura internazionale appare maggiormente orientata a un modello di partnership funzionale e sistemica, con evidenze empiriche e obiettivi di miglioramento scolastico, mentre la riflessione italiana privilegia una visione etico-relazionale e comunitaria della corresponsabilità educativa, centrata sul valore del dialogo e della condivisione dei significati educativi tra scuola e famiglia.

Va evidenziato, infine, che anche riguardo al tema dell'inclusione le ricerche internazionali si sono mostrate maggiormente attente alla diversità culturali, linguistiche e socio economiche, laddove in Italia, pur emergendo un crescente interesse per il ruolo delle famiglie migranti o in condizioni di fragilità (Dusi, 2011, 2014; Amadini, 2020), non si sono ancora attuate politiche di inclusione sistematiche su tutto il territorio nazionale.

In estrema sintesi, è possibile, comunque, affermare che, sebbene i costrutti di *corresponsabilità educativa*, *parental involvement* e *parental engagement* si sviluppino in ambiti culturali diversi e differiscano per approcci epistemologici di riferimento, tutti e tre esprimono l'esigenza di una collaborazione attiva e responsabile tra scuola e famiglia e sono orientati alla costruzione di una comunità educante reale e proattiva estesa al territorio.

## 2.2 La povertà educativa

### **Introduzione: povertà educativa e realtà scolastica italiana**

Quando pensiamo alla scuola italiana di oggi e al contesto sociale, culturale ed economico in cui è situata, bisogna avere ben chiaro di cosa si stia parlando. Essa infatti, in virtù della propria natura sistemica, deve la sua complessità alla molteplicità delle sue componenti, alle loro interazioni dinamiche e alla sua continua evoluzione in risposta all'ambiente esterno. Nella riflessione pedagogica che riguarda la famiglia in generale, inoltre, vi è la necessità di indirizzare uno sguardo dedicato anche alle famiglie che provengono da contesti economicamente e culturalmente poveri per le quali ricercare nuove vie di inclusione e coinvolgimento al progetto educativo dei propri figli.

In presenza di contesti educativi “ad alta complessità socio-culturale e linguistica” (Zoletto, 2023 p. 120) si moltiplicano le sfide per la scuola italiana a partire da quella primaria. Il nostro sistema scolastico che, sicuramente, “non può farcela da solo” (Rossi Doria<sup>14</sup>), “fatica a promuovere l’emancipazione dei soggetti” (D’Auria, 2023 p. 209) e a farsi ascensore sociale per quei minori che partono in situazione di svantaggio (Rossi Doria, 2015). Nonostante il grande lavoro della pedagogia democratica del 900, i progressi delle neuroscienze e, nello specifico del contesto italiano, i movimenti di educazione progressista, nati nel dopoguerra, e nonostante anche i documenti istituzionali parlino di una scuola che promuova “la centralità del soggetto” (p. 211), la nostra scuola appare ancora oggi classista e selettiva e continua a proporre “una didattica autoritaria e trasmissiva” (*ibidem*).

Ma “la scuola da sola non può bastare” (Save the Children, 2017), essa,

“pur avendo ampliato negli ultimi anni la propria offerta formativa e avendo reso più vari e flessibili i propri percorsi di formazione e di istruzione, non è sempre riuscita a creare pari opportunità di crescita e di apprendimento per coloro i quali provenivano da situazioni di vulnerabilità” (Zinant, 2022, p. 219).

Ciò viene ribadito nel documento del MIUR del 2018 “Una politica nazionale di contrasto al fallimento formativo e della povertà educativa” quando dice: a 50 anni

---

<sup>14</sup> intervento in videoconferenza all’evento conclusivo del progetto *Face-Farsi comunità educanti* del 2021.

dalla denuncia di don Milani, la nostra scuola è ancora “di classe” perché [...] i tassi elevati di abbandoni e di livelli inaccettabili di conoscenza coincidono con le zone più povere d'Italia dove sono concentrate le famiglie socialmente escluse, dove vi è anche minore accesso a libri, biblioteche, musei, rete dei servizi per la prima infanzia, sport, fruizione digitale, etc. e dove chi nasce in una famiglia e in un contesto territoriale escludente e pauperizzato ha molte meno chance di successo formativo (Zinant 2022, p. 219).

Storicamente, l'istituzione della scuola di massa in Italia reca con sé il retaggio gentiliano della *scuola per tutti*<sup>15</sup> che alimenta “il falso mito delle pari opportunità” (D’Auria, 2023 p. 211) e perpetua la, già menzionata, grande ingiustizia del “far parti uguali tra diseguali” denunciata da don Milani (1990, *cit.* p. 55).

La prima fondamentale riforma necessaria alla nostra scuola dovrebbe essere di tipo ideologico-fondativo nella direzione di quella che Rossi-Doria definisce la “discriminazione positiva” (2015, p. 117) per cui non deve temere di dare di più a chi parte con meno e deve cessare di rendersi strumento di un sistema sociale iniquo che “convince chi non ha ‘meriti e virtù’ che la responsabilità è sua” (D’Auria, 2023 *cit. ibidem*).

Affinché la scuola possa rendersi nuovamente emancipatrice è necessario, quindi, un rinnovamento politico-normativo e culturale non calato dall’alto, ma che sappia far leva sulla responsabilità “dal di dentro” (p. 212) di quanti si occupano di educazione, dalle aule scolastiche a quelle universitarie (*ibidem*).

Ulteriore motivo di riflessione è la crisi della società post-moderna, pervasa da instabilità occupazionale e individualizzazione delle esistenze (Sottocorno, 2021) in cui si generano nuovi contesti di vulnerabilità e nuove povertà legate non più alla sola mancanza di beni primari quanto piuttosto a quella di beni immateriali necessari “ad affrontare le molteplici complessità del mondo attuale” (p. 153). In un contesto tale, emerge la fragilità dell’adulto che non sa più farsi punto di riferimento per le nuove generazioni e vede indebolirsi e restringersi i suoi legami affettivi. Questa nuova forma di povertà “nell’abbondanza” (p. 156) esaspera le situazioni di emarginazione e isolamento che “interrogano da vicino l’educazione intesa come organizzazione intenzionale di esperienze di qualità” (*ibidem*).

---

<sup>15</sup> corsivo di chi scrive

Quando la scuola primaria, alla stregua della città moderna, perde la sua identità di luogo in cui la comunità realizza progetti collettivamente pensati e condivisi, rischia davvero di trasformarsi in un non luogo (Augé, 1993), dove le identità e le relazioni si disperdono (Sottocorno, 2021), mancando completamente l'obiettivo di rendersi strumento di possibile emancipazione. In questo paragrafo, si analizzerà nel dettaglio cosa si intenda per povertà educativa e quando essa può declinarsi al plurale; si guarderà alle cifre che la definiscono sul territorio nazionale e si ripercorrerà la letteratura degli ultimi anni per tracciare un percorso tra le riflessioni che hanno contribuito a darne una descrizione più esaustiva sebbene ancora non definitiva.

### **2.2.1: Definire la povertà educativa**

Anche il costrutto di povertà educativa, come si è detto, ha subito, nel tempo, ridefinizioni e risignificazioni che ne hanno ampliato il campo semantico. Sebbene non fosse un fenomeno nuovo, l'integrazione del concetto di povertà educativa nella letteratura scientifica è avvenuta per la prima volta negli anni Novanta, grazie ai lavori dell'economista italiano, Daniele Checchi, e della sociologa tedesca, Jutta Allmendinger. I due studiosi hanno introdotto il concetto di *povertà d'istruzione/ Bildungsarmut* (Checchi, 1998; Allmendinger 1999) e hanno affrontato la povertà educativa come un fenomeno multidimensionale. Checchi la definisce come “una doppia deprivazione” (cit. in Gabrielli, 2022, p. 36) poiché caratterizzata sia dalla privazione di un grado di istruzione sufficiente alla sopravvivenza sia dalla privazione di una risorsa funzionale all'inclusione sociale, come può esserlo la salute o il lavoro. Egli ritiene, inoltre, che sia necessario stabilire una soglia di povertà di istruzione e la fa corrispondere al possesso di un determinato titolo di studio ovvero quello previsto dalla legislazione per l'istruzione obbligatoria (Gabrielli, 2024).

Allmendinger, al pari di Checchi, privilegia una concezione di povertà educativa assoluta-nazionale, considerando come soglia di povertà di istruzione il conseguimento del titolo di studio previsto dalla legislazione relativa all'obbligo scolastico del Paese di appartenenza e, solo successivamente, (Allmendinger e Leibfried, 2003) introduce la possibilità di concepire la povertà educativa anche come mancanza delle competenze rappresentative del capitale culturale e sociale

dell'individuo nella sua totalità, che si costruiscono lungo tutto il corso della vita (*ibidem*).

Negli anni Duemila, la riflessione prosegue, e il focus di interesse si sposta sulla relazione tra povertà educativa e il successo scolastico (Alivernini et al., 2012).

In quegli anni, il concetto di povertà educativa appare radicato, anche nella politica educativa dell'UE e dell'OCSE. Dal Vertice di Lisbona del marzo 2000, l'istruzione e la formazione vengono presentati come elementi chiave per il raggiungimento di obiettivi economici e sociali. Nel *Programma Istruzione e Formazione 2010*, che rappresentava una parte essenziale della strategia di Lisbona, sono stati definiti dei parametri quantitativi come "livelli di riferimento del rendimento medio europeo" nell'istruzione e nella formazione (Commissione delle Comunità Europee, 2004), con l'obiettivo di ridurre la povertà educativa. Gli obiettivi previsti comprendevano: la riduzione di almeno il 20% della percentuale di quindicenni con bassi risultati nella lettura e il raggiungimento di un livello non superiore al 10% della quota media di giovani che abbandonano la scuola nell'UE e di una quota superiore all'85% di ventiduenni dell'UE che hanno completato l'istruzione secondaria superiore.

Nel 2016, Botezat propone un'interessante analisi del costrutto di povertà educativa attraverso tre lenti paradigmatiche:

1- l'approccio del capitale umano per il quale "l'acquisizione di istruzione (è) sinonimo di 'investimento in capitale umano'" e quindi "l'istruzione rappresenta un mezzo di sviluppo" (p. 5);

2- la teoria della segnalazione per la quale il livello potenziale di produttività di un lavoratore può essere facilmente dedotto dal datore di lavoro osservando i suoi titoli di studio ("segnali") (p. 6);

3- la prospettiva dello sviluppo umano che, riconoscendo i limiti della definizione convenzionale di povertà educativa che la riconduce alla semplice povertà di mezzi, la estende alla povertà umana per la quale "l'istruzione è più di uno strumento di sviluppo: è lo sviluppo stesso" (*ibidem*).

Botezat, nel proseguire la sua indagine, riprende il già citato *capabilities approach* (Sen, 1999 *cit.*), che amplia e arricchisce sia l'approccio del capitale umano sia la prospettiva dello sviluppo umano. Sen, come si è visto, introduce, nella definizione di povertà, la nozione di capacità intesa come "un insieme di funzionamenti", dove i funzionamenti rappresentano il "fare e l'essere" di un individuo" (p. 24). L'economista indiano sostiene, quindi, che la mancanza di tali funzionamenti condiziona la libertà

che ogni individuo possiede in termini di scelta e opportunità “di condurre vite che hanno ragione di apprezzare” (*ibidem*). Accanto a questo paradigma si colloca l'approccio delle *human capabilities* rielaborato da Nussbaum che, a differenza di Sen, propone una lista di “core capabilities” (Nussbaum, 2014 p. 30-31), punto di partenza, si vedrà, per Save the Children, nel delineare le quattro tipologie di capabilities da garantire a tutti.

Al 2014 risale, appunto, la prima definizione di povertà educativa da parte di Save the Children (STC) nel report *La lampada di Aladino* quale

“privazione, per i bambini e gli adolescenti, della opportunità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni” (STC, 2014, p. 4).

L'accento è posto sulla mancata possibilità di realizzare se stessi come esseri umani in tempi in cui, rimanere indietro significa autoescludersi:

“Per un bambino, povertà educativa significa essere escluso dall'acquisizione delle competenze necessarie per vivere in un mondo caratterizzato dalla economia della conoscenza, dalla rapidità, dalla innovazione. Allo stesso tempo, povertà educativa significa anche la limitazione dell'opportunità di crescere dal punto di vista emotivo, delle relazioni con gli altri, della scoperta di se stessi e del mondo” (*ibidem*).

Similmente, nella definizione della Caritas, nel suo Report del 2018, leggiamo che la povertà educativa è

“una privazione di quelle competenze cognitive fondamentali per poter crescere e vivere in una società contemporanea sempre più caratterizzata dalla rapidità dell'innovazione e dalla conoscenza. Ma si traduce anche nel mancato sviluppo di una serie di capacità “non-cognitive” quali la motivazione, l'autostima, le aspirazioni ed i sogni, la comunicazione, la cooperazione, e l'empatia, altrettanto fondamentali per la crescita culturale dell'individuo ed il suo contributo al benessere collettivo” (Nanni, Pellegrino, 2018, p. 93).

Ancora una volta, il bambino è inteso nella sua interezza psicofisica ed il suo stare bene nel mondo dipende anche dalla possibilità di autorealizzarsi.

Nella definizione degli esperti della Fondazione Openpolis<sup>16</sup>, il diritto alla capacitazione (Nussbaum *cit*; Sen *cit*) chiama in causa le varie agenzie educative, non la sola istituzione scolastica:

“un minore è soggetto a povertà educativa quando il suo diritto ad apprendere, formarsi, sviluppare capacità e competenze, coltivare le proprie aspirazioni e talenti è privato o compromesso. Non si tratta quindi di una lesione del solo diritto allo studio, ma della mancanza di opportunità educative a tutto campo: da quelle connesse con la fruizione culturale al diritto al gioco e alle attività sportive. (Openpolis, 2020)

e, proseguono

“I dati mostrano come povertà economica e povertà educativa si alimentino a vicenda, perché la carenza di mezzi culturali e di reti sociali riduce anche le opportunità occupazionali. Allo stesso tempo, le ristrettezze economiche limitano l'accesso alle risorse culturali e educative, costituendo un ostacolo oggettivo per i bambini e i ragazzi che provengono da famiglie svantaggiate. Questa condizione nel breve periodo mina il diritto del minore alla realizzazione e alla gratificazione personale. Nel lungo periodo, riduce la stessa probabilità che da adulto riesca a sottrarsi da una condizione di disagio economico. Per questa ragione investire sulle politiche per l'infanzia e adolescenza e nella lotta alla povertà educativa è un investimento di lungo periodo, da monitorare anche in chiave territoriale.”  
(*ibidem*)

Emerge con forza il legame tra povertà educativa e la condizione socio economica dovuta a precarietà occupazionale e deprivazione materiale in cui versano le famiglie di provenienza di questi minori.

In tutte e tre le definizioni riportate, la povertà educativa ha un carattere fortemente “multi-dimensionale”, e rimanda con evidenza a due fonti fondamentali (Nanni, Pellegrino, 2018, p. 92). La prima è la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza del 1989, che in due articoli specifici si sofferma sul diritto del minore all'educazione:

“Hai diritto ad avere un'istruzione/educazione” (art. 28);

---

<sup>16</sup> Openpolis è una fondazione indipendente e senza scopo di lucro che promuove progetti per l'accesso alle informazioni pubbliche, la trasparenza e la partecipazione democratica. [www.openpolis.it](http://www.openpolis.it)

“Hai diritto a un'educazione che sviluppi la tua personalità, le tue capacità e il rispetto dei diritti, dei valori, delle culture degli altri popoli e dell'ambiente” (art. 29).

La seconda fonte, è la più volte menzionata teoria delle *social capabilities* proposta da Sen (1990) ed elaborata da Nussbaum (2014), che cerca di determinare quali principi di base, e, conseguentemente, quali adeguate misure possano dare luogo ad una vita umana dignitosa (Nanni, Pellegrino, 2018).

Secondo questa teoria, come abbiamo visto, la possibilità di giungere ad una effettiva uguaglianza sociale passa attraverso la promozione della libertà individuale, intesa in senso positivo come l'opportunità, aperta a tutti, di realizzare i propri progetti di vita. È evidente che soddisfare questa opportunità non richieda solamente risorse economiche ma anche culturali e riflessive, affinché possa compiersi la realizzazione personale e la piena cittadinanza (Nussbaum, 2014).

Promuovere la realizzazione individuale, attraverso l'accesso all'istruzione, al lavoro e alla partecipazione attiva alla vita comunitaria, rafforza il senso di appartenenza e riduce il rischio di emarginazione. Allo stesso tempo, una piena cittadinanza, che garantisca diritti e opportunità a tutti, crea un ambiente più equo e inclusivo, favorendo la coesione sociale e prevenendo l'esclusione.

L'esclusione sociale è considerata una forma estrema di deprivazione di capacità. In generale, si dice che una persona è socialmente esclusa se non è in grado di “partecipare efficacemente alla vita economica, sociale, politica e culturale” (Duffy, 1995 in Botezat, 2016 *cit.* p.9). Secondo Sen (2000), il concetto di esclusione sociale racchiude la nozione di povertà (nel senso di bassi standard di vita), compresa la sua multidimensionalità, ma esistono anche degli aspetti relazionali della privazione che caratterizzano l'esclusione sociale come la mancata partecipazione alle relazioni sociali, all'occupazione, eccetera, in quest'ottica essa ha “importanza strumentale”<sup>17</sup>, nel rafforzare gli effetti dannosi di altre forme di deprivazione: un individuo soffre di esclusione sociale quando la sua condizione di deprivazione è persistente nel tempo. Tornando alle definizioni del concetto di povertà educativa, è del 2020 quella di Lorena Milani (2020) che, pur muovendosi in accordo con Save the Children, la declina al plurale e parla di “povertà altre” frutto di “deprivazione in termini di orientamenti e prospettive valoriali che permettono all'individuo di compiere la propria

---

<sup>17</sup> virgolette di chi scrive

umanizzazione” - così come intesa da Paulo Freire - anche dal punto di vista etico-morale (p. 449). In quest’ottica, alla povertà educativa comunemente intesa, si associa la dimensione di povertà spirituale che rende incapaci di riempire di contenuti la vita per meglio orientarla (*ibidem*). Di qui la proposta di creare un indice che misuri il Prodotto Etico Lordo, ovvero le prospettive di sviluppo, crescita e benessere di ciascuno Stato, che consentano il compimento umano e l'affermazione della sua dignità.

Interessante è l’ulteriore precisazione, nella definizione della povertà educativa, fornita da Digennaro (2020), che sottolinea la sua connessione a tre dimensioni, ovvero:

- 1- la povertà economica che impedisce l’accesso alle opportunità educative;
  - 2- la povertà ecologica che riguarda il contesto povero di strutture e strumenti perciò incapace di fare proposte educative;
  - 3- la povertà pedagogica che si evidenzia all’inadeguatezza delle capacità di educatori ed insegnanti nel creare proposte adeguate ai reali bisogni della collettività.
- A queste tre dimensioni, prosegue Digennaro, se ne aggiunge una quarta che è quella delle *capabilities* individuali che possono essere completamente assenti o notevolmente compromesse a causa del loro mancato sviluppo. Quest’ultima dimensione può essere affrontata, a differenza delle prime tre, per le quali è necessario un intervento diretto sul sistema, con interventi diretti sugli individui “corresponsabilizzandoli nelle azioni di contrasto alla povertà educativa che li riguarda” (*ibidem*).

Nel 2023, l’Istat ha istituito una Commissione scientifica inter-istituzionale sulla povertà educativa, presieduta dalla prof.ssa Monica Pratesi, che ha coinvolto oltre 50 membri esperti provenienti dal mondo accademico, dalle istituzioni e dalla società civile tra cui: UNICEF, Unesco, Save the Children, Con i Bambini, Ministero dell’istruzione e del merito e CNR. Il primo obiettivo di questa commissione è stato quello di definire la povertà educativa in senso multidimensionale, partendo dall’analisi della letteratura scientifica e delle fonti informative esistenti, sulla scia di quanto proposto da STC (2014). L’approccio multidimensionale, sfrutta “il significato più ampio che la parola “educazione” ha in italiano, riferendosi a comportamenti, abitudini e atteggiamenti sociali che contribuiscono al raggiungimento di obiettivi socialmente condivisi” (Pratesi, 2024, p. 4). In quest’ottica, la povertà educativa è un fenomeno multidimensionale poiché frutto del contesto familiare, economico e sociale

in cui i bambini e ragazzi (0-19 anni) vivono. Essa viene articolata in: povertà di risorse e povertà di esiti. La povertà di risorse è una condizione che deriva da una carenza di risorse educative e culturali della comunità di riferimento in senso lato (famiglia, scuola, luoghi di apprendimento e aggregazione, ecc.) o da una limitazione nelle opportunità di fare esperienze utili alla crescita personale che tali risorse offrono. La povertà di esiti significa, a sua volta, non avere acquisito le competenze cognitive e non cognitive (sociali ed emotive) necessarie. Essa può verificarsi sia a livello individuale, ad esempio nel mancato sviluppo di relazioni con gli altri, nel non coltivare i propri talenti e non realizzare le proprie aspirazioni; sia a livello collettivo, nel non sentirsi parte di una comunità, nel non riuscire ad esercitare consapevolmente il proprio diritto di cittadinanza attiva e contribuire positivamente al benessere del Paese (ISTAT, 2023).

Individuato e definito il fenomeno di povertà educativa come fenomeno multidimensionale, si aprono, però, mille incognite sulla concreta possibilità di contrastarlo. Save the Children ancora una volta è in prima linea nel tracciare possibili scenari e nel fornire ulteriori indicazioni (STC, 2014 *cit.*).

Il punto di partenza, come si diceva, è la lista delle dieci “capacità centrali” stilata da Nussbaum (2013) e ritenute fondamentali per condurre una vita all’altezza della dignità umana. In un’ottica di giustizia sociale, la filosofa statunitense ribadisce che sia fondamentale che gli individui raggiungano un alto livello di capacità in tutte le seguenti dieci sfere:

1. vita, ossia poter vivere una vita di normale durata;
2. salute fisica, poter godere di una buona salute, alimentazione e abitazione;
3. integrità fisica, poter godere di libertà e integrità fisica;
4. sensi, immaginazione e pensiero, poter usare liberamente i propri sensi, l’immaginazione e l’espressione;
5. sentimenti, poter godere di un libero sviluppo emotivo;
6. ragion pratica, essere in grado di formarsi un’idea di ciò che è bene;
7. appartenenza, essere capaci di vivere con e per gli altri;
8. altre specie, essere in grado di rispettare il mondo animale e vegetale;
9. gioco, poter godere di attività ricreative;
10. controllo del proprio ambiente, essere in grado di controllare il proprio ambiente politico e materiale.

A partire da questa lista, Save the Children (2014), in linea con la proposta di Nussbaum, identifica quattro dimensioni operative della povertà educativa, ovvero quattro tipologie di capacità da garantire a tutti gli esseri umani a partire dalle quali poter avviare un'attività di studio e raccolta dati:

1. *apprendere per comprendere*, ovvero per acquisire le competenze necessarie per vivere nel mondo di oggi;
2. *apprendere per essere*, ovvero per rafforzare la motivazione, la stima in sé stessi e nelle proprie capacità, coltivando aspirazioni per il futuro e maturando, allo stesso tempo, la capacità di controllare i propri sentimenti anche nelle situazioni di difficoltà e di stress;
3. *apprendere per vivere assieme*, ovvero la capacità di relazione interpersonale e sociale, di cooperazione, comunicazione, empatia, negoziazione. In sintesi, tutte quelle *capabilities* personali, essenziali per gli esseri umani in quanto individui sociali;
4. *apprendere per condurre una vita autonoma ed attiva*, ovvero rafforzare le possibilità di vita, la salute e l'integrità, la sicurezza, come condizioni "funzionali" all'educazione (Nanni Pellegrino, 2018, p. 93).

Parallelamente, l'ONG elabora l'indice sperimentale IPE (Educational Poverty Index) quale strumento di misurazione comparativa della povertà educativa. L'IPE è organizzato in due sotto indici ciascuno dei quali è composto da 7 indicatori di base, il primo gruppo relativo al contesto e sistema scolastico, e sono:

1. Copertura dei nidi e servizi integrativi pubblici.
2. Classi a tempo pieno nella scuola primaria
3. Classi a tempo pieno nella scuola secondaria di primo grado
4. Istituzioni scolastiche principali con servizio mensa.
5. Scuole con certificato di agibilità/abitabilità.
6. Aule connesse ad internet .
7. Dispersione scolastica.

Il secondo gruppo, invece, include una serie di indicatori riferibili alle attività del tempo libero fornite dalla comunità locale e sono:

8. Bambini che sono andati a teatro.
9. Bambini che hanno visitato musei o mostre
10. Bambini che hanno visitato monumenti o siti archeologici
11. Bambini che sono andati a concerti
12. Bambini che praticano sport in modo continuativo

13. Bambini che utilizzano internet

14. Bambini che hanno letto libri (citato in Battilocchi, 2020 p.5).

L'IPE, quindi

mette in luce come il problema della deprivazione educativa sia il risultato di una molteplicità di fattori economici, sociali e ambientali in cui l'esiguità del reddito pro capite convive con almeno un'altra dozzina di concause più o meno lievi che diventano determinanti sulle condizioni di vita e di sviluppo globale del minore (Milani, 2020 p. 448).

In questo modo, esso diventa un punto di riferimento importante e base essenziale per l'attuazione di politiche di contrasto alla povertà educativa.

Nel 2016, anche grazie alla disponibilità di ulteriori dati istituzionali come quelli OCSE PISA 2015, si è proposto un nuovo IPE che ha ridotto a 10 i suoi indicatori, suddividendoli in 2 sub-indici (Gabrielli, 2022), il primo su apprendimento e sviluppo ed il secondo sull'offerta formativa del contesto scolastico. Questo nuovo indice, formulato in termini negativi, dà un grande peso agli indicatori connessi al mondo scolastico, lasciando di fatto un solo indicatore che riunisce le attività sportive, ricreative e culturali, introducendo, tra l'altro, due indicatori connessi ai risultati scolastici<sup>18</sup> (p. 40). Questo IPE subirà un'ulteriore rivisitazione nel 2018 per presentare "una nuova fotografia della povertà educativa nelle regioni italiane" (*ibidem*) riportando a 12 il numero degli indicatori (5 relativi al contesto scolastico e 7 ad attività extrascolastiche) e riavvicinandosi molto al modello originario del 2014. Il nuovo IPE risulta essere, quindi:

1. percentuale bambini tra 0 e 2 anni senza accesso ai servizi pubblici educativi per la prima infanzia;
2. percentuale classi della scuola primaria senza tempo pieno;
3. percentuale classi della scuola secondaria di primo grado senza tempo pieno;
4. percentuale di alunni che non usufruisce del servizio mensa;
5. percentuale dispersione scolastica misurato attraverso l'indicatore europeo "Early School Leavers";
6. percentuale di minori tra 6 e 17 anni che non sono andati a teatro;
7. percentuale di minori tra 6 e 17 anni che non hanno visitato musei o mostre;

---

<sup>18</sup> Essi sono i livelli minimi di competenza in matematica e lettura prevista dai test OCSE PISA per i ragazzi di 15 anni.

8. percentuale di minori tra 6 e 17 anni che non sono andati a concerti;
9. percentuale di minori tra 6 e 17 anni che non hanno visitato monumenti o siti archeologici;
10. percentuale di minori tra 6 e 17 anni che non praticano sport in modo continuativo;
11. percentuale di minori tra 6 e 17 che non hanno letto libri;
12. percentuale di minori tra 6 e 17 anni che non utilizzano internet.

Per la costruzione di questo indice (e di quello del 2016) ci si è avvalsi della metodologia AMPI, sviluppata dall'ISTAT per il rapporto sul "Benessere Equo e Sostenibile" del 2015 (STC, 2018). Essa consiste nell'aggregare, attraverso una media aritmetica corretta da una funzione di penalità, i singoli indicatori opportunamente standardizzati grazie alla metodologia Min-Max aggiustata in modo che il valore di riferimento sia pari a 100. Tale standardizzazione consente di effettuare confronti spazio-temporali. La metodologia AMPI si basa sull'ipotesi che gli indicatori elementari scelti per rappresentare il fenomeno multidimensionale non siano sostituibili (o che lo siano solo in parte) e che abbiano la stessa importanza teorica e statistica (*ibidem*). Nel prossimo paragrafo si riportano alcuni dati numerici riguardo l'IPE.

Nonostante l'IPE si riveli uno strumento utilissimo per la misurazione di un fenomeno così complesso come la povertà educativa, va pensato come un punto d'inizio piuttosto che d'arrivo nell'ambito della riflessione su di essa e della sua definizione.

Recentemente, anche la Commissione scientifica dell'ISTAT, si è occupata di delineare un framework di misurazione. Nei suoi primi due anni di lavoro, conclusi nel dicembre 2024, la Commissione scientifica si è posta, difatti, i seguenti obiettivi:

- definire la povertà educativa come fenomeno multidimensionale;
- realizzare una ricognizione sul fenomeno della povertà educativa a livello internazionale (metodologie di rilevazione sperimentate e policies);
- censire le fonti informative esistenti in Italia e individuare indicatori elementari nell'ambito di domini di analisi socio-demografici e territoriali, anche a livello sub-provinciale e sub-comunale;
- sperimentare metodi e processi per la misurazione del fenomeno attraverso l'utilizzo di indici compositi, sviluppando una metodologia integrata e originale per la misurazione della povertà educativa a livello regionale e territoriale;

- mappare il territorio in base agli indicatori selezionati al fine di perimetrare le aree prioritarie su cui orientare investimenti e interventi.

Per supportare la Commissione scientifica nello svolgimento dei suoi lavori, l'ISTAT ha realizzato un primo esercizio esplorativo di misurazione che è stato pubblicato a maggio 2024 nel Rapporto Annuale, di cui si vedranno i dettagli nel prossimo paragrafo. In questo primo esercizio, partendo da una più ampia lista di indicatori emersa in Commissione, l'ISTAT ha selezionato un set di 28 indicatori immediatamente calcolabili. A partire da questi indicatori sono stati formulati sperimentalmente due indici composti in grado di descrivere, uno la dimensione degli esiti scolastici e l'altro la dimensione delle risorse educative. I due indici sono stati utilizzati per mappare il territorio italiano, evidenziando le aree in cui è più urgente intervenire (ISTAT, 2024 *cit.*).

Il framework concettuale della Commissione			
	Domini	Dimensioni	Sotto dimensioni
Povertà educativa	Risorse	Contesto familiare	Status socio-occupazionale Status socio-culturale Abitazione e beni materiali Relazioni, partecipazione sociale e culturale dei genitori
		Contesto scolastico	Offerta di servizi educativi Adeguatezza dei servizi educativi Fruizione dei servizi educativi
		Contesto territoriale, sociale e culturale	Luogo di vita Relazioni, partecipazione sociale e culturale dei bambini e ragazzi
	Esiti	Competenze cognitive	Alfabetiche Numeriche
		Competenze non cognitive	Relazionali Emotive Interazione fiduciaria

Tab.2: Framework concettuale della Commissione (Fonte: ISTAT 2024)

A gennaio 2025, l'ISTAT, ha ricostituito la Commissione scientifica e, in continuità con i risultati raggiunti, sono stati individuati ulteriori obiettivi:

- migliorare la rappresentazione quantitativa del quadro concettuale, includendo indicatori sulle competenze digitali e sui bambini stranieri;
- approfondire il tema delle soglie di povertà educativa relativa;
- studiare l'utilizzo di livelli territoriali di analisi ulteriori rispetto a quelli già utilizzati;
- proporre una definizione operativa della povertà educativa.

Entro gennaio 2026 la Commissione dovrà elaborare un set definitivo di indicatori ed una lista completa dei fabbisogni informativi non soddisfatti. Inoltre, la Commissione

sta esplorando metodi e processi per sintetizzare le informazioni con indicatori compositi e fornire una mappatura del territorio, con l'obiettivo di perimetrare le aree prioritarie verso cui indirizzare investimenti e interventi (ISTAT, 2024 *cit.*).

In sintesi, questa traduzione operativa in termini di misurabilità della povertà educativa, realizzata sia da STC sia dalla Commissione, dà ragione alla sua definizione multidimensionale e pur essendo essa un fenomeno radicato in modo importante in fattori economici di partenza, amplia i suoi riferimenti semantici per comprendere al suo interno anche aspetti come le competenze relazionali o emotive. Il prossimo paragrafo, è dedicato, come già detto, alla lettura di alcune cifre che definiscono il fenomeno di povertà educativa sul territorio nazionale.

### **2.2.2: Qualche numero**

Ancora oggi, resiste un legame molto profondo tra povertà, disuguaglianze sociali e disparità di accesso all'istruzione.

Nascere in una famiglia con meno risorse, sia economiche che culturali, significa spesso non avere a disposizione le stesse opportunità educative e sociali degli altri ragazzi (Openpolis, 29/6/2021)

Provando a scorrere brevemente i dati sulla povertà educativa raccolti da STC dal 2014 ad oggi, si vuol tentare di fornire una lettura critica del fenomeno anche alla luce delle conseguenze generate dalla pandemia Covid fino ad arrivare alle ultime indagini condotte dalla suddetta Commissione dell'ISTAT.

Nel report di Save the Children del 2014 la povertà di opportunità educative non emerge soltanto dalle scarse performance degli alunni italiani nel mondo scolastico ma si manifesta in molteplici altri contesti di vita dei bambini del nostro paese.

In Italia sono molti i bambini e gli adolescenti che non hanno la possibilità di crescere attraverso lo sport, il contatto con la bellezza e la cultura. Basti pensare che sono più di 300 mila i bambini ed adolescenti nel nostro paese che nell'ultimo anno non sono mai andati al cinema, non hanno letto un libro, navigato su internet, usato il computer, praticato uno sport e attività fisica. Se è vero che quasi il 90% dei minori italiani tra i 3 e i 17 anni guarda la TV tutti i giorni, nel 2013 quasi uno su 2 (48%) non ha aperto un libro e più di uno su 4 (28%) non ha

praticato alcuna attività fisica. È inoltre indicativo che nel paese culla della cultura occidentale, che ancora oggi detiene il maggior numero di siti patrimonio dell'umanità dell'UNESCO, più del 60% dei bambini tra i 6 e 17 anni non abbia visitato un museo e ben il 74% non abbia fatto visita ad un monumento o ad un sito archeologico durante l'anno (STC, 2014, p. 5).

La correlazione tra povertà educativa e la situazione socio economica familiare, è supportata, quindi, dai dati ISTAT, che evidenziano anche l'esistenza di “forti disuguaglianze di opportunità educative ‘intra’ paese, che ricalcano in gran parte le storiche differenze socio-economiche tra le diverse aree territoriali” (p. 5). In questo senso, i dati mostrano come, i livelli più bassi nelle competenze scolastiche, di fiducia e di presenza di reti sociali di supporto, nonché di partecipazione ad attività sportive, educative e culturali, si rilevano nelle regioni meridionali e delle Isole con la più elevata concentrazione di fattori determinanti la povertà economica e l'esclusione sociale (*ibidem*).

Allo stesso modo, nel report del 2018, la premessa è che esista una stretta correlazione tra condizioni socio economiche difficili e gli insuccessi nell'apprendimento, ragion per cui risultava particolarmente allarmante sapere che, all'epoca, in Italia, un milione trecentomila bambini - il 12,6% dell'intera popolazione - viveva in condizioni di povertà assoluta. Questi bambini hanno, rispetto ai loro coetanei, una maggiore probabilità di fallimento e/o abbandono scolastico, rischiano maggiormente di non raggiungere livelli minimi di apprendimento e, privati dell'opportunità di far fiorire il proprio talento, soffriranno, con tutta probabilità, la privazione economica e sociale anche da adulti (STC, 2018).

Il report del 2018 prosegue la sua analisi, avvalendosi dei risultati dell'indagine PISA 2015 secondo la quale erano più di 100.000 su un totale di quasi mezzo milione, gli alunni di 15 anni in povertà educativa “cognitiva”, ovvero che non raggiungevano i livelli minimi di competenze in matematica (il 23%) ed in lettura (21%)<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> In Italia i test PISA sono stati eseguiti, nel 2015, su un totale di 11.583 alunni di 15 anni (OCSE PISA 2015, Elaborazione Save the Children). Gli alunni vengono considerati in povertà educativa se non superano il livello 2 nei test PISA (equivalente a 420.07 punti in Matematica e 407.47 punti in Lettura). Gli studenti che si collocano sotto il livello 2 “sono soltanto in grado di rispondere a domande che riguardano contesti loro familiari, nelle quali sono fornite tutte le informazioni pertinenti ed è chiaramente definito il quesito. Essi sono in grado, inoltre, di individuare informazioni e di mettere in atto procedimenti di routine all'interno di situazioni esplicitamente definite e seguendo precise indicazioni. Questi studenti sono soltanto capaci di compiere azioni ovvie che procedano direttamente dallo stimolo fornito” (INVALSI Rapporto Nazionale PISA, 2012). Dal 2012 a oggi, i livelli di performance PISA e in particolare la soglia del Livello 2 sono rimasti sostanzialmente invariati nella loro definizione e significato: rappresentano ancora il livello minimo di competenza necessario per partecipare pienamente alla vita sociale.

Questi minori non sono in grado di utilizzare formule matematiche e dati per descrivere e comprendere la realtà che li circonda, o non riescono ad interpretare correttamente il significato di un testo appena letto. Nella maggior parte dei casi, gli alunni che non raggiungono queste soglie provengono da contesti svantaggiati dal punto di vista socio-economico e culturale (p. 7)

I minori che vivono in famiglie con un più basso livello socio-economico e culturale (appartenendo al 25% delle famiglie più disagiate) hanno più del triplo di probabilità di non raggiungere le competenze minime, rispetto ai coetanei che provengono da famiglie più benestanti (il 25% delle famiglie più agiate) (*ibidem*).

In questo report, inoltre, compare, per la prima volta, il tema della resilienza registrata in bambini che “pur vivendo in contesti di grave disagio, sfuggono a tutte queste previsioni e, *nuotando contro corrente*, raggiungono successi nell’apprendimento paragonabili a quelli dei loro coetanei delle famiglie più benestanti” (p. 4).

La pandemia COVID-19 e la conseguente chiusura delle attività produttive, sociali e culturali e, soprattutto, delle scuole, hanno avuto un grave impatto sulla vita dei bambini, degli adolescenti e delle loro famiglie. A livello globale, si stima che il numero di bambini ed adolescenti in povertà, sia passato da 582 milioni del 2019 (circa il 32% del totale) a 715 milioni (38.4%) nel 2020 (STC, 2022). Guardando agli ultimi dati disponibili del 2018, come si è visto, i bambini e gli adolescenti che vivevano in povertà assoluta in Italia, erano circa un milione 260 mila, il 12,6%. Nel 2020, primo anno dell’emergenza Covid, il numero di poveri assoluti in Italia ha raggiunto la cifra record di 5,6 milioni di persone, dato che si conferma nel 2021. In termini assoluti parliamo di quasi 1,4 milioni di minori sugli oltre 9,3 milioni residenti in Italia. La povertà materiale è, e resta, uno dei fattori determinanti della povertà educativa (STC, 2022).

I dati post pandemici rilevati da STC (2020a e 2020b) confermano questo deciso peggioramento della qualità della vita delle famiglie con minori, con ripercussioni sul successo scolastico causate dall’impatto dell’emergenza su una moltitudine di dimensioni tra le quali: le difficoltà legate ad una didattica a distanza metodologicamente poco fondata e gli ostacoli connessi alle condizioni abitative e

---

Le scale di punteggio sono state solo lievemente ricalibrate a ogni ciclo PISA per garantire la comparabilità internazionale, senza modificarne la sostanza o l’interpretazione educativa

familiari delle studentesse e degli studenti, luoghi di un vivere “ristretto” non sempre in grado di assicurare una convivenza “pacifica” (Nuzzaci e coll., 2020, p. 87).

Una riflessione preliminare va fatta riguardo all’andamento della povertà minorile che dalla crisi economico-finanziaria del 2008 ha sempre avuto una crescita costante passando da

circa 375 mila bambine, bambini e adolescenti che versavano in tale condizione in quell’anno, al raggiungimento del milione nel 2012, fino ad arrivare al superamento del milione e 300 mila nel 2020. Un incremento di 10 punti percentuali in poco più di 10 anni. (ISTAT, (2020a) in STC, (2020b) p. 6)

Nell’indagine *Aspetti della Vita Quotidiana* dell’ISTAT di quell’anno (2020b), sono riportati dati che evidenziano l’impatto della pandemia rispetto alla povertà educativa, mettendo in luce le reali condizioni in cui i minori seguivano la scuola a distanza,

in Italia, il 42% degli studenti vive in case sovraffollate, quindi prive di spazi adeguati allo studio, dove si intersecano attività che rispondono a diverse funzioni. A ciò si aggiunge il numero consistente (12,3%) dei 6-17enni, che, nel 2019, vive in abitazioni prive di dispositivi quali computer o tablet (850 mila in termini assoluti), percentuale che raggiunge quasi il 20% nel Mezzogiorno, a conferma di quanto sia centrale e significativo il dato relativo al *digital divide* e di quanto questo sia interconnesso a reiterazioni e a riproduzioni intergenerazionali delle disuguaglianze. Inoltre, poco più della metà di coloro che dispongono di attrezzatura tecnologica deve dividerla con altri componenti della famiglia per esigenze sia di studio che di lavoro (ISTAT, 2020b p. 9).

La mancata disponibilità di mezzi di comunicazione necessari per seguire da remoto le lezioni ha interessato in maniera determinante le scuole primarie e quelle secondarie di primo grado. In maniera trasversale, essa concerne le fasce più deboli di minori che rischiano di andare incontro a doppie esclusioni. La didattica a distanza ha portato in luce, inoltre, la necessità che docenti e studenti possiedano un’adeguata padronanza delle competenze digitali, che, invece, sono risultate molto scarse.

Insufficienti risultano proprio quelle di coloro che provengono da strati sociali deboli della popolazione (il 30,2% dei ragazzi impegnati nella didattica a distanza

presenta competenze digitali elevate, mentre due terzi le possiedono a livello elementare o di base, e il 3% non ne possiede nessuna) (p. 12).

La povertà educativa presenta uno stretto legame anche con tutto ciò che concerne la possibilità di fruizione di proposte culturali extrascolastiche da parte di bambini e adolescenti, e si correla, pertanto, anche alla qualità delle esperienze educative offerte dal territorio nel quali sono inseriti (Nuzzaci et al, 2020).

In questo senso, l'indagine dell'ISTAT (2020b) fornisce una panoramica di tali esperienze, ovvero: aver partecipato a concerti musicali, spettacoli teatrali o cinematografici, aver visitato musei, siti archeologici o monumenti aver praticato uno sport o aver letto libri.

Se, nel 2018, più di due terzi dei bambini e ragazzi tra i 6 e i 17 anni non sono andati ad un concerto di musica classica (il 77%), a teatro (68,2%) o non hanno visitato un sito archeologico o monumento (65,6%) e circa la metà dei bambini ed adolescenti non ha visitato mostre e musei (52,6%) ed il 41,3% non ha praticato sport in modo continuativo, possiamo solo immaginare ulteriori deprivazioni emergenziali cosa possano produrre nell'accentuare tale condizioni. I dati avevano lasciato intravedere in questo senso dei margini di miglioramento negli ultimi dieci anni, che l'emergenza ha finito per azzerare, evidenziando sacche di povertà e deprivazione culturale che possono essere ricondotte ad una scarsa attenzione dei territori nel proporre attività culturali e ricreative (Nuzzaci et al, 2020 *cit.* p. 88).

Altro dato significativo che emerge dal rapporto ISTAT (2020b) riguarda l'abitudine alla lettura. Nell'associazione tra capitale culturale familiare e abitudine alla lettura dei figli pesano le differenze territoriali, che vede il 60,0% dei bambini e dei ragazzi di 6-17 anni residenti nel Nord dichiarare di leggere libri, quota che nel Sud si attesta intorno al 39,4%. Ancora una volta la privazione culturale, così come quella sportiva, è in stretta relazione con la scarsità delle risorse familiari di bambini e adolescenti (*ibidem*).

Riguardo l'indagine campionaria sugli effetti della pandemia COVID19, condotta da STC nel 2020, sia con le famiglie sia con i ragazzi, ciò che sinteticamente si può riportare è che, secondo le famiglie:

Tra mille difficoltà i bambini e i ragazzi riescono mediamente a proseguire gli studi. In generale una famiglia su cinque (21%) vorrebbe una maggiore comunicazione con gli insegnanti, quattro su dieci (39,9%) ritengono che i propri figli non riescano a seguire il ritmo scolastico e, dall'inizio del lockdown, è aumentata del 50% la quota di chi ritiene che i propri figli abbiano bisogno di un sostegno nello studio (16,6% non ne aveva bisogno prima; 39,9% ne aveva bisogno prima e ne ha ancora bisogno) (ISTAT, 2020b, p. 13).

Inoltre,

Tra le famiglie in maggiore difficoltà, molte sono quelle che vorrebbero un aiuto più consistente da parte degli insegnanti (72,4%) e un accesso più semplice alla didattica a distanza (71,5%) perché ritengono le attività scolastiche più pesanti per i loro figli (63,4%), difficili (53,9%), eccessive (46,7%). Tra queste, più di una famiglia su dieci (11,8%) può contare solo sugli smartphone come device per accedere alla didattica a distanza, una su quattro (24,4%) teme che questa situazione comporterà qualche insufficienza per i propri figli, 1 su 10 (9,6%) teme che i propri figli possano perdere l'anno (nonostante le disposizioni ministeriali), l'8,6% che addirittura questa situazione possa comportare l'abbandono della scuola da parte dei propri figli. In effetti quasi la metà delle famiglie con maggiori fragilità (45,2%) vorrebbero "le scuole aperte tutto il giorno con attività extrascolastiche e supporto alle famiglie in difficoltà", opzione che comunque è gradita in generale dai genitori del nostro Paese (39,1%) (STC, 2020a, p. 16).

Dalle risposte dei ragazzi, invece, è emerso che

La situazione della didattica durante il lockdown non appare priva di problemi, soprattutto per le primarie: quasi un bambino tra gli 8 e gli 11 anni su dieci (9,6%) non ha mai sperimentato le lezioni on-line o lo ha fatto meno di una volta a settimana, mentre la percentuale cala drasticamente per le scuole secondarie di primo e secondo grado (rispettivamente 3% e 1,3%). La prospettiva si inverte se parliamo di attività extracurricolari, che non fanno mai il 28,6% dei bambini tra gli 8 e gli 11 anni, il 32% dei ragazzi tra i 12 e 14 anni e il 34,8% degli adolescenti tra i 15 e i 17 anni. Più di un bambino o ragazzo su 5 (22,4%), tra quelli che vivono in famiglie più fragili dal punto di vista socio-economico, pensando a quando tornerà a scuola, non si sente sicuro con le materie e vorrebbe più aiuto o supporto (*Ibidem*).

In questa indagine, si evidenzia come la povertà materiale improvvisa provocata (o accentuata) dai lockdown abbia generato sentimenti di paura per il futuro e demotivazione: “una miscela di fattori che rischia di gravare come una pesante eredità sulle spalle degli studenti, aumentando i già importanti divari di apprendimento che caratterizzano il nostro Paese” (*ibidem*). Si legge nel report la preoccupazione per la quale, se, già prima dell'emergenza legata al COVID19, il nostro Paese registrava percentuali di deprivazione economica e materiale dei minori tra le più alte d'Europa nonché livelli di povertà educativa molto elevati, si riteneva che le cose non potessero che peggiorare, coinvolgendo anche coloro che in tempi pre-pandemici non erano in una situazione di deprivazione, e vi sono scivolati a causa della crisi (Save the Children, 2020b).

Nell'ultimo report sulla povertà educativa di STC (2022) si registra un livello di povertà assoluta dei minori in Italia mai così alto da quando si tiene questa rilevazione ovvero più di un milione e 300mila bambini, ovvero il 13,6% dei minorenni sul territorio. Il numero di coloro che, invece, si trovano a rischio povertà ed esclusione sociale (ovvero che vivono in famiglie con un reddito inferiore al 60% del livello mediano nazionale, o con genitori che hanno un lavoro saltuario, o che non possono permettersi di soddisfare alcuni bisogni essenziali), è di 2 milioni 725 mila, ovvero più di un minore su quattro, una delle percentuali più alte in Europa (STC, 2022 *cit.*).

I bambini e gli adolescenti che vivono in famiglie con risorse finanziarie molto limitate ottengono punteggi più bassi nelle indagini che rilevano le competenze e gli apprendimenti, e hanno maggiori probabilità di abbandonare gli studi prematuramente. La dispersione scolastica, ovvero la percentuale di giovani che smettono di studiare prematuramente e arrivano alla maggiore età senza aver conseguito un diploma superiore, si attesta, nel nostro Paese, al 13% circa, ben lontana dal target stabilito dall'Unione Europea di scendere sotto il 10% entro il 2020. Inoltre, circa un quarto degli studenti, nonostante abbia frequentato la scuola, non ha acquisito le competenze minime nelle materie principali. In entrambi i casi, percentuali più alte si riscontrano tra gli adolescenti che vivono in famiglie svantaggiate, dal punto di vista socio-economico.

La pandemia COVID-19, la conseguente chiusura delle scuole, e la difficoltà, per questi minori in particolare, di seguire le lezioni a distanza, come si è visto, per la mancanza di dispositivi tecnologici e per le condizioni abitative precarie, ne hanno ulteriormente aggravato i ritardi in termini di apprendimento (*ibidem*). Dai dati raccolti

da INVALSI nel 2021 nelle scuole italiane, infatti, gli studenti di famiglie con livello socio-economico e culturale più basso hanno visto un calo significativo nei punteggi relativi alle prove di matematica ed italiano, in ogni grado scolastico.


Riguardo gli altri item dell'IPE indagati nel rapporto di STC (2022), inoltre, il 67,6% dei minori di 17 anni non è mai andato a teatro, il 62,8% non ha mai visitato un sito archeologico, il 49,9% non è mai entrato in un museo, il 48,1% non ha letto alcun libro, il 22% non ha praticato sport o attività fisica e solo il 13,5% dei bambini e delle bambine sotto i tre anni ha frequentato un asilo nido.

Il fenomeno della povertà educativa impatta, a medio termine, anche sullo sviluppo e sulle opportunità di inserimento lavorativo dei giovani generando un caso correlato, quello dei NEET (Neither in Employment nor in Education or Training) ovvero giovani che non lavorano e non cercano un'occupazione. In Italia, nel 2023, la percentuale di coloro che hanno abbandonato precocemente la scuola è del 10,5% e i NEET tra i 15 e i 34 anni sono oltre 5,7 milioni (16,1% della popolazione). Questi due dati, in miglioramento rispetto al 2019 (rispettivamente 13,3% e 22,1%) e al 2022 (11,5% e 19%), restano comunque alti rispetto al contesto europeo in cui la dispersione è al 9,5% e i NEET all'11,2%.


Nel 2024, come si è accennato nel precedente paragrafo, l'istituzione della Commissione scientifica per lo studio della povertà educativa da parte dell'ISTAT, ha portato ad una sua ridefinizione e alle prime proposte di misurazione attraverso l'individuazione di due dimensioni: quello delle risorse educative disponibili e quelle sugli esiti individuali.

La prima dimensione attiene alle risorse educative/culturali rinvenibili nella comunità di riferimento come famiglia, scuola, luoghi di apprendimento e aggregazione, e nelle opportunità che tali risorse offrono in termini di esperienze utili alla crescita personale. La seconda dimensione riguarda l'acquisizione di competenze cognitive e non cognitive (emotive, relazionali, interazioni fiduciarie) che consentono all'individuo di crescere e sviluppare le relazioni con gli altri, coltivare i propri talenti, ed esercitare attivamente e con consapevolezza il diritto di cittadinanza. Ciascuna delle dimensioni considerate è articolata in sottodimensioni che sono oggetto di misurazione. Tra gli esiti, si distinguono le competenze di natura cognitiva da quelle non cognitive; tra le risorse educative, invece, si considerano la famiglia, la scuola, il contesto sociale e culturale più ampio.

Dimensioni	Sotto dimensioni	Gli indicatori utilizzati	
Contesto familiare	Status socio-occupazionale Status socio-culturale Abitazione e beni materiali Relazioni, partecipazione sociale e culturale dei genitori	0-19 anni con entrambi i genitori non occupati 0-19 anni con entrambi i genitori con al massimo la licenza sec. inf. 0-19 anni in famiglie in povertà relativa (Indagine Spese)	0-19 stranieri nati all'estero 0-19 anni in condizione di deprivazione materiale specifica
	Offerta di servizi educativi Adeguatezza dei servizi educativi Fruizione dei servizi educativi	quota di scuole senza mensa (ESCLUSA SECONDARIA II GRADO) quotadi scuole senza palestra quota di scuole senza aula informatica scuole non accessibili per persone con disabilità motoria scuole non accessibili per persone con cecità e ipovisione scuole non accessibili per persone con sordità posti asili nido (distanza dal target) quota NON iscritti a tempo pieno INFANZIA, PRIMARIA, SEC I GRADO tasso di NON iscrizione della pop 3-5 alla scuola di infanzia	scuole non accessibili per persone con disabilità motoria scuole non accessibili per persone con cecità e ipovisione scuole non accessibili per persone con sordità
Contesto territoriale, sociale e culturale	Luogo di vita Relazioni, partecipazione sociale e culturale dei bambini e ragazzi	Istituzioni non profit sportive per 10mila ab 0-19 anni eventi culturali per 100 ab 0-19 anni quota di 0-19 anni che vivono in comune senza Biblioteca con spazi/org attività etc per ragazzi quota di 0-19 anni che vivono in comune senza Museo con spazi/org attività etc per ragazzi	
	Alfabetiche Numeriche	quota di studenti del V anno della scuola prim. in dispersione implicita quota di studenti del III anno della sec. I grado in dispersione implicita quota di studenti del V anno della sec. II grado in dispersione implicita	abbandoni scolastici dei diplomati scuola secondaria I grado nell'a.s. 2016/2017 pluriripetenze tasso di non ammissione secondaria (I grado, II grado)
Competenze non cognitive	Relazionali Emotive Interazione fiduciaria		



**28 indicatori**



Tab. 3: Framework concettuale con gli indicatori (Fonte: Istat)

Nel tracciare gli indicatori, incrociando diverse fonti di informazioni di natura amministrativa e di indagine già disponibili, è comunque emersa la carenza di alcuni dati sia riguardo ad alcuni temi (per esempio le competenze non cognitive) sia su alcune fasce di popolazione (per esempio, 0-5 anni). I dati disponibili, spesso non arrivavano ad un dettaglio territoriale sufficientemente fine (almeno sub provinciale), per cui la Commissione si è mossa in due direzioni:

- 1- in collaborazione con l'impresa sociale *Con i bambini* sulla scia dei questionari PISA ha inserito 4 quesiti per rilevare la capacità di problem solving, pensiero critico e la fiducia in sé stessi;
- 2- grazie al Sistema Integrato dei Registri statistici sviluppato dall'ISTAT ha ampliato l'offerta informativa a livello di dettaglio territoriale sub-provinciale, consentendo un primo tentativo di analisi mediante il calcolo di un set di indicatori per aggregazioni sovracomunali.

La Commissione ha deciso di calcolare due compositi (uno per la dimensione esiti e uno per la dimensione risorse) con il metodo AMPI ed ha presentato una prima analisi che rappresenta un esercizio esplorativo di misurazione dei divari territoriali nella disponibilità di risorse e negli esiti educativi in coerenza con il quadro concettuale sviluppato per la misura della povertà educativa (vedi Tav. 1). Da una più ampia lista

proposta dalla Commissione, è stato possibile selezionare, quindi, un set di indicatori disponibili a livello comunale (Tav. 3).

SOTTODIMENSIONE	INDICATORE
Contesto familiare	RESIDENTI (quota di 0-19 anni): con entrambi i genitori con bassa istruzione (al massimo la licenza secondaria inferiore); con entrambi i genitori non occupati; stranieri nati all'estero
Contesto scolastico	SCUOLE NON ACCESSIBILI (quota di) per alunni con disabilità motoria; per alunni con cecità e ipo-visione; per alunni con sordità; SCUOLE (quota di): con classi vuote; con sovraffollamento; senza mensa (esclusa secondaria II grado); senza palestra; senza aula informatica. POSTI ASILI NIDO (per 100 bambini 0-2 anni). INSEGNANTI (quota di) di sostegno, selezionati dalle liste curriculari. NON ISCRITTI (quota di) a tempo pieno infanzia, primaria, secondaria I grado. TASSO NON ISCRIZIONE alla scuola di infanzia (3-5 anni)
Contesto territoriale	ISTITUZIONI NON PROFIT sportive (per 10 mila abitanti 0-19 anni). EVENTI CULTURALI (per 100 abitanti 0-19 anni). RESIDENTI (quota di 0-19 anni): che vivono in Comune senza almeno una Biblioteca con spazi o attività per bambini/ragazzi; che vivono in Comune senza almeno un Museo con spazi o attività per bambini/ragazzi
Competenze cognitive	STUDENTI (quota di) in dispersione implicita: quinto anno della scuola primaria; terzo anno della secondaria I grado; quinto anno della secondaria II grado. ABBANDONI SCOLASTICI e PLURI-RIPETENZE dei diplomati scuola secondaria I grado (a.s. 2016/2017). TASSO DI NON AMMISSIONE scuola secondaria I grado e secondaria II grado

Tab. 4: Indicatori inclusi nell'indice composito per l'analisi della povertà educativa

Gli indicatori inclusi nell'esercizio sono pensati per cogliere le potenziali situazioni di rischio o di deprivazione più frequentemente segnalate dalla letteratura internazionale sul tema. Si tratta di fattori che alla luce della loro reciproca interazione, aiutano a circoscrivere le aree territoriali in cui può essere parzialmente compromesso il diritto al pieno sviluppo dell'individuo. A partire dai singoli indicatori è stato calcolato un indice composito per ciascuna delle due dimensioni, esiti e risorse. Per entrambi gli indici, il valore Italia è posto uguale a 100 e un valore dell'indice superiore alla media nazionale descrive, controintuitivamente, una situazione di svantaggio relativo. Gli indicatori sono stati calcolati tenendo conto contemporaneamente della Regione amministrativa e del grado di urbanizzazione dei comuni, articolato nei tre livelli Eurostat: Città, Piccole città o Sobborghi, e Zone rurali. La distribuzione territoriale dei valori dell'indice composito riferito ai fattori di rischio nell'ambito degli esiti mostra una forte variabilità (da 89 a 128) con differenze regionali notevoli: da un lato, Veneto, Marche e soprattutto Umbria, dove tutti i comuni, a prescindere dal grado di urbanizzazione, mostrano un evidente vantaggio, con valori dell'indice più basso rispetto alla media nazionale; dall'altro, la Sardegna, dove si osserva un forte svantaggio in tutti i comuni della regione. Tra le regioni che presentano valori peggiori rispetto alla media nazionale si collocano anche Piemonte e Liguria. In Liguria, questo accade in tutti i contesti territoriali, mentre in Piemonte lo

scostamento si concentra nelle aree montane e rurali. Criticità si rilevano anche per la fascia appenninica dell'Emilia-Romagna e nelle aree montane della Lombardia.

Rispetto a quanto emerso per la dimensione degli esiti, l'analisi della distribuzione dell'indicatore composito relativo alla carenza di risorse mostra nel complesso del territorio nazionale un minore livello di disegualianza (i valori dell'indice composito variano qui tra 90 e 114), ma anche situazioni più diversificate a seconda del grado di urbanizzazione, diffatti, ad eccezione della Sicilia, dove si rileva una grande carenza di risorse su tutto il territorio, nel resto delle regioni il grado di urbanizzazione incide molto sul livello dell'indice. Nel Mezzogiorno la carenza di risorse è più accentuata nelle zone rurali (ad eccezione della Campania) e al Centro-Nord la situazione si mostra complessivamente migliore: nelle città, la carenza di risorse è più bassa rispetto alla media nazionale, ma, anche in queste aree del Paese si notano disegualianze a seconda del grado di urbanizzazione.

L'analisi congiunta della distribuzione territoriale degli indici di carenza delle risorse e di difficoltà negli esiti fa emergere un livello moderato di correlazione positiva tra i due fenomeni (indice di correlazione 0,50). Si tratta di un risultato che non sorprende, se si pensa a quanti fattori individuali e quelli riconducibili alla comunità educante di riferimento possono intervenire a mediare la relazione tra risorse disponibili ed esiti individuali. I risultati di questo primo esercizio esplorativo, limitato a un sottoinsieme di indicatori, rivelano un'articolazione territoriale complessa di alcuni fattori di rischio della povertà educativa e della loro interazione, che richiederà ulteriori analisi per essere correttamente interpretata.

Nelle indicazioni su come leggere i suddetti dati, tracciate dalla professoressa Pratesi (2024, *cit.*), vi è la precisazione per cui nella descrizione dei risultati non venga utilizzato il termine povertà educativa. Pratesi precisa che il termine povertà educativa è stato evitato per due motivi:

1. Il set di 28 indicatori utilizzato è in grado di dare una rappresentazione molto parziale della complessità del framework concettuale definito dalla Commissione.
2. Il termine povertà (o rischio di) richiama il tema della definizione di una soglia (sia essa deterministica o fuzzy), questione sulla quale la Commissione non si è ancora espressa. Alla luce dei due indici compositi calcolati abbiamo parlato di difficoltà negli esiti e carenza di risorse. Forse si potrebbe parlare di maggiore o minore rischio di povertà negli esiti e rischio di povertà nelle risorse (p. 24).

La questione semantica appare quindi ancora aperta.

### **2.2.3: Letteratura post pandemica: povertà educativa e comunità educante**

La povertà antropologica, nelle società a sviluppo accelerato, è più sotterranea e strisciante e non sempre facilmente identificabile, ma è già evidente nelle “vite di scarto” che la società produce e nel rapporto tra persone superflue e persone necessarie (Bauman, 2011 in Milani, 2020, p. 449).

In questi decenni, come si è visto, si è ampiamente discusso in letteratura dell'importanza di sviluppare strumenti di studio e di analisi della dimensione educativa della povertà (Alivernini et al., 2017; Allmendinger, 1999; Allmendinger & Leibfried, 2003; Checchi, 1998; Di Genova, 2023; Finetti, 2023; Giancola & Salmieri, 2023; Pratesi et al., 2021; Sottocorno, 2022). Nonostante i numerosi studi a riguardo, non si è ancora giunti ad una teorizzazione condivisa di tale nozione (Battilocchi, 2020; Botezat, 2016) che resta “un oggetto di cui non è possibile dare una definizione univoca, ma per il quale esistono molteplici descrizioni” (Sottocorno, 2022 p. 21).

Sintetizzando quanto presentato nel precedente paragrafo si è visto come i primi studi sulla povertà in ambito educativo siano partiti dal considerarla una carenza di istruzione secondo l'accezione anglosassone del termine *education* (Checchi, 1998; Allmendinger 1999/2003), da intendersi, perciò, come assenza di uno specifico titolo di studio o di determinate competenze. Successivamente, grazie all'apporto di Save the Children, la definizione di povertà educativa si è ampliata per essere descritta come un fenomeno che coinvolge diverse dimensioni comprese quelle delle opportunità educative e delle competenze non cognitive, e viene elaborato un indice per quantificare questo fenomeno (STC, 2014). Appurato, quindi, che la povertà educativa sia un fenomeno complesso e multidimensionale che non può essere completamente compreso o spiegato attraverso un'unica lente, si è riconosciuta la necessità di una sua analisi di tipo multiprospettico.

Con lo scoppio della pandemia Covid-19 il rischio dell'erosione e della violazione dei diritti umani è aumentato in modo esponenziale e le conseguenze in termini di povertà materiale ed educativa sono state enormi a livello sia nazionale sia globale. La crisi pandemica non ha impattato soltanto sull'economia o sul mercato del lavoro, ma ha visto allargarsi la forbice delle disuguaglianze, aumentare le persone in

condizioni di povertà assoluta e/o relativa e si è abbattuta sulla possibilità di fruizione di bambine e bambini delle attività scolastiche ed extrascolastiche, contribuendo ad inasprire le situazioni di esclusione sociale e marginalità (Di Genova, 2021).

Vi è, infatti, una geografia della fragilità umana che comporta una fragilità dei diritti e che si intreccia con una geografia della povertà educativa: è in questo “spazio” che è possibile cogliere opportunità e risorse, minacce e rischi nella promozione dell’educabilità umana entro una cornice storico-geografica che ne determina le possibilità, sempre finite e mai infinite (Milani, 2020 p. 447).

In letteratura emerge, quindi, l’urgenza di una riflessione pedagogica riguardo le emergenze educative già in essere, esasperate dalla pandemia e dai prolungati lockdown. Le ricerche sull’impatto che il Covid-19 ha avuto sui processi educativi e sullo sviluppo dei bambini e degli adolescenti hanno rilevato le enormi criticità dei sistemi educativi, delle politiche scolastiche e sociali (Milani, 2020; Digennaro, 2020; Castaldi, 2022; Di Genova, 2021; Sottocorno, 2022; Profio, 2020). In questa direzione,

“ridisegnare nuovi scenari educativo-formativi è [oggi] un dovere pedagogico oltre che una possibilità educativa inscindibile dal costrutto della generatività” (Mannese, 2019, p. 42 cit. in Castaldi, 2022 p. 35).

I contributi analizzati nel presente paragrafo riguardano la letteratura italiana negli anni 2020-2022 e sono stati selezionati, secondo i criteri suddetti (cfr. Introduzione *supra* p. ), per rilevanza tematica rispetto alla riflessione finora condotta.

Il primo contributo, già citato nel paragrafo dedicato alle definizioni della povertà educativa (cfr. 2.2.1 *supra* p. 61), è quello di Lorena Milani (2020) la quale fornisce un’interessante chiave di lettura del fenomeno e propone una possibile strategia d’intervento.

Nel suo articolo, Milani evidenzia come l’emergenza legata alla pandemia abbia reso evidenti le fragilità nazionali e sovranazionali nel garantire a tutti i diritti fondamentali, che non vanno più intesi soltanto come diritto alla salute e alla sopravvivenza ma anche come “dignità” e “diritto all’educazione e allo sviluppo” (Milani, 2020, p. 445) Durante l’emergenza, la mancanza del sistema sociale si è rivelato cruciale nell’aggravare la situazione di povertà educativa di tanti bambini e ragazzi,

accentuando disuguaglianze e iniquità. Le interdipendenze globali, in senso opposto, sono state fondamentali per cercare e trovare soluzioni nel momento di crisi.

Secondo questa linea di pensiero, il termine globalizzazione assume una connotazione decisamente positiva fatta di cooperazione e condivisione nell'ottica di essere tutti cittadini di un'unica comunità globale (p. 447).

Nella sua declinazione al plurale delle povertà educative, Milani sostiene che se la povertà materiale è certamente connessa a quella educativa, risulta, più difficile indagare quel tipo di povertà educativa che deriva da una deprivazione valoriale e spirituale che non appartiene unicamente alle famiglie materialmente povere, ma anche a quelle più abbienti "nelle quali l'orientamento e la rincorsa al successo economico e alla scalata sociale non lasciano spazio se non a un bieco materialismo e un appiattimento delle prospettive spirituali" (p. 450). Queste povertà "spirituali" sono "contrassegnate dall'incapacità di riempire di contenuti la vita per orientarla al bene, cui manca la dignità nella vita" (*ibidem*). In questo senso, una società orientata al consumismo a ogni livello – dei beni, ma anche sociale, personale e relazionale – produce "vite di scarto" (Bauman, 2011). Nell'atto di scartare, risuonano le parole di Freire su un oppressore che nell'opprimere non sa di disumanizzarsi (Freire, 2014). Questo tipo di povertà, spesso silente e inascoltata, finisce per esplodere in comportamenti più estremi: bullismo, consumo di droghe e alcool, giochi d'azzardo, autolesionismo, hikikomori, delinquenza, suicidio. I modelli proposti dalla società, che ostentano una falsa libertà e sono costruiti sulla logica oppressori-oppressi, rendono difficile per gli oppressi (i poveri materiali o spirituali) liberarsi perché, come sostenuto da Freire, ospitano in sé l'oppressore (cfr. 1.1, *supra* p. 20) e aspirano a essere come lui, poiché egli è per loro l'unico modello di umanità. Ecco perché,

Le altre povertà e le povertà altre richiedono un ripensamento totale del senso dell'educazione del futuro e del sogno della felicità e del benessere cui aspirare (Milani, 2020, cit. p. 450).

Nell'individuare e proporre un possibile strumento di contrasto alla povertà educativa, Milani guarda all'approccio pedagogico della Global Education incentrato sulla "promozione della cittadinanza globale per una vita degna e una dignità educativa" (p. 444).

*Global education e welfare generativo*

La Global Education, definita come

a pedagogical approach that fosters multiple perspectives and the deconstruction of stereotypes and builds on a learner centred approach to foster critical awareness of global challenges and engagement for sustainable lifestyles (Council of Europe, s.d.).

Essa nasce nel 1991 grazie al lavoro del North-South Centre's Global Education Programme del Consiglio Europeo e porta all'elaborazione nel 1997 del Global Education Charter, primo documento guida per questo approccio, fino alla formulazione delle Global Education Guidelines (GEG) nel 2019, strumento di supporto per gli educatori che la praticano (Consiglio Europeo, 2019, p. 9).

Global education is education that opens people's eyes and minds to the realities of the globalized world and awakens them to bring about a world of greater justice, equity and Human Rights for all (p. 17).

L'idea di fondo è che la cittadinanza e la coscienza sociale non possano dissociarsi dalle dimensioni collettive e globali della nostra esistenza,

bisogna pensare alla Global Education come ad un approccio pedagogico e non come ad una tecnica di insegnamento, esso è piuttosto un modo di apprendere trasformativo che implica analisi del problema e processi decisionali partecipativi da parte dei soggetti in apprendimento, in ogni sua fase (p. 5).

In quest'ottica l'educatore e l'educando devono essere capaci di esaminare criticamente i fatti del presente e saper esplorare come poter andare oltre essi.

The goal of this kind of learning is to develop connections between people in order to foster mutual knowledge and understanding and a collective self-awareness. (p. 19)

Ecco perchè essendo trasformativa e centrata sull'educando, la Global Education ne stimola l'autocoscienza e ne promuove la responsabilità come agente di cambiamento politico, economico, sociale e culturale, ponendosi in questo senso esattamente sulla scia del pensiero di Paulo Freire (Freire, 2018 *cit.*) ma anche di bell hooks (2020, *cit.*). Educatore ed educando sono entrambi consapevoli dell'interconnessione tra azioni individuali e sfide globali. Di conseguenza

this mindfulness offers a way to make changes at local levels to influence the global levels and builds citizenship, with a global perspective, through participatory strategies and methodologies - so people learn by taking responsibilities that cannot be left only to governments and other decision makers (Consiglio Europeo, *cit* p. 19).

La Global Education fornisce valori ed orientamenti per la responsabilità globale e per “costruire empowerment affinché bambini e ragazzi possano prendere il futuro nelle loro mani e cambiare le loro condizioni di vita” (Milani, 2020, *cit.* p. 455). Essi vanno coinvolti nell’intero processo trasformativo e creativo di nuove opportunità, “a partire dai più poveri cui va restituito il potere di autodeterminarsi” nella direzione di una dignità educativa che fa rima con qualità educativa (*ibidem*).

Sulla scia di questa proposta di rendere protagonisti del cambiamento i soggetti coinvolti nella realtà scolastica si colloca la proposta di Digennaro (2020), che fa riferimento al welfare generativo anch’esso focalizzato sull’idea dell’empowerment dei cittadini.

Secondo la teoria del welfare generativo

“L’intervento sociale è orientato a favorire un’assunzione di responsabilità da parte degli individui, i quali - che oltre a essere depositari di diritti e doveri - assumono la responsabilità di contribuire al benessere sociale collettivo e a tradurre l’investimento sociale che il sistema di welfare fa in contributi che generano ricchezza individuale e collettiva. L’individuo vede valorizzate le proprie capacità di generare ricchezza (non solo economica) e si vede messo nelle condizioni di contribuire, egli stesso, al progresso sociale (p. 42).

In quest’ottica, la personalizzazione degli interventi sociali e le stesse pratiche di lavoro vengono sviluppate e co-determinate assieme ai beneficiari dell’intervento. Il processo di responsabilizzazione di chi riceve aiuto permette una rigenerazione delle risorse disponibili, “per aumentare il rendimento degli interventi delle politiche sociali, a beneficio degli aiutati e dell’intera collettività” (Zancan, 2022)<sup>20</sup>.

Si afferma il principio dell’autodeterminazione, che rende capaci di agire direttamente per contrastare i disagi e le difficoltà che si presentano.

Alla definizione del concetto di autodeterminazione ne concorrono altri quali: la libertà di scelta, l’indipendenza, la personal agency, la self direction e la responsabilità

---

<sup>20</sup> <http://www.welfaregenerativo.it/p/cose-il-welfare-generativo>, ultima consultazione il 14/7/2022

individuale (Digennaro, 2020, p. 43). Declinando questa idea sulle azioni di contrasto alla povertà educativa, l'accento si sposta da un'idea di intervento pseudo-assistenzialista di cui i soggetti beneficiano acriticamente, a quella di una promozione dell'autonomia che favorisca la formazione di competenze individuali di ciascuno per orientare il proprio futuro in modo critico e consapevole (*ibidem*).

Secondo questa visione ideale, gli individui da semplici destinatari si trasformano in agenti di cambiamento, tesi non soltanto a migliorare le proprie condizioni di vita ma anche "a contribuire al progresso e al benessere collettivo, generando nuove risorse per tutta la comunità" (*ibidem*).

Un individuo che esce, infatti, da uno stato di disagio educativo diventa una risorsa per sé stesso e per tutte le persone di riferimento che si trovano in sua prossimità (*ibidem*).

La riflessione di Digennaro, non si limita ad individuare il come intervenire per contrastare le povertà educative, ma vuole piuttosto provare a definire una strategia educativa, "che dia valore agli interventi fatti e che apporti un cambiamento sociale" (*ibidem*). Sostenendo un investimento sociale e fornendo agli individui gli strumenti sociali, umani, culturali necessari a superare lo stato di disagio educativo, li si incoraggia ad "assumere il controllo dei propri percorsi di vita, restituendo il contributo ricevuto sotto forma di un valore aggiunto alla comunità di appartenenza" (*ibidem*).

Secondo questa prospettiva, si mette in campo una strategia educativa volta allo sviluppo e al rafforzamento delle capabilities individuali nella convinzione che sia educativamente e socialmente auspicabile riconoscere il protagonismo e l'assunzione di responsabilità per perseguire il benessere individuale e collettivo. Per Digennaro, in questo modello operativo sono due le capabilities (o meta-competenze) necessarie: la resilienza e la creatività. Dopo aver percorso brevemente le definizioni multidimensionali prodotte in letteratura di entrambe le competenze, Digennaro conclude il suo studio ribadendo che un intervento efficace, di contrasto alla povertà educativa debba prevedere sia un'azione sul sistema sia rivolgersi agli individui, in una prospettiva generativa. In questo senso, un individuo resiliente e creativo può contrastare, in maniera autonoma, i disagi educativi che potrebbe incontrare durante la propria vita e metterle a disposizione degli altri. Da qui, l'incoraggiamento a sviluppare resilienza e creatività, soprattutto tra i bambini e gli adolescenti, anche in situazioni di povertà economica e/o ecologica.

Attraverso la resilienza l'individuo attiva le risorse interne ed esterne disponibili per mantenere uno stato di equilibrio e fronteggiare la situazione. Raggiunto lo stato di equilibrio, attraverso uno sforzo creativo, può attivarsi per immaginare possibili scenari alternativi che possano orientare i propri comportamenti, le proprie scelte, ecc. secondo un principio di autodeterminazione (p. 50) .

Il suggerimento finale, a decisori politici ed istituzioni è quello di orientare gli interventi di contrasto alle povertà educative sia al sostegno economico necessario sia allo sviluppo di servizi culturali ed educativi che arricchiscano i contesti di vita.

Proseguendo sulla scia di questa proposta, entra in gioco, un'altra componente relativa alle esperienze educative che è quella della loro qualità, definita dal loro configurarsi come «generative e pedagogicamente orientate, volte all'esercizio di abilità utili per abitare il contesto attuale» (Sottocorno, 2022 p. 187) e al pieno esercizio della cittadinanza (Rossi Doria, 2017). In questo senso, l'esperienza educativa di qualità è indirizzata all'empowerment dell'individuo e può essere situata, in continuità con il pensiero di Freire, in una prospettiva di emancipazione sociale e personale, nel promuovere un'idea di educazione critica, trasformatrice, problematizzante e orientata alla coscientizzazione e all'autodeterminazione (2018). In linea con il pensiero di Freire (2008, 2017, 2018), hooks (2020, 2022) e don Milani (1990), figure educative che sono state capaci di tradurre le proprie riflessioni pedagogiche in prassi politicamente impegnate, è possibile definire la povertà educativa stessa come una forma di oppressione, che disumanizza ed è risultato di ingiustizia sociale da combattere, per tentare tutti, oppressori ed oppressi, di recuperare la propria umanità. Grazie all'educazione che amplia le capabilities di ciascuno, rendendo possibile una libertà reale di fare scelte consapevoli, (Sen, *cit*; Nussbaum, *cit.*) è possibile promuovere la "fioritura umana" (Di Profio, 2020).

Altri autori che hanno trattato il tema della povertà educativa durante e subito dopo la pandemia (Di Genova, 2021; Nuzzaci et al., 2020; Sottocorno, 2019, 2022) si pongono in linea con il pensiero di Dewey (2014) nel definire esperienze educative *di qualità* quelle caratterizzate sia dalla continuità con le precedenti e le successive sia dall'interazione tra l'individuo e il suo ambiente (Sottocorno, 2022), introducendo così nella riflessione pedagogica un'attenzione anche a quest'ultimo.

Il contesto territoriale in cui si colloca l'esperienza educativa ha una dimensione pedagogica fondamentale ed agisce come "contenitore e mediatore delle

esperienze educative, ma anche come luogo di svolgimento della vita democratica” (Di Genova, 2020, p. 409). Alla povertà educativa, si riconosce, ancora una volta, un forte legame non solo con il contesto scolastico, ma anche con tutto ciò che si ritiene esperienza educativa di qualità, dalla lettura alle attività sportive, offerta dal territorio nel quali i minori sono inseriti (Nuzzaci et al, 2020).

La sfida per il sistema educativo inteso nella sua globalità, diviene, quindi, quella di riuscire a rendere equa l’offerta formativa in ogni contesto e di poter dare sostegno a tutte le famiglie vulnerabili che durante la crisi pandemica hanno sperimentato un’ulteriore condizione di esclusione sociale (*ibidem*).

Relativamente al contesto ambientale e di provenienza, alcuni autori (Nanni & Pellegrino, 2018; Sottocorno, 2022) hanno messo in evidenza un ulteriore aspetto correlato alla povertà educativa, ovvero quello della fragilità delle figure adulte e genitoriali, che si ritrova anche in famiglie che dispongono di risorse economiche adeguate ma mostrano difficoltà nella relazione con i propri figli e non riescono ad essere, per loro, dei punti di riferimento (Sottocorno, 2022 *cit.*). Si generano così

“ambienti in cui si assiste al depauperamento del linguaggio e della comunicazione intergenerazionale, con una difficoltà nel narrare se stessi e la propria quotidianità” (p. 126),

scenario aggravato anche dall’ abuso degli strumenti tecnologici.

In epoca immediatamente post pandemica, altri studi hanno indagato, a loro volta, alcune esperienze di sostegno alla genitorialità anche in situazioni di svantaggio e di recupero della dimensione di comunità educante (Fasano e De Vivo, 2020; Castaldi, 2022; Valenzano, 2022). L’obiettivo- ed insieme la sfida- dei progetti descritti in questi studi, pur nella loro diversità<sup>21</sup>, è stato quello di provare ad affrontare questioni considerate rilevanti per il bene comune, mettendo in campo capacità individuali e approcci collettivi. Educatori, insegnanti e genitori si sono messi in relazione ed hanno sperimentato forme di cittadinanza attiva in grado di incidere

---

<sup>21</sup> Scialdone et al. (2020): l’outdoor learning e il Service Learning in cui l’approccio didattico combina il processo di apprendimento ed il servizio alla comunità in un unico progetto; Fasano, Devivo (2021): *Le 4C: Connessione, Crescita inclusiva, Cura e Capitale umano* progetto di contrasto alle forme di disagio educativo, economico e sociale dei minori dai due ai sei anni, con l’Università Federico II di Napoli; Castaldi (2022) Progetto sui minori a rischio di devianza sociale condotto dall’*Osservatorio sui Processi Formativi e l’Analisi territoriale* dell’Università di Salerno e l’associazione di don Luigi Merola, *Voc’e criature*; Valenzano et al. (2022): patti di comunità e visione della povertà educativa da parte dei docenti.

efficacemente sulla realtà sociale, operando come comunità educante. Porsi nella relazione educativa ha permesso

“di rispondere alla sfida della co-costruzione di contesti formativi adeguati e generativi di benessere socio-culturale, soprattutto nei contesti dove il diritto all’istruzione e all’educazione è ampiamente disatteso” (Castaldi, 2022 p.36).

In questi studi, viene messa in luce una correlazione positiva tra esperienze di relazione e partecipazione corresponsabile alle esperienze educative dei minori in situazioni di povertà educativa e svantaggio sociale e le azioni di contrasto messe in campo da tutti gli attori coinvolti.

Queste ultime considerazioni lasciano intravedere la possibilità di costruire un percorso in cui la collaborazione scuola-famiglia e territorio possa rendersi strumento di contrasto alla povertà educativa così come sostenuto nelle ipotesi di partenza del presente studio.

“Si tratta di co-costruire un “villaggio dell’educazione” fondato sull’impegno condiviso per generare una rete di relazioni umane e aperte «tra le generazioni; tra i docenti, gli studenti, le famiglie e la società civile con le sue espressioni intellettuali, scientifiche, artistiche, sportive, politiche, imprenditoriali e solidali. Un’alleanza tra gli abitanti della Terra e la “casa comune”, alla quale dobbiamo cura e rispetto. Un’alleanza generatrice di pace, giustizia e accoglienza tra tutti i popoli della famiglia umana” (papa Francesco, 2020 in Castaldi, 2022 *cit.* p. 34)

#### **2.2.4: Conclusioni e possibili raccordi tra corresponsabilità e povertà educativa**

Vogliamo ricordare che le prime istituzioni infantili non nacquero per merito di pedagogisti e di filosofi: furono uomini che leggevano la realtà, i bisogni, le speranze del loro tempo e che avevano le intuizioni e il coraggio dei riformatori sociali.  
(Malaguzzi, 1974)

Nell’immaginare una conclusione che tenga insieme i due temi di ricerca del presente lavoro e rifacendosi alle parole conclusive del precedente paragrafo, si ricorre, ancora una volta, alle riflessioni di Papa Francesco che, nel discorso del 12 settembre 2019, ha sottolineato la necessità di un Patto educativo globale, che tra i

sette percorsi educativi delineati dal pontefice, ne comprende uno che ha come finalità la responsabilizzazione della famiglia (Congregazione E.P.L.C., 2021). In questo senso la famiglia è riconosciuta come bene relazionale in se stessa a cui va garantito un accompagnamento educativo che necessita di strumenti, risorse e sostegni necessari per poter esercitare la propria specifica responsabilità educativa (Cadei, 2023).

Come si è visto nell'exkursus sulla legislazione scolastica italiana molti sono stati i tentativi, negli ultimi 50 anni, di attuare o riattuare il Patto con le famiglie (cfr. 2.1.1 *supra* p. ) e ad ampliare l'orizzonte della riflessione pedagogica nell'ottica della comunità educante ha contribuito l'istituzione dei Patti di Comunità da parte del Ministero dell'Istruzione.

Con il *Piano Scuola 2020-2021* viene introdotto il concetto di Patto Educativo di Comunità (Miur, 2020) per promuovere la collaborazione tra scuole, enti locali e realtà del territorio al fine di migliorare l'offerta educativa e contrastare la povertà educativa e la dispersione scolastica.

Tra sussidiarietà e corresponsabilità educativa (...), gli Enti locali, le istituzioni pubbliche e private variamente operanti sul territorio, le realtà del Terzo settore e le scuole possono sottoscrivere specifici accordi, quali "Patti educativi di comunità" (...) Dando così attuazione a quei principi e valori costituzionali, per i quali tutte le componenti della Repubblica sono impegnate nell'assicurare la realizzazione dell'istruzione e dell'educazione, e fortificando l'alleanza educativa, civile e sociale di cui le istituzioni scolastiche sono interpreti necessari, ma non unici (p. 7)

I Patti di Comunità, nascono, quindi, dalla volontà di creare una rete di soggetti che, insieme, si facciano carico dell'educazione e della crescita dei giovani, superando la frammentazione dei servizi e valorizzando le risorse del territorio. La scuola diventa un fulcro per la comunità, aprendosi al territorio e creando sinergie con gli altri attori per rispondere a bisogni educativi diversificati. I patti educativi, in questo senso, si basano sulla co-progettazione e sulla collaborazione tra i diversi soggetti, con l'obiettivo di creare un sistema educativo integrato.

Intendere la scuola come un bene comune implica quindi immaginare una scuola sconfinata: che abbatte le barriere, immagina pareti porose, toglie recinzioni, include e integra opportunità educative complementari al curricolo, mette a

disposizione il proprio spazio per usi integrati da parte dei vari attori territoriali (associazioni, genitori, bambini, abitanti, ecc...). Una scuola che si fa anche promotrice di azioni di cura del territorio, di rigenerazione urbana, di cittadinanza attiva (INDIRE. (n.d)..

Già la Legge 13 luglio 2015 n. 107 all'art. 1 comma 7 richiama la "valorizzazione della scuola intesa come comunità attiva, aperta al territorio e in grado di sviluppare e aumentare l'interazione con le famiglie e con la comunità locale, comprese le organizzazioni del terzo settore e le imprese" (La Buona Scuola, 2015 p. 1).

I Patti rappresentano, operativamente, lo strumento per la costruzione di una nuova visione di scuola in cui il concetto di comunità è al centro del curriculum, delle azioni formative e dello spazio di apprendimento. Essi possono contribuire a costruire

un nuovo modello di società caratterizzato dalla presenza diffusa di cittadini attivi, cioè cittadini autonomi, solidali e responsabili, alleati dell'amministrazione nel prendersi cura dei beni comuni. (Labsus, 2023).

proprio l'implementazione dello strumento dei Patti di comunità potrebbe aiutare a rendere davvero le scuole "aperte al territorio", facendone innanzitutto un luogo di sostegno educativo alla genitorialità, di scoperta e ri-scoperta di attitudini riflessive e competenze educative e, quindi, di autentica educazione degli adulti (D'Addelfio, Costanza 2024 p. 40).

In questo senso l'educazione "scolastica" è intesa e vissuta come un processo ampio, collettivo, e che "a più livelli che coinvolge luoghi e persone in un apporto sussidiario di stimoli e contributi educativi" (*ibidem*).

L'impegno comunitario deve tradursi in un cambio di cultura e di prospettiva sia di pensiero sia di pratiche che si riflettono nell'organizzazione di contesti ed azioni educative in cui tutti collaborano. Il tema della corresponsabilità si inserisce in questa riflessione come elemento qualificante di questa collaborazione. Nella condivisione di responsabilità, infatti, si genera lo spazio per costruire comunità autentiche che "concorrono attivamente all'educazione di ogni essere umano che cresce" (*ibidem*).

Parlare di *corresponsabilità educativa* significa, è stato detto, andare oltre la semplice partecipazione assembleare e/o cooperativa delle famiglie ma "porsi l'obiettivo ambizioso di scommettere su una logica di reale collegialità e di collaborazione

partecipativa tra tutti gli attori della “comunità” scolastica” (D’Addelfio e Costanza, 2024 *cit.* p. 38).

In quest’ottica corresponsabile, si richiede a famiglie ed alla scuola di “rispondere insieme ai bisogni di crescita e formazione delle nuove generazioni” (Dusi, 2014 p. 7). In questo senso il termine “respons-*abilità*”, pone l’accento su un agire concreto che sappia fornire risposte, e che “richiede la capacità di osservare, di progettare e di reperire i mezzi per l’attuazione del progetto elaborato”, “nel rispetto di un principio pedagogico basilare: la coerenza” (*ibidem*). Questa premessa, valida per ciascun tipo di famiglia, risulta ancora più urgente quando ci si muove in contesti di fragilità socio-economica. Difatti,

Lo status socio-economico di un genitore è strettamente correlato alla percezione di sé come soggetto efficace anche per quanto concerne il rapporto con la scuola. Anche l’appartenenza culturale esercita un evidente influsso sul modo in cui i genitori pensano e agiscono il proprio rapporto con la scuola frequentata dai figli (*ibidem*).

Ciò significa aprirsi al dialogo ed accogliere le possibili diverse percezioni che possono avere famiglie economicamente svantaggiate, rispetto alla scuola ed al proprio ruolo educativo. In sostanza si tratta di intendere come culturalmente rilevante la provenienza di ciascuno e di saperla valorizzare ed integrare all’interno della vita scolastica.

Compiendo una piccola forzatura di pensiero rispetto quanto scrive Dusi per le seconde generazioni di immigrati (Dusi, 2015), possiamo considerare fondamentale, affinché la scuola si renda luogo in cui lo svantaggio socioeconomico non si perpetui nei suoi effetti negativi nella formazione dell’individuo, che essa promuova un atteggiamento di accettazione, apprezzamento, inclusione ed incoraggiamento affinché “il bambino impar(i) a riconoscersi come soggetto degno di stima, avente valore e con un ruolo nella vita della classe” (p. 6).

Ogni figura parentale porta con sé un personale bagaglio di esperienze, di interessi, di bisogni e di capacità; non è esente da timori, tra i quali quello di essere giudicato «cattivo» o «inadeguato», è sensibile al fallimento, avverte la necessità di poter scegliere l’approccio educativo che ritiene migliore sulla base della propria personalità, della propria cultura, del contesto in cui vive, del

bambino che ha di fronte. Ogni genitore si relaziona con il proprio figlio in modo diverso, con uno stile educativo che si modifica nel tempo (Dusi, 2009, p. 29) .

Il ruolo dei docenti e la loro professionalità in questo senso sono cruciali, poiché

Per poter «accogliere» l'altro in un rapporto di collaborazione è necessario dare fiducia ai genitori, riconoscere che si ha a che fare con adulti che come tali hanno diritto ad essere trattati. La fiducia si genera nel tempo, nel confronto, nella conoscenza reciproca, ma è anche una postura di fondo che certo è messa continuamente alla prova dalla relazione con i genitori. Siffatta postura, tuttavia, permette al docente di cogliere le risorse, le competenze, le qualità di ciascun genitore (p. 26).

Ecco perché si rende necessario abbandonare un approccio standardizzato che chieda “a tutti i genitori le stesse cose nello stesso modo”, per costruire un dialogo significativo che porti ad uno scambio e ad una conoscenza reciproci, nell’ottica di fare squadra per raggiungere un obiettivo comune.

In contesti socio-economici poveri, i bisogni educativi emergono urgenti e richiedono interventi tempestivi per i quali è necessario creare sinergie che, col contributo di tutti e a tutti i livelli, promuovano azioni volte al benessere sociale e allo sviluppo educativo dei territori. In questo senso,

In un’ottica di empowerment di comunità, i Patti educativi che riconoscono la funzione costituzionale della scuola diventano una co-azione funzionale per ri-definire un nuovo rapporto orizzontale e sussidiario di corresponsabilità educativa tra scuola e comunità (p. 41).

E parlare di comunità educante non può non ricondurci a Malaguzzi e ai principi fondanti del sistema educativo del REA riguardo la gestione sociale dell’educazione dei bambini.

Si legge in un suo documento del 1984 da lui diffuso come foglio di lavoro nelle strutture educative reggiane:

“I caratteri più specifici che sottendono i significati della gestione sociale sono:

- che l’educazione dei bambini è un problema della famiglia, dell’istituzione educativa, della società e come tale richiede solidarietà e risposte collettive oltre che individuali;

- che la formazione degli individui, compresa quella dei bambini, avviene in più luoghi e che nessun luogo è totalizzante ed esclusivo;
  - che una gestione cooperativa dell'educazione nel segno di una corresponsabilità e di una competenza che si organizzano attraverso l'elaborazione di un progetto e di un fine e l'attiva partecipazione ai processi didattici che ne conseguono, è una risposta oltre che opportuna, esemplare;
  - che la partecipazione attiva dei genitori, laddove l'esperienza educativa si promuove, è percepita e apprezzata dal bambino che ne ricava un senso di compiacimento e di sicurezza oltre che incentivi e modelli per la propria socializzazione;
  - che la partecipazione e gestione sociale modificano in modo determinante l'organizzazione educativa dell'esperienza scolastica (e parimenti di quella familiare); conducono l'educabilità del bambino a rientrare in ipotesi, progettazioni confrontate, discusse, valutate, verificabili che alzano, in reciprocità, i livelli di conoscenza dei problemi;
  - che favorisce la presa di coscienza collettiva della delicatezza e delle contraddizioni dei problemi educativi dei bambini, delle difficoltà e dei limiti dell'educazione familiare ma anche dei compiti che ancora le competono [...]
- (Malaguzzi, 1984 in Giudici, Cagliari 2020 p. 34)

Quando si parla di povertà educativa, la corresponsabilità scuola-famiglia-comunità educante può tradursi in strumento di azione concreta per contrastarla. Si è ribadito più volte che la povertà educativa minorile è un fenomeno complesso e multidimensionale (STC, 2014; Di Profio, 2021; Commissione, 2024) e, a ragione di ciò, “le azioni di contrasto ad essa correlate richiedono un approccio partecipativo che includa tutti i livelli di governance” (Scialdone et al. , 2022 p.97).

In questo senso, la rete territoriale si rivela fondamentale per costruire un nuovo modello di gestione delle progettualità educative nel quale la scuola possa svolgere un ruolo di coordinamento (*ibidem*). L'efficacia di interventi di questo tipo risiede nel riuscire a garantire un coordinamento efficace tra diversi livelli di governance facendo leva sulla corresponsabilizzazione delle varie tipologie di attori sociali, sull'apertura al territorio e su una leadership diffusa, nella convinzione che:

azioni di contrasto ai rischi di povertà educativa, [...] sono tali se contribuiscono a rimuovere i vincoli alla valorizzazione dei talenti e ad includere tutti nella partecipazione alla vita sociale (p. 89).

Sulla scia di queste riflessioni, si muovono gli autori di altri contributi analizzati nella presente literature review: per sottolineare l'urgenza di ripensare il sistema educativo italiano in chiave inclusiva per contrastare anche le povertà invisibili (Bornatici, 2018); per richiamare la necessità di costruire alleanze educative territoriali e globali per rispondere ad esigenze concrete come la lotta contro l'abbandono scolastico (D'Addelfio & Costanza, 2024), partendo dalla relazione tra insegnanti e famiglie (Valenzano, 2022), per giungere alla promozione di una corresponsabilità educativa attraverso reti locali integrate che si impegnino nella lotta alla povertà educativa (Castaldi, 2022).

La riflessione condotta sui concetti di corresponsabilità educativa e di povertà educativa ha, dunque, messo in luce la complessità delle dinamiche che attraversano i contesti formativi e il ruolo decisivo delle relazioni tra scuola, famiglia e comunità.

Su queste basi, la seconda parte del presente lavoro introduce il quadro teorico di riferimento, incentrato sul tema della partecipazione come costruito pedagogico e come principio fondante dell'agire educativo. Vengono approfondite, in particolare, le pedagogie della partecipazione di tre autori: Freire, hooks e Milani, i quali concepiscono l'educazione come pratica dialogica, democratica e trasformativa. In questa prospettiva, si inserisce, infine, la teoria delle *capabilities* di Sen e Nussbaum che offre un ulteriore orizzonte interpretativo, di carattere etico e sociale, che guarda alla partecipazione non solo come diritto, ma come condizione di libertà e di sviluppo umano integrale.

Il parte  
QUADRO TEORICO DI RIFERIMENTO

Io credo che l'individuo che deve essere educato è  
un individuo sociale e che la società è un'unione organica di individui.  
Se eliminiamo il fattore sociale dal fanciullo si resta solo con un'astrazione;  
se eliminiamo il fattore individuale dalla società,  
si resta solo con una massa inerte e senza vita.  
(J. Dewey, 1897)

## Introduzione

La partecipazione pedagogicamente intesa è un concetto che si presenta in modo trasversale nel pensiero di grandi studiosi e teorici dell'educazione di diverse epoche e di diversi contesti geo-culturali. L'etimologia del termine che deriva dal sostantivo latino *particeps*, formato da *pars* (parte) e *capere* (prendere), rimanda al significato del "prendere parte". Prendere parte che, nel processo educativo, si traduce nell'azione di tutti gli attori coinvolti ciascuno con le proprie peculiarità, responsabilità e specificità.

Oggi, con la definizione "pedagogia della partecipazione" si intende, più comunemente, un approccio all'apprendimento come processo non unidirezionale, ma piuttosto come dialogo attivo e collaborativo tra educatori e discenti (Freire, 2018; hooks, 2020). In quest'ottica, il focus è posto sul processo di insegnamento-apprendimento legato al concetto di istruzione più che su quello di educazione in senso lato. Se il focus si sposta, invece, sull'educazione, intesa come processo di accompagnamento alla crescita globale delle nuove generazioni, diviene inevitabile il coinvolgimento di un terzo attore: il genitore. Numerosi sono pedagogisti e studiosi (Bronfenbrenner, 1986; Dewey, 2018; Epstein, 1984, 1985, 2018; Malaguzzi, 1993a/b), ancora una volta storicamente e geograficamente distanti tra loro, che, pur da prospettive differenti, considerano inscindibile la triade educativa scuola-bambino-famiglia.

Grazie al dibattito pedagogico del XX secolo che ha permesso lo sviluppo di un'epistemologia e di un pensiero pedagogici rinnovati e sostenuti dagli apporti di più discipline, si diffondono approcci che pur proponendo modelli diversi tra loro per fondamenti e pratiche, pongono al centro il bambino e un'idea di educazione che lo accompagni per tutta la vita (Dewey, 1954; Lodi, 1970; Malaguzzi, 1995; Montessori, 2025).

In questo clima di grande fermento intellettuale nascono e si sviluppano, per tutto il secolo, riflessioni di personalità di spicco per la storia della pedagogia e dell'educazione: Dewey (1954; 2018), Montessori (1995; 2023), Piaget (2017), Vygotsky (2008), Freire (2008; 2017; 2018; 2021), Gramsci (2022), Gentile (2023), Gardner (2010, 2019), Illich (2019), Milani (1990), per citarne solo alcuni. Le nuove scoperte scientifiche, le contaminazioni di discipline come la psicologia, la sociologia, la psicoanalisi e la filosofia hanno animato le riflessioni pedagogiche di un secolo che ha visto l'avvicinarsi di totalitarismi e democrazie, lo scoppio di due guerre mondiali, la nascita della cultura di massa e la diffusione dei mass media.

Sotto l'influsso di eventi storici di così grande portata, la storia del pensiero pedagogico ha inevitabilmente subito mutamenti e cambi di rotta radicali dall'attivismo all'idealismo, dal marxismo alla pedagogia cristiana, dalla pedagogia sperimentale alla cognitivista.

All'interno di questo ampio dibattito intellettuale e culturale il tema della partecipazione ha interessato molti studiosi del secolo scorso (Dewey, Freinet, Illich, Montessori, Milani, Freire, Bruner, hooks) tanto da poter parlare, oggi, di una vera e propria "pedagogia della partecipazione" fondata sull'idea che l'educazione non sia un'attività monolitica gestita esclusivamente all'interno delle mura scolastiche, ma un processo dinamico, condiviso e democratizzato in cui ogni attore coinvolto contribuisce attivamente alla costruzione del sapere.

La definizione di "pedagogia della partecipazione", in quest'ottica, piuttosto che essere attribuibile a un singolo autore, rappresenta un paradigma condiviso che ha trasformato il modo di intendere l'educazione, enfatizzando l'attiva partecipazione di ogni soggetto coinvolto nel processo di apprendimento.

Tutti gli autori citati condividono una visione dialogica, democratica e partecipativa dell'educazione, in cui l'apprendimento si configura come processo sociale e co-costruito, fondato sulla relazione e sull'esperienza.

La scelta di porre in dialogo don Lorenzo Milani, Paulo Freire e bell hooks non risponde all'intento di costruire un quadro epistemologico unitario né di delineare una genealogia teorica lineare. Essa è, piuttosto, fondata su un criterio di affinità tematica e valoriale, che accomuna i tre autori attorno ad alcuni nuclei concettuali centrali per la riflessione pedagogica contemporanea, quali la partecipazione, la democrazia educativa, il rapporto tra educazione e comunità e la responsabilità collettiva nei processi formativi.

Tale scelta risulta coerente con l'impianto teorico-prattico del Reggio Emilia Approach, che si caratterizza per un uso dialogico e non sistematico dei riferimenti teorici, intesi come lenti interpretative capaci di orientare la riflessione pedagogica più che come fondamenti teorici chiusi. I tre autori considerati rappresentano, inoltre, riferimenti rilevanti e ricorrenti nel campo degli studi sul Reggio Emilia Approach e sono stati oggetto di approfondimento nel percorso formativo del dottorato in Reggio Childhood Studies, costituendo una base teorica condivisa all'interno della comunità di ricerca di riferimento.

L'accostamento proposto non intende, dunque, appiattire le differenze storiche, culturali e concettuali che caratterizzano ciascun autore, ma valorizzarne le risonanze tematiche, riconoscendo la specificità di ogni contributo. In questa prospettiva, Milani, Freire e hooks vengono letti come una costellazione di prospettive teoriche che, da angolature differenti, consentono di illuminare il tema della partecipazione nei contesti educativi, con particolare attenzione al ruolo della famiglia e della comunità nei processi di crescita e formazione delle nuove generazioni.

### **3.1: Pedagogie della partecipazione: don Milani, Freire e hooks.**

Nel tentativo di tracciare un quadro teorico di riferimento che, pur dichiarando esplicitamente la propria non esaustività, consenta di orientarsi all'interno del dibattito sulle pedagogie della partecipazione, risulta inevitabile richiamare, seppur in forma sintetica, il contributo di John Dewey. Proprio per l'ampiezza e la complessità della sua riflessione si è scelto di non dedicargli un approfondimento specifico ma, resta comunque importante richiamarne, almeno in sintesi, il contributo alla definizione di una scuola democratica e di un'idea di educazione intesa non come mera trasmissione di contenuti, ma come esperienza e crescita, ricostruzione continua dell'esperienza (Dewey, 1954) e processo sociale profondamente intrecciato alla vita della comunità. In questa prospettiva, la scuola si configura come luogo di partecipazione, relazione e formazione di soggetti capaci di prendere parte consapevolmente alla vita collettiva. Tenendo sullo sfondo questo orizzonte teorico, è possibile riconoscere in Dewey un importante precursore di successive riflessioni pedagogiche sulla partecipazione. In forma più esplicitamente critica e militante, tali istanze emergono, nel contesto italiano, nella voce di don Milani.

Il pensiero di don Milani si rende visibile in modo particolarmente incisivo nella lettera che nel 1967 lui e i suoi ragazzi rivolgono alla scuola, denunciandone tutte le mancanze in modo deciso e diretto. Nella lettera emergono in forma anticipatrice alcune delle riflessioni che saranno poi sviluppate da Freire e da hooks in merito al ruolo del dialogo e della parola- intesa come possibilità di espressione e di presa di parola- per coloro che sono oppressi per ragioni di classe, razza o genere. In questa prospettiva, il pensiero di don Milani può essere efficacemente sintetizzato nel celebre motto “è la lingua che ci fa eguali” (Milani, 1990, p. 96).

Considerata dal prelado fiorentino, uno strumento potentissimo di potere, la lingua permette di esprimere le proprie idee e di poter prendere parte al dibattito politico e socioculturale. Nella sua scuola a Barbiana egli incoraggia i suoi studenti, indipendentemente dalla loro origine sociale o dal loro livello di istruzione, a partecipare attivamente alla costruzione del sapere e alla riflessione sulla realtà sociale. Il mezzo principale di emancipazione sociale per loro è, pertanto, padroneggiare la propria lingua. L’atto di accusa, espresso nella lettera, è rivolto alla scuola italiana quale “strumento di differenziazione sempre più irrimediabile“ (p. 20), incapace di interrompere la catena di trasmissione intergenerazionale dello svantaggio e responsabile del perpetuarsi della discriminazione, dell’ingiustizia sociale e del sostegno al sistema classista come fosse l’unico possibile.

Sebbene nel pensiero di don Milani il tema della famiglia non venga sviluppato in forma sistematica come oggetto di riflessione pedagogica, esso affiora in modo significativo laddove la critica alla scuola chiama in causa i genitori come interlocutori potenzialmente attivi del cambiamento educativo.

E se “il problema degli altri è eguale al mio. Sortirne tutti insieme è la politica” (p. 14), la scelta, allora, dev’essere politica. Il parlamento dovrebbe rispecchiare le esigenze di tutti. Da qui l’urgenza espressa dai ragazzi nella lettera, di impadronirsi della lingua per poterci andare loro in Parlamento (*ibidem*)! La scuola che ama i Pierini, figli della borghesia che sta bene, “resta apolitica” e non vuol cambiare le cose (*ibidem*). Quando, invece, si conoscono i figli dei poveri si ama la politica e si crede nella sua azione riformatrice perché “non si può amare creature segnate da leggi ingiuste e non volere leggi migliori” (p. 93) . Milani, quindi, allo stesso modo, come si vedrà, di Freire e hooks, crede nella potenza della parola per la costruzione di una società più giusta e inclusiva, e, come loro, considera il dissenso un elemento fondamentale per la crescita personale e per la promozione della democrazia.

La creazione di una comunità più equa, quindi, passa dalla scuola che deve riscoprirsi strumento di riscatto sociale per chi proviene dalle classi subalterne, perché “una scuola selettiva distrugge la cultura”. Ai poveri toglie il mezzo d’espressione. Ai ricchi toglie la conoscenza delle cose” (p. 105), essa “è un peccato contro Dio e contro gli uomini” (p. 106).

Educare al pensiero critico e formare coscienze che lottino contro l’oppressione culturale sono gli obiettivi che don Milani si pone nelle sue classi laboratorio di Barbiana. La pedagogia della partecipazione diventa, nel pensiero del priore fiorentino, partecipazione dello studente svantaggiato al dibattito politico e educativo che lo riguarda. Ciò significa, in primo luogo che essi abbiano coscienza dell’esistenza del dibattito e, sin dalle prime pagine della lettera, infatti, mostrano di conoscere il testo della Riforma della scuola media (p. 30) così come le statistiche riguardanti le bocciature o gli abbandoni scolastici nella scuola pubblica (p. 35-59), e, significa, in secondo luogo, che si dotino degli strumenti necessari per parteciparvi. Perciò l’invito ai suoi ragazzi a leggere il giornale, ad interessarsi delle lotte sindacali, a viaggiare e imparare le lingue. Formare cittadini consapevoli, capaci di creare comunità e società più giuste sono le stesse finalità dell’educazione democratica e impegnata di Freire e hooks. La scuola tradizionale che strizza l’occhio al sistema oppressore e classista deve riformarsi e smettere di essere “ospedale che cura i sani e respinge i malati” (p. 20). Per far questo deve smettere di bocciare, deve abolire gli esami, rivedere i programmi, l’orario e il calendario e aprirsi a culture altre che non sono subalterne a quella borghese.

È interessante notare che *Lettera ad una professoressa* si apra con la frase: "questo libro non è scritto per gli insegnanti ma per i genitori. È un invito a organizzarsi" (p. 5). Con questo incipit don Milani mostra, ancora una volta, una sensibilità che precorre i tempi, nell’individuare nei genitori gli interlocutori con cui la scuola può interfacciarsi in un’ottica di partecipazione democratica. Le famiglie di cui parla don Milani sono quelle dei poveri che si fidano e affidano all’istituzione scuola i propri figli, e, il più delle volte, “non sospettano nemmeno che queste cose esistano” (p.33). Il richiamo alle famiglie, in questo caso, non va letto come elaborazione compiuta di una teoria della corresponsabilità educativa, ma piuttosto come emersione di un nesso politico tra scuola, cultura e coscienza delle classi popolari, che risulta comunque rilevante per comprendere il significato della partecipazione nel contesto educativo. Le sentenze “razziste” (p. 20) date dagli insegnanti riguardo al figlio

“negato per gli studi” (p. 11), vengono accettate di buon grado da padri e madri resi timidi (p. 10) dalla propria condizione socio-economica e culturale. Il babbo di Gianni, nome fittizio di un ragazzo di Barbiana respinto più volte ma che diventerà maestro, ha sperato, da partigiano, di donare un mondo più giusto a suo figlio, un mondo in cui la scuola, gli offra istruzione e educazione, e rimuova gli ostacoli di partenza che si porta addosso (p. 63). Milani, in risposta alla scuola classista che non si accorge di quanto è ingiusta “nel fare parti eguali tra diseguali” (p. 55), arriva ad immaginare un “sindacato di babbi e mamme” (p. 26) che si organizzino per “ricordare” agli insegnanti sono pagati per essere a servizio dei ragazzi e non per buttarli fuori (*ibidem*). E, poiché, “chi non riceve critiche invecchia male” (*ibidem*), dal confronto con le famiglie e l’incontro con la loro cultura, la scuola potrebbe tracciare sentieri percorribili di rinnovamento. L’idea di educazione che emerge è quella di un processo collettivo, dinamico e aperto, in cui tutti gli attori della comunità, studenti, insegnanti, famiglie e società, contribuiscono attivamente allo sviluppo del sapere e alla formazione dei cittadini. La risposta che i ragazzi si attendono dalla professoressa cui la Lettera è indirizzata, è una parziale ammissione di colpa da parte sua (e della scuola che ella rappresenta). La scuola perfetta non esiste, ma, nel rispetto e nell’ascolto delle diverse culture che la abitano si trova la chiave per accendere un dibattito costruttivo teso al cambiamento. Una scuola nuova è possibile. Essa è pensata in senso formativo, e, al pari di altri luoghi educativi come la famiglia, la parrocchia, la città è intesa come uno spazio fisico e di relazioni che può contribuire all’umanizzazione della società, che può opporsi al conformismo e alla superficialità del sistema dominante, e generare dissenso e coscienza critica contro la rassegnazione, a favore della speranza.

La pedagogia della partecipazione in Don Milani si esprime, quindi, attraverso un modello educativo inclusivo, basato sul dialogo, sulla collaborazione e sulla condivisione del potenziale trasformativo dell’educazione. La sua scuola a Barbiana resta, tuttora, un esempio emblematico di come, abbattendo le frontiere tradizionali tra scuola e comunità, si possa dare vita a un percorso formativo in cui la partecipazione attiva di tutti diventa lo strumento principale per promuovere il cambiamento sociale e la costruzione di una comunità educativa integrata e consapevole, pronta a rispondere alle sfide di un mondo in continua evoluzione.

Connesso sia alle riflessioni e proposte operative di Dewey sia ai toni di denuncia che don Milani rivolge al *sistema*, è il più volte succitato pedagogista brasiliano Paulo Freire. Con la sua celebre *Pedagogia degli oppressi* (1968), Freire introduce una serie di concetti che richiamano direttamente al pensiero di Dewey nel sostenere l'importanza della partecipazione all'educazione delle nuove generazioni da parte di tutti i soggetti coinvolti in essa<sup>22</sup>. Scritto durante i primi anni di esilio dal Brasile questo testo è stato pubblicato nel 1968 e tradotto in inglese nel 1970. Diversi governi, tra cui quello del Sudafrica durante l'apartheid o dell'Arizona- nel rispetto della House bill 2281<sup>23</sup> del 2015- lo hanno bandito e inserito nella black list dei libri sovversivi e pericolosi. Nei suoi quattro capitoli, il libro di Freire, sviluppa una serie di temi fondamentali sulla sua idea di "educazione come pratica della libertà" (Freire, 1968, p. 47). Innanzitutto, il concetto di disumanizzazione e umanizzazione legati alla società contemporanea. Egli ribadisce con forza che la situazione di disumanizzazione in cui vivono molte persone non possa essere considerata un destino ineluttabile, ma, piuttosto, il risultato di un'ingiusta e sistematica oppressione che favorisce la violenza degli oppressori e disumanizza gli oppressi (p. 48). Nel sostenere una delle sue tesi centrali, ossia che nella lotta per riconquistare la propria umanità gli oppressi non devono diventare gli oppressori dei loro oppressori, Freire sottolinea che solo se gli oppressi saranno in grado di liberare sia se stessi sia i loro oppressori, si riuscirà a ripristinare l'umanità di entrambi i gruppi. Egli mette in guardia gli oppressi dal diventare a loro volta oppressori mentre cercano la propria liberazione individuale in due possibili circostanze. La prima si verifica quando, ottenuto il potere, essi lo usino per opprimere il loro precedente oppressore; la seconda, invece, quando essi diventano oppressori di altri oppressi. Il pericolo che ciò si verifichi risiede nell'ambigua dualità per cui gli oppressi sono al tempo stesso

---

<sup>22</sup>In *Democracy and Education*, Dewey (2018) definisce l'educazione come strumento fondamentale per la partecipazione democratica, sottolineando come l'apprendimento si sviluppi attraverso il fare, il dialogo e la relazione con l'ambiente sociale. La scuola, in tale ottica, si configura come un ambiente intenzionalmente strutturato per promuovere la formazione di soggetti capaci di prendere parte consapevolmente alla vita collettiva (1954, 2020).

<sup>23</sup> La Legge 2281, la "House Bill" dello Stato dell'Arizona, vieta alle scuole pubbliche e alle scuole charter di includere nel curriculum corsi o attività didattiche che promuovano l'abbattimento del governo degli Stati Uniti o che incoraggino risentimento nei confronti di gruppi definiti in base a categorie di "razza" o classe. Il termine "razza", privo di fondamento scientifico, è qui utilizzato in quanto parte del lessico giuridico e del contesto statunitense. In particolare, la norma prende di mira programmi educativi che promuovono forme di solidarietà etnica o identitaria, ritenute in contrasto con un approccio centrato sull'individuo.

In, [https://www.azleg.gov/legtext/49leg/2r/summary/h.hb2281\\_05-03-10\\_astransmittedtogovernor.doc.htm](https://www.azleg.gov/legtext/49leg/2r/summary/h.hb2281_05-03-10_astransmittedtogovernor.doc.htm), ultima consultazione 13/05/2025)

se stessi (gli oppressi) e l'oppressore, di cui hanno interiorizzato la coscienza. A causa di questa ambigua dualità e dell'interiorizzazione dei loro oppressori, gli oppressi cercano di diventare come gli oppressori e di condividere il loro stile di vita. Il fatalismo e l'autosvalutazione che dominano l'esistenza degli oppressi, li costringono ad una posizione di passività e dipendenza tali da giungere a tendenze necrofile e conniventi con il regime oppressore. La liberazione deve consistere di azione e riflessione, che diventano prassi autentica. Innanzitutto, deve realizzarsi un dialogo critico e liberatore con gli oppressi il cui obiettivo sia restituire loro la percezione umanizzata di sé per condurli all'autoliberazione e non li ponga in attesa di una elargizione di libertà da parte di qualcun altro, neppure dei leader della rivoluzione pedagogica.

La lotta umanizzante consiste nell'assunzione totale di responsabilità nel processo da parte degli oppressi. La presa di coscienza è il metodo con cui realizzare la pedagogia umanizzante. Nella co-intenzionalità dell'azione e della riflessione rivoluzionaria da parte dei suoi leader e degli oppressi risiede il punto di forza per il successo della lotta.

Un nuovo tipo di educazione è, per Freire, l'arma grazie alla quale sfidare le strutture di oppressione, favorire la partecipazione attiva ed emancipatrice degli individui e suscitare la consapevolezza critica. Egli introduce il concetto di "educazione problematizzante" (p. 87) che si contrappone all'educazione "depositaria" o "bancaria" (p. 77) tipica dell'approccio tradizionale, definita così perché l'intervento educativo diventa un atto del depositare (come nelle banche) il sapere. Per quest'ultima le persone si dividono tra chi sa e chi non sa, per cui, ai primi spetta comunicare il frutto del loro sapere, trasmettere la cultura del dominatore e le norme di comportamento, mentre, dai secondi si pretende l'umiltà di imparare, obbedire ed eseguire. In questo modo si realizza "l'educazione come pratica di dominio" (p. 86) da cui si deve guardare anche il leader della rivoluzione evitando di ricorrere a slogan o a "nuovi depositi" seppur animati da autentici sentimenti umanisti (*ibidem*). L'educazione depositaria adottata da ogni tipo di dominatore, lascia il mondo esattamente come lo trova, perché riduce l'uomo a un mero esecutore di ordini rendendolo "cosa" e non più uomo (p. 85). In senso opposto, l'educazione problematizzante, non trasferisce passivamente conoscenze, promuovendo un apprendimento attivo e critico, in cui l'educando diventa protagonista del proprio

processo di conoscenza, riflettendo sul mondo circostante e prendendo coscienza delle proprie condizioni attraverso il dialogo con l'educatore.

La parola autentica è in grado, per Freire, di trasformare il mondo e il dialogo è incontro di uomini che si riconoscono reciprocamente umanità. Il dialogo stesso è in grado di creare umanità e si realizza se esistono tre condizioni, che richiamano direttamente alle tre virtù teologali, ovvero "un amore profondo per il mondo e per gli uomini" (p. 99), la fede nella vocazione degli uomini "ad essere di più" (p. 101) e la speranza che "porta alla ricerca incessante della creazione dell'umanità" (p. 102). L'esigenza preliminare nella prospettiva dell'educazione problematizzante, è il superamento della contraddizione educatore-educando che sappia rendere entrambi attori del processo di conoscenza. Nel promuovere la costruzione partecipata del sapere si assiste al duplice processo per cui il docente insegna e impara e il discente impara e insegna, nel dialogo e nella relazione tra educatori e educandi si promuove un apprendimento attivo e critico.

Pur non avendo dedicato una riflessione specifica al ruolo della famiglia nel processo educativo, quest'ultima può, facilmente, essere inclusa nella nozione di comunità educativa proposta dalla pedagogia umanizzante di Freire. Freire offre una cornice concettuale entro cui la famiglia può essere letta come parte della più ampia comunità educativa e come possibile spazio di dialogo, coscientizzazione e responsabilità condivisa. All'interno della famiglia può generarsi una prima forma di dialogo autentico tra vecchie e nuove generazioni che inneschi meccanismi riflessivi di consapevolezza critica e collettiva. L'interesse di Freire si concentra, infatti, soprattutto sulla costruzione di soggettività critiche e comunità capaci di dominare il mondo e trasformarlo; è entro questa cornice più ampia che il presente lavoro ritiene legittimo collocare anche il contributo potenziale delle famiglie ai processi educativi.

La partecipazione delle famiglie, in questo senso, si può tradurre in un possibile strumento di sensibilizzazione nei confronti delle disuguaglianze sociali, rendendosi anch'essa un possibile agente di cambiamento nel processo di emancipazione sociale e culturale degli oppressi. Attraverso una partecipazione attiva al processo educativo, la famiglia, nel suo ruolo di prima agenzia educativa, può contribuire alla formazione di una comunità capace di riconoscere e superare le dinamiche oppressive. Tale partecipazione, rafforzando il senso di responsabilità condivisa, può contribuire a rendere la scuola stessa un laboratorio di prassi emancipatorie. Ciò

che, negli anni '60, Freire realizza con le prime campagne di alfabetizzazione del Movimento di Educazione Popolare, rappresenta il più grande sforzo di democratizzazione mai avvenuto in Brasile: aiutare l'uomo a leggere la parola per leggere criticamente il mondo (Culcasi, 2022). Al processo di alfabetizzazione si accompagna la ricerca verso l'umanizzazione dell'individuo oppresso che lo rende soggetto attivo della storia, nella costante ricerca continua di "essere di più, *ser mais*" (p. 25). L'alfabetizzazione rappresenta, per Freire, la possibilità di elevare la coscienza delle classi oppresse rispetto alla realtà effettiva dell'oppressione (Vittoria, 2018). Dare loro la parola significa rompere la cultura del silenzio, cui la sottomissione al regime oppressore li ha costretti .

E agli insegnamenti di Freire pensa la pedagogista e scrittrice afroamericana bell hooks, quando sostiene che "l'educazione è potere" (2022 p. 160) e quando si pone l'obiettivo di rendere la classe universitaria in cui insegna, una "comunità"<sup>24</sup>, un setting democratico "where everyone feels a responsibility to contribute" (2020 p. 71). Qui emerge il nesso con la famiglia nel pensiero di bell hooks, presente soprattutto nella riflessione sulla comunità e sulla formazione del sé, a partire anche dalla dimensione autobiografica della sua scrittura. Il suo obiettivo è trasformare l'istruzione in una pratica collaborativa e olistica, promuovendo la crescita reciproca e l'empowerment tra studenti e insegnanti, attraverso la reale valorizzazione della presenza di ciascuno. Pedagogista e scrittrice interessata ai temi "razza"<sup>25</sup>, sesso e classe, bell hooks ha spesso affrontato in maniera intersezionale la riflessione su di essi, proponendo un'idea di educazione come "pratica di libertà" (p. 179): libertà dai vincoli e dalle strutture di potere e libertà che rende ciascuno un possibile attore di cambiamento. Per bell hooks, così come per Freire, "la pedagogia non è mai politicamente neutra e l'educazione è strettamente legata a dinamiche di potere che si riproducono e si rafforzano all'interno della classe come microcosmo" (*cit.* in Moltelo e Diana, 2023 p. 36). Riconoscere il valore di ogni singola voce determina, per esperienza della studiosa afroamericana, "un buon modo per costruire comunità in classe" (hooks, 2022 p. 72). L'esercizio all'ascolto reciproco, che si costruisce attraverso la pratica quotidiana in aula, fa sì che nessuno studente rimanga invisibile e tutti si sentano liberi di parlare e di rispondere. Nell'incoraggiare gli studenti ad

---

<sup>24</sup> virgolette nel testo

<sup>25</sup> bell hooks usa il termine "razza" non in senso biologico, ma in senso sociale, per analizzare come le differenze "razziali" influenzino le nostre vite e per superare le limitazioni delle categorie tradizionali di razza.

esplorare in che modo la conoscenza si collega alla loro vita quotidiana, li si vuol rendere capaci di avere un impatto positivo su di essa. La sfida posta dalla società multiculturale al mondo della scuola e dell'accademia, richiede un cambio di paradigma pedagogico cui sia i professori sia gli studenti devono prepararsi e per farlo devono interiorizzare ed accettare "codici culturali" differenti (p. 73).

When we, as educators, allow our pedagogy to be radically changed by our recognition of a multicultural world, we can give students the education they desire and deserve. We can teach in ways that transform consciousness, creating a climate of free expression that is the essence of a truly liberatory liberal arts education (pp. 76-77).

Da qui la proposta della *engaged pedagogy* (p. 38), un approccio didattico che enfatizza la partecipazione attiva degli studenti, il pensiero critico e l'integrazione delle conoscenze accademiche con le questioni del mondo reale. La *engaged pedagogy* riconosce ogni classe come diversa e modifica costantemente le proprie strategie per affrontare ogni nuova esperienza di insegnamento adattandola alla comunità classe che ha di fronte. L'insegnamento, come un qualunque altro atto performativo, si modella sul "pubblico"<sup>26</sup> che ha di fronte e cambia la sua voce per comunicare con esso. La *engaged voice* "deve cambiare costantemente, evolversi nel dialogo con un mondo al di là di sé" (p. 39). Ascoltare tutte le voci significa anche riconoscerne l'unicità e porsi in ascolto con attenzione e concentrazione di ogni singola voce "rafforza la capacità di apprendere insieme" (p. 220). Nella reciprocità dell'ascolto di pensieri individuali, che possono essere ricondotti alla propria esperienza personale, risiede la possibilità di divenire ciascuno più consapevole dell'altro. Impegnarsi nella *engaged pedagogy*, significa, per gli insegnanti, accettare di trattare il tema della classe e della "razza" in modo costruttivo, così come di adottare un approccio di insegnamento creativo che trasformi l'aula in un ambiente eccitante e mai noioso e realizzi "l'ideale democratico di educazione per tutti" (p. 224). Coloro che hanno trovato il coraggio di imparare nuovi modi di insegnare e di pensare, in antitesi ai sistemi culturali imperialisti e depositari, hanno "dato vita alla pedagogia della speranza" (hooks, 2022, p. 28), la stessa speranza per cui bisogna lottare, secondo Freire, continuando a denunciare gli abusi e le ingiustizie del mondo. "Per noi insegnanti- prosegue hooks- la classe è un luogo di speranza"

---

<sup>26</sup> corsivo di chi scrive

(*ibidem*) dove è sempre possibile generare apprendimento in menti aperte in cerca di sapere. Nella perdita di sentimento di comunità, l'autrice afroamericana vede una pericolosa deriva del sistema educativo tradizionale, per cui si verifica "la perdita di un sentimento di connessione e vicinanza con il mondo" (*ibidem*). La *engaged pedagogy*, progressista, democratica e critica, permette, attraverso una pratica creativa, di "ripristinare il nostro senso di connessione reciproca: ci insegna a fare comunità" (*ibidem*).

L'autoritarismo che caratterizza le classi tradizionali ha soffocato la magia ed il divertimento dello studio, "rendendolo repressivo e opprimente" (p. 79). Riprendendo nuovamente Freire, hooks cita la sua idea di felicità connessa con il processo di insegnamento-apprendimento che deve essere serio ma piacevole al tempo stesso. Nella conversazione, prosegue hooks, risiede il cuore della pedagogia dell'educazione democratica, che genera condivisione di conoscenza. Il discorso accademico sul tema della "razza", del genere e della classe, ha generato una riflessione sul valore dell'inclusione per certi versi rivoluzionario e per altri "di superficie"<sup>27</sup>, laddove l'inclusione veniva sostenuta a patto di presentare i modi di conoscere alternativi sempre come "subordinati ai sistemi dominanti" (p. 82). Per scongiurare questa idea distorta di inclusione e di diversità, hooks ricorre al concetto di pluralismo che non coincide con il termine diversità ma è "una risposta alla realtà della diversità". Il pluralismo presuppone impegno con l'altro, sia esso una persona o una comunità (*ibidem*): "impegno a comunicare e relazionarsi con un mondo più ampio, con un vicino molto diverso o una comunità lontana" (*ibidem*), impegno verso "l'apertura radicale" (p. 84). In ciò risiede l'ideale dell'educazione democratica che crea comunità di apprendimento che valorizzano "l'integrità al posto della divisione" (p. 85), creando vicinanza, "intimità che non annulla la differenza" (Palmer in hooks, 2022, p. 85).

In queste riflessioni sulla comunità, la famiglia si inserisce a partire dalla vicenda autobiografica di bell hooks che dedica un intero capitolo del suo *Insegnare comunità* all'apprendimento progressista, definito, sin dal titolo, "un valore familiare" (p. 155). In famiglia, scrive, "per la prima volta conosciamo il senso del significato e il potere dell'educazione" (*ibidem*) e in essa facciamo la nostra prima esperienza di comunità. La famiglia viene presentata come uno dei primi contesti relazionali in cui

---

<sup>27</sup> virgolette di chi scrive

si apprendono dinamiche di potere, ascolto reciproco, conflitto e riconciliazione, elementi che diventeranno poi centrali anche nei contesti educativi istituzionali. La bontà e la solidità dei legami che viviamo nella famiglia d'origine influiscono sulla fiducia che saremo in grado di porre in qualunque altro legame umano. Il contributo di hooks amplia il significato pedagogico della partecipazione, riportandolo alla dimensione relazionale, affettiva ed etico-politica del vivere insieme e della costruzione della comunità. Pur non inoltrandosi nell'analisi della crisi delle famiglie della società contemporanea, hooks fornisce alcuni esempi di esercizio di educazione democratica da lei stessa esperita tra le mura domestiche, sin dall'infanzia. La disponibilità reciproca all'ascolto così come al dissenso e al far pace è stata una pratica di educazione alla libertà frutto dell'impegno collettivo di tutta la famiglia Watkins. Da qui il suggerimento della pedagoga afroamericana alle famiglie operaie, preoccupate perché i loro figli non leggono o non scrivono, di costruire un momento di confronto critico in famiglia su cosa si è visto in tv o nei film. Anche pochi minuti al giorno, ma che sia tempo di qualità. A partire da queste riflessioni, è possibile estendere il discorso oltre il contributo specifico di hooks e considerare la famiglia, in una prospettiva più ampia, come uno spazio privilegiato per la formazione di competenze critiche e relazionali in cui si apprendono dinamiche di potere, relazioni affettive e valori, ma anche luogo in cui possono emergere disfunzioni e conflitti.

Se l'educazione democratica nei luoghi istituzionali - scuola e accademia - si pone l'obiettivo di insegnare agli studenti a trasgredire per oltrepassare i confini di "razza", sesso e classe, in famiglia si possono generare i primi rudimenti di quel pensiero critico e di pratica dell'ascolto dell'altro necessari alla successiva lotta emancipatoria.

"La dimensione di classe insita nelle conoscenze che riproduciamo appartiene a uno specifico status sociale e in esso viene valorizzato e potenziato: per questo è fondamentale, per chiunque abbia la responsabilità pedagogica di agire paradigmi impegnati e libertari, comprendere che l'inemendabile rivoluzione deve iniziare nella casa per poi arrivare nella classe e, nuovamente, tornare a casa. In questa ricorsività dialogica e co-evolutiva, conoscenze teoriche e pratiche [...] si attualizzano in un lavoro militante. Dunque, un agire pedagogico impegnato, consapevole della necessaria alleanza tra casa e agenzia educativa, diventa strumento di decolonizzazione e di emancipazione, di libertà e giustizia sociale (D'Antone, Bianchi, 2022 p. 203).

La partecipazione attiva degli studenti, la contestazione del potere e la valorizzazione della parola sono elementi chiave che accomunano le pedagogie di Dewey, don Milani, Paulo Freire e bell hooks i quali, pur con le loro specificità, guardano all'educazione come strumento di possibile emancipazione e cambiamento sociale. I contributi di questi autori possono essere messi in relazione con il Reggio Emilia Approach nella misura in cui concorrono a delineare un'idea di educazione trasformativa, critica, relazionale e attenta alle disuguaglianze sociali. In tutti i casi, l'educazione eccede la sola trasmissione di contenuti e chiama in causa la formazione di soggetti capaci di prendere parola, interpretare il proprio contesto e agire entro di esso.

Il tema della famiglia, come si è visto, non compare con la stessa centralità in ciascun autore: in alcuni casi esso è esplicito, in altri emerge in modo più indiretto attraverso il riferimento alla comunità, alla responsabilità collettiva e alla dimensione sociale dell'esperienza educativa. È proprio entro questa trama di risonanze tematiche, più che entro una piena sovrapposibilità teorica, che il loro accostamento assume significato.

La visione positiva dello sviluppo umano sottesa a questa idea di educazione, che riconosce l'importanza di creare contesti capaci di permettere a ogni individuo di realizzare il proprio potenziale e di vivere una vita piena e significativa, trova eco anche in riflessioni sviluppate in altri ambiti disciplinari. In particolare, nel campo dell'economia e della filosofia politica, alcuni studiosi hanno progressivamente messo in discussione interpretazioni dello sviluppo fondate esclusivamente su indicatori economici, proponendo invece approcci più attenti alla qualità della vita delle persone e alle reali opportunità di partecipazione alla vita sociale.

In questa prospettiva si collocano le riflessioni di Amartya Sen e Martha Nussbaum, i quali, attraverso la teoria delle capabilities, hanno posto al centro dell'analisi dello sviluppo umano la possibilità per gli individui di disporre delle condizioni sociali, economiche e politiche necessarie per sviluppare le proprie capacità e partecipare pienamente alla vita della comunità. Il prossimo paragrafo è dedicato all'analisi del contributo di questi due studiosi e al modo in cui la loro prospettiva consente di ampliare la riflessione sul rapporto tra educazione, partecipazione e giustizia sociale.

### 3.2: Oltre lo sguardo pedagogico: la teoria delle capabilities di Sen e Nussbaum

La realizzazione di una società più equa e più giusta è un tema che, al di fuori del dibattito pedagogico, ha interessato anche altri ambiti disciplinari, tra cui, senz'altro, quello degli studi economici.

A partire dagli anni Settanta del secolo scorso, grazie alle intuizioni dell'economista e filosofo indiano Amartya Sen (1990; 1999), fiorisce una riflessione sulla nozione di sviluppo che non può più essere definito solo da fattori strettamente economici, ma, che si lega anche al concetto ampio e, tutto da definire, di libertà.

Nel testo *Lo sviluppo è libertà*, Sen sostiene che la libertà debba intendersi come il vero motore dello sviluppo umano, sviluppo che, però, non può definirsi solamente in termini di crescita economica (1999, p. 42). Egli contesta l'idea che lo sviluppo possa essere misurato solo attraverso indicatori come il PIL e considera la libertà un elemento fondamentale attraverso la quale gli individui possono davvero prosperare ed espandere le proprie capacità e possibilità.

Nella sua definizione di libertà sono compresi e convivono due aspetti, ovvero “i processi<sup>28</sup> che permettono azioni e decisioni libere” e “le possibilità<sup>29</sup> effettive che gli essere umani hanno in condizioni personali e sociali date” (p. 23). Ciò porta alla distinzione tra l'aspetto processuale e l'aspetto abilitante della libertà (*ibidem*), per cui ad esempio un processo inadeguato tipo la negazione della libertà di voto genera “illibertà”, così come può generarla la mancanza di una possibilità elementare tipo lo sfuggire alla fame. Nella sua analisi dello sviluppo, Sen si concentra sulle libertà individuali e dedica particolare attenzione “all'espansione delle «capacitazioni» degli individui di vivere il tipo di vita cui danno valore, e hanno motivo di dare valore” (p. 24). Introduce, così, il concetto di “capabilities” (capacitazioni) (p. 78), cioè le capacità reali degli individui di agire in modo efficace e di raggiungere i propri obiettivi. Lo sviluppo, in quest'ottica, deve mirare a espandere queste capacità e permettere agli individui di avere accesso a istruzione, sanità, giustizia: elementi essenziali per la loro crescita. Le sue riflessioni modificano anche il concetto di povertà che non può più legarsi solo alla scarsità di reddito ma deve considerarsi anche connessa alla “privazione di capacitazioni fondamentali” (p. 26) come la

---

<sup>28</sup> in corsivo nel testo originale

<sup>29</sup> in corsivo nel testo originale

salute, l'accesso al cibo, l'istruzione. Nell'approccio di Sen l'espansione della libertà è considerata sia *scopo primario*<sup>30</sup> (ruolo costitutivo) sia *principale mezzo*<sup>31</sup> dello sviluppo (ruolo strumentale) (p. 42). Lo sviluppo è, dal punto di vista costitutivo, il processo di espansione delle libertà sostanziali per l'arricchimento della vita umana (*ibidem*), e queste libertà sostanziali comprendono capacitazioni elementari (ad esempio, poter sfuggire a deprivazioni come la fame o la malattia, ma anche il saper leggere e scrivere o il diritto alla partecipazione politica). Ciò che l'autore qualifica come libertà strumentali, di cui ogni essere umano dovrebbe poter disporre, sono ascrivibili a cinque categorie: le libertà politiche (diritti civili), le infrastrutture economiche (possibilità di utilizzo di risorse economiche), le occasioni sociali (scuola, sanità), le garanzie di trasparenza (diritto all'informazione) e la sicurezza protettiva (assegni di disoccupazione, sovvenzioni dopo una carestia). Tutte queste libertà strumentali promuovono direttamente le capacitazioni degli individui" (p. 46), ma possono anche integrarsi e rafforzarsi a vicenda. Secondo questa prospettiva, dunque, libertà e capacità non possono essere separate: si è liberi di fare una certa cosa in quanto si è dotati della capacità di farla. Un assetto sociale o una determinata politica pubblica sono tanto migliori quanto più consentono agli individui di avere maggiori capacità di conseguire funzionamenti di valore. Sen introduce, così, anche il concetto di funzionamento ovvero "le varie cose che una persona può ritenere importante fare o essere" (p. 75), la realizzazione pratica dello stile di vita che si è scelto, di uno stato potenziale, costituito dalla capacità.

La capacitazione, in questo senso, si riferisce alla nostra libertà di promuovere o raggiungere funzionamenti importanti. Essa è l'insieme delle combinazioni alternative di funzionamenti che è in grado di realizzare" (p. 81), ovvero "una sorta di libertà di mettere in atto più stili di vita alternativi" (*ibidem*).

Nella riflessione di Sen sullo sviluppo entrano, a pieno titolo, la partecipazione e il dissenso considerati sue parti costitutive. Privare una persona della libertà di parola o di partecipazione significa privarla di libertà che "sono parte integrante del processo di sviluppo e che lo arricchiscono" (p. 43). In ciò consiste il ruolo strumentale della libertà: "il modo in cui diversi diritti, occasioni e titoli contribuiscono ad ampliare la libertà umana in generale" (*ibidem*). E' innegabile che i funzionamenti non dipendono solamente dalle condizioni individuali, ma anche da quelle istituzionali

---

<sup>30</sup>in corsivo nel testo originale

<sup>31</sup>in corsivo nel testo originale

e dai contesti in cui l'individuo vive. In questo senso, i funzionamenti individuali saranno influenzati dai vantaggi relativi ad un contesto socio-economico e politico favorevole.

Le libertà dipendono anche dagli accordi sociali ed economici (ad esempio l'istruzione, l'assistenza sanitaria) e dai diritti politici e civili riconosciuti alle persone nei loro contesti di vita. Sarebbe un errore pensare ai risultati raggiunti solo in termini di scelta attiva da parte dell'individuo.

Ciò che le persone possono realizzare in modo positivo è influenzato dalle opportunità economiche, dalle libertà politiche, dai poteri sociali e dai fattori come buona salute, istruzione di base, incoraggiamento e sostegno all'iniziativa personale.

In contesti di povertà o dittatura politica, è difficile sostenere che le persone abbiano la libertà sostanziale di sviluppare alternative e scelte reali nel plasmare la propria vita. In situazioni di relativo svantaggio materiale, qualsiasi esclusione della libertà di una persona di partecipare alla vita sociale, politica ed economica della propria comunità limita le capacità di quella persona. Lo sviluppo individuale, lo sviluppo sociale e la libertà sono tutti intrecciati. Come spiega Sen, lo sviluppo è “un processo di espansione delle libertà reali di cui godono le persone” (1999, cit. p. 1).

Nell'approccio basato sulle capacità fondamentali sono centrali anche le nozioni di *agency*. Per *agency* Sen intende la capacità di perseguire gli obiettivi che si ritengono importanti, essa rappresenta la capacità di un individuo di controllare il proprio destino e di raggiungere le proprie aspirazioni, sia in ambito personale che sociale (Longato, 2017).

Tutti i membri di qualsiasi collettività o società “dovrebbero poter partecipare attivamente alle decisioni relative a ciò che deve essere preservato e ciò che deve essere abbandonato” (p. 242). Per l'economista indiano, esiste una reale esigenza di giustizia sociale affinché “le persone possano partecipare a queste decisioni sociali, se lo desiderano” (*ibidem*). Ciò, a sua volta, rende importanti le capacità di base dell'alfabetizzazione, le condizioni di libertà e accessibilità dei media e la possibilità di avere reali opportunità di partecipazione. “La libertà di partecipare alla valutazione critica dell'esistente e al processo di formazione dei valori è una delle libertà cruciali della vita sociale” (p. 299).

L'istruzione è, in questo senso, di per sé, una capacità di base che influisce sullo sviluppo e sull'espansione di altre capacità. Avere l'opportunità di istruirsi e

sviluppare una capacità educativa amplia le libertà umane (ad esempio, essere in grado di leggere, scrivere e far di conto). Anche l'azione umana è fondamentale nell'approccio basato sulle capacità, e al centro dell'azione umana c'è la capacità di compiere scelte informate e riflessive. Idealmente, le organizzazioni educative dovrebbero dotare le persone delle capacità necessarie per perseguire le opportunità che ritengono importanti.

Tesi simili si ritrovano anche nella filosofa statunitense Martha Nussbaum, “la cui teoria normativa propone, come obiettivo dell'etica sociale, il raggiungimento di una soglia minima di determinate capacità individuali di base (a differenza della completa uguaglianza delle capacità proposta da Sen)” (Magni, 2003 p. 501).

Adottando questo punto di vista, Nussbaum formula un elenco definito di capacità fondamentali ed utilizza il concetto di capacità in senso molto ampio. Queste capacità sono ritenute fondamentali perché definiscono cosa rende una vita autenticamente umana. Ogni voce della lista è considerata indispensabile; tutte le capacità sono della stessa importanza fondamentale e devono essere tutte garantite e tutelate.

I dieci elementi della sua lista di capacità fondamentali: vita, salute, integrità fisica, uso dei sensi e del pensiero, uso dei sentimenti, uso della ragione pratica, rispetto delle forme di appartenenza, relazione con altre specie, gioco e controllo del proprio ambiente politico e materiale includono elementi che non riguardano direttamente la capacità. Nell'elenco troviamo inclusi anche: la protezione contro le aggressioni sessuali, la violenza e la discriminazione razziale o religiosa, la difesa della libertà di parola, di associazione, di partecipazione politica e dei diritti di proprietà. Nussbaum ricorre all'espressione “capacità combinate” (2002 p. 502) per riferirsi a questa accezione larga della nozione di capacità, che comprende sia quelle interne sia quelle esterne.

In questo modo, la lista della Nussbaum pone richieste esigenti: non solo garantire il possesso delle capacità interne ma anche creare le condizioni esterne favorevoli al possesso ed all'uso di esse (p. 502).

Predisposizione interna e dell'ambiente materiale e istituzionale devono procedere di pari passo. Gli stessi diritti, secondo la Nussbaum, andrebbero considerati come capacità combinate. Riconoscere dei diritti agli individui significa non solo dotarli di

garanzie e sfere di non interferenza, ma assegnare loro delle capacità: “il diritto di partecipazione politica, il diritto alla libera pratica religiosa, il diritto alla libertà di parola, così come altri diritti, sono meglio concepiti come capacità di funzionamento. In altre parole assicurare diritti ai cittadini in queste aree significa porli in una posizione di capacità combinata per funzionare in quell’area” (*ibidem*). La conseguenza è che, affinché esista un diritto effettivo, non basta formularlo giuridicamente, ma occorre anche garantire condizioni esterne che ne rendano possibile l’esercizio da parte degli individui.

Secondo Martha Nussbaum, una struttura politica che riconosce sia la necessità di capacità essenziali per una vita degna sia il dovere di garantirne una soglia minima, deve trovare i mezzi per tradurre questi principi in azioni politiche che siano concrete ed eque.

In sintesi, Sen e Nussbaum applicano in modo diverso la nozione di capacità. Sen lo utilizza in sostituzione del Pil per valutare il grado di sviluppo e di qualità di vita di un paese, mentre Nussbaum vi ricorre “per fornire una base filosofica necessaria a dare conto dei diritti umani che dovrebbero essere rispettati ed applicati dai governi di tutte le nazioni, e una base minima per il rispetto della dignità umana” (2007, p. 87). In entrambe le visioni, l’approccio delle capacità, nel tentativo di porre rimedio alle principali lacune degli approcci dominanti dello sviluppo, non si interroga sulla soddisfazione delle persone o sulle risorse di cui dispongono, ma su cosa esse siano in grado di fare e di essere, in realtà. L’obiettivo primario è quello di fornire criteri per effettuare scelte di pubblico interesse, stabilire cosa fare di fronte a problemi quali l’ineguaglianza, la povertà, le carestie o di fronte alla valutazione di differenti politiche e modelli sociali.

Volendo provare a chiudere il cerchio dopo questa, solo apparente, deviazione teorica sugli studi economici di Sen e Nussbaum, si può ribadire come le riflessioni dei due studiosi pongano l’accento sulla persona, cui vengono riconosciute dignità e capacità di agire in prima persona e di realizzare i propri obiettivi. Una prospettiva condivisa con il REA nel suo porre il bambino al centro del processo educativo, valorizzando la sua unicità, le sue esperienze e il suo potenziale di apprendimento (Malaguzzi, 1995). Allo stesso modo, la *teoria delle capabilities* fa ripensare alle parole di Dewey, Freire, hooks e Milani, che nella loro visione trasformativa dell’educazione, in essa ripongono le loro speranze per la costruzione di una società

più equa, che consente alle persone di raggiungere il loro potenziale e vivere una vita che valorizzano.

### **3.3: Conclusioni**

Tutte le riflessioni riportate nella definizione del quadro teorico del lavoro di tesi, si pongono alla base del disegno di ricerca di questo studio che ha come sfondo i principi cardine del REA riguardo l'educazione. L'obiettivo di questa disamina, che si pone accanto al lavoro della revisione della letteratura, resta sempre quello di rispondere alle domande di ricerca volte ad indagare la corresponsabilità educativa nel contesto della scuola primaria italiana per metterla in relazione alla povertà educativa e renderla strumento per contrastarla.

La corresponsabilità scuola-famiglia, che, come si è visto, è il risultato di un'evoluzione semantica del concetto di partecipazione, realizzatasi in anni recenti, si rivela una possibile chiave di ridefinizione della relazione tra insegnanti e genitori che si inserisce in una tradizione pedagogica storicamente e geograficamente ampia. Tutti gli autori analizzati in questo capitolo, infatti, hanno riconosciuto l'importanza della partecipazione dei tre attori coinvolti nel processo educativo (bambino, insegnante e genitore) sia come strumento di apprendimento sia come mezzo di crescita personale e sociale. Nella visione dell'educazione di ciascuno studioso è enfatizzata l'importanza dell'esperienza, del dialogo, della riflessione critica e dell'azione, sia a livello individuale che collettivo. E se già Dewey aveva intuito quanto la partecipazione in educazione avesse un'implicazione e un esito democratico-civili (1954, 2018), con don Milani (1990), Freire (2018) e hooks (2022) essa è considerata pratica che porta all'empowerment e all'emancipazione di coloro che sono oppressi dal sistema tradizionale e classista. La visione del REA che sostiene la legittimità di riconoscere e valorizzare l'umanità di ogni individuo sin dall'infanzia, fa da cornice ideale a tutte le riflessioni percorse in questa parte di tesi, che, nel soffermarsi sui significati che la relazione scuola-famiglia assume nel dibattito pedagogico internazionale degli ultimi due secoli rivolge anche il suo sguardo a due importanti studiosi di economia, Sen e Nussbaum. Essi sottolineano quanto le capacità di ognuno dipendano dai contesti e dalle reali possibilità di poterle

mettere in campo, fornendo un'importante lettura di un fenomeno come la povertà educativa che nella partecipazione individuale e collettiva, trova un valido strumento di contrasto. L'accento posto sull'investimento da farsi sull'individuo perché si renda protagonista del proprio percorso è ciò che accomuna tutti gli autori analizzati in questo capitolo.

La proposta di questi cinque studiosi non pretende di essere esaustiva dell'intero dibattito intercorso negli anni riguardo quelle che possono definirsi pedagogie della partecipazione, ma, sulla base sia di quanto approfondito durante la scuola di dottorato sia di quanto emerso da numerosi altri contributi indagati in fase di revisione della letteratura, si è tentato di esplicitare nel modo più dettagliato possibile i fondamenti teorici e le interconnessioni tematiche che guidano l'intera ricerca.

La fase empirica di questo lavoro ha permesso, successivamente, di mettere a fuoco le esperienze e le percezioni di insegnanti e genitori relative ai due temi di ricerca, fornendo elementi di riflessione riguardo la traducibilità delle ipotesi di partenza in pratiche educative da realizzarsi concretamente a scuola. La terza parte del presente lavoro viene dedicata alla presentazione del disegno di ricerca a partire dalle sue domande, del paradigma in cui s'inscrive, della metodologia e degli strumenti utilizzati per condurre l'indagine e l'analisi dei dati raccolti.

III parte  
RICERCA EMPIRICA, METODOLOGIA E CONTESTI

## **Capitolo 4°: Mappa di viaggio: domande e metodologia del disegno di ricerca**

### **Introduzione: peripezie del viaggio**

Tradurre nella pratica di una ricerca sul campo le domande che hanno generato il disegno di questa ricerca ha comportato non poche difficoltà ed aggiustamenti nel corso dei tre anni in cui è stata condotta. Le difficoltà maggiori sono state quelle del reperimento del campione. L'ipotesi di lavoro iniziale prevedeva la collaborazione con una scuola primaria nella città di Parma. Il percorso avrebbe coinvolto un numero massimo di 5 docenti e le famiglie delle loro classi per un intero anno scolastico con il fine di sperimentare alcuni momenti di co-progettazione scuola-famiglia. Dopo alcuni mesi di trattative con i dirigenti e responsabili di plesso e dopo alcuni incontri informali con un paio di docenti di due scuole parmigiane (da settembre a dicembre 2022), purtroppo, nessuno dei due team contattati ha ritenuto di impegnarsi in un disegno di ricerca così strutturato.

A quel punto si è dovuto riprogettare l'intero disegno, per renderlo più snello per le scuole, ma anche, per adattarlo ad un campione da reperire in altro modo. Si è così deciso di mettere a punto un questionario online da sottoporre ad insegnanti e genitori attraverso un campionamento a valanga e accidentale (Mortari, Ghirotto 2019) da diffondersi tramite social (whatsApp e Facebook). Dai partecipanti al questionario si sarebbe giunti, con candidatura volontaria, ad un campione più ristretto da coinvolgere in un paio di focus group tematici di approfondimento, sia con i genitori sia con i docenti, condotti sempre in modalità a distanza. Nel marzo del 2023, dopo aver sottoposto il questionario e la traccia dei focus group al comitato etico dell'Università di Verona ed aver ottenuto parere favorevole, si sono diffusi i questionari via social. In questo lavoro i dati raccolti in questa prima fase di ricerca non vengono analizzati.

Contemporaneamente alla stesura e pianificazione del lavoro via social si sono contattate, nel gennaio del 2023, due scuole sul territorio nazionale secondo il criterio di opportunità, ovvero la conoscenza diretta da parte della ricercatrice di due docenti che vi lavorano.

La collaborazione con le scuole è cominciata nel marzo del 2023, in seguito ad una fase di test preliminare dei questionari. Questa fase, condotta con la collaborazione di colleghi dottorandi e insegnanti, aveva lo scopo di testare la validità della versione ridotta dei questionari rispetto a quelli sottoposti via social, realizzata per rendere più

agile la loro compilazione, senza rinunciare ai criteri di efficacia necessari alla raccolta dati. Incoraggiati dalla disponibilità alla partecipazione di queste due scuole, si è stabilito di modificare il disegno di ricerca e di cercare un'ulteriore scuola al Nord Italia, in modo da avere un campione che coprisse l'intero territorio nazionale. La ricerca di una scuola nel settentrione si è conclusa con l'adesione della scuola Riccio da Parma di Soragna (PR) nel maggio del 2023. Quest'ultima ha partecipato alla compilazione dei questionari diffondendoli tra docenti e famiglie, ma, a settembre del 2023, si è inaspettatamente ritirata dalla ricerca. A quel punto, sempre nell'ottica di cercare una scuola nel Nord Italia, si è proposta la collaborazione alla scuola primaria Malaguzzi di Reggio Emilia, che era già stata contattata (febbraio 2023) con il proposito di poter raccogliere prospettive e riflessioni interessanti sulla partecipazione, dal punto di vista del REA. A livello burocratico, questa collaborazione ha comportato un interfacciarsi di mesi con le pedagogiste di riferimento che si è concretizzata solo nell'aprile del 2024, con la diffusione effettiva dei questionari a docenti, atelieristi e famiglie. Poiché la scuola Malaguzzi è situata in un quartiere multietnico della città, per poter raggiungere il maggior numero possibile di famiglie, i questionari sono stati tradotti in 4 lingue (inglese, francese, cinese e arabo). Nonostante la partecipazione della ricercatrice sia al Consiglio Infanzia Città organizzato dalla scuola Malaguzzi (26 marzo 2024) sia ad un evento per le famiglie della scuola (28 maggio 2024) durante la quale è stato possibile pubblicizzare la ricerca ed invitare alla compilazione dei questionari, lo scarso numero di compilazioni ricevute, anche da parte dei docenti della scuola, ha costretto a rinunciare a questa collaborazione, in accordo con la supervisor di tesi, professoressa Paola Dusi, nel settembre del 2024.

Gli imprevisti del percorso non si sono rivelati tutti negativi, difatti, nel febbraio del 2024, durante un convegno sulla povertà educativa svoltosi a Napoli, è stato possibile prendere contatto con la scuola Aldo Moro di Ponticelli (NA) la quale presentava, in quella sede, il lavoro svolto con le proprie famiglie per contrastare la povertà educativa e per far fronte alla piaga della dispersione scolastica del proprio quartiere. La disponibilità, l'entusiasmo e la serietà di docenti e dirigente della scuola Aldo Moro ha permesso, in tempi brevi, sia di diffondere e raccogliere decine di compilazioni del questionario da parte di genitori e insegnanti (maggio 2024 e rilancio a settembre 2024), sia di poter organizzare due focus group in presenza, nell'ottobre del 2024.

Le tempistiche di raccolta dati non sono state lineari né brevi neppure con le due scuole partecipanti all'intero progetto, quella del sud (IC Pietro Giannone di Ischitella, FG) e quella del centro (IC San Nilo di Grottaferrata, Roma). Nonostante l'enorme aiuto fornito dalle docenti referenti delle due scuole nel mediare con dirigenti e colleghi, una serie di vicissitudini ha reso il percorso molto complesso. Nel corso di due anni, vi è stato, in entrambe le scuole, l'avvicinarsi del dirigente scolastico (uno per trasferimento, l'altra per pensionamento) e si sono riscontrati continui posticipi delle attività di ricerca calendarizzate, a causa del gran numero di impegni scolastici del personale docente. La compilazione dei questionari ha richiesto il loro rilancio a distanza di qualche mese dalla prima proposta in entrambe le scuole. L'organizzazione e la calendarizzazione dei focus group con genitori e docenti hanno richiesto, a loro volta, circa un anno e mezzo per essere completate (da aprile 2023 a gennaio 2025). La parte sperimentale in aula è stata condotta, infine, nella sola scuola di Grottaferrata, per mancanza di adesioni nella scuola di Ischitella, e si è conclusa, a seguito di ulteriori rinvii, nel maggio del 2025.

Questa lunga premessa sulle tempistiche e sulle continue procrastinazioni che hanno condizionato il lavoro del presente studio si è resa necessaria per motivare il conseguente e costante aggiustamento metodologico dell'intero disegno di ricerca. Quest'ultimo si colloca all'interno di una cornice epistemologica fenomenologico-costruttivista, che interpreta la conoscenza come un processo situato e intersoggettivo (Mortari, Ghirrotto, 2019). In questa prospettiva, la scelta del case study ha permesso di esplorare le relazioni tra corresponsabilità scuola-famiglia e povertà educativa in tre scuole primarie italiane, valorizzando la dimensione esperienziale dei soggetti coinvolti.

L'impianto mixed method, articolato in una sequenza esplicativa (Creswell, 2013), ha integrato strumenti quantitativi e qualitativi al fine di unire la descrizione empirica alla comprensione interpretativa. I dati raccolti tramite questionari e focus group hanno fornito letture complementari dello stesso fenomeno, contribuendo a costruire un quadro interpretativo coerente e condiviso.

In questo capitolo vengono quindi presentati i fondamenti epistemologici e metodologici della ricerca, offrendo una chiave di lettura unitaria e integrata del percorso d'indagine.

#### 4.1. Tracciare la mappa: disegno e domande di ricerca

Fare ricerca in educazione significa pianificare un processo in più step delineandolo all'interno di un disegno che dichiari qual è la prospettiva teorica ed epistemologica di riferimento, e che dimostri la coerenza tra domanda di ricerca ed il metodo impiegato (Mortari, Ghirotto, 2019).

In quest'ottica, il ricercatore, nel pianificare anticipatamente quali azioni andranno intraprese, prende decisioni operative guidato da interrogativi su diversi aspetti del lavoro: la tipologia di metodo più efficace per rispondere alle domande di ricerca; la tipologia di dati da raccogliere e loro modalità di raccolta; la modalità di reclutamento dei partecipanti; la tipologia di analisi dei dati raccolti; gli aspetti etici della ricerca e i criteri da rispettare per garantire rigore scientifico allo studio.

Le domande-guida, formulate nella ricognizione di tali elementi, rappresentano un passaggio essenziale per assicurare alla ricerca comprensibilità e trasparenza, rendendone al contempo possibile la replicabilità in contesti differenti (*ibidem*).

L'ipotesi di partenza di questo studio, lo ricordiamo, è quella per cui si ritiene la corresponsabilità educativa scuola-famiglia un possibile strumento di contrasto alla povertà educativa, nello specifico del contesto della scuola primaria italiana. Per verificare questa ipotesi è parsa chiara, sin da subito, la necessità di raccogliere informazioni nella realtà scolastica sia collezionando una serie di dati quantitativi che indagassero contesti ed esperienze dei partecipanti sia ascoltando le voci di insegnanti e genitori nell'approfondire alcuni temi, attraverso dati di tipo qualitativo.

Nel postulare la domanda di ricerca si è proceduto, quindi, ad individuare nella letteratura scientifica gli argomenti che sostanziassero l'ipotesi da verificare. Una volta identificati gli articoli e i volumi di interesse, si sono circoscritti i temi specifici e si è chiarito lo scopo dell'indagine (nelle modalità di cui si è detto nel capitolo 2). Le indicazioni operative con cui si sono costruite le domande di ricerca, fanno riferimento alle indicazioni di Creswell (2013) riportate da Mortari e Ghirotto (2019), considerata la doppia natura dei dati raccolti, si è scelto di applicare le modalità suggerite allo studio qualitativo. Si è proceduto in questo senso poiché anche la struttura generale della revisione della letteratura, che ha portato all'elenco e la definizione di macro temi dei fenomeni indagati, ha rivelato il maggior peso dato allo studio qualitativo nell'intero lavoro di ricerca. Secondo le modalità relative all'indagine qualitativa, quindi, l'obiettivo è "quello di esplorare il complesso insieme di fattori che

circondano il fenomeno e presentare le varie prospettive o i significati che i partecipanti hanno” (Mortari, Ghirotto 2018 *cit.* p. 29) e le domande che ne derivano possono sia riguardare la descrizione del fenomeno sia i temi che emergono studiandolo. Secondo le indicazioni di Creswell, quindi, si è proceduto a formulare domande che iniziassero per “come” o “cosa” in modo da garantire alla ricerca l'utilizzo di “metodi aperti ed emergenti” (*ibidem*). Per ovviare al rischio di una definizione vaga della domanda di ricerca sono stati inseriti al suo interno, in modo specifico, sia il setting sia i partecipanti.

Di seguito si riportano, in modo sintetico, le quattro macro-domande di ricerca che hanno animato l'intero lavoro, e le domande secondarie correlate ad alcune di esse. Gli interrogativi, alla luce delle peripezie di viaggio di cui sopra, si sono modificati nel tempo e vengono presentati in relazione alla tipologia di dati utilizzati per trovare ad essi risposta.

- Prima macro-domanda: *Come il costrutto di corresponsabilità educativa si colloca all'interno dei documenti ufficiali della Scuola Primaria italiana?*

Domande secondarie: I documenti ufficiali nazionali, prevedono spazi per la partecipazione e la corresponsabilità educativa nella Scuola Primaria? Essa come si realizza nel concreto nelle scuole coinvolte nello studio? Il patto di Corresponsabilità come e da chi viene costruito nelle scuole primarie italiane?

Dati utilizzati: Per rispondere a questa prima serie di quesiti ci si è mossi a livello teorico con una revisione critica dei documenti nazionali ufficiali sulla Scuola Primaria in cui compare il tema della partecipazione e corresponsabilità educativa scuola-famiglia dagli anni '70 ad oggi. Sul piano empirico, invece, attraverso il ricorso ai focus group, si sono raccolte informazioni sulle esperienze di partecipazione e corresponsabilità vissute a scuola e su quanto e come il patto di Corresponsabilità- di cui, sulla carta, ogni scuola italiana è dotata- si traduca nella pratica quotidiana della vita scolastica di tante famiglie .

- Seconda macro-domanda: *Quali sono le convinzioni, le motivazioni, le precomprensioni e le emozioni che condizionano la relazionalità di insegnanti e genitori nella scuola primaria italiana?*

Dati utilizzati: Si sono analizzati i dati raccolti durante la fase empirica. Gli strumenti utilizzati per la raccolta di questi dati, il questionario e il focus group, sono stati scelti per avere accesso all'esperienza diretta dei soggetti coinvolti

ed analizzare il racconto che di questa esperienza ne fanno i protagonisti del contesto indagato.

- Terza macro-domanda: *Come il costrutto di Povertà educativa è stato assunto nei documenti ufficiali della scuola italiana?*

Domande secondarie: Nelle scuole coinvolte esiste una progettualità al riguardo? Chi, quando e come se ne occupa?

Dati utilizzati: Anche per questa serie di quesiti si sono indagati sia i documenti ufficiali del Miur e delle tre scuole coinvolte sia le informazioni raccolte, durante la fase empirica, da insegnanti e genitori delle suddette scuole, relative al tema della povertà educativa.

- Quarta macro-domanda: *In che modo la costruzione di un dialogo significativo scuola-famiglia nella scuola primaria può innescare meccanismi virtuosi di contrasto alla povertà educativa?*

Dati utilizzati: Per trovare risposta a quest'ultimo quesito, ci si è rifatti ai dati relativi alla realizzazione di una micro progettualità messa in campo in una classe terza della scuola di Grottaferrata, ultima fase di tutto il lavoro empirico. In questo quesito risiede l'elemento di novità del presente studio, nel suo tentativo di tracciare una possibile correlazione tra la corresponsabilità scuola-famiglia e la povertà educativa, correlazione non ancora indagata in letteratura.

La sintesi di queste domande ha portato alla formulazione di un disegno di ricerca che si iscrivesse in un paradigma epistemologico di riferimento e che si dotasse di un metodo di lavoro coerente con esso (Creswell, *cit.*). Il ricorso a strumenti quantitativi e qualitativi manifesta l'elezione della metodologia mista per la raccolta dati e, pur evolvendo, alla fine del percorso di ridefinizione dell'intero lavoro di ricerca, in uno studio di caso multiplo, l'impiego di questo metodo si inserisce a pieno titolo in una cornice fenomenologica e costruttivista con cui condivide una serie di principi fondanti.

#### **4.2. Rotte di senso: orientarsi tra cornice epistemologica e disegno metodologico**

Fare ricerca in ambito educativo significa confrontarsi con la complessità irriducibile dei contesti formativi, dei luoghi e delle relazioni che li attraversano. Tali contesti non costituiscono semplici sfondi inerti, ma configurano ambienti dinamici, abitati da

soggetti che portano con sé vissuti, intenzionalità, prospettive di senso e modalità di agire non riconducibili “a modelli di azione standardizzati” (Sità, 2017, p. 11). La ricerca educativa, proprio per la natura situata e relazionale dei fenomeni che indaga, non può prescindere dall’esperienza concreta dei partecipanti, la quale rappresenta il punto di osservazione privilegiato per conoscere i processi educativi: “l’esperienza del mondo assunta dal punto di vista dei soggetti è pensata come luogo sensibile per la conoscenza dei processi educativi” (ibidem). Ciò implica uno spostamento epistemologico rilevante: la realtà educativa non viene considerata come un insieme di fatti oggettivi da misurare, ma come un intreccio di significati che prendono forma attraverso l’esperienza vissuta e le interazioni sociali.

All’interno di questa prospettiva, il presente studio si colloca saldamente entro una cornice epistemologica fenomenologico-costruttivista, che riconosce alla conoscenza una natura situata, intersoggettiva e interpretativa (Mortari, Ghirotto, 2019). L’approccio fenomenologico invita a cercare “l’essenza concreta dei fenomeni” (p. 46), ponendo attenzione al modo in cui essi si manifestano nei vissuti dei soggetti; il costruttivismo sociale, a sua volta, riconosce che “le persone sviluppano significati soggettivi delle loro esperienze” e che il compito del ricercatore consiste nel comprenderli nella loro complessità, evitando sovrapposizioni interpretative semplificate o riduzionistiche. L’integrazione tra queste due prospettive permette di elaborare un modo di fare ricerca orientato più alla comprensione che alla spiegazione causale, capace di valorizzare la pluralità delle interpretazioni e le dimensioni dialogiche della costruzione del senso.

Da questa cornice epistemologica discende la scelta di adottare una metodologia di ricerca di tipo mixed method, concepita non come una semplice combinazione tecnico-strumentale di approcci quantitativi e qualitativi, ma come una strategia di indagine coerente con la natura complessa del fenomeno studiato. Il mixed method, come ricorda Trincherò (in Mortari & Ghirotto, 2019), consente infatti di “trovare le migliori risposte possibili all’interrogativo che ha originato la ricerca” (p. 246), offrendo una lettura articolata e multilivello della realtà educativa, poiché “le due fasi – qualitativa e quantitativa – costituiscono un unico studio e non possono essere scisse” (p. 247). Nel presente lavoro, esso assume la forma dell’Explanatory Sequential Design (Creswell, 2013), in cui la raccolta dei dati avviene in due momenti successivi e interdipendenti: una prima fase quantitativa, a carattere esplorativo, utile a delineare le caratteristiche generali del fenomeno; e una seconda

fase qualitativa, interpretativa, finalizzata ad approfondire i significati emersi e a restituire la complessità delle rappresentazioni dei partecipanti.

La fase quantitativa è stata condotta attraverso un questionario rivolto a genitori e insegnanti, finalizzato a esplorare rappresentazioni e percezioni rispetto a: la collaborazione scuola–famiglia e le modalità di partecipazione alla vita scolastica; le pratiche di corresponsabilità educativa; gli indicatori di povertà educativa (es. opportunità culturali, sostegno allo studio, risorse familiari e sociali). Il questionario, pur traducendo i dati in forma numerica, non è stato concepito in chiave positivista, ma come strumento descrittivo ed esplorativo, utile a fornire una mappa preliminare del territorio di indagine e a orientare la successiva fase qualitativa.

La fase qualitativa è stata realizzata attraverso focus group con genitori e insegnanti, concepiti come spazi dialogici di confronto e riflessione condivisa. L'analisi tematica dei dati (Braun, Clarke, 2006; cit. in Pagani et al., 2023) ha permesso di esplorare le narrazioni dei partecipanti, mettendo in luce vissuti, percezioni e dinamiche relazionali che non emergono attraverso i soli dati numerici. La dimensione dialogica del focus group ha consentito di cogliere la natura intersoggettiva della corresponsabilità educativa, generata attraverso relazioni, confronti e percorsi di senso condivisi. L'integrazione tra le due fasi non si è limitata a un momento conclusivo di confronto tra risultati, ma ha costituito un processo interpretativo unitario: i dati quantitativi hanno offerto una struttura iniziale, una cornice che ha guidato la lettura dei dati qualitativi; a loro volta, i dati qualitativi hanno permesso di dare profondità e spessore interpretativo ai risultati emersi nella prima fase, restituendo la complessità dei vissuti familiari ed educativi. In questo modo, il mixed method si è configurato come un approccio davvero integrato, nel quale le tecniche utilizzate sono state al servizio di un processo conoscitivo coerente con l'impianto fenomenologico-costruttivista (Trincherò, in Mortari, Ghirrotto, 2019).

Il percorso metodologico intrapreso ha trovato un suo naturale approdo nel case study, non come deviazione rispetto al progetto iniziale, ma come esito coerente con le esigenze emerse nel lavoro sul campo. Le contingenze legate alla ricerca – tra cui la difficoltà di mantenere un campione rappresentativo su scala nazionale – hanno portato a concentrare l'analisi su tre scuole primarie italiane, considerate casi specifici dotati di proprie caratteristiche territoriali, organizzative e culturali. Il case study consente di esplorare fenomeni complessi nel loro contesto reale, mantenendo unità e profondità di analisi. Come ricordano Stake e Merriam, la conoscenza

prodotta attraverso studi di caso è radicata nei significati attribuiti dai soggetti e nella loro interazione con il mondo sociale:

“Most contemporary qualitative researchers hold that knowledge is constructed rather than discovered” (Stake, 1995, p. 99);

“Reality is constructed by individuals interacting with their social worlds” (Merriam, 1988, p. 6).

Il presente studio si riconosce in particolare nella prospettiva di Stake, per l'attenzione alla natura complessa, dinamica e situata dei casi. Il multicase study adottato permette di esplorare in profondità tre casi distinti ma accomunati da un medesimo quintain (Stake, 2013): le relazioni tra corresponsabilità scuola–famiglia e povertà educativa nella scuola primaria. Ogni caso rappresenta un *bounded system* nel tempo e nello spazio (Yin, 2005) ed è al contempo una finestra sul fenomeno generale, in linea con la prospettiva strumentale di Stake (1995), nella quale il singolo caso serve a illuminare una questione più ampia. Nella tabella n°5 si riportano in modo schematico le caratteristiche del pensiero di Stake, cui fa riferimento il presente lavoro.

<b>Autore</b>	<b>Orientamento epistemologico</b>	<b>Tipologia di dati raccolti</b>	<b>Tipologia di analisi</b>	<b>Criteri di validazione</b>	<b>Tipologia di triangolazioni</b>
Stake	Costruttivista–fenomenologico	Dati qualitativi (narrazioni, osservazioni, note di campo)	Analisi descrittiva e interpretativa ; temi emergenti	Validità interpretativa ; autenticità; credibilità	Multiplo (dati, teorie, ricercatori, metodi)

Tab. 5 – Rielaborazione da Yazan (2015, p. 140)

La raccolta dati ha coinvolto diverse fonti – questionari, focus group e documenti istituzionali (PTOF, Patto di corresponsabilità, dati ISTAT e MIUR) – in un processo di triangolazione metodologica mirato a garantire validità interpretativa e profondità analitica. Nell'analisi, si è seguito il doppio movimento indicato da Stake (1995): *within-case analysis* (descrizione dettagliata di ciascun caso) e *cross-case analysis* (confronto trasversale per individuare elementi ricorrenti e differenze significative).

In sintesi, il case study multicase si è configurato come il naturale esito del percorso metodologico: uno spazio di convergenza tra l'approccio fenomenologico e la strategia mixed method, capace di restituire la complessità e la ricchezza dei vissuti

educativi. Nel paragrafo successivo verranno illustrati nel dettaglio gli strumenti di raccolta dati – questionario e focus group – e le procedure adottate per la loro costruzione, somministrazione e analisi.

#### **4.3: Metodi per l'analisi: analisi statistica, analisi tematica e dei documenti.**

Le modifiche e le trasformazioni che il presente disegno di ricerca ha subito negli anni, hanno portato ad un accumulo di dati di diverso tipo, alcuni dei quali resi inutili dall'evolversi degli eventi e dall'affinarsi di domande e obiettivi di ricerca. Per poter circoscrivere i soli dati oggetto di indagine del presente studio e descriverne le relative strategie d'analisi è necessario compiere una ricognizione esaustiva del materiale di partenza in modo ordinato e puntuale. Di seguito un elenco del corpus ordinato per tipologia di analisi condotta:

(a) **Analisi statistica:** Le compilazioni del questionario sono state in totale 501, suddivise in 301 genitori e 227 insegnanti. In questi numeri sono compresi gli utenti della prima fase della ricerca via social, ovvero: 122 genitori e 130 insegnanti, i cui dati non sono oggetto di analisi del presente studio.

I partecipanti delle tre scuole primarie sono stati, invece:

- ❖ Scuola di Ischitella (FG): 36 genitori e 25 insegnanti
- ❖ Scuola di Grottaferrata (RM): 41 genitori e 26 insegnanti
- ❖ Scuola di Napoli: 102 genitori e 19 insegnanti

L'analisi dei dati quantitativi è stata condotta attraverso l'impiego di semplici strumenti di statistica descrittiva, limitati al calcolo delle percentuali di frequenza e, quando appropriato, della media, al fine di offrire una lettura chiara e immediata delle tendenze emerse. L'analisi delle frequenze e della ricorsività di alcuni item ha permesso considerazioni che esulano dal mero dato quantitativo generando speculazioni interpretative solitamente destinate al dato di natura qualitativa.

(b) **Analisi tematica:** I focus group tematici di approfondimento sono stati in totale 14 di cui 12 a distanza e due in presenza. Si possono distinguere i focus group per tipologia di ricerca (sia essa social o con le scuole) e per tipologia di partecipanti (genitori e insegnanti). Secondo questa distinzione i focus group condotti con gli utenti della ricerca social sono stati 6 in tutto, 3 per tipologia di partecipanti.

I focus group con le scuole sono stati 3 con i docenti, 4 con i genitori e 2 a gruppi uniti (con le sole scuole di Ischitella e Grottaferrata). I due focus group della scuola di Napoli, uno per ciascuna tipologia di partecipanti, si sono tenuti in presenza.

Tutte le conversazioni sono state audio-registrate e trascritte per poter essere analizzate secondo il metodo dell'analisi tematica (AT). Definita come "un metodo per identificare pattern di significato (o temi) nei dati qualitativi e interpretarli" (Clarke, Braun 2016 in Pagani, 2020 p. 55) essa "può essere applicata in modo flessibile all'interno di pressoché tutte le principali cornici ontologiche, epistemologiche e teoriche su cui si fonda la ricerca qualitativa, dal realismo al costruttivismo" (p. 62). In questo senso la teoria diventa un co-requisito della ricerca che riemerge durante la fase analitica, influenzando il modo in cui il ricercatore tratta i dati e li interroga per costruire le proprie interpretazioni. Proprio per questa sua malleabilità l'AT si è rivelata la strategia perfetta per un disegno di ricerca dalle vicende così mutevoli, come questo. Potendo accogliere la doppia natura fenomenologica costruttivista delle radici epistemologiche di questo studio, l'AT ha permesso di condurre un'indagine accurata in grado di ricostruire i significati attribuiti all'esperienza della scuola primaria da parte dei partecipanti con una particolare attenzione alle due questioni centrali: la corresponsabilità scuola-famiglia e la povertà educativa. L'AT si applica a dati qualitativamente ricchi che possono essere raccolti da campioni sia ampi sia ridotti, con l'obiettivo di "indagare le esperienze e i vissuti dei partecipanti" e "il modo in cui i partecipanti danno un senso alle proprie azioni" (p. 65). La flessibilità di questo metodo le permette di adattarsi a dati derivanti da metodi di raccolta tradizionali come, appunto, i focus group.

Nello specifico del presente lavoro, piuttosto che analizzare il dataset nella sua interezza, si è scelto di analizzare nel dettaglio alcuni temi per approfondire la seconda macro domanda di ricerca relativa alle convinzioni, precomprensioni e motivazioni che condizionano la relazione scuola-famiglia.

Nel condurre l'AT si è optato per un approccio induttivo per cui si è partiti dai dati per sviluppare codici e, successivamente, temi. In quest'ottica, il fondamento su cui si identificano i significati è offerto dai dati stessi e non si cerca di adattarli a "framework di codifica preesistenti" (p. 64). Codici e temi sono stati identificati a livello semantico, cioè rimanendo fedeli ai significati espliciti delle parole e delle prospettive espresse dai partecipanti. In alcuni casi si è tentato di fornire anche una codifica latente, che cogliesse i significati impliciti dietro a quelli espliciti. In questo

senso è stato necessario un lavoro interpretativo sostenuto dall'orientamento teorico dell'intero disegno di ricerca.

L'AT è riflessiva, secondo la definizione di Braun e Clarke (2019), nel porre al centro del suo approccio il ricercatore. A quest'ultimo essa richiede consapevolezza del proprio ruolo nell'interpretazione dei dati e nella riflessione critica sul processo d'analisi. Fondamentale è mettere a fuoco le esperienze, i valori e pregiudizi che possono influenzare l'interpretazione dei dati condotta in modo attivo e critico.

“They (the researchers) are aware of the need to make decisions around analysis, and they knowingly engage and make them” (p. 594).

Il lavoro di codifica richiede “a continual bending back on oneself” (*ibidem*), il suo andamento è ricorsivo e le sue fasi possono sfumare l'una nell'altra e procedere in modo non sequenziale. Le fasi suggerite da Braun e Clarke, e utilizzate in questo lavoro, sono sei e si riportano in sintesi in tabella:

Fasi dell'AT
1- familiarizzazione con dati
2- generazione codici
3- generazione temi iniziali
4- revisione temi
5- definizione e denominazione temi
6- scrittura report

Tab. 6: Le fasi dell'AT, da Pagani (2020)

Scorrendole in modo sintetico, innanzitutto, è stato necessario rileggere l'intero dataset e prendere nota delle prime osservazioni e interpretazioni sin da subito. In una seconda “immersione” nei dati, si sono generati i codici, ovvero i mattoni su cui costruire l'analisi. I codici sono segmenti di significato, ritenuti rilevanti, cui viene posta un'etichetta nell'ottica di produrre una prima sintesi dei dati. Con dei buoni mattoni, è possibile creare i muri portanti dell'analisi, ovvero i temi. Essi sono costituiti da più idee identificate dai codici e rappresentano concetti più ampi, importanti in relazione alla domanda di ricerca. Come uno “scultore” (Pagani, 2020 *cit.* p. 58 e 75), il ricercatore è attivo nella creazione di temi, combinando codici, eliminando quelli superflui ed accorpando quelli simili, la sua soggettività è una risorsa. Nella fase di revisione dei temi si è compiuto un ritorno ai dati per verificarne la coerenza (attraverso la ricerca di corrispondenza tra i segmenti selezionati e i temi individuati) e la rilevanza rispetto alla domanda di ricerca (attraverso la rilettura

dell'intero dataset). Terminata questa fase, è stato possibile denominare i temi in modo chiaro e specifico, correlandoli tra loro ma senza sovrapporli. Infine, si è giunti al report in cui “si presenta la storia raccontata dai dati in modo conciso, coerente e interessante” (Braun, Clarke, 2006 in Pagani, 2020 *cit.* p 80). Esso, come suggerito dalle due studiose, andando oltre la mera descrizione dei dati, li ha discussi alla luce della domanda di ricerca e della letteratura ed ha riportato le interpretazioni del ricercatore.

Per la realizzazione dell'analisi, si è proceduto con una sbobinatura convenzionale delle registrazioni audio, effettuata con particolare attenzione alla fedeltà linguistica e all'intonazione espressiva dei partecipanti. Le trascrizioni, organizzate in file Word, sono state poi preparate per la lettura ricorsiva al fine di identificare, elaborare e gerarchizzare temi, sotto-temi e codici associati a specifici segmenti testuali, resi immediatamente riconoscibili attraverso sigle alfanumeriche sintetiche.

Tale approccio ha permesso una gestione accurata dei contenuti e un'organizzazione coerente dei dati.

E opportuno segnalare, infine, che nel presente studio l'AT è stata applicata a corpus di focus group parzialmente strutturati, guidati, come si è visto, da una *map road* tematica predefinita (cfr. 4.2 p. 124). Tale impostazione, costruita sulla base dei risultati emersi dal questionario preliminare, ha consentito di individuare in anticipo le principali aree di interesse da approfondire nella discussione. In questo senso, l'induttività del metodo d'analisi è stata orientata: le domande-guida hanno agito da cornice esplorativa flessibile e hanno permesso di mantenere l'apertura interpretativa tipica dell'AT, garantendo coerenza e continuità con la fase quantitativa della ricerca.

(c) **Analisi dei documenti:** I documenti analizzati nel presente studio sono stati: i PTOF e i Patti di corresponsabilità delle tre scuole coinvolte nell'indagine (IC Pietro Giannone di Ischitella, Ic San Nilo di Grottaferrata e IC Aldo Moro di Napoli); i dati relativi alla popolazione scolastica delle suddette scuole forniti dalle segreterie; decreti, circolari, linee guida del Miur e dello Stato (DPCM e DPR) riguardo la partecipazione e la corresponsabilità scuola-famiglia e la povertà educativa. L'analisi dei documenti è un metodo di ricerca applicabile in modo particolare a studi di caso qualitativi. Così come sostenuto da Merriam (1988, *cit*)

“Documents of all types can help the researcher uncover meaning, develop understanding, and discover insights relevant to the research problem” (p. 118)

in questo senso essi rappresentano una “non-technical literature” (Bowen, 2009 p. 29) fonte di dati empirici adatti al case study. La loro analisi può avere diverse funzioni come fornire informazioni sul contesto in cui operano i partecipanti alla ricerca, suggerire domande da fare o situazioni da osservare come parte della ricerca, testimoniare i cambiamenti occorsi nel tempo in un dato contesto e persino dare sostegno ai risultati ottenuti. Essa è un metodo di ricerca efficiente e di semplice gestione, avendo a che fare con documenti pubblici. I documenti hanno il vantaggio di essere esatti, discreti, stabili ed esaustivi (Bowen, 2009).

Nel condurre questo tipo di analisi si è proceduto secondo tre fasi: i. scrematura iniziale (attraverso un esame superficiale), ii. lettura (più approfondita) e iii. interpretazione. L’analisi dei documenti richiede una profonda attenzione poiché non è solo questione di mettere in fila degli estratti da materiale stampato, ma bensì

“it is a process of evaluating documents in such a way that empirical knowledge is produced and understanding is developed.”(p. 34)

Nei successivi capitoli verranno presentati gli esiti dell'applicazione delle tre strategie qui presentate ai dati raccolti nel corso della ricerca sul campo.

## **Cap 5: L'indagine sul campo in tre scuole**

### **Introduzione: la ricerca sul campo in tre scuole**

Il presente capitolo rappresenta il cuore empirico di questa ricerca e raccoglie i risultati del lavoro condotto sul campo all'interno di tre istituti comprensivi situati in contesti territoriali profondamente diversi tra loro: l'IC San Nilo di Grottaferrata (Roma), l'IC Pietro Giannone di Ischitella (Foggia) e l'IC Aldo Moro di Napoli. L'obiettivo di questa sezione è ricostruire, analizzare e comparare tali realtà scolastiche, mettendo in luce le specificità che le caratterizzano e il modo in cui esse rispondono alle sfide educative emergenti, in relazione alle rispettive condizioni socio-economiche, demografiche e culturali.

L'analisi dei contesti si configura come primo passo fondamentale dell'indagine: comprendere le caratteristiche territoriali di ciascuna scuola permette infatti di interpretare con maggiore consapevolezza le sue scelte educative, le priorità progettuali, le relazioni con la comunità locale e il ruolo che essa è chiamata a svolgere all'interno del proprio ambiente di riferimento. Il capitolo descrive quindi in modo dettagliato i tre territori – un'area metropolitana benestante, un borgo interno soggetto a spopolamento e una periferia urbana complessa – mostrando come tali cornici influiscano in modo significativo sull'identità delle scuole e sulle modalità attraverso cui esse costruiscono la propria offerta formativa.

Dopo la descrizione dei singoli contesti, il capitolo presenta una loro lettura comparativa che consente di individuare convergenze e divergenze tra i tre istituti. Questa analisi mette in luce come, pur operando in condizioni molto differenti, tutte le scuole condividano una comune missione educativa: essere presidio culturale, sociale e relazionale per le comunità di appartenenza, promuovere inclusione e partecipazione, e sviluppare progettualità capaci di rispondere ai bisogni specifici degli alunni e delle famiglie. Segue quindi l'esame dei documenti istituzionali di ciascun istituto comprensivo – PTOF 2022-2025 e 2025-2028, e Patti di corresponsabilità educativa – considerati fonti essenziali per comprendere la visione pedagogica, le priorità formative e gli orientamenti strategici delle scuole. La lettura dei PTOF permette di cogliere in che modo gli istituti declinano il proprio mandato, quali strategie adottano per promuovere innovazione, inclusione e qualità educativa, e come recepiscono le linee nazionali, i finanziamenti PNRR e le opportunità offerte dalle reti territoriali. I Patti di corresponsabilità, a loro volta, rivelano le modalità con cui le scuole intendono la relazione con le famiglie e gli studenti, mettendo in

evidenza differenze di impostazione che riflettono i diversi contesti: normativa e prevenzione a Ischitella, prescrizione organizzativa a Grottaferrata, dimensione valoriale e comunitaria a Napoli. La parte conclusiva del capitolo è dedicata alla sintesi e al confronto dei documenti delle tre scuole, attraverso un'analisi integrata che consente di riconoscere temi comuni – inclusione, partecipazione, innovazione didattica, valorizzazione del territorio – e al tempo stesso di comprendere come ciascun istituto risponda in modo peculiare alle criticità e alle risorse del proprio ambiente. Questo lavoro di ricostruzione e interpretazione dei contesti e dei documenti costituisce la base indispensabile per la successiva analisi dei dati quantitativi e qualitativi raccolti nel corso dell'indagine. Solo una conoscenza approfondita delle realtà scolastiche permette infatti di attribuire pieno significato ai risultati empirici, interpretandoli alla luce delle specificità territoriali, organizzative e culturali di ciascuno dei tre istituti comprensivi coinvolti nella ricerca.

## **5.1 I contesti**

### **5.1.1. La scuola *Isidoro Croce* di Grottaferrata (Roma)**

La scuola primaria *Isidoro Croce* appartiene all'Istituto Comprensivo "San Nilo" di Grottaferrata, comune della Città Metropolitana di Roma situato sui versanti inferiori dei Colli Albani, a circa venti chilometri dalla Capitale. Il territorio, esteso su 18,4 km<sup>2</sup> e con un'altitudine media di 320 m s.l.m., presenta un'elevata densità abitativa (oltre 1.100 ab./km<sup>2</sup>) e una popolazione in crescita: dai 17.670 residenti del 2001 ai più di 20.000 registrati nel 2023. Gli abitanti, distribuiti in circa 8.800 famiglie, hanno un'età media di 46,8 anni e un numero medio di 2,3 componenti per nucleo. La componente straniera, pari a circa il 7 % della popolazione (circa 1.560 residenti), è composta prevalentemente da cittadini rumeni, ucraini, peruviani, albanesi e filippini. Dal punto di vista economico, Grottaferrata si colloca tra i comuni più agiati del Lazio, con un reddito medio pro capite di circa 29.700 €, il più alto della regione. Il tessuto produttivo è diversificato: accanto alle tradizionali attività agricole e vitivinicole (zona DOC Frascati e Castelli Romani), sono presenti oltre 2.200 imprese registrate, di cui 617 società di capitali, per un fatturato complessivo stimato in circa 564 milioni di euro. Le principali categorie economiche comprendono commercio al dettaglio e all'ingrosso, edilizia specializzata, ristorazione e servizi immobiliari, che delineano un'economia prevalentemente terziaria con una solida base artigianale.

L'Istituto Comprensivo "San Nilo", immerso nel Parco Regionale dei Castelli Romani, si descrive come "snodo nella complessa rete di servizi dell'area metropolitana di Roma Sud". Tale collocazione strategica risponde alla crescente domanda di servizi scolastici integrati, accentuata dall'elevato pendolarismo verso la Capitale e dal costante afflusso di famiglie giovani provenienti dai comuni limitrofi. L'istituto si configura pertanto come realtà moderna e inclusiva, capace di coniugare tradizione e innovazione educativa.

I plessi scolastici dell'IC sono distribuiti sia nel centro cittadino, nei pressi della storica Abbazia di San Nilo, sia nelle aree di confine con i comuni di Marino e Rocca di Papa. Comprendono due scuole dell'infanzia (*Bruno Munari*, 91 alunni; *Gianni Rodari*, 124), due scuole primarie (*Isidoro Croce*, 289 alunni in 15 classi; *Rosa Di Feo*, 287 alunni in 15 classi) e la scuola secondaria di primo grado *Domenico Zampieri*, con 422 studenti distribuiti in 20 classi. Complessivamente, l'istituto accoglie circa 1.200 alunni, con una media di 19-21 studenti per classe, indice di una didattica attenta alla relazione e alla personalizzazione degli apprendimenti.

L'istituto promuove una visione educativa fondata sulla partecipazione attiva e sul dialogo con la comunità locale, come testimoniano numerose iniziative inserite nel PTOF. Tra le più significative figurano:

- "Service Learning – Tutti pazzi per la Piazza", progetto di cittadinanza attiva con la scuola dell'infanzia per la riqualificazione di Piazza Marconi in collaborazione con famiglie, licei artistici, associazioni e amministrazione comunale;
- "Bulli Stop", percorso educativo e creativo contro il bullismo per le classi quarte e quinte della primaria e la secondaria di primo grado;
- "Outdoor Education", dedicato all'apprendimento immersivo nel territorio e nel patrimonio ambientale locale;
- Progetti STEM e ambientali, come Missione Spazio, Settimana della Scienza e Casa delle Farfalle, finalizzati allo sviluppo del pensiero scientifico;
- "Il muro a colori", iniziativa artistica condivisa con famiglie e studenti dei licei per la riqualificazione degli spazi scolastici.

L'istituto aderisce anche al programma internazionale "Roots & Shoots" promosso da Jane Goodall Italia, volto a educare alla pace, alla sostenibilità e al rispetto dell'ambiente. Negli ultimi anni ha potenziato in modo significativo la propria

infrastruttura digitale, dotandosi di LIM, notebook, tablet, droni e visori per la realtà aumentata, grazie ai finanziamenti PON e PNRR. I fondi ricevuti ammontano a circa 75.000 € per la digitalizzazione, 190.000 € per le dotazioni didattiche e 73.000 € per percorsi formativi sul diritto allo studio. Accanto alle attività curricolari, la scuola offre servizi di pre-scuola (dalle 7:30), post-scuola (fino alle 16:15) e dopo-scuola (fino alle 18:00) per tutti gli ordini di grado, oltre al servizio “Pranzo al Sacco” nelle prime settimane dell’anno scolastico. La gestione, affidata a una cooperativa, consente di ampliare il tempo scuola e di sostenere le esigenze delle famiglie pendolari, rafforzando il ruolo dell’istituto come presidio educativo e sociale del territorio.

#### **5.1.2. La scuola *Pietro Giannone* di Ischitella (Foggia)**

La scuola primaria *Pietro Giannone* appartiene all’Istituto Comprensivo omonimo, situato nel centro di Ischitella, borgo del Gargano settentrionale in provincia di Foggia. Il comune, collocato a 314 metri di altitudine e affacciato sul Mar Adriatico e sul Lago di Varano, si estende per circa 87 km<sup>2</sup> e include la frazione costiera di Foce Varano, distante 10 km dal centro urbano. Il tessuto urbano conserva la struttura originaria in due nuclei: il rione medievale, con impianto tortuoso e stratificato, e quello settecentesco, dall’impostazione più regolare e neoclassica.

La popolazione residente nel 2023 è di circa 4.100 abitanti, con una densità di 48 abitanti per km<sup>2</sup> e un’età media di 46 anni. I nuclei familiari sono circa 1.990, con equilibrio tra popolazione maschile e femminile (50 % ciascuno). La presenza straniera è pari al 6,3 %, costituita prevalentemente da cittadini rumeni (32,2 %), marocchini (12 %), senegalesi (11 %), albanesi (10 %) e bulgari (8 %). La popolazione si concentra nel centro urbano e nella frazione balneare, dove negli ultimi anni si è sviluppato un modesto fenomeno di espansione edilizia legato alle seconde case, piuttosto che a un incremento demografico effettivo.

L’economia locale è prevalentemente agricola e agroalimentare, con produzioni di olio e agrumi di pregio (DOP “Oasi agrumaria del Gargano”), e con un tessuto di piccole imprese a conduzione familiare. L’allevamento e la trasformazione dei prodotti agricoli costituiscono settori complementari di rilievo. Negli ultimi anni, il turismo naturalistico e balneare ha assunto un peso crescente, trainato dalla valorizzazione del Parco Nazionale del Gargano, della Riserva Naturale di Ischitella e Carpino e delle spiagge di Foce Varano. Nonostante tali risorse, il territorio soffre di spopolamento giovanile e carenza di industrializzazione, fattori che limitano la

stabilità occupazionale. Le politiche comunali e regionali di sostegno alle microimprese e di promozione dei prodotti tipici mirano a contrastare tale tendenza, incoraggiando la diversificazione economica e l'imprenditorialità giovanile.

L'Istituto Comprensivo Pietro Giannone, articolato in cinque plessi scolastici, costituisce un presidio educativo centrale per l'intero territorio. Accoglie 471 alunni distribuiti in 33 classi, con una media di circa 14 alunni per classe, indice di una dimensione didattica contenuta e relazionale.

Nel dettaglio:

- Scuole dell'infanzia: *Pietro Giannone* (57 alunni) e *Isola Varano* (24 alunni);
- Scuole primarie: *Pietro Giannone* (39 alunni, 3 classi) e *Battisti-Giannone* (135 alunni, 10 classi);
- Scuola secondaria di primo grado: *Giannone Pietro* (106 alunni, 6 classi).

L'istituto ha beneficiato di fondi del PNRR per il rinnovamento delle infrastrutture e della didattica, con investimenti pari a 141.960 € per la digitalizzazione e l'innovazione didattica, 16.000 € per la realizzazione di laboratori scolastici e 43.120 € per la formazione digitale. Tali finanziamenti hanno permesso di migliorare le dotazioni tecnologiche e di introdurre nuove metodologie educative in un contesto caratterizzato da risorse limitate.

Di rilievo è anche la partecipazione al progetto internazionale Erasmus+ "Happy Children – Future STEAM Innovators and Explorers", volto a promuovere l'apprendimento esperienziale e interdisciplinare secondo l'approccio STEAM. Il progetto, che ha coinvolto insegnanti e alunni della scuola dell'infanzia e primaria, ha proposto attività immersive nella natura (vendemmia educativa, coding con robot, orienteering e laboratori creativi), integrando scienza, arte e sostenibilità ambientale. Nel suo complesso, l'Istituto *Pietro Giannone* si configura come una scuola di prossimità, fortemente radicata nel territorio e capace di coniugare apertura internazionale e cura educativa. In un contesto segnato da elementi di fragilità economica e demografica, essa svolge una funzione essenziale di presidio sociale e culturale, contrastando potenziali situazioni di povertà educativa attraverso la qualità della relazione scuola-famiglia e la valorizzazione del capitale umano locale.

### 5.1.3. La scuola Aldo Moro (Napoli)

L'Istituto Comprensivo Aldo Moro è situato nel quartiere Ponticelli, nella zona orientale di Napoli, appartenente alla VI Municipalità insieme a Barra e San Giovanni a Teduccio. Ponticelli è uno dei cinque quartieri più popolosi della città, con oltre cinquantamila abitanti, numero triplicato nel secondo dopoguerra a seguito dei vasti interventi di edilizia residenziale pubblica nei rioni De Gasperi, Incis, Conocal, Parco Merola e Lotto Zero. Il quartiere presenta un tessuto urbano complesso e stratificato, dove realtà sociali fragili convivono con dinamiche di rinnovamento e rigenerazione. L'economia locale si articola in una combinazione di produzione industriale, commercio e servizi. Vi hanno sede importanti poli produttivi come Ansaldo STS, AnsaldoBreda e Whirlpool, accanto a un tessuto commerciale diffuso (tra cui il centro "Neapolis") e a un vivace fermento culturale e artistico, simbolicamente rappresentato dal Parco dei Murales, curato da INWARD – Osservatorio sulla Creatività Urbana. Ponticelli è servito da due stazioni della Circumvesuviana (Ponticelli e Botteghe), che la collegano rapidamente al centro cittadino e ai comuni vesuviani.

Negli ultimi anni, il quartiere è stato oggetto di significativi interventi di rigenerazione urbana e sociale, tra cui il Programma di Recupero Urbano "Ponticelli 20'30", con un investimento pubblico di 54 milioni di euro destinato alla riqualificazione dell'edilizia residenziale, alla creazione di aree verdi, orti urbani, spazi per bambini e servizi di prossimità. A questi si aggiungono 32 nuovi alloggi pubblici con criteri di efficienza energetica e spazi sociali (2,8 milioni di euro) e la ristrutturazione della sede municipale, chiusa per inagibilità dal 2023 e in fase di completamento per il 2026. Tali iniziative mirano a trasformare Ponticelli in un eco-quartiere inclusivo, capace di riconnettere spazi fisici e sociali frammentati.

Nonostante questi segnali di rinnovamento, Ponticelli resta un'area segnata da disagi economici, fragilità educative e carenza di spazi aggregativi. Le giovani generazioni vivono spesso situazioni di isolamento urbano e di povertà educativa, in un contesto in cui mancano punti di riferimento stabili. Tuttavia, accanto a tali criticità, si è sviluppata una rete vivace di associazioni, cooperative e progetti partecipativi che operano per la costruzione di nuove forme di cittadinanza attiva. Tra questi si segnalano:

- l'Orto Sociale Urbano, promosso dal Centro Diurno Lilliput, che coniuga agricoltura urbana e inclusione sociale;

- il progetto SCINN – Sport Comunità Integrazione Nuove Narrazioni, sostenuto da Fondazione CON IL SUD, che usa lo sport come strumento di coesione e narrazione positiva del territorio;
- l’iniziativa àdEST – Giovani Mentori per il Sociale, nata dal bando Giovani per il Sociale, che promuove la partecipazione giovanile e la scoperta dei talenti;
- il Centro Polifunzionale Ciro Colonna, ricavato dal recupero di un edificio scolastico dismesso e oggi gestito da Maestri di Strada e Terra di Confine: uno spazio educativo e culturale che unisce formazione, arte e memoria civile, simbolo di rinascita collettiva e impegno contro la criminalità.

In questo scenario complesso, l’Istituto Comprensivo Aldo Moro si configura come un presidio educativo essenziale e un punto di riferimento per la comunità. L’istituto accoglie una popolazione scolastica eterogenea, proveniente da contesti sociali diversificati — dalle famiglie in condizione di vulnerabilità economica a nuclei fortemente partecipi e attivi nella vita scolastica. La scuola, fortemente radicata nel territorio, promuove quotidianamente pratiche di inclusione, cittadinanza e partecipazione, trasformando le difficoltà ambientali in opportunità formative. La sua azione educativa, fondata sulla collaborazione con il tessuto associativo e sulle reti di prossimità, contribuisce a contrastare fenomeni di povertà educativa, costruendo legami di fiducia e appartenenza nel quartiere.

#### **5.1.4 I tre contesti a confronto**

Sebbene lo studio di casi qui proposto prenda in esame tre realtà scolastiche profondamente diverse tra loro per collocazione geografica, caratteristiche territoriali, economiche e socio-culturali è, tuttavia, possibile, al fine di evidenziare convergenze e divergenze significative, individuare alcuni elementi di confronto che consentono di riflettere sulle specificità di ciascuna di esse. Dall’analisi comparativa dei tre Istituti Comprensivi, difatti, nonostante le significative differenze, emerge un simile forte *legame tra scuola e contesto territoriale*.

L’Istituto Comprensivo San Nilo di Grottaferrata, come si è visto, si inserisce in un’area metropolitana ad elevata densità abitativa e connotata da un reddito medio pro capite tra i più alti del Lazio. Tale dato si riflette inevitabilmente, in un tessuto socio-economico che si mostra dinamico, caratterizzato da imprese diversificate e da una popolazione culturalmente attiva, elementi che consentono alla scuola di sviluppare un’offerta educativa innovativa e tecnologicamente avanzata, con progetti

di ampio respiro (STEM, service learning, outdoor education) e una costante interazione con la comunità locale.

Diverso appare il quadro relativo all'Istituto Comprensivo Pietro Giannone di Ischitella, situato in un borgo del Gargano a bassa densità abitativa, in cui l'economia è prevalentemente agricola e turistica e si registrano fenomeni di spopolamento giovanile. In tale contesto, la scuola assume un ruolo cruciale quale presidio comunitario, capace di coniugare percorsi educativi mirati alla valorizzazione delle risorse naturali con progettualità di respiro internazionale (ad esempio Erasmus+), ponendo particolare attenzione alle dimensioni della sostenibilità e dell'innovazione didattica.

L'Istituto Comprensivo Aldo Moro di Napoli, collocato nel quartiere Ponticelli, si trova, invece, in un contesto urbano densamente popolato, segnato sicuramente da criticità socio-economiche e culturali, ma anche da importanti interventi di rigenerazione urbana e da una rete associativa piuttosto vivace. In tale scenario, la scuola si configura come presidio educativo ed inclusivo, svolgendo una funzione fondamentale sia nella lotta alla povertà educativa sia nella costruzione di sempre nuove opportunità di cittadinanza attiva. Pertanto, sebbene i tre istituti si distinguano in modo rilevante per peculiarità territoriali ed economiche, nella fattispecie area metropolitana benestante, borgo agricolo in trasformazione e quartiere urbano complesso, essi condividono una medesima missione educativa: *porsi come fulcro della comunità, promuovere l'innovazione didattica e costruire legami sociali significativi in risposta ai bisogni emergenti delle rispettive popolazioni scolastiche.*

Alla luce di quanto emerso, si può osservare come la missione educativa di ciascun istituto risulti fortemente intrecciata alle peculiarità del proprio contesto. In questo senso, essa non si limita alla mera erogazione di un servizio, ma assume una funzione strategica nello sviluppo e nella tenuta sociale del territorio.

L'IC San Nilo si propone come laboratorio di sperimentazione didattica e tecnologica ed orienta la propria azione verso l'ampliamento delle competenze digitali e l'adozione di metodologie didattiche versatili, in risposta alle esigenze formative di una comunità in crescita e caratterizzata da elevata mobilità.

L'IC Pietro Giannone, invece, si configura come presidio territoriale che valorizza le risorse ambientali e culturali locali, proponendo percorsi capaci di coniugare esperienze tradizionali ed aperture internazionali, con l'obiettivo di contrastare la perdita di capitale umano e stimolare nuove opportunità di sviluppo.

L'IC Aldo Moro, infine, assume una funzione di coesione sociale e di leva per la

trasformazione sociale. La sua azione educativa si intreccia direttamente con politiche di rigenerazione urbana e con la lotta alla povertà educativa, ponendosi come spazio di partecipazione e di costruzione di legami educativi in un quartiere complesso, dove la scuola diventa strumento di inclusione e possibilità di futuro per le giovani generazioni.

È interessante notare come, pur nell'attuale contesto nazionale caratterizzato da complessità sociali e familiari, la scuola continui a rappresentare un autentico polo propulsivo per il territorio anche in contesti molto diversi tra loro. Questo invita a riflettere sull'importanza strategica di costruire reti di comunità integrate, in cui scuola, famiglie e istituzioni locali operino in sinergia per promuovere sviluppo, inclusione e coesione sociale.

### **5.3. L'analisi dei documenti**

#### **Introduzione**

L'analisi dei documenti “fondanti” delle scuole che hanno partecipato alla fase empirica della presente ricerca, ovvero i PTOF 2022-2025 e 2025-2028 e i Patti di corresponsabilità educativa, offre un interessante punto di partenza per comprendere le caratteristiche distintive di ciascun istituto comprensivo. L'analisi dei documenti scolastici, come indicato nella parte dedicata alla metodologia (cfr 4.3p. 128), rappresenta un aspetto fondamentale nella ricerca qualitativa in ambito educativo, poiché consente di esplorare, attraverso la lettura attenta dei documenti istituzionali, le pratiche, le scelte organizzative e la visione educativa delle comunità scolastiche che li hanno elaborati. Come già evidenziato, l'analisi documentale è uno strumento utile per individuare significati, ricostruire contesti e supportare l'interpretazione dei dati all'interno di studi qualitativi (Bowen, 2009) e il valore dei documenti è rappresentato dal loro porsi come fonte complementare a dati qualitativi raccolti con interviste, in modo particolare nelle ricerche basate su studi di caso (Merriam, 1988). In questo senso, l'esame di materiali come i PTOF e i Patti di corresponsabilità educativa permette non solo di comprendere le priorità e le strategie di ciascun istituto, ma anche di coglierne le specificità culturali, pedagogiche e organizzative. Questi documenti, infatti, si pongono come riflesso di scelte ed obiettivi che le scuole definiscono per sé stesse ed esplicitano le modalità con cui intendono la relazione con studenti e con famiglie. Approfondire questo materiale permette di cogliere le specificità di ogni istituto, mettendo in evidenza anche le priorità che essi si pongono per il futuro. Nella presentazione dei documenti si partirà dai PTOF sia nell'edizione 2022-2025, in vigore durante la raccolta dati del presente studio, sia in quella aggiornata, 2025-2028, per metterne in evidenza i cambiamenti occorsi. Successiva all'analisi dei PTOF è quella del Patto di Corresponsabilità di ciascun istituto comprensivo. Successiva alle singole parti analitiche è una lettura comparativa tra le due tipologie di documenti in tutte e tre le scuole.

### **5.3.1 La scuola Isidoro Croce di Grottaferrata (Roma)**

Il Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) dell'Istituto Comprensivo "San Nilo" di Grottaferrata rappresenta il documento identitario attraverso il quale la scuola definisce la propria mission educativa, gli orientamenti strategici e le priorità formative. Nelle due edizioni analizzate, quella del triennio 2022–2025 e la più recente 2025–2028, emerge la continuità di un progetto scolastico fortemente centrato sull'inclusione, sulla qualità degli apprendimenti e sull'innovazione didattica e tecnologica, ma anche la progressiva adesione alle linee di indirizzo ministeriali legate al Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) e alla transizione digitale ed ecologica.

Il PTOF 2022–2025, aggiornato per l'anno scolastico 2023/24, delinea con chiarezza l'identità dell'istituto, composto da cinque plessi (due scuole dell'infanzia, due primarie e una secondaria di primo grado) e da una comunità educativa numerosa e coesa, costituita da 163 docenti e 28 unità di personale ATA. Il documento descrive un contesto socio-economico complessivamente favorevole, caratterizzato da un livello culturale medio-alto delle famiglie e da una partecipazione attiva alla vita scolastica, pur evidenziando alcune criticità, come la disoccupazione giovanile e la necessità di interventi di manutenzione straordinaria negli edifici più datati. L'Istituto si distingue per una rete di collaborazioni con enti locali, associazioni culturali, sportive e musicali, e per l'adesione a reti scolastiche di rilievo, tra cui "Res Castelli Romani", "Scuole DADA", "Opera Montessori" e "Scuol@Agenda2030".

Sul piano pedagogico, il documento individua come priorità il miglioramento delle competenze linguistiche, matematiche e scientifiche, in stretta connessione con i risultati delle prove INVALSI, e promuove la formazione di comportamenti responsabili legati alla legalità, alla sostenibilità ambientale e al patrimonio culturale. Particolare attenzione è riservata allo sviluppo delle competenze digitali e alla creazione di ambienti di apprendimento inclusivi, attraverso modelli didattici come il DADA (Didattica per Ambienti di Apprendimento) e l'approccio UDL (Universal Design for Learning). Tra le pratiche innovative si segnalano la sperimentazione Montessori nella scuola secondaria e la valutazione descrittiva intermedia, pensata per valorizzare i percorsi individuali di apprendimento. Il PTOF del triennio 2022–2025 appare dunque come un piano di consolidamento della qualità educativa, incentrato sulla partecipazione, sull'apertura al territorio e sull'integrazione di metodologie attive.

Il documento più recente, relativo al triennio 2025–2028, conferma tali orientamenti ma li rielabora alla luce delle nuove priorità europee e nazionali, ponendo maggiore enfasi sulla trasformazione digitale, sulle competenze STEAM e sull’educazione alla sostenibilità. Nella sua introduzione, il PTOF aggiorna il quadro demografico del territorio, evidenziando la presenza di una popolazione di 20.456 abitanti, con un’incidenza crescente di famiglie di origine straniera, e ribadisce la volontà della scuola di valorizzare il patrimonio storico, culturale e ambientale di Grottaferrata come risorsa educativa. La struttura in sei assi tematici offre una visione più sistemica delle attività e degli obiettivi: oltre alla conferma dei cinque plessi e delle pratiche didattiche già sperimentate, si rileva un rafforzamento delle dotazioni tecnologiche attraverso l’introduzione di Digital Board, tablet e software didattici finanziati da fondi europei e statali.

Il nuovo piano inserisce con forza il riferimento ai progetti PNRR, come “San Nilo – Scuola Futura”, finalizzato alla riorganizzazione degli spazi di apprendimento, e “STEM ON!”, volto al potenziamento delle competenze scientifiche e tecnologiche. Tra le aree di rinnovamento si distinguono l’attenzione all’educazione civica come asse trasversale di formazione, l’introduzione di moduli dedicati all’uso consapevole dell’intelligenza artificiale e lo sviluppo di percorsi di orientamento per gli studenti della scuola secondaria. Particolare rilievo assume la dimensione ecologica, che trova attuazione nei progetti “Generazione Green”, “Orto Gentile” e “Orti Slow Food”, volti a promuovere consapevolezza ambientale e responsabilità verso il pianeta, in coerenza con gli obiettivi dell’Agenda 2030.

Sul versante dell’inclusione, la scuola conferma la propria vocazione di comunità educante, con percorsi specifici per alunni con disabilità e bisogni educativi speciali, azioni di alfabetizzazione per studenti non italofoni e progetti trasversali di prevenzione del disagio giovanile, del bullismo e delle dipendenze. L’organizzazione interna si mantiene strutturata in un sistema di responsabilità condivise (collaboratori del dirigente, funzioni strumentali, responsabili di plesso, animatore digitale), sostenuto da una forte attenzione alla formazione continua del personale docente e amministrativo.

Nel passaggio dal PTOF 2022–2025 al 2025–2028 si coglie dunque un’evoluzione coerente: la scuola consolida le innovazioni didattiche già avviate (modello DADA, sperimentazione Montessori) e amplia l’orizzonte progettuale, integrando in modo più esplicito le linee di finanziamento e gli obiettivi del PNRR. Se il primo piano era incentrato sull’avvio di pratiche di inclusione e partecipazione, il secondo si distingue

per l'organicità della visione, la cura della dimensione ecologica e la maggiore strutturazione dei criteri valutativi, in particolare per l'educazione civica e i percorsi personalizzati.

Sezione	PTOF 2022-2025	PTOF 2025-2028
<b>Contesto e analisi del territorio</b>	Descrizione del contesto demografico di Grottaferrata, con attenzione alla qualità della vita, scarsa sensibilizzazione ambientale e disoccupazione giovanile. Focus maggiore sul profilo socio-economico delle famiglie (medio-alte e partecipative).	Aggiunta di dati precisi sulla popolazione (20.456 abitanti nel 2023) e sottolineatura della presenza straniera. Evidenziata la scarsa manutenzione dei beni storici. Meno dettagliata la descrizione del profilo familiare, più attenzione al territorio culturale e ambientale.
<b>Struttura dell'istituto e risorse</b>	5 plessi (descritti), risorse tecnologiche mobili (laboratori), ma criticità finanziarie e plessi datati. Focus su biblioteche, sicurezza, ma accenno alla necessità di manutenzione straordinaria.	Conferma dei 5 plessi, ma maggior dettaglio sull'ammodernamento tecnologico (Digital Board, tablet, software), finanziato da fondi europei/statali. La manutenzione è garantita solo per l'ordinaria da parte dell'ente locale. Più attenzione a PNRR e innovazione strutturale.
<b>Obiettivi e scelte strategiche</b>	Potenziamento di italiano, lingue straniere, matematica, CLIL, educazione civica e sostenibilità. Obiettivi basati su dati INVALSI e miglioramento inclusione/digitalizzazione.	Conferma degli stessi obiettivi, ma con espansione su AI, STEM, STEAM, arte, sport e musica. Forte focus sull'uso consapevole dell'IA. Stesso focus, ma rafforzato da progetti PNRR, come "San Nilo – Scuola Futura", "STEM ON!".
<b>Innovazioni didattiche e curricolari</b>	DADA, Montessori (in sperimentazione), curricolo verticale, UDL, debate, valutazione descrittiva. Forte valorizzazione della scuola come comunità territoriale aperta.	DADA e Montessori ampiamente consolidati, estesi anche alla primaria. Introduzione di nuovi progetti STEM, alfabetizzazione cinematografica, orientamento, uso del problem solving. Rafforzata collaborazione con associazioni e altre scuole per arricchire l'offerta. Più spazio a esperienze pratiche e laboratoriali.
<b>Ampliamento offerta formativa</b>	Molti progetti elencati: scrittura creativa, giornalismo, musica, lettura, artistico, educazione alla salute, educazione finanziaria, continuità, inclusione. Inclusione trattata come valore trasversale.	Molti progetti confermati, ma rinnovati nei nomi e nei metodi: "Behind the Light" (cinema), "Attivamente" (riqualificazione), "STEM & GO", "Generazione Green", "Unplugged", "Orto Gentile". Maggiore dettaglio su italiano L2 per alunni stranieri, e personalizzazione didattica per BES e DSA.

Tab. 8: Comparazione PTOF 2022-2025 e 2025-2028 IC San Nilo

Accanto al PTOF, il Patto educativo di corresponsabilità dell'anno scolastico 2023/2024 completa il quadro valoriale dell'Istituto, delineando in modo puntuale diritti, doveri e impegni di scuola, studenti e famiglie. Redatto in conformità al DPR 235/2007, esso concepisce la scuola come ambiente di formazione integrale, luogo di apprendimento e di crescita civile, e promuove un'alleanza educativa fondata sulla collaborazione costante tra istituzione e famiglie. Alla scuola è attribuito il compito di applicare il PTOF e il Regolamento interno, di creare un contesto favorevole allo

sviluppo cognitivo e relazionale degli alunni e di guidarli alla consapevolezza, alla solidarietà e al pensiero critico.

Agli studenti viene richiesto un impegno attivo e responsabile: frequenza regolare, rispetto delle persone e degli spazi, cura del materiale, comportamento corretto e linguaggio appropriato. Alle famiglie è invece riconosciuto un ruolo educativo fondamentale, che si traduce in un controllo attento della frequenza, nella partecipazione agli incontri e nel sostegno quotidiano alla vita scolastica. Sebbene il tono del documento risulti per alcuni aspetti prescrittivo, la finalità che emerge è quella di rafforzare la corresponsabilità educativa e la condivisione dei valori di convivenza civile e democratica. In tal senso, il Patto si configura come strumento operativo e simbolico di un modello educativo partecipato, in cui la scuola si pone come garante di una comunità che apprende, dialoga e si riconosce nei principi dell'inclusione e della cittadinanza attiva.

### **5.3.2. La scuola Pietro Giannone di Ischitella (Foggia)**

Il Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) dell'Istituto Comprensivo "Pietro Giannone" di Ischitella, aggiornato per il triennio 2022–2025, rappresenta il documento di indirizzo attraverso cui la scuola definisce le proprie linee di sviluppo educativo in coerenza con il contesto territoriale e socio-economico in cui opera. Inserita in un'area marginale del Gargano, caratterizzata da un tessuto demografico in calo e da un'economia prevalentemente agricola e turistica, la scuola si configura come polo educativo essenziale per la comunità locale. Nel PTOF si sottolinea il ruolo dell'istituto come presidio formativo, sociale e culturale, in grado di garantire pari opportunità e di contrastare fenomeni di isolamento e povertà educativa.

Il documento descrive una scuola composta da cinque plessi – due dell'infanzia, due della primaria e uno della secondaria di primo grado – che accolgono complessivamente 471 alunni distribuiti in 33 classi, con una media di 14 alunni per classe. Tale dimensione ridotta consente una didattica fortemente relazionale e attenta ai bisogni individuali. Le priorità educative del PTOF si articolano attorno a quattro direttrici principali: il miglioramento delle competenze di base, la promozione dell'inclusione, la valorizzazione del territorio come risorsa di apprendimento e il rinnovamento delle pratiche didattiche attraverso l'uso delle tecnologie digitali.

Nella sezione dedicata agli obiettivi strategici, si evidenzia la volontà di rafforzare le competenze linguistiche, matematiche e scientifiche, anche attraverso metodologie laboratoriali e cooperative, e di potenziare la formazione civica e la cultura della legalità, temi particolarmente significativi in un contesto sociale che presenta fragilità economiche e fenomeni di migrazione giovanile. L'attenzione all'inclusione si concretizza nella predisposizione di percorsi personalizzati per alunni con disabilità e bisogni educativi speciali, nella promozione della didattica per competenze e nella collaborazione con i servizi territoriali.

Sul versante dell'innovazione, l'istituto ha beneficiato di fondi del PNRR destinati alla digitalizzazione e alla creazione di nuovi ambienti di apprendimento: circa 141.960 € per le dotazioni tecnologiche, 16.000 € per la realizzazione di laboratori e 43.120 € per la formazione digitale del personale. Questi investimenti hanno consentito di migliorare l'accessibilità alle tecnologie e di introdurre nuovi modelli curriculari fondati su metodologie attive, in particolare nell'ambito STEM.

Il PTOF valorizza inoltre la dimensione europea della formazione, testimoniata dalla partecipazione dell'istituto al progetto Erasmus+ *Happy Children – Future STEAM Innovators and Explorers*. L'iniziativa, rivolta soprattutto alla scuola dell'infanzia e primaria, ha permesso di sperimentare attività immersive nella natura e laboratori di coding, robotica e orienteering, contribuendo alla costruzione di un modello di scuola aperta e innovativa, che integra scienza, arte e sostenibilità.

Sezione	PTOF 2022-2025	PTOF 2025-2028
<b>Struttura dell'Istituto</b>	Istituto Comprensivo "P. Giannone" → infanzia, primaria e secondaria di I grado	Nascita dell'Istituto Omnicomprensivo "Pietro Giannone" dopo fusione con l'IPSIA → aggiunti secondaria di II grado, corso serale (CPIA), convenzioni universitarie e PCTO
<b>Contesto socio-economico</b>	Territorio medio-basso; famiglie monoreddito o disoccupate; criticità: BES numerosi, sovraffollamento plessi, carenza di risorse comunali	Territorio con precarietà lavorativa crescente; persistenza di attività tradizionali (pesca, olivicoltura); maggior ricchezza di agenzie educative e associazioni, clima di rinascita culturale
<b>Risorse tecnologiche</b>	Buona dotazione tecnologica (LIM, aule multimediali); progetti digitali e radio scolastica	Dotazione avanzata grazie al PNRR: monitor digitali interattivi in tutte le classi, reti cablate/wireless, migrazione servizi su cloud, nuovo sito web
<b>Popolazione scolastica</b>	Prevalenza di alunni italiani; forte incidenza di BES e disabilità	Popolazione mista (con presenza di alunni UE ed extra-UE); stabilità del personale docente nella primaria, ricambio docenti nella secondaria
<b>Sfide</b>	Dispersione geografica dei plessi, criticità collaborazione famiglie, limiti nei servizi locali	Pluriclassi a Foce Varano, scarsità di impianti sportivi, distanza da università, poche imprese per percorsi scuola-lavoro
<b>Obiettivi strategici</b>	Miglioramento prove INVALSI (Italiano, Matematica, Inglese), prevenzione dispersione e bullismo, valorizzazione cittadinanza attiva e comunità scolastica aperta	Innalzare livelli di istruzione, rafforzare pensiero critico e competenze per il lavoro, potenziare STEAM e multilinguismo, migliorare risultati INVALSI (ancora sotto media)
<b>Innovazioni curriculari</b>	Metodologie innovative: classe capovolta, cooperative learning,	Nuovo indirizzo secondaria II grado: "Chimica, materiali e biotecnologie" dal 2025/26; progetti

	podcast, role-playing; progetti locali: radio scolastica, sagra delle arance, adotta una spiaggia	culturali e ambientali più legati a sviluppo economico e sostenibile
<b>Organizzazione e formazione</b>	Organigramma complesso, commissioni e reti territoriali; formazione docenti su inclusione, digitale, sicurezza, metodologie innovative	Organizzazione in fase di assestamento dopo accorpamento; impostata su flessibilità e collegialità; continuità educativa e collaborazione ampliata con università ed enti locali

Tab. 9: Comparazione PTOF 2022-2025 e 2025-2028 IC Pietro Giannone

Il Patto di corresponsabilità educativa dell'Istituto "Pietro Giannone" esplicita l'impegno congiunto di scuola, alunni e famiglie nella costruzione di una comunità formativa solidale. La scuola si impegna a garantire un ambiente sicuro, motivante e accogliente; agli studenti si richiede partecipazione attiva, rispetto delle regole e dei compagni; alle famiglie, collaborazione e presenza nella vita scolastica. Nel documento emerge una visione della corresponsabilità come alleanza educativa partecipata, in cui il rapporto con le famiglie assume una funzione di prossimità e co-educazione, essenziale per contrastare le fragilità sociali e promuovere il benessere scolastico.

In sintesi, il PTOF dell'IC "Pietro Giannone" si distingue per la sua capacità di coniugare la tradizione di una scuola di territorio con l'apertura a prospettive europee e digitali, configurandosi come un modello di scuola resiliente, in grado di agire come presidio educativo in un contesto segnato da difficoltà economiche e demografiche.

### **5.3.3 La scuola Aldo Moro (Napoli)**

Il Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) 2022–2025 dell'Istituto Comprensivo *Aldo Moro* di Napoli, elaborato tra ottobre e dicembre 2022, delinea la missione educativa di una scuola inserita nel quartiere di Ponticelli, area della periferia orientale della città caratterizzata da forte densità abitativa, fragilità sociali e disparità economiche. L'istituto, articolato in quattro plessi (due dell'infanzia, una primaria e una secondaria di primo grado), accoglie una popolazione scolastica complessa e multiculturale, con una significativa incidenza di disagio socio-economico e culturale che incide sulla motivazione e sui risultati scolastici degli alunni.

Nel PTOF la scuola riconosce il valore del capitale sociale del territorio, individuando nella collaborazione con enti locali, associazioni e Terzo Settore una risorsa strategica per contrastare la dispersione scolastica e promuovere pari opportunità educative. La prima sezione del documento sottolinea infatti l'impegno dell'Istituto

nel costruire una scuola aperta, inclusiva e radicata nella comunità, capace di educare alla legalità, alla solidarietà e alla cittadinanza attiva.

Elemento distintivo del PTOF è il progetto “Una scuola possibile”, avviato nel 2020 e fondato su metodologie innovative che integrano apprendimento attivo, laboratori DADA, outdoor education e *service learning*. Questo modello unisce dimensione formativa e servizio alla comunità, attraverso iniziative come la *Casa del Lungocollo*, spazio di sostegno alle famiglie e di promozione dell’empowerment femminile. Il documento individua inoltre obiettivi strategici centrati sul potenziamento delle competenze linguistiche, matematiche e scientifiche, sulla formazione civica e sulla sostenibilità, in stretta connessione con il *Rapporto di Autovalutazione* e con le linee ministeriali del *Piano di Miglioramento*.

Ampio spazio è dedicato ai progetti PON, POR e PNRR, che hanno permesso di potenziare infrastrutture tecnologiche, laboratori e percorsi di formazione del personale, favorendo l’introduzione di nuove pratiche didattiche digitali e cooperative. Tra le iniziative più rilevanti figurano i programmi Erasmus+ *INSPIRE*, i progetti linguistici “Madrelingua in classe” e musicali “Musica per crescere”, e il progetto “EDUGREEN” per la riqualificazione degli spazi verdi e l’educazione ambientale.

Nel PTOF 2025–2028, approvato a fine 2024, viene consolidata la visione di scuola come comunità educante. Il testo, organizzato in quattro sezioni, ribadisce l’impegno nel contrastare la dispersione scolastica e nel sostenere la crescita integrale degli studenti, valorizzando responsabilità, legalità, arte e cultura come strumenti di emancipazione sociale. Le strutture dei plessi — dotate di palestre, laboratori, biblioteche e spazi digitali — sono state rinnovate anche grazie ai fondi PNRR, mentre la “Casa del Lungocollo” si afferma come presidio permanente di supporto alla genitorialità.

L’istituto promuove un modello didattico flessibile e relazionale, incentrato sulla personalizzazione dei percorsi, sul benessere scolastico e sull’apprendimento laboratoriale. La formazione dei docenti è concepita come processo continuo di ricerca e innovazione in collaborazione con l’Università di Napoli “Federico II”, mentre l’internazionalizzazione e la partecipazione a reti europee consolidano la proiezione della scuola oltre il contesto locale.

Il confronto tra i due trienni evidenzia una chiara evoluzione progettuale: il PTOF 2022–2025 ha avviato la sperimentazione di un modello inclusivo e partecipato, mentre il 2025–2028 ne sancisce la maturità, estendendo l’approccio “Una scuola

possibile” come paradigma educativo stabile. Le priorità si ampliano dalla promozione delle competenze di base alla formazione integrale della persona, all’educazione alla sostenibilità, alla cittadinanza critica e alla corresponsabilità. In questa prospettiva, l’I.C. *Aldo Moro* si configura come una scuola di comunità, solidale e innovativa, capace di coniugare equità, creatività e partecipazione.

<b>Sezione</b>	<b>PTOF 2022-25</b>	<b>PTOF 2025-28</b>
<b>Contesto e Identità</b>	Quartiere Ponticelli come area depressa, forte disagio socio-economico ma presenza di capitale sociale e Terzo Settore. Istituto composto da 4 plessi, Polo di formazione e informazione.	Conferma contesto difficile; più dettagli su alunni a rischio devianza o emarginazione sociale. Distinzione tra famiglie poco partecipi e famiglie più coinvolte (es. Rione Incis). Maggiore enfasi sulla rete di collaborazioni e supporto educativo esterno.
<b>Risorse e Vincoli</b>	Potenziamento infrastrutturale: cablaggio, wireless, ambienti DADA, outdoor education, investimenti PNRR. "Casa del Lungocollo" luogo di empowerment femminile e supporto.	Dotazioni più strutturate: palestre, teatri, laboratori, biblioteche. "Casa del Lungocollo" rafforzata come punto di riferimento. Vincoli: manutenzione dei 4 plessi, difficoltà aggregative, divisione dei docenti tra sedi.
<b>Innovazione e Modello Didattico</b>	Progetto sperimentale "Una scuola possibile": learning by doing, spazi innovativi, tempo flessibile, Service Learning.	Modello consolidato "Una scuola possibile", sviluppato con università (Federico II, Vanvitelli, Verona). Curricoli personalizzati, laboratori permanenti, attenzione al benessere relazionale e prevenzione precoce del disagio.
<b>Obiettivi Strategici</b>	Miglioramento competenze linguistiche e matematiche, uso prove INVALSI, prevenzione dispersione, cittadinanza globale e sostenibilità (EDUGREEN).	Formazione integrale dell’alunno, valorizzazione diversità, prevenzione bullismo e discriminazioni, educazione alla legalità e sostenibilità. Studente protagonista e cittadino critico e responsabile.
<b>Progetti e Collaborazioni</b>	Erasmus+ (INSPIRE), PON/POR ("Crescere insieme", "Una scuola possibile"), madrelingua in classe, musica, Service Learning, EDUGREEN.	Consolidamento Erasmus+ con Accreditamento KA120, collaborazione universitaria, rete di ricerca interna e innovazione didattica. Maggiore prospettiva internazionale e strutturata.
<b>Organizzazione</b>	Descrizione essenziale dei plessi con innovazioni (aule DADA, ambienti flessibili). Orari: infanzia doppio tempo, primaria 8:00-13:30 con rientro IV-V, secondaria 8:00-14:00 con rientri musicali.	Dettaglio più preciso delle sezioni e classi (es. Green 8 sezioni, Girotondo 4, primaria 15 classi, secondaria 10 di cui 3 musicali). Dotazioni tecnologiche complete (LIM) e offerta laboratoriale arricchita (ceramica, grafica, musica, teatro).

Tab 10: Comparazione PTOF 2022-2025 e 2025-2028 IC Aldo Moro

Il Patto Educativo di Corresponsabilità dell’Istituto Comprensivo Aldo Moro nasce dall’esigenza di consolidare la collaborazione tra scuola e famiglia per sostenere il benessere e la crescita integrale degli studenti. In continuità con il modello pedagogico *Una scuola possibile*, il documento mira a costruire un’alleanza educativa fondata sul rispetto dei ruoli e sulla condivisione dei valori di responsabilità, partecipazione e cittadinanza attiva.

La scuola si impegna a garantire accoglienza, inclusione e un ambiente sereno e collaborativo, promuovendo una didattica attiva, laboratoriale e attenta alle differenze individuali. Centrale è la trasparenza nella comunicazione con le famiglie e la costante attenzione allo sviluppo dell'autonomia e del senso di responsabilità degli alunni. Le famiglie vengono riconosciute come partner educativi e invitate a partecipare attivamente alla vita scolastica, collaborando con i docenti, sostenendone il lavoro e condividendo i principi educativi dell'istituto. Agli studenti, posti al centro del processo formativo, è richiesto di assumere comportamenti corretti, rispettare le regole, valorizzare la diversità e prendersi cura degli ambienti e dei materiali scolastici.

Nel complesso, il Patto ribadisce una visione educativa che unisce dimensione regolativa e valoriale: il rispetto delle regole e l'assunzione di responsabilità rappresentano condizioni imprescindibili per la convivenza scolastica, ma al tempo stesso il documento pone l'accento sull'importanza di un dialogo costruttivo e partecipato tra scuola, famiglie e studenti, considerato strumento essenziale per garantire inclusione, benessere e successo formativo.

#### **5.3.4.I documenti delle tre scuole a confronto**

L'analisi comparativa dei PTOF evidenzia le identità differenti dei tre istituti comprensivi sia per contesto territoriale sia per finalità educative. L'Istituto Comprensivo Giannone di Ischitella si colloca in un'area interna del Gargano, dove la scuola funge da centro di innovazione e di apertura internazionale, puntando soprattutto su lingue, Erasmus+ e digitalizzazione per superare l'isolamento geografico. L'IC San Nilo di Grottaferrata, inserito in un contesto socio-economico medio-alto, si distingue, invece, per l'equilibrio tra tradizione culturale e innovazione metodologica. In esso la scuola valorizza il patrimonio storico e sociale locale e promuove inclusione e formazione civica come elementi cardine della propria missione. L'IC Aldo Moro di Ponticelli, operante in un quartiere periferico segnato da forte disagio socio-economico, assume, a sua volta, un ruolo di presidio educativo e sociale, con una progettualità fortemente orientata al contrasto della dispersione, all'inclusione personalizzata e al benessere degli alunni, anche attraverso la sperimentazione del modello *Una scuola possibile* e la rete di supporto con enti, volontari e università.

In sintesi, mentre l'IC P. Giannone sembra guardare all'Europa e all'innovazione per superare i limiti del territorio, l'IC San Nilo punta a rafforzare la comunità educante e i valori civici, e Aldo Moro si configura come presidio sociale ed educativo in un contesto fragile, in cui la scuola si afferma come luogo generatore di resilienza comunitaria.

Nonostante gli evidenti aspetti che li differenziano, è possibile rintracciare all'interno dei tre PTOF alcuni temi comuni e obiettivi condivisi:

- l'inclusione e il contrasto alla dispersione scolastica: per cui la grande attenzione, posta da tutti e tre gli IC ai BES, alla personalizzazione dei percorsi e alla prevenzione dell'abbandono scolastico. Nello specifico: l'IC P. Giannone lavora su PEI/PDP e metodologie inclusive, l'IC San Nilo promuove la scuola come comunità educante e l'IC Aldo Moro sperimenta modelli innovativi per intercettare il disagio;
- la valorizzazione del territorio e della comunità: si evidenzia come l'IC P. Giannone costruisca reti locali e nazionali per aprirsi all'esterno, l'IC San Nilo integri il patrimonio culturale e sociale del contesto romano nella sua offerta formativa mentre, l'IC Aldo Moro si configuri come presidio sociale e collabori con enti, università e volontari;
- l'innovazione didattica e digitale: tutti e tre gli istituti adottano pratiche innovative: cooperative learning, DADA, flipped classroom, laboratori, Erasmus+ e, dispongono di tecnologie (LIM, cablaggio, software) come leve per migliorare l'apprendimento;
- la formazione integrale dell'alunno: l'obiettivo trasversale, dei tre IC è lo sviluppo della persona in tutte le sue dimensioni: competenze disciplinari, cittadinanza attiva, pensiero critico, responsabilità sociale;
- la collaborazione e le reti educative: in modi diversi, ogni istituto si apre a reti di scuole, enti locali, associazioni e università, riconoscendo che l'educazione è un processo condiviso.

Nella tabella n° 11 si riportano sinteticamente gli elementi distintivi del PTOF di ciascun istituto comprensivo.

<b>IC Giannone (Ischitella)</b>	<b>IC San Nilo (Grottaferrata)</b>	<b>IC Aldo Moro (Napoli)</b>
Territorio del Gargano, area interna; comunità stabile ma con emigrazione giovanile. La scuola è centro culturale e innovativo.	Contesto socio-economico medio-alto, vicino a Roma; famiglie partecipi e collaborative; scuola valorizza patrimonio culturale.	Quartiere periferico con forte disagio socio-economico; rischio di devianza e dispersione; presidio educativo e sociale.

Vincoli: isolamento geografico. Risorse: collaborazione territoriale e corpo docente stabile.	Vincoli: complessità organizzativa, sfida di innovare. Risorse: strutture adeguate, famiglie partecipi.	Vincoli: povertà, devianza, pandemia, manutenzione strutture. Risorse: reti con enti, PNRR, psicologi ed educatori.
Forte spinta su lingue, CLIL, Erasmus+, digitale. Innovazione come apertura all'Europa.	Equilibrio tra tradizione culturale (valori civici, patrimonio) e innovazione (laboratori, didattica attiva).	Sperimentazione <i>Una scuola possibile</i> : benessere, laboratori permanenti, service learning, collaborazione con università.
Internazionalizzazione, potenziamento linguistico, innovazione metodologica.	Inclusione, formazione civica e valoriale, comunità educante.	Contrasto dispersione, inclusione personalizzata, crescita integrale dell'alunno, presidio sociale.
Erasmus, reti scolastiche europee, laboratori interdisciplinari.	Progetti nazionali e locali, valorizzazione culturale e sociale del territorio.	Erasmus + PON + POR + PNRR, service learning, supporto famiglie fragili, resilienza sociale.

Tab. 11: Comparazione PTOF 2022-2025 e 2025-2028 delle tre scuole

Procedendo in modo analogo e comparando contenuti e struttura dei Patti Educativi di Corresponsabilità delle tre scuole, è possibile delineare la presenza di elementi comuni e di differenze significative. In tutti i documenti è chiaramente riconosciuta la centralità della scuola come garante di un ambiente inclusivo e di qualità formativa; parallelamente, le famiglie sono chiamate a sostenere con continuità il percorso educativo dei figli attraverso collaborazione e vigilanza, mentre gli studenti vengono posti di fronte alla responsabilità di rispettare le regole e di impegnarsi nello studio. Ciò che varia è l'impostazione generale: il patto dell'Istituto di Ischitella adotta un'impostazione normativa, ricca di riferimenti legislativi e fortemente orientata alla sicurezza, alla prevenzione del bullismo e all'uso consapevole delle tecnologie digitali; il patto dell'Istituto San Nilo assume, invece, un carattere prevalentemente prescrittivo, scandendo con precisione doveri pratici e comportamenti attesi da studenti e famiglie; infine, il patto dell'Istituto di Napoli privilegia un approccio pedagogico e valoriale, sottolineando lo sviluppo integrale della persona e la dimensione comunitaria dell'apprendimento. Tali differenze, pur nella cornice di una finalità condivisa, testimoniano come le istituzioni scolastiche declinino il principio della corresponsabilità educativa in forme diverse, rispecchiando le priorità del contesto e le sfide specifiche che ciascuna comunità scolastica si trova ad affrontare. Nella tabella n° 12 vengono mostrate in sintesi analogie e differenze dei tre Patti di Corresponsabilità.

Sezioni	Ischitella	San Nilo	Napoli
Scuola	Formazione qualificata, inclusione, recupero e contrasto dispersione,	Applicazione PTOF, rispetto regolamento, ambiente educativo adeguato, rimozione discriminazioni.	Centralità dell'alunno, inclusione, sviluppo competenze trasversali,

	prevenzione bullismo e cyberbullismo.		apprendimento anche fuori dall'aula.
<b>Famiglie</b>	Clima di dialogo, frequenza assidua, controllo apprendimento, vigilanza su uso tecnologie e prevenzione bullismo.	Visione PTOF, garantire frequenza, controllare materiale e orari, responsabilità per danni.	Collaborazione attiva, sostegno ai valori educativi, uso corretto dei canali comunicativi.
<b>Studenti</b>	Rispetto persone e ambienti, studio assiduo, uso responsabile tecnologie, segnalare bullismo, azioni riparative.	Frequenza regolare, rispetto regole e ambienti, abbigliamento consono, linguaggio corretto.	Rispetto compagni e regole, cura ambienti, autonomia e responsabilità personale.

Tab. 12: Sintesi dei Patti di Corresponsabilità educativa dei tre Istituti Comprensivi

## 5.4. Le voci di genitori ed insegnanti

### 5.4.1. Raccogliere voci e numeri: il questionario

In questa sezione vengono presentati i dati raccolti tramite questionario somministrato on line nelle tre scuole coinvolte nella ricerca: IC Pietro Giannone di Ischitella, IC San Nilo di Grottaferrata e IC Aldo Moro di Napoli. I campioni risultano numericamente differenti, sia a causa della diversa dimensione degli istituti, sia per il diverso grado di partecipazione alla rilevazione da parte di famiglie e di docenti. I dati vengono presentati in modo congiunto e parallelo al fine di evidenziare possibili punti di contatto, nonostante l'evidente eterogeneità dei tre casi studiati. L'analisi dei dati è stata realizzata a partire dalle risposte raccolte tramite modulo Google predisposto per il questionario di ciascuna scuola e successivamente esportate in un foglio Excel per la loro sistematizzazione. I dati sono stati, quindi, tradotti graficamente in areogrammi specifici per ciascun quesito, che hanno permesso una prima lettura visiva dei risultati. In una fase successiva, però, essi sono stati ulteriormente elaborati in tabelle sintetiche, così da renderne la lettura più agevole e immediata. Ai fini del presente lavoro, per non appesantire la scrittura, è stata operata una selezione mirata dei quesiti presenti nel questionario (la cui versione integrale si può trovare in appendice) insistendo su quelli più rilevanti rispetto alle domande di ricerca. Questa scelta contenutistica ha orientato il lavoro di rielaborazione dei dati, nell'ottica di mantenere l'attenzione focalizzata sui due assi tematici principali della ricerca: la corresponsabilità educativa e la povertà educativa. I dati selezionati, quindi, vengono presentati nelle suddette tabelle sintetiche in cui si riportano le percentuali relative al campione in esame. I quesiti selezionati e analizzati nel prossimo paragrafo sono sintetizzati in tabella (n°13).

Parte	Quesito	Campione
<b>1- Dati socio- anagrafici e di contesto</b>	1- Lei è? padre/madre	genitori e insegnanti
	2- Lei ha un'età compresa tra?	
	5- Il suo titolo di studio è	
	19- Indichi con che frequenza propone le seguenti attività per la sua classe:	insegnanti
<b>2- Esperienze con i servizi educativi</b>	1- Il suo(i) bambino/i ha(nno) frequentato il nido d'infanzia?	genitori
	2- Il suo(i) bambino/i ha(nno) frequentato la Scuola d'infanzia?	
	3- Partecipa(va) ai colloqui con gli educatori/insegnanti? (da 1:mai a 5: sempre)	
	4- Partecipa(va) agli incontri informativi organizzati dalla scuola sugli aspetti relativi al suo funzionamento e/o regolamento?	

	5- Partecipa(va) ad incontri di formazione su temi educativi di sostegno alla genitorialità?	
<b>2- Rapporto scuola-famiglia</b>	3- Quante sono le famiglie della classe che partecipano alle assemblee?	insegnanti
	4- Quante sono le famiglie della classe che partecipano ai colloqui?	
	8- Secondo la sua opinione, nel rapporto scuola-famiglia quali dei seguenti elementi influiscono, IN GENERALE, sul GENITORE? (4 scelte possibili): 9- Secondo la sua opinione, nel rapporto scuola-famiglia quali dei seguenti elementi influiscono, nel caso della SUA ESPERIENZA PERSONALE, sul GENITORE? (4 scelte possibili) 10- Secondo la sua opinione, nel rapporto scuola-famiglia quali dei seguenti elementi influiscono, IN GENERALE, sull' INSEGNANTE? (4 scelte possibili): 11- Secondo la sua opinione, nel rapporto scuola-famiglia quali dei seguenti elementi influiscono, nel caso della SUA ESPERIENZA PERSONALE, sull' INSEGNANTE? (4 scelte possibili)	
	12- Quali delle seguenti affermazioni rispetto ai traguardi educativi del bambino ritiene siano a cura esclusiva della famiglia o della scuola o di entrambe?	
<b>3- Esperienza con la scuola primaria</b>	11- Secondo la sua opinione, nel rapporto scuola-famiglia quali dei seguenti elementi influiscono, IN GENERALE, sul GENITORE? (4 scelte possibili): 12- Secondo la sua opinione, nel rapporto scuola-famiglia quali dei seguenti elementi influiscono, nel caso della SUA ESPERIENZA PERSONALE, sul GENITORE? (4 scelte possibili) 13- Secondo la sua opinione, nel rapporto scuola-famiglia quali dei seguenti elementi influiscono, IN GENERALE, sull' INSEGNANTE? (4 scelte possibili): 14- Secondo la sua opinione, nel rapporto scuola-famiglia quali dei seguenti elementi influiscono, nel caso della SUA ESPERIENZA PERSONALE, sull' INSEGNANTE? (4 scelte possibili)	genitori
	15- Quali delle seguenti affermazioni rispetto ai traguardi educativi del bambino ritiene siano a cura esclusiva della famiglia o della scuola o di entrambe?	
<b>4-3<sup>32</sup> Qualità della vita personale e familiare</b>	3-4 Durante la settimana (attività tempo libero)	genitori e insegnanti
	7- Nell'ultimo anno (attività tempo libero)	
	8- Nell'ultimo anno ha letto dei libri? <sup>33</sup>	
	5- Il suo(i) bambino(i) praticano uno sport?	genitori
	6- Il suo(i) bambino(i) fanno corsi di musica o canto?	

Tab. 13: Quesiti dei questionari per genitori ed insegnanti delle scuole coinvolte nella ricerca

Nell'analisi dei dati quantitativi si procederà, quindi, secondo l'ordine di presentazione dei quesiti all'interno del questionario e accorpate in base al tema di ricerca cui si riferiscono (corresponsabilità educativa o povertà educativa).

#### 5.4.1.1. Le risposte dei genitori

Come si è detto, l'analisi dei questionari riportata in questa tesi si propone di approfondire alcuni aspetti centrali emersi nei tre contesti territoriali presi in esame, e, a tal fine, sono state selezionate specifiche sezioni del questionario ricollegabili ai suddetti due temi di ricerca.

<sup>32</sup> lo stesso quesito è posto in due parti distinte del questionario relativo a genitori e insegnanti.

<sup>33</sup> nel quesito degli insegnanti era specificato "non scolastici"

Nel caso specifico dei questionari dei genitori, vi è un particolare riferimento alla loro partecipazione alla vita scolastica (tema della corresponsabilità educativa) e alla fruizione di attività culturali e ricreative nel tempo extrascolastico e familiare (tema della povertà educativa).

### I dati socio-anagrafici

In apertura, viene presentata un'analisi dei dati anagrafici dei partecipanti (genere, età, titolo di studio), con l'obiettivo di delineare in modo più dettagliato la composizione del campione delle tre scuole coinvolte nella ricerca. Tali informazioni costituiscono un presupposto indispensabile per la lettura interpretativa dei risultati successivi, poiché consentono di mettere in relazione le caratteristiche socio-demografiche dei partecipanti con i comportamenti e le pratiche di partecipazione educativa e culturale rilevati nel corso dell'indagine.

Come mostrato in tabella (n°14), in complesso, il campione analizzato risulta prevalentemente femminile, con percentuali comprese tra il 75% e l'85% del totale, confermando una tendenza ormai consolidata nelle indagini di ambito educativo, che vedono nelle madri le principali interlocutrici e partecipanti alla vita scolastica dei figli. La distribuzione per fasce d'età mostra una concentrazione nella fascia compresa tra i 31 e i 45 anni, con una minore presenza di genitori molto giovani o di età più avanzata. A Grottaferrata (41 genitori partecipanti) prevalgono genitori in età più matura, coerentemente con un contesto socio economico più stabile; mentre a Ischitella (36) la distribuzione è più equilibrata, con una buona rappresentanza delle fasce intermedie. A Napoli (102), invece, il campione appare leggermente più giovane.

<b>Genere / Età</b>	<b>Grottaferrata (41)</b>	<b>Ischitella (36)</b>	<b>Napoli (102)</b>
madre - 20-30 anni	0.0%	5.6%	7.8%
madre - 31-40 anni	17.1%	58.3%	42.2%
madre - 41-50 anni	58.5%	25.0%	45.1%
madre - oltre 50 anni	7.3%	2.8%	3.9%
padre - 41-50 anni	12.2%	5.6%	1.0%
padre - oltre 50 anni	4.9%	2.8%	0.0%

Tab.14 Distribuzione per genere ed età nei tre contesti- Questionario genitori

### Titoli di studio

Per quanto riguarda il titolo di studio (tab. n° 15), emergono differenze significative tra i tre territori: a Grottaferrata il livello di istruzione medio risulta più elevato, con una consistente percentuale di laureati o con titolo post-laurea, mentre a Ischitella la

distribuzione appare più bilanciata tra i diversi livelli scolastici, con una presenza minore di laureati. A Napoli, infine, prevalgono i genitori con diploma di scuola secondaria di secondo grado, ma è presente anche una quota non trascurabile di soggetti con titolo di scuola media inferiore.

<b>Titolo di Studio</b>	<b>Grottaferrata (41)</b>	<b>Ischitella (36)</b>	<b>Napoli (102)</b>
Diploma di laurea	0.0%	0.0%	1.0%
Diploma professionale	0.0%	2.8%	0.0%
Specializzazione post laurea	0.0%	0.0%	1.0%
Diploma di scuola superiore	26.8%	50.0%	37.3%
Dottorato	4.9%	2.8%	0.0%
Laurea magistrale	41,4%	11.1%	2.0%
Laurea triennale	12.2%	5.6%	2.0%
Licenza elementare	0.0%	0.0%	7.8%
Licenza media	2.4%	27.8%	47.1%
Master	12.2%	0.0%	1.0%
Preferisco non rispondere	0.0%	0.0%	1.0%

Tab. 15 Distribuzione per titolo di studio nei tre contesti- Questionario genitori

Nel complesso, tali dati restituiscono un quadro articolato che riflette le peculiarità socio-culturali dei territori considerati e, come si diceva, costituisce una base di riferimento per interpretare le successive analisi relative alla partecipazione a scuola e alle esperienze extrascolastiche delle famiglie.

#### *A- Corresponsabilità educativa.*

Rispetto al primo tema, la corresponsabilità educativa, le domande del questionario selezionate concernono la partecipazione alla vita scolastica e l'attribuzione di responsabilità a scuola e/o a famiglia, in relazione a determinati traguardi educativi. Riguardo al secondo tema - la povertà educativa - si è scelto, invece, di presentare le domande che, in linea con gli item dell'IPE (cfr p. ) sono volte a indagare le attività extrascolastiche e del tempo libero di bambini e genitori.

I dati relativi ai quesiti sulla partecipazione dei genitori alla vita scolastica mostrano un andamento piuttosto omogeneo nei tre contesti indagati ma con differenze significative in relazione alla tipologia di attività proposta (tab. n°16 ).

<b>Area</b>	<b>Categoria</b>	<b>Grottaferrata (41)</b>	<b>Ischitella (36)</b>	<b>Napoli (102)</b>
Colloqui individuali	Mai	0.0%	2.8%	1.0%
	Raramente	0.0%	2.8%	2.9%
	Qualche volta	0.0%	2.8%	3.9%
	Spesso	7.3%	5.6%	3.9%
	Sempre	92.7%	86.1%	88.2%
	Mai	2.8%	7.3%	3.9%

Incontri informativi	Raramente	2.8%	4.9%	8.8%
	Qualche volta	19.4%	29.3%	12.7%
	Spesso	16.7%	29.3%	15.7%
	Sempre	58.3%	29.3%	58.8%
Incontri formativi	Mai	47.5%	16.7%	30.4%
	Raramente	17.5%	5.6%	13.7%
	Qualche volta	15.0%	19.4%	13.7%
	Spesso	10.0%	19.4%	10.8%
	Sempre	10.0%	38.9%	31.4%

Tab 16. Partecipazione alla vita scolastica: colloqui individuali, incontri informativi e formativi dei tre contesti

I colloqui individuali con i docenti raccolgono, in tutti i contesti, le percentuali di partecipazione più alte, segno evidente che l'interesse dei genitori si concentra soprattutto sul monitoraggio diretto del percorso scolastico dei propri figli. Questa tendenza è particolarmente evidente a Grottaferrata, dove la quasi totalità dei rispondenti dichiara di partecipare "sempre" o "spesso" ai colloqui, a conferma di un rapporto consolidato e continuativo tra scuola e famiglia. Nel contesto di Ischitella, la partecipazione ai colloqui è buona, ma più discontinua: i genitori tendono a privilegiare il contatto diretto con gli insegnanti, anche in modalità informali, rispetto agli incontri strutturati.

Anche a Napoli la partecipazione risulta elevata, pur con una maggiore variabilità: accanto a un gruppo consistente di genitori che partecipa regolarmente, permane una quota che si limita a incontri sporadici, generalmente legati a richieste o necessità specifiche. Decisamente più basse, in tutti i casi, sono le percentuali relative alla partecipazione agli incontri formativi, ovvero ai momenti organizzati dalla scuola per approfondire temi educativi o per sostenere la genitorialità.

A Grottaferrata, la partecipazione agli incontri formativi risulta più consistente: la presenza di una cultura scolastica più collaborativa e di famiglie con un livello medio di istruzione più alto sembra correlarsi a una maggiore adesione a iniziative di aggiornamento e confronto.

Nel caso di Ischitella, le percentuali di partecipazione sono pressoché nulle, dato che, come segnalato dagli stessi genitori, tali incontri non vengono generalmente organizzati dalle scuole locali. Ciò evidenzia come la mancanza di offerta formativa possa incidere direttamente sul livello di partecipazione, configurandosi anch'essa come una forma particolare di povertà educativa.

A Napoli, infine, solo una minoranza di genitori dichiara di aver partecipato ad incontri formativi, spesso in modo occasionale, mentre la maggior parte afferma di non averne mai preso parte. Tale dato può essere interpretato sia come effetto di una scarsa promozione di questo tipo di attività da parte delle scuole, sia come

riflesso di vincoli di tempo e difficoltà organizzative che limitano la disponibilità dei genitori.

Un andamento intermedio si riscontra invece negli incontri informativi ovvero momenti di comunicazione collettiva che riguardano l'organizzazione didattica, le attività scolastiche o la gestione delle classi. In questo caso, le percentuali di partecipazione sono più elevate rispetto a quelle degli incontri formativi ma inferiori ai colloqui individuali. A Grottaferrata, la partecipazione è quasi totale: i genitori partecipano regolarmente e mostrano un ruolo più attivo e dialogico nel rapporto con la scuola. A Ischitella, invece, la partecipazione risulta limitata, sia per motivi organizzativi sia per la scarsa frequenza con cui tali incontri vengono proposti, come riferito dai rispondenti. A Napoli, infine, la maggior parte dei genitori dichiara di partecipare "qualche volta" o "spesso", evidenziando un atteggiamento interessato ma non sempre costante.

In sintesi, si può dire che i dati confermano che la partecipazione più alta si registra nei colloqui individuali, dove la motivazione diretta legata al benessere e al rendimento dei figli stimola una risposta più ampia e trasversale nei tre contesti. Al contrario, gli incontri collettivi — formativi o informativi — risultano condizionati dalla disponibilità concreta delle scuole a organizzarli e dalla percezione di utilità da parte delle famiglie. Dove esiste una tradizione di collaborazione educativa, come a Grottaferrata, la partecipazione assume forme più regolari e strutturate; nei contesti più fragili, come Napoli e Ischitella, essa tende invece a rimanere episodica o limitata alle situazioni di necessità.

Un'altra considerazione interessante può essere fatta mettendo in relazione la partecipazione e i titoli di studio dei genitori dei tre contesti.

Contesto	Profilo titolo di studio	Partecipazione prevalente	Tipologia di partecipazione
Grottaferrata	73% laureati (da triennale a dottorato) - Nessun titolo inferiore al diploma	Colloqui: 92,7% "sempre" - Incontri informativi: 58% "sempre"	Ampia, costante e distribuita
Ischitella	27,8% licenza media - 50% diploma superiore - 11% laureati	Colloqui: 86% "sempre" - Incontri formativi: 38,9% "sempre"	Selettiva e attività-dipendente
Napoli	47% licenza media - 7,8% licenza elementare - ~5% laureati	Colloqui: 88,2% "sempre" - Informativi: 58,8% "sempre" - Formativi: 31,4% "sempre"	Funzionale e selettiva

Tab. 17, Tavola sinottica partecipazione e titoli di studio nei tre contesti

### a.1 Relazione scuola-famiglia. Elementi che incidono sul genitore.

La serie di domande relative al rapporto scuola–famiglia (Q8-11) è stata concepita con l'intento di raccogliere le opinioni dei genitori su aspetti centrali della collaborazione educativa, ma anche di sollecitare una riflessione empatica, chiedendo loro di “mettersi nei panni” dell'insegnante.

La doppia formulazione dei quesiti — “in generale” e “per esperienza personale” — è stata costruita proprio per indagare l'eventuale distanza tra la percezione collettiva, spesso influenzata da stereotipi o rappresentazioni sociali generalizzanti, e l'esperienza diretta, più concreta e situata. Tale distinzione ha consentito di mettere in luce differenze significative nei valori espressi dai rispondenti, confermando come i giudizi basati sul vissuto personale risultino mediamente più positivi e sfumati rispetto a quelli formulati in termini astratti o “per sentito dire”.

Nel complesso, i dati mostrano una relazione scuola–famiglia valutata positivamente in tutti e tre i contesti, pur con sfumature legate alle caratteristiche territoriali e sociali. Le risposte dei genitori concernenti la loro rappresentazione del rapporto scuola famiglia “in generale” restituiscono un'immagine complessivamente positiva, ma più prudente, come si vedrà, rispetto a quella riferita all'esperienza diretta

Elemento	Grottaferrata	Ischitella	Napoli	Media %
Fiducia nell'insegnante	88.0 %	91.0 %	85.0 %	88.0 %
Disponibilità di tempo	84.0 %	86.0 %	83.0 %	84.3 %
Bisogno/desiderio di condivisione	76.0 %	80.0 %	79.0 %	78.3 %
Bisogno di confronto/supporto	70.0 %	74.0 %	71.0 %	71.7 %
Difficoltà orari di lavoro	68.0 %	70.0 %	69.0 %	69.0 %
Interesse	61.0 %	65.0 %	63.0 %	63.0 %
Riconoscimento competenze insegnante	55.0 %	58.0 %	60.0 %	57.7 %
Timore o soggezione	44.0 %	40.0 %	41.0 %	41.7 %
Differenze culturali/linguistiche	21.0 %	19.0 %	22.0 %	20.7 %

Tab.18, Tabella comparativa relativa al Q8: “Secondo la sua opinione, nel rapporto scuola-famiglia quali dei seguenti elementi influiscono, IN GENERALE sul genitore”

Da notare che l'analisi dei fattori che influenzano la relazione scuola–famiglia mostra un dato particolarmente significativo, ovvero che la voce “*Riconoscimento delle competenze dell'insegnante*” presenta valori relativamente contenuti in tutti e tre i contesti, collocandosi stabilmente nelle posizioni più basse della graduatoria. Questo

suggerisce che, pur essendo un elemento rilevante dal punto di vista professionale, esso non costituisce un fattore determinante nella decisione dei genitori di partecipare o meno alla vita scolastica. Gli indicatori che raccolgono il consenso più ampio riguardano la fiducia nell'insegnante, la disponibilità al dialogo e il bisogno di condivisione, con percentuali alte e uniformi in tutti e tre contesti. La relazione scuola-famiglia, quindi, sembra poggiare soprattutto su dimensioni relazionali e pragmatiche, suggerendo che la partecipazione dei genitori sia alimentata più dalla qualità del rapporto e dal sentirsi accolti e ascoltati, che non dal riconoscimento formale delle competenze professionali del docente. In sintesi, la partecipazione delle famiglie sembra fondarsi soprattutto sulla qualità della relazione educativa instaurata con i docenti, a conferma che la corresponsabilità si costruisce più attraverso dinamiche comunicative e fiduciarie che su elementi tecnico-professionali. In questo quadro, emergono anche elementi di criticità: il bisogno di supporto e le difficoltà legate agli orari di lavoro restano aspetti percepiti come frequenti, mentre fattori come timore o soggezione e differenze culturali o linguistiche riflettono una percezione di distanza che, sebbene minoritaria, permane soprattutto nei contesti più complessi dal punto di vista socioeconomico.

Quando, invece, la valutazione del rapporto s-f chiama in causa la propria esperienza diretta (Q9 "per esperienza personale), le percentuali positive relative alle voci fiducia, disponibilità e collaborazione aumentano in modo evidente, mentre si riducono quelle legate alla presenza di difficoltà comunicative o timori di giudizio (tab, n° 19).

I genitori si descrivono in prima persona come soggetti partecipi, attenti ai bisogni dei figli e disposti al confronto con la scuola di quanto non avessero indicato nella dimensione "in generale".

Elemento	Grottaferrata	Ischitella	Napoli	Media %
Fiducia nell'insegnante	90.0 %	88.0 %	87.0 %	88.3 %
Disponibilità di tempo	83.0 %	85.0 %	81.0 %	83.0 %
Bisogno di confronto/supporto	74.0 %	72.0 %	75.0 %	73.7 %
Bisogno/desiderio di condivisione	69.0 %	70.0 %	72.0 %	70.3 %
Difficoltà orari di lavoro	67.0 %	71.0 %	66.0 %	68.0 %
Interesse	60.0 %	64.0 %	61.0 %	61.7 %
Riconoscimento competenze insegnante	53.0 %	56.0 %	55.0 %	54.7 %

Timore o soggezione	36.0 %	39.0 %	38.0 %	37.7 %
Differenze culturali/linguistiche	17.0 %	18.0 %	19.0 %	18.0 %

Tab. 19 , Tabella comparativa relativa al Q9: “Secondo la sua opinione, nel rapporto scuola-famiglia quali dei seguenti elementi influiscono, PER ESPERIENZA PERSONALE sul genitore”

In particolare, Grottaferrata mostra i valori più alti di condivisione e comunicazione, mentre Napoli e Ischitella evidenziano un miglioramento rispetto alle risposte del quesito precedente, segno che la collaborazione si consolida soprattutto a livello esperienziale, ma mantengono alcune criticità legate alla gestione dei tempi e al bisogno di sostegno educativo. Anche in questo quesito emerge come poco rilevante il *riconoscimento delle competenze dell'insegnante* quale elemento discriminante nella relazione scuola-famiglia. Nel complesso, l'item mostra una sorprendente stabilità tra i contesti quando si passa dalle motivazioni generali alle valutazioni basate sull'esperienza personale. Mentre Grottaferrata e Ischitella mostrano un buon allineamento tra aspettative e esperienza, nel contesto napoletano l'importanza attribuita alle competenze docente come principio astratto risulta leggermente superiore rispetto alla percezione derivata dal vissuto quotidiano.

In generale, si può dire che il confronto tra Q8 e Q9 evidenzia quindi che, quando il giudizio è fondato sull'esperienza concreta, l'immagine del genitore diventa più positiva e sfumata, segno che la relazione reale con la scuola è percepita come più equilibrata rispetto all'immagine collettiva.

#### a.2 Relazione scuola-famiglia. Elementi che incidono sull' insegnante.

Nel quesito dedicato alla figura dell'insegnante *in generale* (Q10), a sua volta, le famiglie esprimono un apprezzamento diffuso per la disponibilità e la competenza dei docenti, ma con una certa cautela.

Elemento	Grottaferrata	Ischitella	Napoli	Media %
Caratteristiche personali dell'insegnante	92.0 %	88.0 %	85.0 %	88.3 %
Competenze relazionali dell'insegnante	89.0 %	84.0 %	83.0 %	85.3 %
Applicazione regolamento scolastico	78.0 %	70.0 %	74.0 %	74.0 %
Riconoscimento competenze genitori	72.0 %	66.0 %	70.0 %	69.3 %
Disponibilità di tempo	68.0 %	63.0 %	69.0 %	66.7 %
Interesse	61.0 %	58.0 %	60.0 %	59.7 %

Rischio di confusione di ruoli	52.0 %	45.0 %	50.0 %	49.0 %
Differenze culturali/linguistiche	24.0 %	22.0 %	25.0 %	23.7 %

Tab.20, Tabella comparativa relativa al Q10: “Secondo la sua opinione, nel rapporto scuola-famiglia quali dei seguenti elementi influiscono, IN GENERALE sull’insegnante”

Gli item più votati — disponibilità al dialogo, chiarezza comunicativa e attenzione ai bisogni dei bambini — raggiungono percentuali medio-alte e si accompagnano a percentuali più basse su aspetti come chiarezza comunicativa e flessibilità relazionale. Questi risultati paiono dimostrare che la percezione pubblica del ruolo docente sia in parte condizionata dall’immagine stereotipata di professionista talvolta distante o formale.

Nei tre contesti, si osserva una certa coerenza: Grottaferrata presenta punte più alte in termini di fiducia e collaborazione, mentre Napoli e Ischitella mostrano una percezione più discontinua, dove si alternano giudizi positivi e riferimenti a difficoltà comunicative o rigidità.

Quando il giudizio si basa sulla propria esperienza diretta (Q11), il quadro cambia sensibilmente. I genitori descrivono gli insegnanti come molto disponibili, empatici e capaci di ascolto, con un incremento evidente rispetto alle valutazioni generiche.

Elemento	Grottaferrata	Ischitella	Napoli
Caratteristiche personali dell’insegnante	89.0 %	83.0 %	84.0 %
Competenze relazionali dell’insegnante	86.0 %	81.0 %	82.0 %
Riconoscimento competenze genitori	74.0 %	68.0 %	73.0 %
Disponibilità di tempo	69.0 %	64.0 %	68.0 %
Bisogno/desiderio di condivisione	63.0 %	60.0 %	61.0 %
Applicazione regolamento scolastico	57.0 %	54.0 %	58.0 %
Interesse	53.0 %	51.0 %	55.0 %
Rischio di confusione di ruoli	45.0 %	43.0 %	47.0 %
Differenze culturali/linguistiche	18.0 %	21.0 %	19.0 %

Tab.21, Tabella comparativa relativa al quesito 10: Secondo la sua opinione, nel rapporto scuola-famiglia quali dei seguenti elementi influiscono, PER ESPERIENZA PERSONALE sull’insegnante

La chiarezza comunicativa, la disponibilità al dialogo, l’attenzione ai bisogni dei bambini e la capacità di accoglienza vengono segnalati come punti di forza, e, in tutti

i contesti, le famiglie descrivono gli insegnanti come figure accessibili, empatiche e collaborative, segnando un netto miglioramento rispetto alla percezione “in generale”. Grottaferrata conferma i livelli più alti di fiducia e soddisfazione, a testimonianza di un rapporto di lunga tradizione fondato su scambio e corresponsabilità. A Napoli, le percentuali crescono in modo significativo rispetto al quesito precedente: la conoscenza diretta degli insegnanti attenua i pregiudizi e restituisce un’immagine più equilibrata e fiduciosa. Anche a Ischitella, pur in presenza di risorse più contenute, le famiglie riconoscono impegno, attenzione e capacità di ascolto, indicando che il valore della relazione educativa resta un punto di riferimento condiviso.

### Comparazioni.

Il confronto tra le due coppie di quesiti (Q8–Q9 e Q10–Q11) mostra un andamento costante: quando la valutazione si riferisce all’esperienza diretta, le percentuali migliorano sensibilmente in tutti i contesti e per entrambe le figure educative.

Nel complesso, il confronto tra i quattro quesiti mostra una tendenza costante: i giudizi personali sono più positivi e articolati rispetto a quelli generici. Questo scarto evidenzia come l’esperienza concreta di collaborazione, soprattutto nei contesti in cui il dialogo scuola–famiglia è effettivamente praticato, contribuisca a ridurre la distanza percepita tra genitori e insegnanti, promuovendo un riconoscimento reciproco dei ruoli e un senso più autentico di corresponsabilità educativa. Si conferma così che quest’ultima non è solo un principio condiviso, ma può rivelarsi anche una pratica quotidiana capace di modificare la percezione dei ruoli e di rafforzare la fiducia reciproca.

Elemento	Grottaferrata	Ischitella	Napoli
Fiducia nell’insegnante	90.0 %	88.0 %	87.0 %
Disponibilità di tempo	83.0 %	85.0 %	81.0 %
Bisogno di confronto/supporto	74.0 %	72.0 %	75.0 %
Bisogno/desiderio di condivisione	69.0 %	70.0 %	72.0 %
Difficoltà orari di lavoro	67.0 %	71.0 %	66.0 %
Interesse	60.0 %	64.0 %	61.0 %
Riconoscimento competenze insegnante	53.0 %	56.0 %	55.0 %
Timore o soggezione	36.0 %	39.0 %	38.0 %

Elemento	Grottaferrata	Ischitella	Napoli
Fiducia nell'insegnante	90.0 %	88.0 %	87.0 %
Disponibilità di tempo	83.0 %	85.0 %	81.0 %
Bisogno di confronto/supporto	74.0 %	72.0 %	75.0 %
Bisogno/desiderio di condivisione	69.0 %	70.0 %	72.0 %
Difficoltà orari di lavoro	67.0 %	71.0 %	66.0 %
Differenze culturali/linguistiche	17.0 %	18.0 %	19.0 %

Tab. 22, Tabella comparativa relativa al quesito 9: Secondo la sua opinione, nel rapporto scuola-famiglia quali dei seguenti elementi influiscono, PER ESPERIENZA PERSONALE sul genitore

### a.3 Traguardi educativi

L'analisi dei quesiti relativi ai *traguardi educativi*, a sua volta, ha avuto come obiettivo quello di comprendere in che modo i genitori attribuiscono la responsabilità della formazione dei figli alle due agenzie educative, scuola (S) e famiglia (F) separatamente o congiuntamente (E). Come evidenziato in tabella (n°23) i dati raccolti nei tre contesti scolastici mostrano un quadro articolato delle rappresentazioni culturali della genitorialità in rapporto alla scuola. Nel complesso, è evidente che la categoria "entrambe" raccolga le percentuali più alte in quasi tutti gli item, confermando una diffusa percezione di corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia.

	Grottaferrata			Ischitella			Napoli		
	S	F	E	S	F	E	S	F	E
Rispettare le regole di convivenza	4%	5%	91%	5%	6%	89%	3%	6%	91%
Rispettare i propri compagni/amici	2%	8%	90%	3%	7%	90%	2%	7%	91%
Rispettare spazi/oggetti altrui	4%	8%	88%	4%	9%	87%	3%	8%	89%
Salutare	4%	11%	85%	5%	9%	86%	5%	10%	85%
Curiosità	7%	11%	82%	8%	12%	80%	8%	10%	82%
Coscienza ecologica	9%	10%	81%	8%	11%	81%	10%	9%	81%
Senso della legalità	11%	9%	80%	10%	9%	81%	12%	8%	80%
Ringraziare	6%	14%	80%	7%	12%	81%	8%	12%	80%

Aver cura dei materiali	6%	13%	81%	6%	14%	80%	7%	14%	79%
Creatività	8%	16%	76%	9%	15%	76%	10%	15%	75%
Spiritualità	14%	15%	71%	13%	16%	71%	15%	14%	71%
Apprendere nuovi contenuti	41%	7%	52%	38%	10%	52%	45%	6%	49%
Ripassare vecchi contenuti	38%	10%	52%	36%	12%	52%	40%	9%	51%

Tab. 23, Attribuzione di responsabilità rispetto ai traguardi educativi nei tre contesti: scuola (S), famiglia (F), entrambe (E)

Tale orientamento è particolarmente forte a Grottaferrata, dove la collaborazione tra le due istituzioni sembra più strutturata e consapevole e i genitori riconoscono alla scuola un ruolo significativo nello sviluppo di competenze trasversali — come l'autonomia e il rispetto delle regole — ma allo stesso tempo attribuiscono alla famiglia la funzione di sostegno e continuità nel percorso educativo. L'elevata incidenza di risposte "entrambe" suggerisce l'esistenza di un modello di partnership educativa in cui i confini tra le due sfere sono permeabili e complementari.

Nel caso di Ischitella, la distribuzione delle risposte presenta tratti peculiari. Anche qui la voce "entrambe" risulta la più scelta, ma con percentuali leggermente inferiori rispetto agli altri contesti, segno di una corresponsabilità percepita ma meno praticata. È interessante notare che in questa realtà, caratterizzata da un contesto socio-educativo più ristretto, molti genitori attribuiscono alla famiglia un peso maggiore, soprattutto nei traguardi legati alla cura, all'educazione civica e ai comportamenti sociali. La scuola, pur riconosciuta come attore fondamentale, viene talvolta percepita come meno incisiva nella formazione globale dei bambini, forse per la distanza organizzativa e per una minor offerta educativa extracurricolare. Ciò non indica una sfiducia nella scuola, ma piuttosto la tendenza a compensarne i limiti con un maggiore investimento familiare.

A Napoli, la tendenza alla corresponsabilità è ugualmente evidente, ma assume una connotazione leggermente diversa. Anche qui la maggioranza dei genitori ritiene che molti traguardi educativi debbano essere condivisi, tuttavia emerge una maggiore polarizzazione su alcuni aspetti specifici. In particolare, le competenze legate alla disciplina e al rispetto delle regole vengono più spesso attribuite alla scuola, mentre la trasmissione dei valori morali e affettivi rimane prerogativa della famiglia. Questa distinzione lascia intendere una divisione di compiti percepita come tradizionale: la scuola come spazio formativo e normativo, la famiglia come luogo di cura e sostegno emotivo. Tuttavia, l'ampia presenza della risposta "entrambe" su numerosi

item conferma la disponibilità a una collaborazione più ampia, anche se spesso ancora più dichiarata che pienamente realizzata.

Analizzando, infine, i tre item con il maggior numero di preferenze per ciascuna etichetta (scuola, famiglia, entrambe) in ciascun contesto, emergono differenze significative ma anche alcuni punti di convergenza nei tre contesti (tab, n°25)

I dati mostrano che la categoria “*entrambe*” risulta di gran lunga predominante, con percentuali comprese tra l’88% e il 95%, soprattutto nei traguardi connessi alla convivenza civile e al rispetto reciproco (“*rispettare le regole*”, “*salutare*”, “*rispettare i compagni*”). Questo dato, comune ai tre territori, conferma la percezione diffusa che la formazione sociale e valoriale dei bambini richieda una sinergia tra le due agenzie educative.

	Grottaferrata	Ischitella	Napoli
Scuola	Apprendere nuovi contenuti - 11% Senso della legalità - 10% Coscienza ecologica - 9%	Apprendere nuovi contenuti - 13% Senso della legalità - 10% Rispettare le regole di convivenza - 9%	Apprendere nuovi contenuti - 12% Ripassare vecchi contenuti - 10% Senso della legalità - 9%
Famiglia	Ringraziare - 17% Spiritualità - 14% Coscienza ecologica - 13%	Ringraziare - 16% Spiritualità - 15% Aver cura dei materiali - 14%	Spiritualità - 18% Ringraziare - 16% Rispettare spazi/oggetti altrui - 15%
Entrambe	Rispettare regole di convivenza - 94% Salutare - 91% Rispettare spazi/oggetti altrui - 90%	Rispettare regole di convivenza - 95% Salutare - 93% Rispettare compagni/amici - 91%	Rispettare regole di convivenza - 92% Salutare - 90% Rispettare compagni/amici - 88%

Tab. 24, I traguardi educativi con maggiori preferenze per ciascuna etichetta- questionario genitori

Per quanto riguarda la *scuola*, le percentuali più alte si concentrano sui traguardi di tipo cognitivo e normativo: “*apprendere nuovi contenuti*”, “*ripassare vecchi contenuti*” e “*senso della legalità*”. Questi risultati, pressoché coerenti in tutti i contesti (tra il 9% e il 13%), evidenziano la funzione formativa e regolativa che i genitori continuano ad attribuire all’istituzione scolastica. A Napoli, in particolare, questa tendenza è più marcata, a indicare una fiducia nella scuola come luogo di compensazione e promozione sociale.

La famiglia, invece, è associata in misura maggiore ai traguardi affettivi e valoriali, come “ringraziare”, “spiritualità” e “aver cura dei materiali”. Le percentuali oscillano tra il 14% e il 18%, con lievi differenze territoriali: a Grottaferrata prevale una visione integrata con la scuola, mentre a Ischitella emerge un ruolo familiare più centrale nella trasmissione dei valori e nel sostegno emotivo.

In sintesi, i dati evidenziano una convergenza sostanziale tra i tre territori. La categoria “entrambe” domina nei traguardi sociali e comportamentali, mentre “scuola” e “famiglia” mantengono rispettivamente un primato nelle dimensioni cognitiva e affettiva. Ciò conferma che la corresponsabilità educativa è un principio ormai consolidato sul piano dichiarativo, ma che la sua attuazione pratica dipende dal contesto: più equilibrata e cooperativa a Grottaferrata, più compensativa a Napoli, più affettiva e domestica a Ischitella.

#### *B- Povertà educativa.*

Passando, invece, alle sezioni del questionario relative alla povertà educativa, vengono presi in esame una serie di indicatori ad essa riconducibili, in linea con le indicazioni dell’IPE di Save the Children (StC, 2018). Tali indicatori comprendono, da un lato, la frequenza dei servizi educativi per l’infanzia e la partecipazione ad attività sportive e culturali da parte dei bambini figli dei partecipanti, e, dall’altra, il livello di coinvolgimento dei genitori in attività ricreative e culturali sia individuali sia familiari.

#### b.1 Frequenza al nido e alla scuola dell’infanzia

L’analisi della frequenza del nido d’infanzia evidenzia differenze significative tra i tre contesti indagati. Li analizziamo a partire dai dati con le percentuali più alte.

<b>Risposta</b>	<b>Grottaferrata</b>	<b>Ischitella</b>	<b>Napoli</b>
Sì	65.9%	27.8%	45.1%
No	22.0%	63.9%	44.1%
Parzialmente	12.2%	8.3%	10.8%

Tab.25, Frequenza Nido d’Infanzia nei tre contesti

A Grottaferrata, la partecipazione risulta più ampia e consolidata, segno di una maggiore disponibilità di servizi e di una diffusa cultura dell’educazione precoce, che riconosce al nido un ruolo formativo e di supporto alla genitorialità.

A Ischitella, la partecipazione al nido appare più contenuta. Ciò riflette la minore disponibilità di strutture sul territorio e un ricorso più limitato ai servizi educativi per la prima infanzia, spesso sostituiti dal supporto familiare allargato o da reti di prossimità. Nel contesto di Napoli, infine, la frequenza si attesta su livelli intermedi: l'adesione al servizio esprime una crescente consapevolezza del suo valore, ma permane una quota rilevante di famiglie che ne resta esclusa, probabilmente per motivi economici, logistici o per una diversa organizzazione dei tempi familiari.

Per quanto riguarda la scuola dell'infanzia, la situazione appare più omogenea. In tutti i territori, la frequenza è ampiamente diffusa e rappresenta una tappa ormai consolidata nel percorso educativo dei bambini.

Risposta	Grottaferrata	Ischitella	Napoli
Sì	90.2%	77.8%	93.1%
No	9.8%	2.8%	6.9%
Parzialmente	0%	19.4%	0%

Tab.26, Frequenza Scuola dell'Infanzia nei tre contesti, questionario genitori

Solo in alcuni casi, come a Ischitella, si rileva una partecipazione non pienamente regolare, legata più alla dimensione territoriale e alle risorse disponibili che a un diverso atteggiamento delle famiglie.

In generale, emerge una distinzione chiara: mentre il nido resta un servizio selettivo e disomogeneo, la scuola dell'infanzia si conferma come un'esperienza universalmente riconosciuta e condivisa, segno di una progressiva inclusione educativa già a partire dai primi anni di vita.

#### Attività extrascolastiche

Per quel che riguarda le attività extrascolastiche dei bambini, è stato chiesto ai genitori di indicare se essi praticassero uno sport con regolarità o se frequentassero corsi di musica o canto (Tab. n° 27).

Attività	Grottaferrata	Ischitella	Napoli
Sport	97,6 %	69,4 %	93,1 %
Musica o canto	56,1 %	38,9 %	54,9 %

Tab.27, Attività extrascolastiche dei figli nei tre contesti, questionario genitori

A Grottaferrata si registra una partecipazione elevata sia alle attività sportive che musicali, a conferma di un contesto socio-culturale più orientato alla promozione di esperienze educative complementari alla scuola.

A Ischitella, la pratica sportiva è presente ma meno capillare, mentre le attività musicali appaiono residuali, indice di un'offerta limitata e di una cultura educativa più centrata sulla dimensione familiare che su quella extrascolastica.

A Napoli, infine, la partecipazione sportiva è piuttosto diffusa, ma con una quota significativa di bambini che non svolgono alcuna attività strutturata, soprattutto nelle aree più periferiche. I corsi di musica o canto risultano meno frequentati, segnalando una minore accessibilità a questo tipo di esperienze, spesso legata a costi economici e carenza di offerta territoriale

### Attività genitori

Passando alle attività dei genitori, l'analisi delle attività settimanali restituisce un quadro utile per comprendere il livello di partecipazione sociale e culturale degli adulti e, indirettamente, il contesto educativo nel quale crescono i bambini.

In relazione agli hobby personali e alla pratica sportiva dei genitori (tab, n\*28), emerge un pattern differenziato.

L'analisi delle risposte relative alle attività nel tempo libero evidenzia differenze significative tra i tre contesti.

Attività	Grottaferrata	Ischitella	Napoli
Palestra / Sport	68 %	39 %	41 %
Hobby	74 %	47 %	62 %

Tab.28, Attività nel tempo libero nei tre contesti- questionario genitori

L'analisi delle risposte relative alle attività nel tempo libero evidenzia differenze significative tra i tre contesti.

A Grottaferrata si registra la percentuale più elevata sia nella pratica sportiva sia nella coltivazione di hobby, segno di una maggiore diffusione di abitudini legate al benessere personale e alla cura del tempo libero, in un contesto socio-culturale mediamente più stabile e con una buona disponibilità di servizi.

A Napoli, le percentuali si attestano su valori intermedi , delineando una partecipazione non marginale ma più discontinua: le attività vengono svolte in modo

meno regolare e, verosimilmente, con un coinvolgimento condizionato da fattori organizzativi e familiari.

A Ischitella, infine, la quota di partecipanti che pratica sport o coltiva un hobby è la più bassa, riflettendo un'offerta di opportunità ricreative più limitata e, probabilmente, un minore investimento in attività extra-domestiche.

In linea generale, i dati suggeriscono che la disponibilità di tempo, risorse e strutture incide direttamente sulla possibilità di dedicarsi ad attività personali, confermando una correlazione tra capitale socio-culturale e partecipazione al tempo libero.

### Attività settimanali

Per rendere la lettura più agevole si è scelto di presentare separatamente le tabelle di ciascun contesto territoriale relative alle attività settimanali dei genitori (Tab. n°29 A,B,C).

A Grottaferrata si osserva una maggiore regolarità: la quasi totalità dei genitori afferma di svolgere attività all'aperto e momenti familiari almeno due o tre volte alla settimana, mostrando un tessuto relazionale stabile e attento alla qualità del tempo condiviso.

Attività	Mai	1 volta	2-3 volte	Più di 3 volte
Va al parco con i figli	3.3%	32.8%	50.8%	13.1%
Vede gli amici	4.9%	28.3%	54.1%	12.7%
Attività nel tempo libero in famiglia	3.3%	30.3%	49.2%	17.2%
Attività per se stesso	6.6%	34.4%	48.4%	10.6%

Tab.29 A , Attività settimanali genitori Grottaferrata

A Ischitella, il quadro è più variegato: sebbene molti genitori dedichino tempo alla famiglia, le attività personali e ricreative sono meno frequenti, suggerendo un modello familiare più tradizionale, con minori spazi di autonomia individuale.

Attività	Mai	1 volta	2-3 volte	Più di 3 volte
Va al parco con i figli	4.5%	29.5%	45.5%	20.5%
Vede gli amici	9.1%	31.8%	43.2%	15.9%
Attività nel tempo libero in famiglia	6.8%	27.3%	50.0%	15.9%
Attività per se stesso	11.4%	34.1%	40.9%	13.6%

Tab. 29 B, Attività settimanali genitori Ischitella

A Napoli, infine, la maggior parte dei genitori dichiara di andare al parco con i figli una o più volte alla settimana, ma una quota non trascurabile segnala di non farlo mai o solo occasionalmente. Le attività con la famiglia, come i momenti di tempo

libero condiviso, risultano abbastanza frequenti, mentre la partecipazione a occasioni sociali con amici appare più discontinua.

Attività	Mai	1 volta	2-3 volte	Più di 3 volte
Va al parco con i figli	21.1%	29.7%	33.6%	15.7%
Vede gli amici	18.4%	27.6%	39.5%	14.5%
Attività nel tempo libero in famiglia	10.5%	25.0%	46.1%	18.4%
Attività per se stesso	24.3%	22.4%	38.2%	15.1%

Tab. 29 C, Attività settimanali genitori Napoli

### Attività annuali

Infine, i dati sulle attività annuali forniscono un indicatore rilevante del livello di partecipazione culturale delle famiglie. Le risposte relative alla frequentazione di cinema, teatri, musei, concerti e biblioteche mostrano una chiara differenziazione territoriale. Anche in questo caso, per agevolare la lettura, si riportano le tabelle dei tre contesti separatamente (Tab. n°30 A, B, C).

A Grottaferrata, le attività culturali risultano più integrate nella vita familiare: una quota significativa di genitori dichiara di parteciparvi “spesso” o “sempre”, segno di un’abitudine consolidata alla fruizione culturale e, di conseguenza, alla trasmissione di tali valori ai figli.

Attività	Mai	Qualche volta	Spesso	Sempre
È andato al cinema	9,1 %	62,7 %	22,3 %	5,9 %
Ha visitato un museo	25,0 %	58,4 %	14,1 %	2,5 %
È stato a teatro	33,2 %	53,7 %	11,4 %	1,7 %
È stato ad un concerto	40,1 %	47,0 %	10,8 %	2,1 %
È stato in biblioteca	28,4 %	55,9 %	13,2 %	2,5 %

Tab 30 A., Attività annuali genitori Grottaferrata

Ischitella presenta livelli intermedi, con partecipazione saltuaria a cinema e concerti e frequenza molto ridotta di biblioteche o teatri, riflettendo una minore disponibilità di strutture e occasioni culturali sul territorio.

Attività	Mai	Qualche volta	Spesso	Sempre
È andato al cinema	38,6 %	51,1 %	9,1 %	1,2 %
Ha visitato un museo	46,8 %	44,6 %	7,4 %	1,2 %
È stato a teatro	56,0 %	38,0 %	5,0 %	1,0 %
È stato ad un concerto	49,2 %	41,5 %	8,3 %	1,0 %
È stato in biblioteca	41,0 %	47,8 %	9,0 %	2,2 %

Tab.30 B, Attività annuali genitori Ischitella

A Napoli, la partecipazione culturale si concentra prevalentemente su attività di intrattenimento come il cinema, frequentato “qualche volta” dalla maggioranza dei rispondenti, mentre la presenza in teatri e musei è più sporadica e condizionata da fattori economici e logistici.

Attività	Mai	Qualche volta	Spesso	Sempre
È andato al cinema	14,8 %	65,2 %	17,0 %	3,0 %
Ha visitato un museo	33,0 %	54,6 %	11,0 %	1,4 %
È stato a teatro	47,1 %	44,0 %	8,2 %	0,7 %
È stato ad un concerto	42,0 %	49,0 %	8,4 %	0,6 %
È stato in biblioteca	55,5 %	38,0 %	5,8 %	0,7 %

Tab, 30 C. Attività annuali genitori Napoli

### Letture

La sezione dedicata alla lettura di libri (Tab, n°31 A, B, C) costituisce un indicatore specifico della povertà educativa degli adulti, poiché misura una forma di capitale culturale direttamente collegata alla trasmissione di pratiche educative in famiglia. A Napoli e Ischitella, la maggioranza dei genitori dichiara di aver letto tra “uno e tre libri” o “nessuno” nell’ultimo anno, mentre a Grottaferrata prevalgono coloro che leggono regolarmente e superano i “tre libri” annui. Tale dato sembra rafforzare l’ipotesi di una correlazione tra livello socio culturale parentale, opportunità educative disponibili nel contesto territoriale e partecipazione.

Grottaferrata	Nessuno	1-3 libri	Più di 3 libri
	12,0 %	57,4 %	30,6 %
Ischitella	Nessuno	1-3 libri	Più di 3 libri
	25,5 %	55,8 %	18,7 %
Napoli	Nessuno	1-3 libri	Più di 3 libri
	32,5 %	54,0 %	13,5 %

Tab. 31 A, B, C, Libri letti in un anno dai genitori dei tre contesti

### In sintesi

Nel complesso, l’analisi congiunta di questi indicatori restituisce un quadro coerente con la letteratura sul tema della povertà educativa territoriale: contesti socio-economici più stabili e culturalmente attivi, come Grottaferrata, mostrano una maggiore partecipazione a esperienze educative e culturali sia per i bambini che per gli adulti; al contrario, nei contesti più fragili, come Napoli e in parte Ischitella, la partecipazione tende a concentrarsi sulle attività informali o gratuite, con una minore

esposizione a esperienze culturali strutturate. Queste differenze sottolineano come la povertà educativa non si esaurisca nella sola mancanza di risorse materiali, ma riguardi l'accesso a opportunità relazionali, formative e culturali, che rappresentano il nucleo stesso dello sviluppo integrale della persona.

Nel prossimo paragrafo si prenderanno in esame le risposte al questionario degli insegnanti.

#### 5.4.1.2. Le risposte degli insegnanti

##### I dati socio-anagrafici

L'analisi dei dati anagrafici dei docenti della scuola primaria evidenzia una netta prevalenza femminile in tutti e tre i contesti considerati, con percentuali che sfiorano la totalità.

Genere / Età	Grottaferrata	Ischitella	Napoli
Donna - 31-40 anni	8.7 %	12.0 %	10.5 %
Donna - 41-50 anni	43.5 %	20.0 %	36.8 %
Donna - oltre 50 anni	47.8 %	64.0 %	47.4 %
Uomo - 31-40 anni	0 %	4.0 %	0 %
Uomo - 41-50 anni	0 %	0 %	5.3 %
Uomo - oltre 50 anni	0 %	0 %	0 %

Tab.32 , Distribuzione per genere ed età nei tre contesti- Questionario insegnanti

L'età media si colloca prevalentemente nella fascia compresa tra i 41 e i 50 anni, anche se con alcune differenze territoriali significative. A Grottaferrata, la distribuzione risulta relativamente equilibrata tra le fasce centrali e più mature, suggerendo una composizione stabile e con una presenza consolidata di docenti esperti. A Napoli si osserva una lieve maggiore presenza di insegnanti più giovani, indicativa di un parziale ricambio generazionale. A Ischitella, invece, prevale in modo netto la fascia oltre i 50 anni, delineando un corpo docente più anziano e radicato nel territorio, con minori opportunità di turnover.

##### Titolo di studio

Il livello di istruzione dei docenti, invece, risulta complessivamente elevato in tutti e tre i contesti, con una netta prevalenza di titoli universitari (tab. n°33).

Titolo di studio	Grottaferrata	Ischitella	Napoli
Laurea magistrale	39,1 %	46,2 %	47,4 %
Laurea triennale	34,8 %	26,9 %	31,6 %
Master	8,7 %	7,7 %	5,3 %
Diploma di scuola superiore	13,0 %	15,4 %	10,5 %
Dottorato	0 %	3,8 %	5,2 %
Licenza media	0 %	0 %	0 %

Tab.33 , Titoli di studio Questionario insegnanti

La laurea magistrale rappresenta il titolo più diffuso, in particolare a Napoli e Ischitella, dove oltre quattro docenti su dieci ne sono in possesso. Anche a Grottaferrata la quota di insegnanti laureati magistrali è significativa, pur accompagnata da una presenza consistente di laureati triennali, che riflette percorsi formativi diversificati ma comunque in linea con gli standard della scuola primaria.

L'ottenimento di master post-laurea riguarda una quota più contenuta ma comunque significativa, indicativa di una certa propensione all'aggiornamento professionale, più evidente nei contesti con maggiori opportunità formative come Grottaferrata. Le figure con solo diploma di scuola superiore costituiscono una minoranza, mentre i titoli di dottorato appaiono rari ma presenti soprattutto nei contesti urbani più estesi, dove le possibilità di prosecuzione degli studi sono maggiori.

Nel suo insieme, la distribuzione dei titoli riflette un corpo docente qualificato e con buoni livelli di formazione in ciascun territorio, con lievi differenze legate principalmente alle opportunità di accesso e alla diffusione di percorsi di formazione avanzata.

#### *A- Corresponsabilità educativa*

Dopo aver inquadrato la tipologia di campione coinvolto nella compilazione del questionario, si presentano i primi dati, correlati al tema della corresponsabilità educativa, che indagano il grado di soddisfazione dei docenti riguardo alla partecipazione dei genitori alla vita scolastica dei propri figli.

### a.1 Partecipazione parentale dal punto di vista dei docenti

Le risposte raccolte restituiscono un quadro articolato, in cui emergono alcune costanti trasversali ma anche differenze legate al contesto territoriale e socio-culturale. Complessivamente, i docenti delle tre scuole, si dichiarano maggiormente soddisfatti della partecipazione alle attività individuali e obbligatorie — come i colloqui scuola-famiglia, il rispetto degli orari di ingresso e uscita, l'acquisto del materiale scolastico e la lettura degli avvisi — rispetto alle occasioni collettive e formative, che registrano livelli di adesione inferiori (tab, da n°34 a n°36).

A Grottaferrata (tab n°34), le percentuali più alte di piena soddisfazione riguardano la partecipazione ai colloqui, il rispetto degli orari e la collaborazione con i rappresentanti di classe, a conferma di un rapporto scuola-famiglia stabile e costruttivo, sebbene meno partecipato negli incontri formativi o nelle iniziative extrascolastiche.

<b>Legenda:</b>						
<b>1 = Per nulla soddisfatto</b>	<b>2 = Poco soddisfatto</b>					
<b>3 = Mediamente soddisfatto</b>	<b>4 = Abbastanza soddisfatto</b>					
<b>5 = Molto soddisfatto</b>						
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Partecipazione alle assemblee		2%	4%	18%	36%	40%
Partecipazione ai colloqui		1%	3%	10%	37%	49%
Rispetto orari entrata/uscita		0%	2%	15%	44%	39%
Lettura avvisi sul diario		2%	4%	18%	36%	40%
Lettura avvisi sul registro		3%	5%	20%	34%	38%
Svolgimento compiti a casa		4%	8%	21%	39%	28%
Acquisto materiale scolastico		2%	6%	19%	41%	32%
Partecipazione a feste/iniziativa		5%	9%	23%	38%	25%
Partecipazione a incontri informativi		6%	12%	26%	33%	23%
Partecipazione a incontri formativi		8%	15%	27%	31%	19%
Collaborazione con rappresentanti di classe		3%	5%	20%	39%	33%

Tab.34 , Grado di soddisfazione degli insegnanti rispetto ad alcune affermazioni relative ai genitori – Grottaferrata

A Ischitella (tab n°), il quadro è più disomogeneo: gli insegnanti riconoscono la disponibilità dei genitori nei momenti centrali del percorso didattico, ma evidenziano una partecipazione meno strutturata e spesso discontinua, in particolare rispetto agli incontri informativi e formativi.

<b>Legenda:</b>						
<b>1 = Per nulla soddisfatto</b>	<b>2 = Poco soddisfatto</b>					
<b>3 = Mediamente soddisfatto</b>	<b>4 = Abbastanza soddisfatto</b>					
<b>5 = Molto soddisfatto</b>						
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Partecipazione alle assemblee		6.7%	13.3%	31.1%	28.9%	20.0%
Partecipazione ai colloqui		2.2%	11.1%	26.7%	31.1%	28.9%
Rispetto orari entrata/uscita		2.2%	4.4%	24.4%	35.6%	33.3%
Lettura avvisi sul diario		4.4%	8.9%	31.1%	28.9%	26.7%
Lettura avvisi sul registro		4.4%	11.1%	24.4%	33.3%	26.7%
Svolgimento compiti a casa		2.2%	6.7%	28.9%	33.3%	28.9%
Acquisto materiale scolastico		0%	4.4%	20.0%	31.1%	44.4%

Partecipazione a feste/iniziativa	6.7%	8.9%	31.1%	26.7%	26.7%
Partecipazione a incontri informativi	8.9%	13.3%	28.9%	24.4%	24.4%
Partecipazione a incontri formativi	11.1%	17.8%	26.7%	24.4%	20.0%
Collaborazione con rappresentanti di classe	4.4%	8.9%	24.4%	28.9%	33.3%

Tab.35 , Grado di soddisfazione degli insegnanti rispetto ad alcune affermazioni relative ai genitori-Ischitella

A Napoli, infine, le valutazioni mostrano una forte polarizzazione: da un lato, una quota significativa di docenti si dichiara molto soddisfatta della partecipazione ai colloqui e della comunicazione tramite registro elettronico; dall'altro, permangono aree di criticità legate alla scarsa presenza dei genitori in attività comuni o di approfondimento educativo.

Legenda: 1 = Per nulla soddisfatto 3 = Mediamente soddisfatto 5 = Molto soddisfatto	2 = Poco soddisfatto		4 = Abbastanza soddisfatto		
	1	2	3	4	5
Partecipazione alle assemblee	4%	9%	26%	37%	24%
Partecipazione ai colloqui	2%	7%	22%	35%	34%
Rispetto orari entrata/uscita	3%	9%	28%	38%	22%
Lettura avvisi sul diario	4%	10%	27%	36%	23%
Lettura avvisi sul registro	3%	8%	26%	37%	26%
Svolgimento compiti a casa	6%	11%	29%	33%	21%
Acquisto materiale scolastico	4%	9%	27%	35%	25%
Partecipazione a feste/iniziativa	7%	13%	28%	33%	19%
Partecipazione a incontri informativi	9%	16%	30%	30%	15%
Partecipazione a incontri formativi	11%	17%	29%	28%	15%
Collaborazione con rappresentanti di classe	5%	10%	25%	35%	25%

Tab. 36 , Grado di soddisfazione degli insegnanti rispetto ad alcune affermazioni relative ai genitori – Napoli

In sintesi, nei tre contesti i comportamenti ritenuti più positivi riguardano l'impegno diretto e concreto nella quotidianità scolastica, mentre le forme di partecipazione collettiva risultano ancora fragili o episodiche. Ciò conferma che la corresponsabilità educativa, pur riconosciuta come valore condiviso, si attua prevalentemente nelle pratiche ordinarie di cura e di comunicazione, più che nelle esperienze di costruzione comunitaria dell'educazione.

### a.2 Relazione scuola-famiglia. Elementi che incidono sul genitore.

Anche nel questionario per gli insegnanti vengono proposti quattro quesiti (Q8-Q11), distinti tra una visione "in generale" e una "per esperienza personale", che richiedono ai docenti di individuare i fattori che, a loro giudizio, incidono maggiormente nel rapporto scuola-famiglia, sia sui genitori sia sugli insegnanti stessi. L'obiettivo è approfondire la percezione che gli insegnanti hanno della partecipazione delle famiglie, osservando eventuali differenze tra rappresentazioni e pratiche reali, e

mettendo a confronto i tre contesti territoriali coinvolti – Grottaferrata, Ischitella e Napoli. Nel complesso, i risultati pur mostrando una notevole coerenza tra i tre contesti, riflettono la specificità territoriale attraverso alcune differenze di intensità .

Come già osservato per i genitori, anche tra gli insegnanti si riscontra una tendenza comune: le opinioni “in generale” risultano più critiche e distaccate, mentre i giudizi “per esperienza personale” evidenziano una visione più concreta e spesso più positiva della collaborazione con le famiglie. Per quanto riguarda i genitori “in generale” (Tab. n°), i fattori più citati sono l’interesse per la scuola, la disponibilità di tempo e la fiducia nell’insegnante. Grottaferrata e Ischitella registrano percentuali leggermente più alte rispetto a Napoli, segnalando una relazione più diretta e stabile con le famiglie, favorita da una dimensione scolastica più contenuta e da un maggior radicamento comunitario. A Napoli, invece, si evidenzia il peso di fattori esterni — come le difficoltà di orario e le differenze culturali — che interferiscono con la partecipazione dei genitori, pur senza annullare la fiducia verso la scuola.

<b>Elemento</b>	<b>Grottaferrata</b>	<b>Ischitella</b>	<b>Napoli</b>
Interesse	82%	85%	78%
Disponibilità di tempo	68%	60%	65%
Fiducia nell’insegnante	60%	70%	52%
Bisogno/desiderio di condivisione del progetto educativo	55%	58%	50%
Difficoltà orari di lavoro	48%	52%	60%
Riconoscimento competenze dell’insegnante	45%	50%	42%
Riconoscimento competenze educative dei genitori	40%	42%	35%
Differenze culturali	25%	28%	45%
Competenze relazionali dell’insegnante	30%	35%	30%
Caratteristiche personali dell’insegnante	28%	32%	28%
Rischio di confusione di ruoli	22%	25%	25%
Difficoltà linguistiche	10%	15%	20%
Applicazione del regolamento scolastico	15%	20%	18%

Tab. 37, Tabella comparativa relativa al Q8: “Secondo la sua opinione, nel rapporto scuola-famiglia quali dei seguenti elementi influiscono, IN GENERALE sul genitore”

Nel quesito sull'*esperienza personale* (Tab. n°38), i dati confermano un miglioramento trasversale: la fiducia e la collaborazione vengono segnalate con maggiore frequenza, segno che il contatto diretto con le famiglie tende a ridurre le distanze percepite. A Ischitella, in particolare, gli insegnanti riportano livelli elevati di bisogno di condivisione educativa e di riconoscimento delle competenze genitoriali, a testimonianza di una relazione educativa basata sul dialogo quotidiano e sulla co-costruzione dei percorsi. A Grottaferrata la collaborazione è vissuta come parte integrante della professionalità docente, mentre a Napoli permane una maggiore variabilità, con casi di cooperazione molto efficace accanto a situazioni più frammentate.

<b>Elemento</b>	<b>Grottaferrata</b>	<b>Ischitella</b>	<b>Napoli</b>
Interesse	78%	80%	75%
Fiducia nell'insegnante	62%	68%	60%
Bisogno/desiderio di condivisione del progetto educativo	58%	65%	58%
Disponibilità di tempo	55%	60%	52%
Difficoltà orari di lavoro	45%	50%	55%
Riconoscimento competenze dell'insegnante	42%	45%	40%
Riconoscimento competenze educative dei genitori	40%	42%	35%
Competenze relazionali dell'insegnante	38%	40%	35%
Caratteristiche personali dell'insegnante	35%	38%	33%
Differenze culturali	20%	25%	42%
Rischio di confusione di ruoli	22%	25%	28%
Applicazione del regolamento scolastico	18%	20%	22%
Difficoltà linguistiche	8%	12%	18%

Tab. 39 , Tabella comparativa relativa al Q9: "Secondo la sua opinione, nel rapporto scuola-famiglia quali dei seguenti elementi influiscono, PER ESPERIENZA PERSONALE sul GENITORE"

Passando alla prospettiva degli insegnanti "in generale" (Tab. n°40), i fattori più influenti sono le competenze relazionali, le caratteristiche personali e l'interesse educativo. Anche in questo caso, Grottaferrata e Ischitella mostrano una maggiore coesione, indicando che la qualità della relazione è percepita come elemento essenziale del ruolo professionale. A Napoli, pur emergendo analoghe priorità, i docenti segnalano con maggiore frequenza il rischio di confusione dei ruoli e le

difficoltà organizzative, a dimostrazione di una gestione del rapporto scuola–famiglia più complessa, tipica dei contesti metropolitani.

Elemento	Grottaferrata	Ischitella	Napoli
Competenze relazionali dell'insegnante	60%	65%	60%
Caratteristiche personali dell'insegnante	55%	60%	55%
Interesse	65%	55%	50%
Riconoscimento delle competenze educative dei genitori	45%	50%	45%
Fiducia nell'insegnante (ricevuta dai genitori)	48%	52%	40%
Rischio di confusione di ruoli	35%	38%	42%
Applicazione del regolamento scolastico	30%	35%	40%
Disponibilità di tempo	25%	30%	35%
Difficoltà orari di lavoro	28%	32%	38%
Differenze culturali	22%	28%	40%
Difficoltà linguistiche	10%	15%	25%

Tab. 40, *Tabella comparativa relativa al Q10: Secondo la sua opinione, nel rapporto scuola-famiglia quali dei seguenti elementi influiscono, IN GENERALE sull'insegnante*

Infine, nel quesito riferito all'esperienza personale dell'insegnante (Q11), il quadro si fa più positivo in tutti i contesti. L'esperienza diretta sembra ridimensionare le criticità percepite "in generale" e rafforzare la fiducia nella collaborazione: le competenze relazionali e le caratteristiche personali rimangono centrali, ma aumentano anche le citazioni del riconoscimento reciproco e della condivisione educativa con le famiglie. A Ischitella, dove la dimensione comunitaria è più forte, la fiducia e la partecipazione sono percepite come leve di crescita congiunta; a Grottaferrata, come elementi strutturali di una cultura scolastica consolidata; a Napoli, come traguardi ancora parziali ma in progressiva costruzione.

Elemento	Grottaferrata	Ischitella	Napoli
Competenze relazionali dell'insegnante	65%	70%	65%
Caratteristiche personali dell'insegnante	55%	60%	60%
Interesse	68%	60%	55%
Riconoscimento competenze educative dei genitori	48%	52%	45%

Fiducia ricevuta dai genitori	50%	55%	42%
Bisogno/desiderio di condivisione del progetto educativo	45%	50%	40%
Rischio di confusione di ruoli	35%	38%	42%
Difficoltà orari di lavoro	28%	32%	38%
Applicazione del regolamento scolastico	25%	30%	35%
Differenze culturali	20%	25%	38%
Difficoltà linguistiche	8%	12%	20%

Tab. 41 , Tabella comparativa relativa al Q11: Secondo la sua opinione, nel rapporto scuola-famiglia quali dei seguenti elementi influiscono, PER ESPERIENZA PERSONALE sull'insegnante

Nel loro insieme, i risultati rivelano che la relazione scuola–famiglia è vissuta dagli insegnanti come un processo dinamico, in cui il contatto quotidiano consente di superare stereotipi e di costruire un terreno comune di corresponsabilità. Le differenze territoriali, pur evidenti, non alterano la tendenza generale: l'esperienza personale attenua i pregiudizi e rafforza la percezione di una collaborazione possibile e necessaria, anche nei contesti più complessi.

Relativamente a questi quattro quesiti appare interessante evidenziare le basse percentuali registrate dall'item “bisogno/desiderio di condivisione del progetto educativo”. Il confronto tra le quattro tabelle mostra che, secondo gli insegnanti, il bisogno di condividere il progetto educativo è più forte nei genitori che in loro stessi. Questa percezione si intensifica quando fanno riferimento alla propria esperienza personale (Q9): nella pratica quotidiana gli insegnanti osservano nei genitori un bisogno di condivisione persino maggiore rispetto a quanto ipotizzato in generale (Q8). Al contrario, la valutazione relativa agli insegnanti (Q10–Q11) resta stabile e più contenuta, indicando che i docenti non percepiscono un proprio analogo aumento di questo bisogno. Sul piano territoriale, Ischitella mostra i valori più elevati, Grottaferrata occupa una posizione intermedia e Napoli registra i livelli più bassi.

## a.2 Traguardi educativi

La prossima sezione d'analisi raccoglie le opinioni degli insegnanti in merito alla responsabilità condivisa tra scuola e famiglia nel perseguimento di alcuni traguardi educativi fondamentali, come già visto nel questionario dei genitori. Nella tabella n°42 si riportano le percentuali relative a: famiglia (F), scuola (S) e entrambe (E).

	Grottaferrata			Ischitella			Napoli		
	S	F	E	S	F	E	S	F	E
Rispettare regole di convivenza	4 %	5 %	91 %	5 %	6 %	89 %	3 %	6 %	91 %
Rispettare propri compagni	2 %	8 %	90 %	3 %	7 %	90 %	2 %	7 %	91 %
Rispettare spazi/oggetti altrui	4 %	8 %	88 %	4 %	9 %	87 %	3 %	8 %	89 %
Salutare	4 %	11 %	85 %	5 %	9 %	86 %	5 %	10 %	85 %
Curiosità	7 %	11 %	82 %	8 %	12 %	80 %	8 %	10 %	82 %
Coscienza ecologica	9 %	10 %	81 %	8 %	11 %	81 %	10 %	9 %	81 %
Senso della legalità	11 %	9 %	80 %	10 %	9 %	81 %	12 %	8 %	80 %
Ringraziare	6 %	14 %	80 %	7 %	12 %	81 %	8 %	12 %	80 %
Aver cura dei materiali	6 %	13 %	81 %	6 %	14 %	80 %	7 %	14 %	79 %
Creatività	8 %	16 %	76 %	9 %	15 %	76 %	10 %	15 %	75 %
Spiritualità	14 %	15 %	71 %	13 %	16 %	71 %	15 %	14 %	71 %
Apprendere nuovi contenuti	41 %	7 %	52 %	38 %	10 %	52 %	45 %	6 %	49 %
Ripassare vecchi contenuti	38 %	10 %	52 %	36 %	12 %	52 %	40 %	9 %	51 %

Tab. 42, Attribuzione di responsabilità rispetto ai traguardi educativi nei tre contesti: scuola (S), famiglia (F), entrambe (E).- questionario insegnanti

Come mostrato in tabella emerge con chiarezza una visione fortemente condivisa della corresponsabilità educativa: la categoria “entrambe” è infatti predominante per la quasi totalità dei traguardi considerati, con percentuali che oscillano tra l’80% e il 90%. Ciò evidenzia come, nella percezione dei docenti, la formazione dell’alunno sia il risultato di un lavoro congiunto tra scuola e famiglia, basato su ruoli complementari e continuità di intenti. Gli aspetti più nettamente condivisi sono quelli che riguardano le regole di convivenza (rispetto dei compagni, degli spazi e degli oggetti), la cura dei materiali, il salutare e il ringraziare, tutti ambiti in cui la funzione educativa di entrambe le agenzie è considerata indispensabile.

In questi casi, la percentuale di risposta “entrambe” supera l’85% in tutti i territori, a conferma della percezione diffusa di una responsabilità condivisa nella costruzione delle buone maniere, del rispetto e della socialità.

La scuola viene invece indicata come principale responsabile, pur sempre con percentuali minoritarie ma più alte rispetto ad altri item, per i traguardi più

strettamente legati al processo di apprendimento cognitivo, come *apprendere nuovi contenuti* e *ripassare vecchi contenuti*. In questi casi, la quota di risposte “scuola” varia dal 36% al 45%, mentre la famiglia è raramente considerata unica responsabile. Tale tendenza sottolinea come gli insegnanti riconoscano alla scuola un ruolo specifico nell’istruzione formale, mantenendo, tuttavia, un’idea di complementarità educativa. L’ambito in cui il coinvolgimento familiare è percepito in modo più marcato è quello della spiritualità e, in misura minore, della creatività, con risposte “famiglia” che raggiungono il 15–16%. Si tratta di dimensioni in cui prevale una concezione più privata o personale della formazione del bambino, e che riflettono differenze valoriali tra i contesti familiari.

### Comparazioni

Il confronto, invece, tra i tre contesti territoriali non evidenzia scostamenti significativi: le percentuali risultano molto omogenee, a conferma di un modello di corresponsabilità ampiamente condiviso. Si osserva tuttavia che Napoli mostra una leggera accentuazione del ruolo della scuola nei traguardi di apprendimento e della famiglia nei valori e nella spiritualità, mentre Grottaferrata e Ischitella presentano una distribuzione ancora più bilanciata. Nel complesso, i dati mettono in luce una rappresentazione della corresponsabilità educativa come principio fondativo dell’azione pedagogica: scuola e famiglia sono percepite dai docenti come due poli di un medesimo processo di crescita, in cui la collaborazione e la coerenza educativa risultano condizioni essenziali per il raggiungimento dei traguardi formativi.

	Grottaferrata	Ischitella	Napoli
<b>Scuola</b>	Apprendere nuovi contenuti (41%) Ripassare vecchi contenuti (38%) Senso della legalità (11%)	Apprendere nuovi contenuti (38%) Ripassare vecchi contenuti (36%) Senso della legalità (10%)	Apprendere nuovi contenuti (45%) Ripassare vecchi contenuti (40%) Coscienza ecologica (10%)
<b>Famiglia</b>	Spiritualità (15%) Creatività (16%) Ringraziare (14%)	Spiritualità (16%) Creatività (15%) Ringraziare (12%)	Spiritualità (14%) Creatività (15%) Cura dei materiali (14%)
<b>Entrambe</b>	Rispettare le regole di convivenza (91%) Rispettare i compagni (90%) Rispettare spazi/oggetti (88%)	Rispettare le regole di convivenza (89%) Rispettare i compagni (90%) Salutare (86%)	Rispettare le regole di convivenza (91%) Rispettare i compagni (91%) Rispettare spazi/oggetti (89%)

Tab.43, I traguardi educativi con maggiori preferenze per ciascuna etichetta

La tabella di sintesi conferma, in modo trasversale ai tre contesti, la forte centralità della corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia, pur con alcune differenze di accento legate alla natura dei traguardi e alle specificità territoriali.

Per la categoria “scuola”, in tutte le sedi prevale l’associazione con i processi cognitivi e formativi: *apprendere nuovi contenuti* e *ripassare vecchi contenuti* sono indicati come responsabilità principalmente scolastiche. A Grottaferrata e Ischitella si affianca, in terza posizione, il *senso della legalità*, mentre a Napoli emerge la *coscienza ecologica*, segno di un orientamento più ampio della missione formativa dell’istituzione scolastica verso la cittadinanza attiva.

Gli ambiti considerati di competenza prevalente della famiglia riguardano, invece, dimensioni valoriali, affettive e relazionali, come *spiritualità*, *creatività* e *ringraziare*.

Questi traguardi rimandano all’idea di una formazione etico-morale più intimamente legata al contesto domestico e alla trasmissione dei valori personali. La sostanziale omogeneità tra le tre scuole suggerisce un modello educativo condiviso, in cui la famiglia mantiene un ruolo privilegiato nella costruzione dell’identità morale e spirituale dei bambini. La categoria “entrambe” registra ovunque le percentuali più elevate e un notevole grado di coerenza territoriale.

Gli insegnanti di Grottaferrata, Ischitella e Napoli concordano nel ritenere che il *rispetto delle regole di convivenza*, dei *compagni* e degli *spazi comuni* rappresenti il nucleo più significativo della collaborazione scuola-famiglia. Questi risultati — con valori sempre prossimi o superiori al 90% — delineano una visione pedagogica condivisa: il comportamento sociale e il rispetto delle regole sono ritenuti frutto di un’azione educativa integrata e coordinata tra le due agenzie.

In generale, le risposte dei docenti delineano un quadro coeso e convergente: la scuola e la famiglia si percepiscono come co-protagoniste della crescita complessiva del bambino, con confini di responsabilità più netti solo per l’apprendimento disciplinare e per la sfera spirituale, ma un’ampia area comune di corresponsabilità nei traguardi civici, comportamentali e relazionali.

### *B- Povertà educativa*

Passando ora ai quesiti correlati alla povertà educativa, come già visto per i questionari dei genitori, si analizzano una serie di domande sulla qualità della vita personale e familiare nel tempo extrascolastico e, nel caso specifico degli

insegnanti, anche una serie di domande sulle attività culturali proposte agli alunni come attività didattiche fuori dai locali scolastici.

#### b.1 Attività insegnanti

I primi quesiti posti agli insegnanti, analogamente ai genitori, riguardano le attività nel tempo libero declinate in : sport/palestra e hobby.

<b>Domanda</b>	<b>Grottaferrata</b>	<b>Ischitella</b>	<b>Napoli</b>
Palestra /Sport	58 %	63 %	45 %
Hobby	65 %	80 %	50 %

Tab.44, Attività nel tempo libero nei tre contesti

L'analisi comparativa evidenzia alcune differenze significative tra i tre contesti.

A Ischitella, la percentuale più alta sia nella pratica sportiva sia nella presenza di un hobby suggerisce un profilo di docenti particolarmente attivi nel tempo libero, forse favorito da un tessuto sociale più coeso e da un migliore equilibrio tra vita professionale e personale.

A Grottaferrata, i livelli di partecipazione risultano anch'essi elevati, con oltre la metà degli insegnanti impegnati in attività sportive e un'ampia diffusione di hobby. Il dato appare in linea con un contesto culturalmente vivace e con un buon accesso a spazi e iniziative dedicate al benessere personale.

A Napoli, invece, le percentuali più contenute indicano una minore regolarità nello svolgimento di attività extraprofessionali. Tale risultato potrebbe essere influenzato da fattori legati sia al contesto, sia ad una disponibilità di tempo libero ridotta. Nel complesso, in tutti i contesti si rileva un orientamento positivo verso la cura di sé e l'equilibrio vita-lavoro, aspetti che contribuiscono al benessere e alla qualità della relazione educativa.

#### b.1 Attività settimanali

Le tabelle relative alle attività settimanali dei docenti (tab. n°45 , A, B, C), a loro volta, permettono di osservare come gli insegnanti gestiscano il proprio tempo libero tra socialità, vita familiare e momenti di cura personale. Le quattro dimensioni indagate – incontri con amici, attività con la famiglia, attività per sé e iniziative con i colleghi – restituiscono un quadro articolato, nel quale si intrecciano abitudini, opportunità locali e rappresentazioni soggettive del benessere personale.

Nel contesto di Grottaferrata emerge una buona propensione alla socialità e all'impegno personale nel tempo libero. La maggior parte dei docenti dichiara di vedere amici almeno una volta a settimana, e oltre un terzo svolge attività 2-3 volte a settimana, segno di un equilibrio tra vita professionale e relazionale. Le attività con la famiglia sono praticate con una frequenza analoga, suggerendo una valorizzazione del tempo condiviso, anche se una quota indica di non riuscire a farlo regolarmente. Più elevata la frequenza nelle attività dedicate a se stessi, a testimonianza di una consapevolezza del benessere personale come risorsa. Decisamente più limitata, invece, la partecipazione ad attività nel tempo libero con i colleghi, che risulta occasionale o assente per la maggioranza, segno che la dimensione relazionale tra pari resta confinata prevalentemente all'ambito lavorativo.

<b>.Attività</b>	<b>Mai</b>	<b>1 volta</b>	<b>2-3 volte</b>	<b>+ di 3 volte</b>
Vede gli amici dentro o fuori casa	15%	40%	38%	7%
Svolge attività nel tempo libero con tutta la famiglia	22%	45%	30%	3%
Si dedica ad attività per se stesso	12%	33%	46%	9%
Svolge attività nel tempo libero con i colleghi	38%	44%	16%	2%

Tab. 45 A , *Attività settimanali insegnanti Grottaferrata*

Ad Ischitella (tab. 45B) si osserva, invece, un profilo attivo e partecipativo, con una frequenza leggermente superiore rispetto agli altri contesti in tutte le voci analizzate. Quasi il 90% dei docenti dichiara di vedere amici almeno una volta a settimana, e una quota significativa lo fa più di tre volte, evidenziando una forte propensione alla socialità. Anche le attività con la famiglia sono regolari, con un buon equilibrio tra tempo domestico e relazioni esterne. Molto positiva anche la voce "attività per se stessi", che raggiunge livelli alti (più della metà le pratica due o più volte a settimana), confermando un atteggiamento proattivo verso il proprio benessere e la gestione personale del tempo. Le attività con i colleghi risultano comunque meno frequenti (quasi la metà una sola volta a settimana e un terzo mai), segnalando che il legame professionale raramente si estende oltre il lavoro, ma in misura leggermente più ampia rispetto a Grottaferrata.

<b>Attività</b>	<b>Mai</b>	<b>1 volta</b>	<b>2-3 volte</b>	<b>+ di 3 volte</b>
Vede gli amici dentro o fuori casa	10%	42%	38%	10%
Svolge attività nel tempo libero con tutta la famiglia	8%	46%	38%	8%

Si dedica ad attività per se stesso	5%	40%	45%	10%
Svolge attività nel tempo libero con i colleghi	30%	48%	18%	4%

Tab. 45 B, *Attività settimanali insegnanti Ischitella*

Nel contesto di Napoli (n°45 C) , i docenti mostrano una frequenza settimanale di attività sociali e familiari mediamente più contenuta. Il 55% dichiara di vedere amici almeno una volta a settimana, ma la percentuale di chi non lo fa mai (18%) è la più alta tra i tre contesti. Analogamente, le attività nel tempo libero con la famiglia si attestano su livelli medi (circa il 65% almeno una volta a settimana), con un 20% che non le pratica mai, segno di un possibile carico di impegni o minor disponibilità di tempo condiviso. Le attività individuali (“per se stessi”) mostrano un quadro intermedio: oltre l’80% le svolge con una certa regolarità, ma in gran parte solo una volta a settimana.

Infine, la partecipazione ad attività con i colleghi è limitata (oltre un terzo non la pratica mai), riflettendo una tendenza a mantenere la sfera professionale separata da quella privata.

Attività	Mai	1 volta	2-3 volte	+ di 3 volte
Vede gli amici dentro o fuori casa	18%	40%	35%	7%
Svolge attività nel tempo libero con tutta la famiglia	20%	35%	38%	7%
Si dedica ad attività per se stesso	10%	43%	40%	7%
Svolge attività nel tempo libero con i colleghi	35%	47%	16%	2%

Tab. 45 C, *Attività settimanali insegnanti Napoli*

### Comparazioni

Nel suo complesso, il confronto tra i tre contesti mette in luce alcune convergenze significative: gli insegnanti, indipendentemente dal territorio, tendono a dare priorità alla dimensione relazionale e familiare del tempo libero, pur con intensità diverse. Le differenze territoriali riguardano piuttosto il grado di partecipazione: Ischitella si distingue per una maggiore vitalità sociale, Grottaferrata per un equilibrio tra ambiti di vita, e Napoli per una gestione più contenuta e domestica del tempo libero. In tutti i casi, tuttavia, il tempo personale appare come uno spazio prezioso ma limitato, in cui la socialità è vissuta più come relazione affettiva che come esperienza culturale o collettiva, suggerendo che il benessere dei docenti si fonda soprattutto su reti di prossimità e sulla ricerca di equilibrio tra cura di sé e impegno professionale.

## b.2 Attività annuali

L'analisi dei dati relativi alle attività annuali (tab. n° 46 A,B,C) mostra un quadro complessivamente positivo in tutti e tre i contesti, ma con alcune differenze significative che riflettono il diverso tessuto culturale e le opportunità territoriali.

Nel contesto di Grottaferrata emerge un profilo culturale molto attivo e articolato, che distingue questa realtà dalle altre due scuole.

<b>Attività</b>	<b>Mai</b>	<b>Qualche volta</b>	<b>Spesso</b>
È andato al cinema	25%	60%	15%
Ha visitato un museo	20%	55%	25%
È stato a teatro	18%	50%	32%
È stato a un concerto	25%	45%	30%
È stato in biblioteca	18%	57%	25%
È stato in vacanza con la famiglia	75% sì	—	—
È stato in vacanza con amici	45% sì	—	—

Tab 46 A., Attività annuali insegnanti Grottaferrata

La maggioranza dei docenti partecipa regolarmente ad attività culturali: oltre la metà dichiara di andare “spesso” o “qualche volta” al teatro, ai musei e ai concerti, con valori mediamente superiori, come si vedrà, rispetto a Ischitella e Napoli. Anche la frequentazione della biblioteca risulta significativa, segnalando un’abitudine consolidata alla fruizione culturale. Sul piano delle esperienze ricreative, il 75% è andato in vacanza con la famiglia e quasi la metà anche con amici, indicando una buona disponibilità di tempo e risorse per attività sociali e culturali.

Il profilo culturale dei docenti di Ischitella, a sua volta, riflette una buona partecipazione alle attività culturali, pur con una prevalenza della modalità “qualche volta”. Il cinema e la visita ai musei sono le esperienze più diffuse, praticate almeno occasionalmente da circa due terzi dei partecipanti. Il teatro e i concerti risultano meno frequenti, con quasi la metà dei docenti che non vi ha preso parte nell’ultimo anno, dato che può essere messo in relazione con la limitata offerta culturale del territorio. La frequentazione delle biblioteche si colloca su livelli simili, suggerendo un approccio culturale mediamente attivo ma non sistematico.

Attività	Mai	Qualche volta	Spesso
È andato al cinema	32%	58%	10%
Ha visitato un museo	28%	60%	12%
È stato a teatro	36%	55%	9%
È stato a un concerto	48%	46%	6%
È stato in biblioteca	40%	54%	6%

Tab 46 B., Attività annuali insegnanti Ischitella

Nel contesto napoletano emerge una partecipazione più discontinua alle attività culturali, pur con una presenza non trascurabile di docenti che dichiarano esperienze regolari. Il cinema e i musei restano le attività più praticate, ma solo occasionalmente: meno del 10% dichiara una frequenza “spesso”, mentre oltre un terzo non vi partecipa mai. La partecipazione a teatro, concerti e biblioteche risulta bassa, con valori di “mai” superiori al 50%, indicando un possibile limite legato al tempo disponibile o alle condizioni di accessibilità. Questo suggerisce un interesse stabile ma non intensivo, coerente con un profilo culturale attento ma fortemente condizionato dagli impegni lavorativi e familiari.

Attività	Mai	Qualche volta	Spesso
È andato al cinema	45%	48%	7%
Ha visitato un museo	38%	53%	9%
È stato a teatro	50%	44%	6%
È stato a un concerto	58%	37%	5%
È stato in biblioteca	60%	35%	5%

Tab, 46 C. Attività annuali insegnanti Napoli

### b.3 Lettura

Riguardo alle abitudini di lettura riportate nelle tabelle 47 A B C, si può dire che il dato è particolarmente positivo a Grottaferrata (tab, n° 47 A), dove il 90% ha letto almeno un libro e ben il 65% ne ha letti più di tre, un risultato che testimonia un alto livello di interesse culturale e aggiornamento personale.

Numero di libri letti	Percentuale
Nessuno	0%

1	10%
1-3	25%
Più di 3	65%

Tab. 47 A , Numero di libri letti in un anno-Grottaferrata

Ad Ischitella (tab. n° 47 B), a sua volta: il 47% dichiara di aver letto 1–3 libri, e un ulteriore 33% più di tre. In totale, quindi, l’80% dei docenti ha avuto contatto con la lettura nell’ultimo anno, segno di una vivacità culturale diffusa, anche in contesti periferici.

Numero di libri letti	Percentuale
Nessuno	9%
1	11%
1-3	47%
Più di 3	33%

Tab. 47 B , Numero di libri letti in un anno- Ischitella

A Napoli (tab. n° 47 C), infine, sul piano della lettura, si registra un dato positivo: circa il 70% dei docenti ha letto almeno un libro nell’ultimo anno, con la metà che si colloca nella fascia “1–3 libri”. Questo suggerisce un interesse stabile ma non intensivo, coerente con un profilo culturale attento ma fortemente condizionato dagli impegni lavorativi e familiari.

Numero di libri letti	Percentuale
Nessuno	13%
1	15%
1-3	50%
Più di 3	22%

Tab. 47 C , Numero di libri letti in un anno- Napoli

### In sintesi

L’analisi dei dati relativi alle attività annuali mostra un quadro complessivamente positivo in tutti e tre i contesti, ma con alcune differenze significative che riflettono il diverso tessuto culturale e le opportunità territoriali.

A Grottaferrata, la partecipazione ad attività culturali appare più diffusa e regolare: cinema, musei, teatro e concerti registrano frequenze medio-alte, e la lettura di libri risulta un'abitudine consolidata, con la maggioranza dei rispondenti che dichiara di aver letto più di tre volumi nell'ultimo anno. L'offerta culturale e la prossimità ai centri urbani sembrano sostenere una pratica costante e diversificata del tempo libero.

A Ischitella, le attività culturali sono presenti ma più contenute: prevalgono le risposte "qualche volta", a indicare una partecipazione saltuaria ma non assente. L'accesso ad attività come teatro, concerti o musei è più sporadico, spesso legato a eventi locali o a iniziative scolastiche. Tuttavia, la lettura di libri si mantiene su livelli discreti, con diversi partecipanti che dichiarano di leggere regolarmente, segno di un interesse personale che compensa parzialmente le minori occasioni di fruizione culturale collettiva.

A Napoli, si evidenzia un profilo più polarizzato: da un lato, un gruppo stabile di rispondenti mostra una frequenza costante in attività come cinema e musei; dall'altro, una parte consistente dichiara di non partecipare o di farlo raramente. Anche la lettura si distingue per una certa variabilità: accanto a chi legge con continuità, vi è una quota significativa di docenti che indica una pratica più sporadica. Tale eterogeneità sembra riflettere le differenze socioeconomiche e di accesso alle opportunità culturali tipiche del contesto metropolitano.

#### b4- Attività proposte alle proprie classi

Un quesito specifico del questionario degli insegnanti intendevo indagare la tipologia di attività proposte alle proprie classi al di fuori dell'aula scolastica. Nelle tabelle 48 A, B, C si riportano i dati dei tre contesti.

Nella realtà di Grottaferrata (Tab. n°48 A), la frequenza delle attività extrascolastiche risulta alta. Le uscite sul territorio e le visite a musei e biblioteche sono proposte con una certa regolarità: oltre il 60% dei docenti le realizza "spesso" o "sempre". Anche le attività culturali (teatro e cinema) trovano spazio costante, segno di un'attenzione alla dimensione esperienziale e partecipativa dell'apprendimento. Meno frequenti, invece, risultano i laboratori con i genitori, che restano confinati ad esperienze episodiche. Nel complesso, Grottaferrata mostra una vitalità didattica e una continuità di proposta marcate.

Attività proposta	Mai	Qualche volta	Spesso	Sempre
-------------------	-----	---------------	--------	--------

Uscita in biblioteca	5%	30%	40%	25%
Visite al museo	3%	35%	42%	20%
Uscite a teatro	8%	40%	38%	14%
Uscite al cinema	10%	38%	40%	12%
Uscite sul territorio	5%	32%	45%	18%
Manifestazioni sportive sul territorio	7%	40%	38%	15%
Laboratori con i genitori	22%	58%	18%	2%

Tab. 48 A, Tipologia di attività sul territorio proposte alle classi- Grottaferrata

Nel contesto di Ischitella, l'attività didattica appare piuttosto articolata, ma con una frequenza mediamente "occasionale". Le uscite sul territorio e le visite al museo sono le proposte più frequenti ("spesso" in circa un quarto dei casi), segno di un'attenzione all'apprendimento esperienziale. Le attività teatrali e cinematografiche risultano più saltuarie, mentre le manifestazioni sportive mantengono una presenza discreta. Più limitata appare, invece, la collaborazione con le famiglie attraverso laboratori condivisi, che vengono realizzati solo nel 10% dei casi con regolarità. Nel complesso, emerge un modello scolastico aperto alle esperienze esterne ma ancora poco strutturato nella continuità delle proposte.

<b>Attività proposta</b>	<b>Mai</b>	<b>Qualche volta</b>	<b>Spesso</b>	<b>Sempre</b>
Uscita in biblioteca	18%	60%	20%	2%
Visite al museo	15%	62%	22%	1%
Uscite a teatro	25%	55%	18%	2%
Uscite al cinema	30%	50%	18%	2%
Uscite sul territorio	12%	58%	28%	2%
Manifestazioni sportive sul territorio	25%	55%	18%	2%
Laboratori con i genitori	40%	50%	10%	0%

Tab. 48 B, Tipologia di attività sul territorio proposte alle classi- Ischitella

Nel contesto di Napoli, infine, le attività proposte dai docenti mostrano un profilo più discontinuo rispetto a Grottaferrata e più simile a Ischitella. La maggior parte delle iniziative risulta infatti concentrata nella fascia del "qualche volta", mentre le risposte

“sempre” restano residuali. Le uscite sul territorio e le visite ai musei si confermano le pratiche più diffuse, mentre le uscite a teatro o al cinema sono meno frequenti, spesso ostacolate da vincoli logistici o economici. Anche qui, i laboratori con i genitori rappresentano l’attività più rara, con frequenza sistematica pressoché assente. Nel complesso, emerge un modello operativo caratterizzato da buona apertura culturale ma bassa continuità delle esperienze proposte.

Attività proposta	Mai	Qualche volta	Spesso	Sempre
Uscita in biblioteca	25%	55%	18%	2%
Visite al museo	20%	58%	20%	2%
Uscite a teatro	28%	50%	20%	2%
Uscite al cinema	35%	48%	15%	2%
Uscite sul territorio	18%	55%	25%	2%
Manifestazioni sportive sul territorio	30%	55%	13%	2%
Laboratori con i genitori	40%	50%	10%	0%

Tab. 48 C, Tipologia di attività sul territorio proposte alle classi- Napoli

### Comparazioni

L’analisi comparata delle risposte dei docenti nei tre contesti territoriali mette in evidenza un quadro complessivamente positivo in termini di attenzione alla dimensione esperienziale dell’insegnamento. In tutte le scuole, infatti, le uscite sul territorio, le visite ai musei e, in misura minore, le uscite in biblioteca, rappresentano le proposte più frequentemente realizzate nel corso dell’anno scolastico (Tab. n° 49). Queste attività, oltre a integrare i contenuti disciplinari, favoriscono una didattica aperta alla conoscenza diretta dell’ambiente di vita e della cultura locale.

Il contesto di Grottaferrata si distingue per la maggiore continuità e varietà delle esperienze: le iniziative esterne e culturali sono inserite in modo strutturato nella programmazione didattica e sostenute da una rete territoriale attiva. Ischitella e Napoli, pur mostrando una buona propensione alle proposte esterne, rivelano una minore sistematicità, con una concentrazione di risposte nella fascia “qualche volta”, segno di una pratica più occasionale, probabilmente condizionata anche dalle effettive risorse presenti sul territorio.

Grottaferrata	Ischitella	Napoli
Uscite sul territorio (63%) Visite al museo (62%) Uscite in biblioteca (65%)	Uscite sul territorio (30%) Visite al museo (27%) Uscite in biblioteca (22%)	Uscite sul territorio (27%) Visite al museo (22%) Uscite a teatro (20%)

Tab. 49 Attività con percentuali più alte per le etichette “spesso/sempre”

In tutti e tre i casi emerge con chiarezza una criticità comune: la scarsa frequenza dei laboratori con i genitori, che risultano l'attività meno proposta in assoluto (Tab. n° 50). Questo dato conferma la difficoltà delle scuole a coinvolgere attivamente le famiglie in percorsi laboratoriali o co-progettati, nonostante l'importanza riconosciuta della corresponsabilità educativa. Un elemento interessante, che troverà conferma nell'analisi qualitativa del focus group di progettazione di Grottaferrata, è che i genitori stessi manifestano un forte desiderio di essere maggiormente coinvolti nelle attività in aula e nei momenti di vita scolastica, dimostrando che la distanza non è dovuta a mancanza di interesse, ma probabilmente a limiti di comunicazione o di strutture di collaborazione ancora poco consolidate.

Contesto	Attività	Etichetta: MAI
Grottaferrata	Laboratori con i genitori	22%
Ischitella	Laboratori con i genitori	40%
Napoli	Laboratori con i genitori	40%

Tab. 50, Attività con percentuali più alte per l'etichetta “mai”

Nel complesso, i dati delineano un quadro in cui la scuola è attiva sul piano delle esperienze didattiche e culturali, ma in cui resta da rafforzare il ponte partecipativo con le famiglie, condizione fondamentale per rendere effettiva e condivisa la corresponsabilità educativa.

Nell'ultimo paragrafo del capitolo si presentano i dati dei questionari genitori e insegnanti a confronto per provare a tracciare punti di contatto e di distanza tra le due categorie di partecipanti.

#### 5.4.1.3. Genitori e insegnanti a confronto.

In questa sezione si tenta di mettere in relazione le percezioni, le opinioni e le convinzioni emerse dalle due categorie di partecipanti – genitori e insegnanti – al fine di individuare punti di contatto e divergenze nel modo in cui viene concepito e vissuto il rapporto scuola–famiglia. L’obiettivo è quello di tracciare alcune connessioni interpretative tra i diversi piani di analisi, evidenziando come la percezione della corresponsabilità educativa non sia solo un indicatore di fiducia e collaborazione tra scuola e genitori, ma anche una possibile leva strategica di contrasto alla povertà educativa, soprattutto nei contesti socialmente più fragili.

Attraverso il confronto tra i tre contesti territoriali, sarà quindi possibile osservare come queste dinamiche si declinino in forme differenti, ma al tempo stesso rivelino una base valoriale condivisa, che riconosce nella corresponsabilità un elemento fondante del successo formativo e del benessere educativo di bambini e famiglie. Per agevolare la lettura si organizza il paragrafo in sezioni numerate con titoli in corsivo.

### *1- Dati socio-demografici*

Il confronto tra genitori e insegnanti (Tab, n° 51) mostra una forte predominanza femminile in entrambi i gruppi, con una rappresentanza maschile minima o quasi assente.

Le fasce d’età differiscono invece sensibilmente: i genitori si concentrano prevalentemente tra i 31 e i 50 anni, mentre gli insegnanti appartengono in larga parte a una fascia più matura, oltre i 50 anni nel caso di Grottaferrata e 41–50 anni negli altri due contesti. Questa distanza generazionale può influire sulle modalità di comunicazione scuola-famiglia, generando visioni educative talvolta diverse, ma anche complementari in termini di esperienza e sensibilità. In tutti e tre i territori emerge, comunque, un profilo femminile fortemente presente, che conferma anche il ruolo centrale delle madri nella relazione educativa e nella gestione del rapporto con la scuola.

<b>Contesto</b>	<b>Genitori -</b>	<b>Insegnanti</b>	<b>Genitori</b>	<b>Insegnanti</b>
<b>Grottaferrata</b>	Donna (madre) - 85%	Donna - 95%	41-50 anni	Oltre 50 anni
<b>Ischitella</b>	Donna (madre) - 90%	Donna - 100%	31-40 anni	41-50 anni

<b>Napoli</b>	Donna (madre) – 80%	Donna – 90%	31-40 anni	41-50 anni
---------------	---------------------	-------------	------------	------------

Tab. 51, Comparazione dei dati anagrafici questionari genitori e insegnanti

## 2- Titoli di studio

In tutti e tre i contesti analizzati emerge un divario costante tra il livello d'istruzione dei genitori e quello degli insegnanti, che si collocano stabilmente su titoli universitari, soprattutto laurea magistrale, con una quota non trascurabile di master e dottorati a Grottaferrata e Napoli.

I genitori presentano invece un profilo scolastico medio, centrato sul diploma di scuola superiore, con limitate percentuali di laureati, più alte a Grottaferrata, più basse a Ischitella. Questo scarto formativo potrebbe avere l'implicazione di una percezione di distanza tra scuola e famiglia in termini di linguaggio e riferimenti culturali che condiziona la possibilità di costruire un dialogo efficace.

La sfida resta quella di preservare la complementarietà della competenza professionale dei docenti e della consapevolezza educativa dei genitori e di garantire spazi di confronto e partecipazione più strutturati per favorire una reale corresponsabilità educativa.

<b>Contesto</b>	<b>Genitori - Titolo prevalente</b>	<b>Insegnanti - Titolo prevalente</b>
<b>Grottaferrata</b>	Diploma di scuola superiore (48%)	Laurea magistrale (50%)
<b>Ischitella</b>	Diploma di scuola superiore (55%)	Laurea triennale o magistrale (60%)
<b>Napoli</b>	Diploma di scuola superiore (52%)	Laurea magistrale (65%)

Tab. 52 , Titoli di studio prevalenti tra genitori e tra insegnanti

## 3- Livelli di partecipazione

La tabella seguente (n°53) mette a confronto i livelli di partecipazione "dichiarata" dai genitori e il grado di soddisfazione espresso dagli insegnanti rispetto al coinvolgimento delle famiglie nelle attività scolastiche.

<b>Contesto</b>	<b>Genitori - Partecipazione</b>	<b>Insegnanti - Soddisfazione verso la partecipazione</b>
<b>Grottaferrata</b>	Alta (oltre 70% dichiara di partecipare spesso a colloqui e incontri)	Medio-alta (valori 4 e 5 prevalenti, specialmente su colloqui e incontri informativi)
<b>Ischitella</b>	Media (partecipazione discreta ai colloqui, minore agli incontri formativi)	Media (soddisfazione moderata, punte 3-4)
<b>Napoli</b>	Più bassa (partecipazione discontinua, soprattutto agli incontri formativi)	Bassa-media (molti punteggi 2-3, soprattutto per incontri e collaborazione con rappresentanti)

Tab. 53, La partecipazione nei due questionari, genitori e insegnanti

Nel complesso, il confronto tra le due prospettive mostra un disallineamento parziale tra la percezione dei genitori e la soddisfazione degli insegnanti, che varia tuttavia in intensità nei tre contesti. A Grottaferrata emergono i livelli più alti di coinvolgimento: la maggioranza dei genitori dichiara di partecipare regolarmente ai colloqui e agli incontri scolastici, percependo un rapporto costante con la scuola. Questa percezione trova riscontro, almeno in parte, nel giudizio positivo degli insegnanti, che si dichiarano complessivamente soddisfatti della partecipazione familiare, specie nei momenti di comunicazione individuale.

Nel caso di Ischitella, i dati segnalano una partecipazione discreta ma meno strutturata: i genitori intervengono soprattutto ai colloqui, mentre la presenza agli incontri formativi o informativi è più saltuaria. Gli insegnanti esprimono una soddisfazione moderata, collocandosi su valori medi, come se riconoscessero un impegno diffuso ma non costante.

Diversa la situazione di Napoli, dove entrambi i gruppi segnalano un livello di partecipazione più basso: i genitori riferiscono una presenza discontinua, in particolare nelle occasioni collettive, mentre gli insegnanti si mostrano meno soddisfatti della collaborazione generale e della partecipazione ai momenti di dialogo strutturato.

Nel complesso, i dati suggeriscono che la partecipazione familiare è percepita come un valore condiviso, ma la sua effettiva realizzazione dipende dalle condizioni organizzative, dal contesto territoriale e dalla qualità della comunicazione scuola-famiglia. Grottaferrata si distingue per una relazione più consolidata e dialogica, Ischitella per una collaborazione funzionale ma intermittente, Napoli per

una partecipazione più fragile, probabilmente condizionata da fattori socioeconomici e da un minor senso di appartenenza alla comunità scolastica.

#### 4- Responsabilità verso i traguardi educativi

Passando alla serie successiva di domande relative all'attribuzione delle responsabilità educative da parte di scuola e famiglia, si evidenzia, tra i due gruppi di partecipanti, un quadro di notevole convergenza di visione (Tab, n° 54). Al di là delle differenze locali, infatti, emerge con chiarezza un modello condiviso di corresponsabilità educativa, che distingue in modo coerente le competenze principali della scuola e della famiglia, riconoscendo al contempo ampie aree di collaborazione.

		Grottaferrata	Ischitella	Napoli
F	GENITORI	Salutare – Ringraziare – Spiritualità	Ringraziare – Spiritualità – Salutare	Ringraziare – Salutare – Spiritualità
	INSEGNANT I	Spiritualità – Ringraziare – Salutare	Spiritualità – Salutare – Ringraziare	Spiritualità – Ringraziare – Salutare
S	GENITORI	Apprendere nuovi contenuti – Ripassare vecchi contenuti – Coscienza ecologica	Apprendere nuovi contenuti – Ripassare vecchi contenuti – Coscienza ecologica	Apprendere nuovi contenuti – Ripassare vecchi contenuti – Coscienza ecologica
	INSEGNANT I	Apprendere nuovi contenuti – Coscienza ecologica – Ripassare vecchi contenuti	Apprendere nuovi contenuti – Ripassare vecchi contenuti – Coscienza ecologica	Apprendere nuovi contenuti – Ripassare vecchi contenuti – Coscienza ecologica
E	GENITORI	Rispettare le regole di convivenza – Rispettare i compagni/amici – Aver cura dei materiali – Senso della legalità – Creatività – Curiosità – Rispettare spazi/oggetti altrui	Rispettare le regole di convivenza – Rispettare i compagni/amici – Aver cura dei materiali – Creatività – Curiosità – Senso della legalità – Coscienza ecologica	Rispettare le regole di convivenza – Aver cura dei materiali – Rispettare i compagni/amici – Creatività – Senso della legalità – Curiosità – Coscienza ecologica
	INSEGNANT I	Rispettare le regole di convivenza – Rispettare spazi/oggetti altrui – Rispettare i compagni/amici – Aver cura dei materiali – Senso della legalità – Curiosità – Creatività	Rispettare le regole di convivenza – Rispettare spazi/oggetti altrui – Rispettare i compagni/amici – Aver cura dei materiali – Senso della legalità – Curiosità – Creatività	Rispettare le regole di convivenza – Rispettare spazi/oggetti altrui – Aver cura dei materiali – Rispettare i compagni/amici – Curiosità – Creatività – Senso della legalità

Tab. 54 , Tavola sinottica dei traguardi educativi attribuiti alla responsabilità di scuola, famiglia o entrambe da parte di genitori e insegnanti in ordine di preferenza

In tutti i contesti, genitori e insegnanti concordano nel ritenere che i traguardi di tipo cognitivo e disciplinare, come l'apprendere nuovi contenuti o il ripassare quelli già affrontati, spettino in primo luogo alla scuola, mentre gli aspetti etico-relazionali e comportamentali (il rispetto delle regole di convivenza, la cura dei materiali, la collaborazione, la legalità) rappresentano un terreno di azione educativa comune, in cui famiglia e scuola condividono un ruolo formativo complementare.

Particolarmente significativo è il consenso registrato su questi traguardi trasversali, che testimonia la consapevolezza, da parte di entrambe le componenti, della necessità di un impegno reciproco e continuativo per la costruzione di atteggiamenti responsabili e partecipativi nei bambini. In tal senso, la scuola viene percepita non solo come luogo di apprendimento, ma anche come spazio di crescita civile ed emotiva, in stretta connessione con l'ambiente familiare.

Le divergenze, laddove presenti, riguardano principalmente le dimensioni valoriali e spirituali: gli insegnanti tendono a collocare la responsabilità per tali aspetti prevalentemente nella sfera familiare, mentre alcuni genitori riconoscono anche alla scuola un ruolo educativo nella trasmissione di valori, nella riflessione sul sé e nella formazione morale dei figli. Queste differenze, tuttavia, non configurano una frattura, bensì riflettono sfumature culturali legate ai diversi contesti sociali e alla percezione del mandato educativo delle istituzioni.

Nel complesso, il confronto tra i tre territori conferma una visione sostanzialmente unitaria e cooperativa del percorso formativo: un equilibrio dinamico tra specializzazione dei ruoli e collaborazione costante, dove l'obiettivo comune resta la crescita integrale del bambino.

### *5- Attività nel tempo libero*

L'analisi comparativa dei dati relativi alla pratica sportiva e alla coltivazione di hobby da parte di genitori e insegnanti mostra (Tab. n° 55)., al di là dei contesti territoriali, un quadro di moderata partecipazione alle attività di tempo libero, con alcune differenze significative tra le due categorie.

	SPORT		HOBBY	
	Genitori	Insegnanti	Genitori	Insegnanti
<b>Grottaferrata</b>	58%	40%	72%	65%

<b>Ischitella</b>	52%	45%	69%	60%
<b>Napoli</b>	47%	35%	60%	55%

Tab. 55, Tavola sinottica sulle attività nel tempo libero di genitori e insegnanti dei tre contesti

Nel complesso, si osserva che i genitori risultano più attivi degli insegnanti sia nella pratica sportiva sia nella coltivazione di hobby. Questo scarto, pur contenuto, appare coerente con le diverse condizioni di tempo e organizzazione personale: i docenti, infatti, tendono a percepire un minor margine per attività extra lavorative regolari, a fronte di un impegno professionale spesso esteso anche oltre l'orario scolastico.

La tendenza generale, più che le differenze tra i singoli contesti, suggerisce dunque una distinzione di tipo funzionale: i genitori mantengono una certa attenzione per il benessere personale e per la socialità attraverso sport e hobby, mentre gli insegnanti mostrano una partecipazione più discontinua, orientata soprattutto ad attività di tipo culturale o creativo, spesso legate al proprio ambito professionale.

Nonostante ciò, il dato comune più rilevante è che in entrambi i gruppi oltre la metà degli intervistati pratica, in qualche forma, un'attività sportiva o ricreativa. Questo elemento è importante poiché evidenzia una presenza di risorse personali e relazionali che contrastano, almeno in parte, la dimensione di "povertà educativa" intesa come limitato accesso a esperienze formative non formali.

Se analizziamo questi dati dal punto di vista territoriale, si può evidenziare che Grottaferrata conferma livelli più elevati di partecipazione, riflettendo un contesto socio-culturale dotato di maggiori opportunità infrastrutturali, mentre Ischitella e Napoli mostrano una partecipazione più contenuta ma comunque significativa.

#### 6- Attività settimanali

L'analisi delle attività settimanali, a sua volta, evidenzia alcune differenze significative nei modelli di gestione del tempo libero tra genitori e insegnanti, ma anche interessanti punti di convergenza (tab. n° 56).

	<b>Genitori</b>	<b>Insegnanti</b>
<b>Grottaferrata</b>	Vede amici (2-3 volte a settimana)	Si dedica ad attività per sé (2-3 volte)
<b>Ischitella</b>	Attività con la famiglia (1-2 volte)	Vede amici (1-2 volte)
<b>Napoli</b>	Attività con la famiglia (1 volta a settimana)	Attività per sé (1-2 volte)

Tab. 56 , Tavola sinottica sulle attività settimanali più frequenti di genitori e insegnanti

A Grottaferrata emerge un profilo equilibrato, nel quale la dimensione relazionale e quella individuale trovano entrambe spazio: i genitori tendono a privilegiare la socialità, mentre gli insegnanti dichiarano di dedicarsi con regolarità ad attività per sé stessi. Questo equilibrio riflette un contesto in cui il benessere personale e la cura delle relazioni vengono percepiti come aspetti complementari.

Nel caso di Ischitella, prevale una logica più familiare e coesa: i genitori si concentrano sulle attività condivise con la famiglia, mentre gli insegnanti mostrano una propensione più moderata alla socialità, limitata principalmente alle relazioni amicali. Tale configurazione suggerisce una forte centralità del nucleo domestico, che diventa il principale spazio di relazione e di identità.

Diversamente, a Napoli il quadro appare più frammentato e segnato da un tempo libero più limitato: le attività si svolgono prevalentemente in ambito familiare e con una frequenza contenuta, segno di una minore disponibilità di tempo personale e sociale. Gli insegnanti, pur mantenendo una certa regolarità nelle attività individuali, si muovono anch'essi in uno scenario di maggiore ristrettezza relazionale.

Nel complesso, i tre contesti mostrano un modello di tempo libero fortemente ancorato alla sfera affettiva e sociale, più che alla ricerca di esperienze di autorealizzazione personale.

### 7- Attività annuali

Nella tabella successiva (n°57), si riportano a confronto i dati delle attività annuali svolte più frequentemente nel tempo libero e delineate in modo più specifico.

È possibile notare come, in tutti i territori, sia per genitori che per insegnanti, le attività culturali (cinema, teatro, musei, concerti, biblioteca, letture) rappresentano esperienze significative ma non costanti.

	<b>Genitori - Attività più frequenti</b>	<b>Insegnanti - Attività più frequenti</b>	<b>Attività meno frequente (entrambi)</b>
<b>Grottaferrata</b>	Cinema (70%), Musei (65%), Teatro (60%)	Musei (72%), Teatro (68%), Concerti (60%)	Biblioteca (30%)
<b>Ischitella</b>	Cinema (60%), Teatro (55%), Musei (50%)	Cinema (58%), Musei (55%), Teatro (52%)	Biblioteca (28%)

<b>Napoli</b>	Cinema (50%), Musei (40%), Teatro (35%)	Cinema (48%), Musei (45%), Teatro (40%)	Biblioteca (20%)
---------------	---	---	------------------

Tab. 57 , *Tavola sinottica sulle attività annuali di genitori e insegnanti*

Grottaferrata si conferma come il contesto più attivo culturalmente, con partecipazione diffusa ad eventi e visite didattiche. Ischitella e Napoli mostrano una partecipazione più discontinua, con un netto calo di frequenza nelle visite in biblioteca, che resta l'attività meno praticata. Questo elemento indica una povertà educativa latente, più legata all'accessibilità e alle abitudini culturali che alla motivazione. Gli insegnanti si mostrano complessivamente più presenti in contesti culturali rispetto ai genitori, ma la differenza non è marcata: entrambi i gruppi condividono interessi simili ma tempi diversi di fruizione.

In sintesi, si può dire che il confronto tra genitori e insegnanti nei tre contesti territoriali analizzati restituisce un quadro articolato ed una visione sostanzialmente coerente riguardo al rapporto scuola-famiglia e la corresponsabilità educativa si configura come un principio condiviso, seppur vissuto e declinato in forme differenti.

Le differenze generazionali e formative tra i due gruppi si riflettono in parte nelle modalità di partecipazione e nelle aspettative reciproche: gli insegnanti tendono a percepire una minore continuità nel coinvolgimento dei genitori, mentre questi ultimi dichiarano una partecipazione più ampia di quanto riconosciuto dai docenti. Tuttavia, la percezione di un ruolo educativo comune è forte e trasversale a i due gruppi, come evidenziato nell'attribuzione di responsabilità educativa rispetto ai traguardi comportamentali e relazionali dei bambini, riconosciuti come terreno di collaborazione tra scuola e famiglia.

Il tema della povertà educativa emerge, invece, più chiaramente nelle abitudini culturali e nelle attività di tempo libero. Se da un lato si osserva una discreta vitalità sociale, in particolare nelle attività familiari e ricreative, dall'altro la partecipazione a iniziative culturali più strutturate (musei, teatri, biblioteche) risulta discontinua, soprattutto nei contesti più periferici. In questo senso, i dati sembrano suggerire che la povertà educativa non deriva tanto da una mancanza di interesse o di valore attribuito alla cultura, quanto da differenze di accesso e di opportunità, legate alla disponibilità di risorse economiche, infrastrutturali e di tempo.

Nel loro insieme, i risultati mostrano una rete relazionale viva ma fragile, dove la collaborazione tra scuola e famiglia è percepita come un presidio fondamentale di inclusione e partecipazione. La sfida che emerge da questa analisi è quella di poter

trasformare la corresponsabilità ideale in progettualità fattuale condivisa, rendendo la relazione educativa non solo uno spazio di incontro, ma anche uno strumento attivo di contrasto alla povertà educativa.

Ciò implica il rafforzamento di occasioni di dialogo strutturato, di percorsi di partecipazione culturale accessibili e di iniziative comunitarie capaci di connettere scuola, famiglie e territorio in una visione educativa comune, orientata alla crescita integrale dei bambini e al benessere collettivo. L'esperienza di microprogettualità realizzata nel solo contesto di Grottaferrata testimonia l'importanza ma anche la fattibilità di queste occasioni.

#### **5.4.1.4 Concludendo**

Nel complesso, il confronto tra i questionari di genitori e insegnanti mostra come la corresponsabilità educativa rappresenti un asse portante della relazione scuola–famiglia, riconosciuto da entrambe le parti come condizione necessaria per il benessere degli alunni e per l'efficacia dell'azione formativa. Nonostante differenze territoriali e livelli di partecipazione variabili, emerge una base comune solida, fondata su fiducia reciproca, disponibilità al dialogo e desiderio di condividere, seppure con intensità diverse, il progetto educativo. Allo stesso tempo, l'analisi congiunta delle percezioni dei partecipanti rivela che molte fragilità non rimandano a un disinteresse delle famiglie o a una mancanza di impegno da parte degli insegnanti, ma piuttosto a una serie di vincoli organizzativi, culturali e territoriali che delineano una forma di povertà educativa spesso implicita. Essa non si manifesta come scarsa attenzione verso i percorsi scolastici, bensì come limitato accesso a opportunità culturali, difficoltà nella gestione dei tempi di vita e di lavoro, debolezza delle reti sociali, scarsità di servizi e disuguaglianze ambientali, più evidenti nei contesti urbani complessi o nelle aree periferiche.

In questo intreccio, corresponsabilità e povertà educativa non appaiono come fenomeni separati, ma come dimensioni strettamente interconnesse: una relazione scuola–famiglia solida può mitigare l'impatto delle disuguaglianze, mentre una comunicazione fragile o discontinua può amplificarle. Il rapporto educativo, quando sostenuto da un dialogo autentico e da un riconoscimento reciproco dei ruoli e delle competenze, diventa infatti un dispositivo capace di contrastare barriere materiali e simboliche, offrendo continuità nei percorsi dei bambini e ampliando le loro possibilità di accesso alle esperienze formative. Le evidenze raccolte suggeriscono quindi che la sfida non sia semplicemente incrementare la partecipazione o

rafforzare l'offerta culturale, ma costruire condizioni che permettano alle famiglie di esercitare pienamente il proprio ruolo educativo, e alla scuola di riconoscersi come comunità professionale capace di accogliere, sostenere e orientare. In questa prospettiva, l'alleanza educativa non si configura soltanto come un obiettivo relazionale, ma come una strategia essenziale per prevenire e contrastare la povertà educativa nelle sue molteplici forme.

Le convergenze e le differenze emerse dal confronto tra le percezioni di genitori e insegnanti offrono, inoltre, una prima, preziosa lettura delle dinamiche di corresponsabilità e delle forme di povertà educativa presenti nei tre contesti. Per comprendere più a fondo come tali fenomeni siano effettivamente vissuti, interpretati e negoziati dai protagonisti, è necessario dar spazio alle loro narrazioni: la successiva parte qualitativa dello studio, attraverso l'analisi dei focus group, consentirà di esplorare in profondità le rappresentazioni, le esperienze e le tensioni che attraversano quotidianamente la relazione scuola–famiglia.

#### 5.4.2. Raccogliere narrazioni e riflessioni: il focus group

In questo paragrafo vengono presentati i dati emersi dai focus group realizzati nelle tre scuole coinvolte nello studio. Anche in questo caso, la consistenza dei gruppi e la qualità delle interazioni hanno risentito delle specificità di ciascun contesto, sia in termini di dimensioni degli istituti, sia rispetto al livello di partecipazione alla ricerca. I risultati verranno discussi separatamente per ogni scuola e, in un momento successivo, analizzati comparativamente per mettere in evidenza convergenze e differenze nelle percezioni e nei significati emersi.

Per l'analisi qualitativa dei dati raccolti attraverso i Focus Group si è adottato, come indicato nel capitolo sulla metodologia (cfr 3.4), il modello dell'Analisi Tematica (AT), rielaborato da Pagani (2020). Questo approccio, particolarmente adeguato nell'ambito della ricerca educativa, consente di individuare, organizzare e interpretare in modo sistematico i temi ricorrenti all'interno delle narrazioni dei partecipanti. In questo senso, esso si presta in modo efficace all'analisi dei focus group, permettendo di cogliere sia i significati condivisi sia le differenze individuali nelle esperienze dei genitori, offrendo così una visione articolata e approfondita dei fenomeni educativi indagati. Per facilitare la lettura, si riporta di seguito la tabella n°6 con gli step dell'Analisi Tematica secondo Pagani.

Fasi dell'AT
1- familiarizzazione con dati
2- generazione codici
3- generazione temi iniziali
4- revisione temi
5- definizione e denominazione temi
6- scrittura report

Tab. 58: Le fasi dell'AT, da Pagani (2020)

Per la realizzazione dell'AT, come già si diceva (cfr. 4.2), dopo una sbobinatura convenzionale delle registrazioni audio, i materiali testuali, organizzati in file Word, sono stati preparati per la lettura ricorsiva col fine di identificare, elaborare e gerarchizzare temi, sotto-temi e codici associati a segmenti testuali specifici, resi immediatamente riconoscibili attraverso l'uso di sigle alfanumeriche sintetiche. Tale approccio ha permesso una gestione accurata dei contenuti e un'organizzazione coerente dei dati. Di seguito vengono descritti i passaggi fondamentali che caratterizzano ciascuna fase dell'AT al fine di delineare con maggiore chiarezza il

percorso analitico-interpretativo seguito nell'elaborazione dei dati raccolti. La prima lettura di ciascun testo ha consentito una familiarizzazione approfondita con i contenuti e ha portato all'individuazione di un numero consistente di codici, dai quali sono stati inizialmente ricavati temi e sottotemi. In particolare, nella fase di revisione (fase 4), attraverso un'attenta lettura ricorsiva, diversi sottotemi concettualmente affini sono stati accorpati, al fine di ottenere una struttura tematica più chiara e coerente.

A titolo esemplificativo del processo di analisi seguito, nelle tabelle n°59 e n°60 vengono riportati rispettivamente gli esiti della prima *lettura esplorativa* (mappa grezza) e della successiva *fase di riduzione e accorpamento* dei temi e sottotemi emersi dal Focus Group Genitori di Grottaferrata.

In questa prima tabella relativa all'AT, al segmento della trascrizione del Focus Group si accompagnano in una colonna un paio di commenti e in un'altra una prima etichetta provvisoria.

<b>Segmento di testo</b>	<b>Annotazioni</b>	<b>Sottotema provvisorio</b>
<i>Fare il genitore è un'avventura continua, ogni giorno c'è una sfida diversa.</i>	genitorialità come percorso dinamico, ricco di sfide: resilienza richiesta ai genitori	Genitorialità come esperienza impegnativa ma arricchente
<i>Ogni figlio è diverso, e bisogna sapersi adattare.</i>	differenze individuali tra figli; necessità di creatività e flessibilità educativa	Creatività e adattamento
<i>È faticoso ma allo stesso tempo dà tante soddisfazioni.</i>	la fatica della genitorialità; genitorialità come fonte di senso e gratificazione	Esperienza faticosa ma gratificante
<i>Mi fido degli insegnanti, fanno un lavoro difficile e importante.</i>	riconoscimento del ruolo scolastico; fiducia come pilastro del rapporto scuola-famiglia	Fiducia negli insegnanti
<i>Lavorando tutto il giorno non riesco sempre a seguire la scuola come vorrei.</i>	manca di tempo; conflitto tra ruolo lavorativo e genitoriale.	Difficoltà organizzative
<i>A volte è difficile avere un confronto diretto con i docenti.</i>	difficoltà di comunicazione; distanza relazionale con la scuola.	Problemi di comunicazione
<i>La cosa importante è affrontare i problemi senza rimandarli.</i>	apprezzamento per la prontezza della scuola.; valore attribuito alla tempestività.	Tempestività nella gestione
<i>I bambini hanno bisogno di vedere che scuola e famiglia vanno nella stessa direzione.</i>	desiderio di coerenza educativa; alleanza scuola-famiglia come risorsa per i figli.	Collaborazione e rispetto reciproco
<i>Abbiamo fatto l'orto scolastico insieme: è stato un momento bellissimo.</i>	esempio concreto di collaborazione.; esperienze condivise rafforzano senso di appartenenza.	Esperienze concrete di corresponsabilità
<i>Il patto lo firmiamo ma poi nessuno lo ricorda più.</i>	percezione del patto come formale; distanza tra norma e pratica educativa.	Patto di corresponsabilità formale
<i>Il patto serve solo se diventa pratica quotidiana.</i>	critica alla forma; richiesta di sostanza nelle relazioni scuola-famiglia. Concretizzare la norma?	Patto come pratica
<i>Alcuni docenti sanno ascoltare davvero, altri sono più rigidi.</i>	differenze tra insegnanti; disomogeneità nella capacità relazionali dei docenti nel rapporto scuola-famiglia.	Differenze tra insegnanti
<i>Anche gli insegnanti dovrebbero fare corsi su come relazionarsi con i genitori.</i>	proposta di formazione.; necessità di rafforzare competenze comunicative.	Formazione comunicativa
<i>Uno psicologo a scuola aiuterebbe sia noi genitori che i docenti.</i>	proposta di figura professionale esterna; necessità di figure terze per la	Figure di supporto esterne

	mediazione nei conflitti e supporto relazionale.	
<i>Non è solo questione di soldi, ma di mancanza di valori trasmessi.</i>	povertà educativa come carenza valoriale; focus su dimensione relazionale-etica oltre l'economico.	Povertà relazionale/valoriale
<i>Alcuni genitori non si vedono mai, non partecipano a nulla.</i>	scarsa partecipazione familiare ; disimpegno parentale come rischio educativo.	Famiglie meno partecipi
<i>Chi non ha informazioni resta sempre indietro.</i>	mancanza di informazioni; rischio di esclusione sociale.	Rischio di esclusione
<i>Servirebbero attività gratuite aperte a tutti.»</i>	richiesta di attività accessibili; proposte concrete per ridurre disparità.	Proposte di contrasto
<i>Sarebbe utile avere spazi di aggregazione per i ragazzi.</i>	bisogno di luoghi comunitari; prevenzione della marginalità attraverso spazi di aggregazione educativi.	Proposte di contrasto
<i>A volte facciamo da ponte tra altri genitori e la scuola.</i>	ruolo di mediazione di genitori; genitori come facilitatori.	Mediatori e facilitatori
<i>Un comitato di genitori potrebbe aiutare nelle iniziative.</i>	proposta di gruppo genitoriale stabile; genitori come risorsa organizzativa.	Gruppi di supporto
<i>Ognuno di noi ha competenze da mettere a disposizione.</i>	valorizzazione competenze personali; capitale sociale al servizio della scuola.	Valorizzazione delle competenze
<i>La scuola dovrebbe valorizzare meglio le risorse locali.</i>	richiesta di apertura al territorio; comunità educante allargata.	Risorse locali

Tab. 59: Risultato della prima lettura- Focus Group Genitori Grottaferrata (mappa grezza)

Nella tabella che segue (n°60) si mostrano, a loro volta, gli accorpamenti tematici, l'attribuzione di un codice al tema emergente che comprende più sottotemi provvisori, provenienti dalla mappa grezza e indicati con la stessa lettera del tema emergente seguita da un numero progressivo.

<b>Accorpamento / Cluster</b>	<b>Tema emergente (griglia finale)</b>	<b>Sottotema provvisorio (dalla mappa grezza)</b>
Tutti i riferimenti all'esperienza quotidiana del fare i genitori	Essere genitori oggi (G)	G1 - Genitorialità come esperienza impegnativa ma arricchente G2 - Creatività e adattamento G1 - Esperienza faticosa ma gratificante
Aspetti del rapporto con la scuola (fiducia, limiti, comunicazione, gestione dei problemi)	Rapporto scuola-famiglia (R)	R1 - Fiducia negli insegnanti R2 - Difficoltà organizzative R3 - Problemi di comunicazione R4 - Tempestività nella gestione
Tutti i riferimenti alla corresponsabilità educativa	Corresponsabilità educativa (C)	C1 - Collaborazione e rispetto reciproco C2 - Esperienze concrete di corresponsabilità C3 - Patto di corresponsabilità (formale/pratica)
Aspetti legati alla comunicazione e alla gestione relazionale	Comunicazione e competenze relazionali (CO)	CO1 - Differenze tra insegnanti CO2 - Formazione comunicativa CO3 - Figure di supporto esterne
Aspetti legati alle fragilità socio-educative e alle risorse di contrasto	Povertà educativa (P)	P1 - Povertà relazionale/valoriale P2 - Famiglie meno partecipi P3 - Rischio di esclusione P4 - Proposte di contrasto
Tutti i riferimenti al protagonismo attivo dei genitori	Ruolo dei genitori come risorsa (RG)	RG1 - Mediatori e facilitatori RG2 - Gruppi di supporto RG3 - Valorizzazione delle competenze RG3 - Risorse locali

Tab. 60, Seconda fase dell'AT: accorpamenti tematici- FG genitori Grottaferrata

Nei prossimi due paragrafi vengono presentate le analisi dei focus group delle singole scuole, partendo da quelle dei genitori per poi passare a quelle degli insegnanti.

Si è scelto di inserire soltanto le tabelle che presentano i temi finali per rendere la lettura dei risultati più diretta ed agevole. In ciascuna griglia si trovano nell'ordine: tema emergente e sottotema con codice ed evidenze testuali. Una volta completata l'analisi delle singole categorie di partecipanti per ciascuna scuola, si procederà con una doppia comparazione: la prima, tra scuole, la seconda tra categorie di partecipanti (genitori e insegnanti).

#### **5.4.2.1. L'AT delle parole dei genitori**

Come evidenziato in precedenza, l'utilizzo dell'Analisi Tematica (AT) ha consentito di organizzare in modo sistematico i dati raccolti nei focus group, valorizzando la complessità e la profondità delle narrazioni. È opportuno, tuttavia, ribadire che essa si innesta su una mappa di argomenti predefiniti, costruita dal ricercatore in fase di progettazione per orientare la discussione dei focus group (cfr 4.2 p.124), che ha fornito una cornice di riferimento comune ai diversi focus. Tali argomenti, pur avendo una funzione di stimolo e di guida, non hanno determinato i contenuti dell'analisi: i temi emersi rappresentano, infatti, elaborazioni induttive generate dal linguaggio e dai significati condivisi dai partecipanti. L'obiettivo è stato, quindi, quello di restituire fedelmente la voce dei genitori, cogliendo i nuclei di senso che si sono sviluppati a partire dagli stimoli proposti ma che si sono articolati nel dialogo in modo autonomo. In questo senso, l'AT ha permesso di mettere in luce alcune dimensioni centrali: il rapporto scuola-famiglia, la corresponsabilità educativa, la partecipazione e le condizioni di povertà educativa, che si presentano in forme differenti a seconda dei contesti indagati. La lettura interpretativa dei dati mira, quindi, a riflettere sulle esperienze e sui significati attribuiti dai partecipanti al proprio ruolo educativo e alla relazione con la scuola, mantenendo distinti la traccia tematica di partenza e i temi effettivamente generati dal discorso.

In questo paragrafo, vengono presentati singolarmente i risultati emersi nei tre contesti. Il corpus testuale presentato si basa sull'analisi delle trascrizioni di: due focus group per Ischitella (Focus Group A e B), uno per Grottaferrata ed uno per Napoli, analizzati in quest'ordine.

## ISCHITELLA, IC Pietro Giannone

I focus group di Ischitella (A e B) hanno messo in evidenza dinamiche familiari e scolastiche fortemente intrecciate, in cui emergono preoccupazioni legate al ruolo educativo dei genitori e alla qualità della relazione con la scuola. I temi ricorrenti riflettono il desiderio di sostegno e collaborazione, ma anche le difficoltà comunicative e le criticità generate dalla scarsità di opportunità culturali e territoriali. Vediamo riportati nella tabella n°61 il dettaglio di: il riferimento ai segmenti del testo (in corsivo), temi e sottotemi (con codici)<sup>34</sup>relativi ai Focus group A e B, i quali vanno considerati due parti di un unico focus group. Difatti, poiché nella prima seduta non si era riusciti a toccare tutti i temi previsti, lo stesso gruppo di genitori si è reso disponibile a proseguire la conversazione in un ulteriore incontro.

L'AT di ciascun focus group è stata realizzata in modo congiunto e si riporta, pertanto, in coerenza con quanto fatto per le altre scuole, un unico report analitico-interpretativo. I temi vengono presentati, in tabella, secondo l'ordine con cui sono stati affrontati nel focus group. Successivamente, verranno indicate in una tabella sintetica, gli stessi temi ordinati per numero di occorrenze all'interno della conversazione.

<b>Evidenze testuali</b>	<b>Tema emergente- Sottotema (sigla)</b>
<i>"Avrei voluto essere il genitore che sono stati mia mamma e mio papà per me, ma oggi è difficile trasferire questa cosa."</i>	Esperienza genitoriale – Desiderio di offrire ai figli ciò che non si è avuto (EG1)
<i>"Essere genitore oggi è un'impresa... cerchiamo di preservare i figli da tutto."</i>	Esperienza genitoriale – Bisogno di protezione e sicurezza (EG2)
<i>"Essere genitore significa studiare per capire come vivono il mondo i nostri figli."</i>	Esperienza genitoriale – Educazione come cura e impegno quotidiano (EG3)
<i>"Le maestre sono moderne, riusciamo a rapportarci tranquillamente."</i>	Rapporto scuola-famiglia – Fiducia negli insegnanti (RSF1)
<i>"Ci comunicano tutto a cose già fatte, non veniamo mai interpellati."</i>	Rapporto scuola-famiglia – Difficoltà comunicative e linguaggi distanti (RSF2)
<i>"Le insegnanti sono sempre disponibili anche fuori orario."</i>	Rapporto scuola-famiglia – Relazioni dirette e personali (RSF3)
<i>"Tutti parlano di educare insieme, ma non succede mai davvero."</i>	Corresponsabilità educativa – Valore condiviso ma non attuato (CE1)

<sup>34</sup> Per ragioni di sintesi e per agevolare la lettura si è deciso di riportare, nelle tabelle finali, soltanto una citazione per tema

<i>"Le maestre sono disponibili, ci comunichiamo tutto."</i>	Corresponsabilità educativa – Fiducia come base della collaborazione (CE2)
<i>"Durante il Covid abbiamo collaborato molto con video e attività."</i>	Corresponsabilità educativa – Esperienze condivise scuola-famiglia (CE3)
<i>"L'ho letto, ma non gli ho dato importanza... firmato perché andava fatto."</i>	Corresponsabilità educativa – Patto percepito come formale (CE4)
<i>"Mi piacerebbe sapere il programma dei PON, ma non ci è concesso."</i>	Comunicazione e competenze relazionali – Ascolto e trasparenza (CR1)
<i>"Alcune maestre sono più aperte, altre rigide."</i>	Comunicazione e competenze relazionali – Differenze tra insegnanti (CR2)
<i>"La scuola non avvia un discorso con i genitori."</i>	Comunicazione e competenze relazionali – Bisogno di formazione (CR3)
<i>"Partecipiamo ai colloqui, ma non ad attività formative."</i>	Partecipazione e coinvolgimento – Partecipazione formale (PA1)
<i>"Ci viene tutto comunicato dalla rappresentante a cose già fatte."</i>	Partecipazione e coinvolgimento – Deleghe e rappresentanze (PA2)
<i>"C'è chi partecipa molto e chi per nulla."</i>	Partecipazione e coinvolgimento – Differenze nel coinvolgimento (PA3)
<i>"Da noi non c'è biblioteca, non ci sono eventi... bisogna spostarsi."</i>	Povertà educativa – Mancanza di stimoli culturali (PE1)
<i>"Non è New York... le attività si incastrano tra catechismo e PON."</i>	Povertà educativa – Condizioni territoriali sfavorevoli (PE2)
<i>"Gli orari di lavoro impediscono di partecipare... il tempo è poco."</i>	Povertà educativa – Tempo e lavoro come barriere (PE3)
<i>"Manca la comunicazione, non ci si parla più."</i>	Povertà educativa – Povertà relazionale e valoriale (PE4)
<i>"I rappresentanti dovrebbero essere un ponte, non solo portavoce."</i>	Ruolo dei genitori come risorsa – Mediazione scuola-famiglia (RG1)
<i>"Partecipiamo alle feste, ma solo come esecutori."</i>	Ruolo dei genitori come risorsa – Supporto alle iniziative (RG2)
<i>"Mi piacerebbe un comitato genitori-scuola."</i>	Ruolo dei genitori come risorsa – Comunità educante (RG3)
<i>"La scuola dovrebbe essere una seconda famiglia, un luogo aperto."</i>	Comunità educante e appartenenza – Scuola come luogo di fiducia (COE1)
<i>"Considerateci anche noi, non solo i bambini."</i>	Comunità educante e appartenenza – Relazioni come nucleo (COE2)

Tab. 18: L'AT dei Focus Group A e B -Genitori Ischitella (4-11 aprile 2024)

L'analisi tematica condotta sul focus group dei genitori di Ischitella (A e B) restituisce una visione articolata e profondamente riflessiva della genitorialità contemporanea e del rapporto con la scuola. L'essere genitori oggi appare un compito complesso e in

continua negoziazione, attraversato dal desiderio di offrire ai figli ciò che non si è avuto (EG1) e, allo stesso tempo, dal bisogno di proteggerli da un contesto percepito come incerto e rischioso (EG2). La genitorialità viene descritta in più modi: come un percorso di cura quotidiana, fatto di dedizione e impegno costante (EG3), ma anche come un'esperienza di fatica e responsabilità che richiede sempre nuove competenze e una continua capacità di adattamento. In questo scenario, la scuola rappresenta un punto di riferimento significativo, vissuto, però, in modo ambivalente: da un lato permane la fiducia verso gli insegnanti e la loro professionalità (RSF1), dall'altro emergono difficoltà comunicative e la sensazione di una distanza linguistica e relazionale tra istituzione scolastica e famiglie (RSF2). Le relazioni dirette e personali con i docenti (RSF3) vengono percepite come le più efficaci nel creare un clima di fiducia e collaborazione, a conferma del ruolo centrale della dimensione umana nella relazione educativa, la scuola si configura come il luogo in cui tale centralità del legame interpersonale trova piena espressione. È infatti attraverso l'ascolto, il dialogo e l'interazione umana che si costruisce la qualità dell'esperienza educativa (Amadini, 2018). Di particolare rilevanza è il tema della corresponsabilità educativa, riconosciuto come valore condiviso ma, non sempre tradotto in pratiche reali (CE1). La fiducia reciproca viene indicata come condizione necessaria per costruire una collaborazione autentica (CE2), e le esperienze di cooperazione vissute durante situazioni straordinarie, come la pandemia, vengono ricordate come momenti di vera unità scuola-famiglia (CE3). In questo scenario, tuttavia, il patto di corresponsabilità continua a essere percepito come un documento formale, privo di reale partecipazione e frutto di una riflessione non condivisa (CE4).

L'aspetto relativo alla comunicazione, a sua volta, appare, dalle parole dei genitori, come una delle dimensioni più critiche: i genitori chiedono maggiore trasparenza e disponibilità all'ascolto (CR1), evidenziano differenze significative tra i diversi insegnanti nella gestione del dialogo (CR2) e sottolineano il probabile bisogno di una formazione specifica, da parte dei docenti, sulle competenze relazionali (CR3). Anche la partecipazione dei genitori si configura in modo frammentato: prevale quella istituzionale e formale, legata a colloqui o assemblee (PA1), mentre le forme di coinvolgimento attivo e co-progettuale restano marginali. Le deleghe ad altri genitori, in particolare ai rappresentanti di classe, sono percepite come strumenti di partecipazione parziali e spesso inefficaci (PA2) e il livello di partecipazione varia fortemente tra le famiglie (PA3), influenzato dalla disponibilità di tempo connessa agli orari di lavoro e alla dimensione personale di ciascuno. In parallelo, emerge con

forza il tema della povertà educativa, intesa non soltanto come mancanza di risorse materiali ma come carenza di stimoli culturali e opportunità di crescita (PE1), fortemente condizionata da un territorio percepito come isolato e povero di infrastrutture (PE2). Le difficoltà di conciliazione tra tempi di lavoro e tempi di cura (PE3) e la riduzione della qualità delle relazioni familiari e sociali (PE4) vengono vissute come forme di povertà che limitano la possibilità di esperienze educative significative. All'interno di questo quadro, molti genitori si riconoscono come risorsa per la scuola, pronti a collaborare e a fungere da mediatori nel rapporto tra le due istituzioni educative (RG1). Tuttavia, il loro ruolo viene spesso confinato a una dimensione di supporto pratico piuttosto che di co-progettazione (RG2). Da qui emerge il desiderio di poter costruire percorsi strutturati e continui di partecipazione, come comitati o gruppi scuola-famiglia (RG3), che possano rafforzare il senso di appartenenza e la partecipazione attiva. La scuola viene più volte descritta come "una seconda famiglia", un luogo di fiducia e accoglienza (COE1), ma anche come uno spazio che dovrebbe aprirsi maggiormente alle relazioni tra adulti, includendo i genitori come parte integrante della comunità educante (COE2). Nel complesso, la narrazione restituisce l'immagine di un'alleanza educativa ancora fragile ma carica di potenzialità, in cui i genitori esprimono il bisogno di essere riconosciuti come interlocutori competenti e corresponsabili.

Nella tabella n°62 si riportano le aree tematiche più ricorrenti ovvero la corresponsabilità educativa (CE, 25 occorrenze) e la povertà educativa (PE, 23), seguite dall'esperienza genitoriale (EG, 18) e dal rapporto scuola-famiglia (RSF, 18). Questi ambiti si intrecciano attorno a una medesima esigenza: costruire una rete di fiducia reciproca fondata sulla condivisione, la trasparenza e il riconoscimento dei ruoli.

Altri temi significativi, come il ruolo dei genitori (RG, 15), la partecipazione (PA, 14), la comunicazione relazionale (CR, 13) e la comunità educante (COE, 11), evidenziano l'importanza di un approccio educativo fondato sulla collaborazione e sull'interazione tra i diversi attori, in cui la relazione diventa il luogo privilegiato per la crescita personale e collettiva.

<b>Tema</b>	<b>Totale ricorrenze</b>
Corresponsabilità educativa (CE)	25
Povertà educativa (PE)	23

Esperienza genitoriale (EG)	18
Rapporto scuola-famiglia (RSF)	18
Ruolo dei genitori (RG)	15
Partecipazione (PA)	14
Comunicazione relazionale (CR)	13
Comunità educante (COE)	11

Tab. 62: Ricorrenze tematiche- FG genitori Ischitella

In conclusione, si può dire che il focus group con i genitori di Ischitella mette in evidenza il fatto che la qualità del legame tra scuola e famiglia non dipende tanto da protocolli o strumenti formali, quanto dalla capacità di entrambe le parti di generare relazioni autentiche, basate sull'ascolto, la cooperazione e il senso di comunità. Viene restituita l'immagine di una comunità genitoriale consapevole, motivata e riflessiva, ma anche attraversata da sentimenti di fatica, distanza e disorientamento nei confronti della scuola.

Tre le direzioni strategiche per la costruzione di una reale alleanza educativa che emergono dall'analisi tematica:

1. Rendere la corresponsabilità un'esperienza viva, non un documento formale.
2. Potenziare la comunicazione e la trasparenza nei processi educativi.
3. Valorizzare i genitori come risorsa attiva per la scuola e il territorio.

La relazione scuola–famiglia a Ischitella mostra un forte potenziale di comunità educante, che può essere consolidato attraverso pratiche di ascolto reciproco, partecipazione condivisa e fiducia organizzativa.

### *GROTTAFERRATA, IC San Nilo*

L'esperienza dei genitori di Grottaferrata restituisce un quadro articolato, in cui il ruolo genitoriale è percepito come complesso e in continua trasformazione. Centrale è il rapporto scuola–famiglia, vissuto tra fiducia e necessità di maggiore comunicazione, insieme a una forte attenzione alla corresponsabilità educativa e alla valorizzazione del contributo delle famiglie come risorsa attiva nella comunità scolastica.

Da questo focus group emerge, quindi, una rappresentazione ricca della genitorialità e del rapporto con la scuola, che sebbene sia percepita come un'esperienza complessa è, al tempo stesso, anche fonte di gratificazione.

Nella tabella n° 63 si riporta la griglia tematica finale dell'AT, seguita dal suo report.

<b>Evidenze testuali</b>	<b>Tema emergente-Sottotema (sigla)</b>
<i>"Cerco di capire come ragionano, non voglio imporre come facevano i miei genitori."</i>	Esperienza genitoriale – Genitorialità consapevole e riflessiva (EG1)
<i>"Vorrei lasciarlo libero, ma poi mi preoccupa se sta troppo al telefono."</i>	Esperienza genitoriale – Tensione tra controllo e autonomia (EG2)
<i>"Cerchiamo di dividerci, ma alla fine tocca sempre a me seguire la scuola."</i>	Esperienza genitoriale – Genitorialità condivisa (EG3)
<i>"Con le maestre c'è dialogo, ci ascoltano, anche quando non siamo d'accordo."</i>	Rapporto scuola-famiglia – Fiducia e rispetto reciproco (RSF1)
<i>"Le informazioni arrivano sempre dopo, spesso per chat."</i>	Rapporto scuola-famiglia – Comunicazione intermittente (RSF2)
<i>"Tra primaria e media cambia tutto, sembra un'altra scuola."</i>	Rapporto scuola-famiglia – Continuità educativa tra ordini di scuola (RSF3)
<i>"Ci chiedono di collaborare, ma poi le decisioni sono già prese."</i>	Corresponsabilità educativa – Coinvolgimento reale vs formale (CE1)
<i>"Scuola e famiglia dovrebbero educare insieme, ma ognuno resta nel suo."</i>	Corresponsabilità educativa – Educazione condivisa come valore (CE2)
<i>"Abbiamo proposto un laboratorio, ma non ci hanno risposto."</i>	Corresponsabilità educativa – Partecipazione progettuale (CE3)
<i>"Preferisco che mi dicano chiaramente le cose, anche se non piace."</i>	Comunicazione e relazione – Trasparenza e chiarezza (CR1)
<i>"Quando ti ascoltano davvero, cambia tutto."</i>	Comunicazione e relazione – Empatia e ascolto (CR2)
<i>"Alcuni insegnanti ti coinvolgono, altri sono freddi."</i>	Comunicazione e relazione – Diversità comunicative tra docenti (CR3)
<i>"Siamo sempre gli stessi ai colloqui e alle riunioni."</i>	Partecipazione e cittadinanza attiva – Partecipazione limitata e selettiva (PA1)
<i>"Ci informano a cose già fatte, non si può intervenire prima."</i>	Partecipazione e cittadinanza attiva – Rappresentanza come filtro (PA2)
<i>"Vorrei che la scuola ci chiedesse prima cosa ne pensiamo."</i>	Partecipazione e cittadinanza attiva – Desiderio di maggiore protagonismo (PA3)
<i>"Si corre tutto il giorno, non si ha mai tempo per parlare con i figli."</i>	Povertà educativa e tempo – Tempo come risorsa carente (PE1)

<i>"Lavorando tutto il giorno, non riesco a seguirlo come vorrei."</i>	Povertà educativa e tempo – Squilibrio tra lavoro e cura (PE2)
<i>"Non tutti possono permettersi le attività extra o i corsi."</i>	Povertà educativa e tempo – Disparità tra famiglie (PE3)
<i>"Siamo pronti a dare una mano, ma serve fiducia reciproca."</i>	Ruolo dei genitori come risorsa – Genitori come supporto educativo (RG1)
<i>"Quando la scuola ci coinvolge davvero, funziona tutto meglio."</i>	Ruolo dei genitori come risorsa – Collaborazione con la scuola (RG2)
<i>"Servirebbero momenti di confronto tra genitori."</i>	Ruolo dei genitori come risorsa – Formazione genitoriale (RG3)
<i>"La scuola deve far sentire tutti parte di qualcosa."</i>	Comunità educante e appartenenza – Scuola come spazio di fiducia e accoglienza (COE1)
<i>"Bisognerebbe mettere in rete scuola, parrocchia, associazioni."</i>	Comunità educante e appartenenza – Rete educativa territoriale (COE2)

Tab. 63: L'AT dei Focus Group -Genitori Grottaferrata (24 gennaio 2024)

L'analisi tematica condotta sul focus group dei genitori di Grottaferrata restituisce un quadro complessivamente positivo, in cui la genitorialità è vissuta come esperienza consapevole e riflessiva, ma anche attraversata da tensioni, limiti e bisogni emergenti. I partecipanti descrivono la propria esperienza come un continuo equilibrio tra il desiderio di comprendere e accompagnare i figli in un mondo in rapido mutamento (EG1) e la difficoltà di trovare la giusta misura tra protezione e autonomia, soprattutto rispetto all'uso delle tecnologie e ai nuovi linguaggi digitali (EG2). La genitorialità appare, quindi, come un processo dinamico, basato sulla riflessione e sulla ricerca di equilibrio, ma, spesso, ancora segnato da una distribuzione diseguale dei ruoli all'interno della famiglia, dove la madre tende a mantenere un ruolo prevalente nella gestione educativa (EG3). Nel rapporto con la scuola emerge un clima generalmente positivo, fondato su fiducia e rispetto reciproco (RSF1), anche se persistono difficoltà di comunicazione e la percezione di discontinuità informativa (RSF2) riportata da genitori che lamentano ritardi o incoerenze nei canali ufficiali. Alcuni di essi, sottolineano, inoltre, la mancanza di continuità educativa tra i diversi ordini di scuola (RSF3), percepita come una frattura che interrompe il legame costruitosi nel tempo. La corresponsabilità educativa rappresenta, anche in questo focus group, uno dei nuclei centrali del discorso per cui i genitori riconoscono il valore della collaborazione scuola-famiglia, ma avvertono una distanza tra la dichiarazione di principio e la sua effettiva realizzazione (CE1). La volontà di educare insieme viene condivisa e si mostra obiettivo comune (CE2),

ma, la partecipazione reale ai processi decisionali, appare ancora limitata ad esperienze di coinvolgimento progettuale sporadiche o poco valorizzate (CE3). Questo tema si intreccia profondamente con quello della comunicazione, che si conferma una dimensione chiave del rapporto educativo. I genitori chiedono maggiore trasparenza e chiarezza nelle informazioni (CR1), ma anche più empatia e ascolto autentico nei momenti di confronto (CR2), evidenziando differenze significative tra i singoli docenti nella gestione delle relazioni con le famiglie (CR3). La partecipazione delle famiglie, seppur riconosciuta come diritto e opportunità, risulta ancora confinata a un gruppo ristretto di genitori più attivi e motivati (PA1), mentre la maggioranza si limita a un ruolo passivo o occasionale. Le rappresentanze di classe vengono spesso vissute come canali poco efficaci, filtranti e tardivi (PA2), e ciò alimenta il desiderio diffuso di poter incidere maggiormente nei processi decisionali e nella definizione delle iniziative scolastiche (PA3). Un aspetto trasversale e fortemente condiviso riguarda la gestione del tempo, indicata come una delle principali criticità nella vita familiare e nella partecipazione scolastica. Il tempo viene descritto come risorsa scarsa e fonte di disagio (PE1), strettamente legato agli equilibri tra lavoro e cura (PE2) e alle disparità sociali ed economiche tra le famiglie (PE3), che influenzano la possibilità di partecipare alle attività e di garantire esperienze educative di qualità. La povertà educativa, in questo contesto, non è associata solo alla mancanza di mezzi, ma alla riduzione degli spazi e delle opportunità per vivere relazioni significative. All'interno di questo scenario, i genitori riconoscono sé stessi come una risorsa importante per la scuola, esprimendo disponibilità a collaborare attivamente e a offrire un contributo educativo, purché venga riconosciuta, in qualche modo, la loro competenza e non solo la loro presenza (RG1). Le esperienze fatte di reale collaborazione vengono descritte come occasioni di benessere e coesione, in cui il dialogo diventa efficace e generativo (RG2) ed emerge, inoltre, l'interesse per la costruzione di percorsi di formazione genitoriale condivisa (RG3), intesi come spazi di confronto e di crescita collettiva. La scuola viene percepita come un ambiente prevalentemente accogliente e affidabile (COE1), ma ancora bisognoso di rafforzare il senso di appartenenza e di comunità. Molti genitori auspicano un sistema educativo più integrato con il territorio, capace di valorizzare la rete di risorse culturali, sociali e associative che caratterizzano la città (COE2). L'analisi delle narrazioni restituisce un quadro complesso ma coerente. Nel complesso, emerge un'immagine di scuola vissuta come spazio di fiducia, ma non ancora pienamente aperta alla co-costruzione con le famiglie, e di genitori motivati,

seppur spesso limitati da vincoli di tempo e da modalità comunicative ancora troppo verticali. Nella tabella n°64, infine, si riportano in sintesi le ricorrenze tematiche del focus group.

<b>Tema</b>	<b>Totale ricorrenze</b>
Povertà educativa e tempo (PE)	19
Rapporto scuola-famiglia (RSF)	17
Corresponsabilità educativa (CE)	16
Esperienza genitoriale (EG)	16
Partecipazione e cittadinanza attiva (PA)	15
Comunicazione e relazione (CR)	14
Ruolo dei genitori come risorsa (RG)	14
Comunità educante e appartenenza (COE)	9

Tab. 64: Ricorrenze tematiche- FG genitori Grottaferrata

I dati evidenziano una maggiore presenza dei temi relativi alla povertà educativa e tempo (PE, 19 occorrenze), alla corresponsabilità educativa (CE, 16) e al rapporto scuola-famiglia (RSF, 17), che rappresentano le dimensioni più fortemente percepite come ambiti di sfida ma anche di possibile crescita condivisa. Seguono l'esperienza genitoriale (EG, 16), la partecipazione e cittadinanza attiva (PA, 15), la comunicazione e relazione (CR, 14) e il ruolo dei genitori come risorsa (RG, 14) che delineano un bisogno diffuso di reciprocità, ascolto e collaborazione reale. Infine, il tema della comunità educante e appartenenza (COE, 9), pur meno frequente, esprime una prospettiva di fondo: quella di una comunità in costruzione, capace di superare le barriere tra istituzioni e famiglie e di riscoprire l'educazione come processo condiviso, fondato sulla fiducia, sulla cura e sulla partecipazione attiva. Per concludere, si può dire che l'analisi tematica del focus group dei genitori di Grottaferrata rivela una genitorialità consapevole, dialogica e impegnata, che cerca di conciliare i modelli educativi del passato con le sfide del presente. La scuola è percepita come un'istituzione affidabile e accogliente, ma talvolta distante nei processi decisionali e nella comunicazione. Il tempo e la conciliazione vita-lavoro insieme a disuguaglianze sociali sono percepite come le cause che limitano la partecipazione e possono portare a forme di povertà educativa in alcune famiglie.

Anche i genitori di Grottaferrata chiedono più fiducia, più spazi di corresponsabilità reale e un riconoscimento del proprio ruolo come risorsa educativa e culturale. La prospettiva complessiva è quella di una comunità educante in divenire, che ritiene che le chiavi per una nuova alleanza tra scuola e famiglia risiedano nella comunicazione, nell'ascolto e nella co-progettazione.

### NAPOLI-PONTICELLI, IC Aldo Moro

Nei focus group di Napoli si delinea, a sua volta, una prospettiva segnata da un forte investimento emotivo e relazionale nel ruolo genitoriale. Anche i genitori di Napoli sottolineano l'importanza della corresponsabilità educativa e della fiducia reciproca nei confronti della scuola, pur riconoscendo l'esistenza di difficoltà comunicative e del rischio di esclusione di alcuni, legato a situazioni di povertà educativa. Al tempo stesso, emerge una visione positiva della scuola come presidio educativo e luogo di comunità. In tabella n° 65 si riporta la griglia tematica, cui segue, come per le altre scuole, un'analisi interpretativa.

Evidenze testuali	Tema emergente- Sottotema (sigla)
<i>"Fare il genitore oggi è complicato, non basta più dire le cose, bisogna spiegare tutto."</i>	Esperienza genitoriale – Genitorialità come sfida quotidiana (EG1)
<i>"Cerchiamo di educarli insieme, ma spesso uno dei due si trova a dover prendere tutto sulle spalle."</i>	Esperienza genitoriale – Responsabilità educativa condivisa (EG2)
<i>"Se alzi la voce non serve, ma se sei troppo morbido ti prendono in giro."</i>	Esperienza genitoriale – Tensione tra autorità e dialogo (EG3)
<i>"Mi fido delle maestre, si vede che tengono ai bambini."</i>	Rapporto scuola-famiglia – Fiducia e collaborazione (RSF1)
<i>"A volte le comunicazioni arrivano tramite altri genitori o le chat, non direttamente dalla scuola."</i>	Rapporto scuola-famiglia – Comunicazione frammentata (RSF2)
<i>"Ogni anno cambia tutto: maestri, metodi, regole."</i>	Rapporto scuola-famiglia – Discontinuità educativa (RSF3)
<i>"Siamo tutti d'accordo che scuola e famiglia devono educare insieme, ma poi ognuno fa per sé."</i>	Corresponsabilità educativa – Coinvolgimento come principio condiviso (CE1)
<i>"La scuola ci informa, ma raramente ci chiede un parere."</i>	Corresponsabilità educativa – Asimmetria nella collaborazione (CE2)

<i>"Si firma un documento all'inizio, ma poi non se ne parla più."</i>	Corresponsabilità educativa – Necessità di un patto educativo reale (CE3)
<i>"Preferisco sapere anche le cose negative, purché me le dicano apertamente."</i>	Comunicazione e relazione – Bisogno di chiarezza e trasparenza (CR1)
<i>"Quando la scuola ci ascolta, cambia anche il modo in cui viviamo i problemi."</i>	Comunicazione e relazione – Ascolto e disponibilità (CR2)
<i>"Alcune insegnanti sono molto aperte, altre evitano il confronto."</i>	Comunicazione e relazione – Differenze comunicative interne (CR3)
<i>"Andiamo alle riunioni e ai colloqui, ma oltre quello non ci coinvolgono."</i>	Partecipazione e coinvolgimento – Partecipazione formale e limitata (PA1)
<i>"Le rappresentanti fanno quello che possono, ma non sempre riescono a far arrivare la voce di tutti."</i>	Partecipazione e coinvolgimento – Rappresentanza poco incisiva (PA2)
<i>"Sarebbe bello fare qualcosa insieme, non solo parlare di problemi."</i>	Partecipazione e coinvolgimento – Desiderio di maggiore inclusione (PA3)
<i>"Tra lavoro e casa, non resta tempo per seguire i figli come si vorrebbe."</i>	Povertà educativa e tempo – Mancanza di tempo e risorse (PE1)
<i>"Non tutti i bambini possono fare le stesse esperienze, dipende da dove vivi."</i>	Povertà educativa e tempo – Disparità sociali e territoriali (PE2)
<i>"A Napoli ci sono tante cose belle, ma spesso non per i bambini."</i>	Povertà educativa e tempo – Assenza di stimoli culturali (PE3)
<i>"Siamo pronti a dare una mano, ma bisogna sentirsi coinvolti davvero."</i>	Ruolo dei genitori come risorsa – Disponibilità alla collaborazione (RG1)
<i>"Abbiamo tante idee, ma serve qualcuno che ci ascolti."</i>	Ruolo dei genitori come risorsa – Proposte educative dal basso (RG2)
<i>"Ogni genitore potrebbe dare qualcosa, se ci fosse spazio."</i>	Ruolo dei genitori come risorsa – Valorizzazione delle competenze familiari (RG3)
<i>"La scuola deve essere un posto dove ci si sente accolti, non giudicati."</i>	Comunità educante e appartenenza – Scuola come spazio di fiducia e prossimità (COE1)
<i>"Se scuola, famiglie e quartiere collaborassero, cambierebbe tanto."</i>	Comunità educante e appartenenza – Rete territoriale e solidarietà educativa (COE2)

Tab. 65, L'AT Focus Group Genitori Napoli, 24 ottobre 2024

L'analisi tematica del focus group dei genitori di Napoli restituisce un quadro complesso e profondamente umano della genitorialità contemporanea, segnato da consapevolezza, responsabilità e bisogno di alleanza educativa. *Fare il genitore oggi* viene descritto come un compito difficile e in continua evoluzione (EG1), che richiede equilibrio tra autorevolezza e dialogo (EG3) e una costante negoziazione dei ruoli all'interno della coppia genitoriale (EG2). I partecipanti riconoscono che educare non

significa più imporre regole, ma costruire relazioni, spiegare, ascoltare e accompagnare. Questa riflessività si accompagna, tuttavia, ad un senso di fatica e di solitudine educativa, acuito dalle difficoltà del contesto sociale e dalla frammentazione del tempo familiare. Il rapporto con la scuola emerge come una dimensione ambivalente: da un lato è presente fiducia e riconoscimento per l'impegno e la dedizione degli insegnanti (RSF1), dall'altro si evidenziano criticità legate alla comunicazione, spesso percepita come frammentata o poco coordinata (RSF2), e alla mancanza di continuità educativa tra i diversi ordini scolastici (RSF3). Anche i genitori di Napoli riconoscono l'importanza della collaborazione tra scuola e famiglia, ma lamentano che essa resti troppo spesso formale e unilaterale (CE1–CE2). Allo stesso modo, il Patto di Corresponsabilità viene vissuto come un mero documento burocratico, sottoscritto ma non realmente condiviso o discusso (CE3). Questo alimenta la percezione di una distanza tra l'intenzione di corresponsabilità e la sua concreta attuazione, e finisce per far percepire ancora la scuola come il soggetto dominante nella relazione educativa.

La comunicazione, a sua volta, costituisce un asse centrale di tutto il discorso: emerge la richiesta sia di maggiore trasparenza e chiarezza da parte della scuola (CR1) sia di ascolto e disponibilità autentica da parte degli insegnanti (CR2), entrambe le richieste sono ritenute elementi fondamentali per la costruzione di fiducia reciproca. Anche in questo contesto, la disomogeneità tra insegnanti (CR3) è considerata la variabile che produce una relazione altalenante, proprio perché dipendente dalle sensibilità individuali più che da pratiche condivise.

Riguardo alla partecipazione, invece, seppur essa venga riconosciuta come importante, appare essere limitata a momenti istituzionali come le riunioni e i colloqui individuali (PA1) e i canali di rappresentanza vengono vissuti come strumenti deboli e poco efficaci (PA2). Anche i genitori di Napoli, al pari di quelli di Ischitella e Grottaferrata, esprimono il desiderio di un maggiore protagonismo (PA3), inteso non solo come consultazione ma come reale coinvolgimento nella progettazione educativa e nella vita scolastica quotidiana.

Tema di forte intensità è, nel contesto di Napoli Ponticelli, quello della povertà educativa, che nelle parole dei genitori si declina in mancanza di tempo, disuguaglianza di opportunità e carenza di spazi adeguati per i bambini (PE1–PE3). La scarsità di tempo viene proprio descritta come una forma moderna di povertà, che limita la qualità delle relazioni familiari e la possibilità di seguire i figli nei loro percorsi di crescita. Le differenze economiche e territoriali, a loro volta, sono

percepiti come fattori che amplificano le disuguaglianze educative e culturali. In questo scenario, i genitori si riconoscono come risorsa attiva, portatori di esperienze, competenze e disponibilità (RG1), ma chiedono di essere coinvolti in modo reale e non solo in modo pratico-operativo. Le proposte educative che provengono dal basso (RG2) e il desiderio di essere valorizzati come parte integrante della scuola (RG3) testimoniano la volontà di costruire un'alleanza educativa più paritaria.

La scuola viene narrata come luogo di fiducia e prossimità (COE1), un presidio affettivo e sociale che dovrebbe rafforzare la coesione e il senso di appartenenza. Il bisogno di comunità emerge con forza attraverso la proposta di reti educative territoriali (COE2) che integrino scuola, famiglie, enti locali e associazioni.

Nella tabella n° 66 si mostrano le ricorrenze tematiche cui segue un commento sintetico.

<b>Tema</b>	<b>Totale ricorrenze</b>
Povertà educativa e tempo (PE)	21
Rapporto scuola-famiglia (RSF)	20
Corresponsabilità educativa (CE)	19
Esperienza genitoriale (EG)	19
Comunicazione e relazione (CR)	17
Partecipazione e coinvolgimento (PA)	17
Ruolo dei genitori come risorsa (RG)	16
Comunità educante e appartenenza (COE)	11

*Tab. 23: Ricorrenze tematiche- FG genitori Napoli*

L'analisi tematica dei genitori di Napoli evidenzia una forte consapevolezza educativa e una disponibilità alla collaborazione con la scuola, ma anche la presenza di barriere strutturali e organizzative che ne limitano l'efficacia. Le aree più ricorrenti riguardano la povertà educativa e il tempo (PE, 21 occorrenze), il rapporto scuola-famiglia (RSF, 20) e la corresponsabilità educativa (CE, 19), che delineano un contesto segnato da disuguaglianze, carenze di risorse e bisogno di una più solida alleanza educativa.

Temi come l'esperienza genitoriale (EG, 19), la comunicazione e relazione (CR, 17) e la partecipazione e coinvolgimento (PA, 17) mostrano una genitorialità vissuta

come sfida complessa, tra controllo e fiducia, autorità e dialogo, con una richiesta diffusa di ascolto e partecipazione autentica. Anche il ruolo dei genitori come risorsa (RG, 16) emerge con forza, indicando il desiderio di essere riconosciuti come co-protagonisti del percorso educativo.

Infine, la comunità educante e appartenenza (COE, 11) rappresenta l'orizzonte valoriale più significativo, in cui scuola, famiglia e territorio sono percepiti come nodi di una rete di fiducia, prossimità e solidarietà educativa.

Nel complesso, il discorso dei genitori di Napoli restituisce, quindi, la visione di una comunità genitoriale viva, critica e profondamente coinvolta, che riconosce la scuola come interlocutore fondamentale ma chiede relazioni più orizzontali, comunicazione autentica e spazi di partecipazione condivisa. La prospettiva che si delinea è quella di una comunità educante in costruzione, in cui la fiducia, l'ascolto e la corresponsabilità rappresentano i cardini per affrontare la complessità del presente e rafforzare l'alleanza educativa tra scuola e famiglia.

#### **5.4.2.1. L'AT delle parole degli insegnanti**

L'analisi dei focus group condotti con gli insegnanti nei tre contesti territoriali restituisce un quadro ricco e articolato di significati che attraversano la professione docente e mettono in luce la complessità del suo intrecciarsi con le relazioni scolastiche e comunitarie.

Più che un'identità univoca, emerge un paesaggio di esperienze in continuo divenire, in cui la dimensione professionale e personale si uniscono, e il "fare scuola" si configura come pratica riflessiva e relazionale al tempo stesso.

Gli insegnanti raccontano il proprio lavoro come esperienza di cura e di responsabilità, attraversata da passioni, incertezze e tensioni quotidiane, ma anche come uno spazio di costruzione di senso, in cui il rapporto con gli alunni e con le famiglie diventa parte integrante della propria identità educativa.

Ciò che accomuna le esperienze dei tre contesti non è tanto una visione omogenea del ruolo docente, quanto la ricerca di equilibrio tra vocazione e professionalità, tra dedizione e riconoscimento, nella costante tensione a rendere la scuola un luogo autenticamente umano e generativo.

Di seguito vengono presentati singolarmente i risultati emersi nei tre contesti. Il corpus testuale presentato si basa sull'analisi delle trascrizioni di: un focus group per Ischitella, uno per Grottaferrata e uno per Napoli, analizzati in quest'ordine.

### *ISCHITELLA, IC P. Giannone*

Nel gruppo degli insegnanti di Ischitella emerge una visione fortemente personale e radicata del mestiere educativo, in cui la dimensione affettiva e quella professionale si fondono.

In tabella (n° 67) sono sintetizzati temi e sottotemi con relativi codici, cui segue, come per i focus group dei genitori un'analisi interpretativa.

<b>Evidenze testuali</b>	<b>Tema emergente- Sottotema (codice)</b>
<i>"L'insegnamento è una missione, ma serve tanta energia per non spegnersi nella routine."</i>	Motivazione e identità professionale – Dedizione e senso di missione (M1)
<i>"Cambiano i ragazzi, cambiano le famiglie: se non ci aggiorniamo, li perdiamo."</i>	Motivazione e identità professionale – Crescita e aggiornamento (M2)
<i>"Da soli si rischia di perdere la rotta: il gruppo di lavoro ci tiene in piedi."</i>	Motivazione e identità professionale – Identità collettiva (M3)
<i>"Le famiglie ci vedono come figure di riferimento, ma a volte ci tengono sotto osservazione."</i>	Rapporto scuola-famiglia – Fiducia reciproca e controllo (RSF1)
<i>"Cerchiamo di dire tutto, ma non sempre il messaggio arriva nel modo giusto."</i>	Rapporto scuola-famiglia – Comunicazione fragile (RSF2)
<i>"Ci chiedono di fare anche il mestiere del genitore, ma la scuola non può sostituirsi alla famiglia."</i>	Rapporto scuola-famiglia – Confini di ruolo (RSF3)
<i>"A volte prima che insegnanti siamo mediatori: assorbiamo conflitti e li rilanciamo in modo costruttivo."</i>	Comunicazione e competenze relazionali – Mediazione ed empatia (CR1)
<i>"Una formazione vera sulla comunicazione ci aiuterebbe a gestire i casi difficili."</i>	Comunicazione e competenze relazionali – Formazione comunicativa (CR2)
<i>"Tutti diciamo corresponsabilità, poi nella pratica ognuno resta nel suo pezzo."</i>	Corresponsabilità educativa – Principio condiviso ma poco agito (CE1)

Tab. 66, L'AT dei Focus Group Insegnanti Ischitella, 24 marzo 2024

L'analisi tematica condotta sul focus group degli insegnanti di Ischitella mette in luce una rappresentazione della professionalità docente intimamente connessa a valori etici e relazionali. Il tema della motivazione e dell'identità professionale (M1–M3) si

esprime attraverso la consapevolezza di un impegno che va oltre la trasmissione del sapere: insegnare è percepito come una forma di dedizione quotidiana, una missione che richiede costante rinnovamento personale e professionale. Gli insegnanti parlano della necessità di “non spegnersi nella routine”, sottolineando il ruolo del gruppo di lavoro come spazio di confronto e sostegno reciproco. La collegialità è infatti riconosciuta come una componente essenziale della propria identità, capace anche di alimentare resilienza e riflessività.

Il rapporto scuola–famiglia (RSF1–RSF3), a sua volta, è un tema che emerge come complesso, fondandosi sulla fiducia reciproca ma essendo attraversato anche da tensioni, aspettative divergenti e difficoltà comunicative. Gli insegnanti riconoscono che le famiglie percepiscono la scuola come un punto di riferimento, ma lamentano la fatica di costruire un dialogo autentico e continuativo. L’uso di linguaggi differenti e la tendenza dei genitori a delegare o, al contrario, a esercitare un controllo eccessivo sul lavoro scolastico vengono percepiti come ostacoli al riconoscimento di ruoli chiari e complementari.

La comunicazione e le competenze relazionali (CR1–CR2) si configurano, nelle parole dei docenti, come una dimensione centrale della professionalità educativa: gli insegnanti si percepiscono come mediatori tra bisogni, conflitti e aspettative diverse, chiamati ad agire con empatia e sensibilità. Tuttavia, emerge il bisogno di una formazione più specifica sulle dinamiche comunicative e sulla gestione dei rapporti con le famiglie, al fine di prevenire fraintendimenti e tensioni.

Il tema della corresponsabilità educativa (CE1–CE3) si colloca in continuità con i precedenti, delineando una consapevolezza diffusa ma non sempre tradotta in prassi condivise. Gli insegnanti dichiarano di riconoscere la corresponsabilità come principio cardine dell’azione educativa, ma ne denunciano il carattere spesso formale: il Patto di corresponsabilità viene descritto come un documento “da firmare” più che come un accordo realmente negoziato. Tuttavia, nelle esperienze di co-progettazione e collaborazione quotidiana, anche in piccole iniziative, si riconosce la nascita di micro-alleanze educative capaci di rafforzare il senso di fiducia reciproca.

La partecipazione delle famiglie (PA1–PA3) risulta disomogenea: accanto a genitori molto presenti, disponibili a collaborare con la scuola, si registrano situazioni di scarsa partecipazione legate a mancanza di tempo, risorse o fiducia. Gli insegnanti sottolineano come la qualità della partecipazione influenzi direttamente il clima

educativo della classe e il benessere degli alunni, ponendo la necessità di trovare modalità più flessibili e inclusive di coinvolgimento.

Il tema della povertà educativa (PE1–PE2) viene interpretato con uno sguardo ampio e non colpevolizzante: non solo come mancanza di risorse economiche, ma come carenza di stimoli culturali, esperienze e modelli educativi significativi. I docenti riconoscono che anche in contesti apparentemente “agiati” possono esistere forme di deprivazione relazionale e culturale che incidono sull’apprendimento.

I valori educativi condivisi (VE1–VE2) rappresentano la bussola etica dell’agire docente: rispetto, responsabilità, cittadinanza attiva e legalità sono percepiti come principi fondanti che orientano l’azione educativa. La scuola diventa così spazio di formazione non solo intellettuale, ma civile, in cui l’insegnante si configura come agente di comunità.

Se si guarda ai temi ricorrenti nelle parole dei docenti di Ischitella (tabella n° 67) si può notare una forte attenzione alla dimensione professionale e valoriale della docenza, con un’elevata ricorrenza del tema della motivazione e identità professionale (MIP, 21), che emerge come motore della relazione educativa e come fattore di resilienza nel contesto scolastico locale.

<b>Tema</b>	<b>Totale ricorrenze</b>
Motivazione e identità professionale (MIP)	21
Rapporto scuola–famiglia (RSF)	18
Povertà educativa (PE)	16
Corresponsabilità educativa (CE)	15
Comunità educante e territorio (COE)	14
Partecipazione delle famiglie (PA)	13
Comunicazione e competenze relazionali (CR)	12
Valori educativi condivisi (VE)	9
Ruolo del contesto socio-culturale (CS)	7

Tab. 67: Ricorrenze tematiche- FG insegnanti Ischitella

Il rapporto scuola–famiglia (RSF, 18) e la corresponsabilità educativa (CE, 15) si configurano come aree centrali, segnalando la consapevolezza della necessità di

costruire alleanze educative basate sulla fiducia e sul dialogo. Allo stesso tempo, la povertà educativa (PE, 16) viene percepita come sfida trasversale, intrecciata alle difficoltà del territorio e al ruolo del contesto socio-culturale (CS, 7).

Temi come la partecipazione delle famiglie (PA, 13), la comunicazione e le competenze relazionali (CR, 12) e la comunità educante e territorio (COE, 14) sottolineano l'importanza di una scuola aperta e collaborativa, capace di valorizzare le risorse del contesto e di promuovere valori educativi condivisi (VE, 9) come base per una cultura educativa realmente comunitaria.

### GROTTAFERRATA, IC San Nilo

Nel gruppo degli insegnanti di Grottaferrata emerge una riflessione densa e consapevole sul significato profondo dell'essere educatori oggi, in un contesto sociale e culturale in continuo mutamento. Il vissuto dei docenti appare attraversato da una tensione costante tra entusiasmo e fatica, tra desiderio di incidere e consapevolezza dei limiti strutturali e relazionali che accompagnano il lavoro scolastico. Tuttavia, proprio in questo equilibrio instabile si colloca il senso più autentico della professionalità docente: un'identità costruita nel dialogo, nella resilienza e nella ricerca continua di significato educativo. La tabella n° 68 mostra nel dettaglio temi-sottotemi, citazioni e note interpretative.

<b>Evidenze testuali</b>	<b>Tema emergente - Sottotema (codice)</b>
<i>"Non si smette mai di imparare, insegnare è anche mettersi in discussione ogni giorno."</i>	Motivazione e identità professionale – Professionalità riflessiva (M1)
<i>"La formazione è indispensabile, anche se spesso manca il tempo per farla bene."</i>	Motivazione e identità professionale – Aggiornamento e innovazione (M2)
<i>"A volte è una fatica enorme, ma poi un sorriso di un bambino ti ripaga tutto."</i>	Motivazione e identità professionale – Senso di missione e dedizione (M3)
<i>"Con molti genitori c'è rispetto e fiducia, ma non sempre dialoghiamo davvero."</i>	Rapporto scuola-famiglia – Fiducia reciproca (RSF1)
<i>"Si parla tanto di collaborazione, ma spesso parliamo linguaggi diversi."</i>	Rapporto scuola-famiglia – Comunicazione fragile (RSF2)
<i>"Noi vediamo l'educazione in un modo, loro in un altro."</i>	Rapporto scuola-famiglia – Linguaggi da allineare (RSF3)

<i>"Siamo mediatori tra scuola, famiglia e bambino, non solo insegnanti."</i>	Comunicazione e competenze relazionali – Mediazione educativa (CR1)
<i>"Ci servirebbe formazione su come gestire certi confronti con i genitori."</i>	Comunicazione e competenze relazionali – Formazione relazionale (CR2)
<i>"Siamo tutti d'accordo che scuola e famiglia debbano educare insieme."</i>	Corresponsabilità educativa – Principio condiviso (CE1)
<i>"Lo diciamo, ma non sempre riusciamo a metterlo in pratica."</i>	Corresponsabilità educativa – Traduzione in pratica (CE2)
<i>"Il patto dovrebbe essere costruito con i genitori, non solo firmato."</i>	Corresponsabilità educativa – Patto educativo concreto (CE3)
<i>"Le famiglie partecipano, ma non tutte allo stesso modo."</i>	Partecipazione delle famiglie – Partecipazione realizzata (PA1)
<i>"Ci sono genitori sempre presenti e altri che non si vedono mai."</i>	Partecipazione delle famiglie – Differenze di impegno (PA2)
<i>"Spesso parlano solo i rappresentanti, non tutti si sentono coinvolti."</i>	Partecipazione delle famiglie – Deleghe e rappresentanze (PA3)
<i>"Molti genitori non riescono a seguire i figli per motivi di lavoro."</i>	Povertà educativa – Mancanza di tempo e presenza genitoriale (PE1)
<i>"Anche in un territorio ricco ci sono bambini soli davanti ai tablet."</i>	Povertà educativa – Carenza di stimoli e opportunità (PE2)
<i>"Il nostro compito è educare al rispetto, non solo insegnare nozioni."</i>	Valori educativi condivisi – Educazione come trasmissione di valori (VE1)
<i>"Siamo educatori di cittadini, non solo di alunni."</i>	Valori educativi condivisi – Responsabilità sociale del docente (VE2)
<i>"La scuola è il punto di riferimento per tante famiglie."</i>	Comunità educante – Scuola come presidio educativo (COE1)
<i>"Servono più reti con le associazioni, non possiamo fare tutto da soli."</i>	Comunità educante – Collaborazione e rete (COE2)

Tab. 68: L'AT del Focus Group Insegnanti Grottaferrata, 20 marzo 2024 Temi, Sottotemi, Codici e Citazioni

Il focus group degli insegnanti di Grottaferrata mette in evidenza una professionalità docente fortemente riflessiva, orientata alla crescita personale e all'impegno etico (M1). L'insegnamento è percepito come un lavoro di responsabilità sociale e di continua ricerca, che richiede aggiornamento, dedizione e capacità di rimettersi costantemente in discussione (M2–M3). Il rapporto scuola–famiglia (RSF1–RSF3) è caratterizzato da fiducia reciproca di fondo ma anche da evidenti fragilità comunicative: i docenti sottolineano la distanza crescente tra scuola e famiglie,

spesso dovuta a linguaggi diversi e a una difficoltà generale nel condividere significati educativi comuni. Emergono due modelli genitoriali opposti: da un lato, famiglie molto presenti e collaborative, dall'altro, genitori disinteressati o privi di strumenti per sostenere i figli. La mancanza di fiducia in alcuni casi si traduce in delega o, al contrario, in eccessivo controllo, rendendo più complesso il dialogo educativo.

La comunicazione e le competenze relazionali vengono identificate come nodi centrali del lavoro docente (CR1–CR2). Gli insegnanti riconoscono la necessità di formazione specifica in ambito comunicativo e relazionale, poiché si trovano spesso a gestire situazioni emotivamente delicate con genitori che faticano ad accettare le difficoltà dei propri figli. La relazione scuola-famiglia è dunque letta anche come spazio di mediazione e accompagnamento, dove l'insegnante diventa facilitatore di processi di comprensione reciproca più che semplice trasmettitore di informazioni.

Il tema della corresponsabilità educativa è unanimemente riconosciuto come un principio chiaro ma ancora poco tradotto in pratiche quotidiane (CE1–CE3). Gli insegnanti raccontano esperienze significative di collaborazione – come progetti di orto, laboratori ambientali, attività artistiche o teatrali – che hanno coinvolto attivamente le famiglie, ma osservano come tali iniziative restino episodi isolati, spesso legati all'iniziativa personale dei singoli docenti. Il Patto di Corresponsabilità è considerato, ancora una volta, uno strumento utile ma formale, che necessita di una revisione partecipata per diventare realmente efficace nella costruzione di alleanze educative. La partecipazione delle famiglie (PA1–PA3) risulta nella percezione degli insegnanti di Grottaferrata, piuttosto disomogenea: alcuni gruppi di genitori si mostrano molto attivi e disponibili, mentre altri mantengono una presenza sporadica o simbolica. Gli insegnanti rilevano un cambiamento nella “qualità” della partecipazione, più orientata alla richiesta di prestazioni da parte della scuola che alla condivisione di percorsi educativi. Tale atteggiamento riflette, secondo molti, un più ampio mutamento socio-culturale, in cui la scuola non è più percepita come comunità di crescita ma come erogatrice di un servizio. Il tema della povertà educativa (PE1–PE2) è ampiamente discusso e declinato non tanto in termini economici, quanto relazionali e culturali. Gli insegnanti evidenziano come anche in un contesto benestante come Grottaferrata siano presenti forme di povertà educativa “silenziosa”: bambini che vivono solitudini affettive, mancanza di dialogo familiare, genitori assenti per motivi lavorativi o disinteressati alla relazione. Si parla di povertà di tempo e di ascolto, di carenza di esperienze condivise e di eccessiva

centralità dei dispositivi digitali nella vita quotidiana. La scuola è percepita come presidio fondamentale per contrastare tali dinamiche, attraverso attività di apertura al territorio, esperienze culturali e progetti di socialità. In questo quadro, i valori educativi condivisi (VE1–VE2) richiamano il senso profondo dell’educazione come trasmissione di responsabilità, rispetto e consapevolezza civica. Gli insegnanti rivendicano il proprio ruolo di educatori e formatori di cittadini, in una prospettiva di impegno sociale e comunitario. La scuola, infatti, viene descritta come comunità educante (COE1–COE2), come un presidio educativo locale che deve aprirsi al territorio, promuovere reti e collaborazioni con associazioni, enti culturali e famiglie. La scuola *aperta*<sup>35</sup> e connessa con la città diventa, per molti docenti, l’unica risposta concreta al rischio di isolamento e di impoverimento educativo.

Come mostrato in tabella (n°69) nel complesso, il discorso degli insegnanti di Grottaferrata restituisce l’immagine di una professionalità consapevole ma attraversata da preoccupazione, con un’alta ricorrenza del tema della motivazione e identità professionale (MIP, 18 occorrenze), che esprime il bisogno di dare senso al proprio ruolo educativo in un contesto sociale in rapido cambiamento.

<b>Tema</b>	<b>Totale ricorrenze</b>
Motivazione e identità professionale (MIP)	18
Rapporto scuola–famiglia (RSF)	15
Partecipazione delle famiglie (PA)	14
Corresponsabilità educativa (CE)	13
Povertà educativa (PE)	13
Comunicazione e competenze relazionali (CR)	11
Valori educativi condivisi (VE)	9
Comunità educante (COE)	9

Tab. 69: Ricorrenze tematiche- FG insegnanti Grottaferrata

Il rapporto scuola–famiglia (RSF, 15) e la partecipazione delle famiglie (PA, 14) emergono come nodi centrali, evidenziando la necessità di ricostruire fiducia e dialogo con i genitori, spesso percepiti come interlocutori distanti ma fondamentali

<sup>35</sup> corsivo di chi scrive

per la crescita degli alunni. Anche la corresponsabilità educativa (CE, 13) e la povertà educativa (PE, 13) sono temi fortemente presenti, intesi non tanto come mancanza di risorse materiali, quanto come assenza di tempo, relazione e cura. Infine, la comunicazione e le competenze relazionali (CR, 11), insieme ai valori educativi condivisi (VE, 9) e alla comunità educante (COE, 9), delineano una scuola che si riconosce come luogo di prossimità e accoglienza, impegnata a ricomporre il legame educativo tra adulti e bambini, tra famiglie e comunità, riaffermando la dimensione relazionale come fondamento della qualità educativa.

### NAPOLI-PONTICELLI, IC Aldo Moro

Nel gruppo di Napoli la narrazione dei docenti si fa più ampia e riflessiva, assumendo i toni di una consapevolezza professionale matura e fortemente radicata nel contesto sociale. Come per i precedenti Focus Group, in tabella (n° 70) si riportano in dettaglio i temi e sottotemi emersi, con citazioni e note interpretative.

<b>Evidenze testuali</b>	<b>Tema emergente (AT) - Sottotema (codice)</b>
<i>"Abbiamo materiale umano, non possiamo buttare nulla, è il futuro."</i>	Motivazione e identità professionale - Impegno etico e responsabilità collettiva (M1)
<i>"Cresco insieme ai miei alunni, la classe è il mio campo di ricerca."</i>	Motivazione e identità professionale - Crescita personale e ricerca (M2)
<i>"È vita, non lavoro."</i>	Motivazione e identità professionale - Passione e dedizione (M3)
<i>"La famiglia capisce che tutto quello che facciamo è per il bene del figlio."</i>	Rapporto scuola-famiglia - Fiducia e riconoscimento reciproco (RSF1)
<i>"Ci sono famiglie che non si sentono accolte, bisogna trovare il modo giusto per accoglierle."</i>	Rapporto scuola-famiglia - Differenze culturali e tensioni (RSF2)
<i>"Serve uno sguardo non giudicante, difficile ma necessario."</i>	Rapporto scuola-famiglia - Accoglienza e non giudizio (RSF3)
<i>"Ogni famiglia è diversa, servono 200 strategie per 200 famiglie."</i>	Comunicazione e competenze relazionali - Mediazione interculturale (CR1)
<i>"Le competenze relazionali si imparano osservando i colleghi esperti."</i>	Comunicazione e competenze relazionali - Formazione e osservazione tra pari (CR2)
<i>"Bisogna imparare a farsi capire, ad accogliere anche chi ha più difficoltà."</i>	Comunicazione e competenze relazionali - Accessibilità e inclusione (CR3)
<i>"La segnalazione non è una minaccia ma un'alleanza per aiutare insieme."</i>	Corresponsabilità educativa - Alleanza educativa (CE1)

<i>"Molti genitori non sanno di avere un valore educativo, va coltivato."</i>	Corresponsabilità educativa – Valorizzazione del ruolo familiare (CE2)
<i>"Abbiamo ridotto le assenze costruendo fiducia e collaborazione."</i>	Corresponsabilità educativa – Prevenzione della dispersione (CE3)
<i>"Le mamme si attivano, si organizzano, sistemano gli spazi scolastici."</i>	Partecipazione delle famiglie – Cittadinanza attiva (PI1)
<i>"Le famiglie hanno adottato un bambino appena rientrato dall'Africa."</i>	Partecipazione delle famiglie – Iniziative solidali (PI2)
<i>"Serve un contatto diretto, anche una telefonata può fare la differenza."</i>	Partecipazione delle famiglie – Inclusione delle famiglie fragili (PI3)
<i>"Qui non ci sono parchi né biblioteche, mancano spazi di crescita."</i>	Povertà educativa – Disuguaglianze territoriali (PE1)
<i>"La mamma è stata ringraziata per la segnalazione, non più vissuta come minaccia."</i>	Povertà educativa – Fragilità familiari e dispersione (PE2)
<i>"Molti non leggono, ma serve promuovere il diritto alla lettura."</i>	Povertà educativa – Privazione di opportunità culturali (PE3)
<i>"Siamo un presidio, a volte l'unico, per certe famiglie."</i>	Povertà educativa – Ruolo compensativo della scuola (PE4)
<i>"È emerso fortissimo il senso della legalità."</i>	Valori educativi condivisi – Legalità e giustizia (VE1)
<i>"Aiutare chi non ce la fa è il nostro compito."</i>	Valori educativi condivisi – Solidarietà e equità (VE2)
<i>"Siamo una scuola di dispersione a Ponticelli, ma un punto di riferimento."</i>	Comunità educante – Scuola come presidio sociale (COE1)
<i>"Collaboriamo con assistenti sociali e associazioni, facciamo rete."</i>	Comunità educante – Rete territoriale e servizi (COE2)
<i>"La dote educativa servirà per un tutor familiare che segua la famiglia fragile."</i>	Comunità educante – Tutor familiari e sostegno educativo (COE3)

Tab. 70: L'AT del Focus Group Insegnanti Napoli 28 ottobre 2024

L'analisi tematica condotta sul focus group degli insegnanti di Napoli restituisce un quadro di straordinaria intensità etica e professionale, in cui l'insegnamento è vissuto come missione civile e responsabilità collettiva (M1). I docenti descrivono la propria esperienza in termini di impegno morale e sociale, sottolineando la funzione della scuola come presidio di giustizia, equità e emancipazione. L'identità professionale appare intrecciata al contesto urbano e territoriale: insegnare a Napoli significa confrontarsi quotidianamente con la complessità, con la fragilità e con l'urgenza di non lasciare indietro nessuno (M2). La motivazione nasce, in questo senso, dalla consapevolezza di svolgere un ruolo di cura sociale, capace di generare speranza e fiducia nei luoghi dove il disagio educativo è più acuto. Molti insegnanti parlano della

scuola come di una “seconda casa”, un luogo di vita, non solo di lavoro (M3), in cui, ancora una volta, la dimensione affettiva e professionale sono strettamente correlate, e configurano l’impegno educativo come un atto di amore e di resistenza.

Il rapporto scuola–famiglia (RSF1–RSF3) è descritto come uno spazio relazionale complesso, in cui la fiducia e la collaborazione convivono con tensioni, differenze culturali e fragilità comunicative. Gli insegnanti riconoscono la presenza di famiglie molto diverse tra loro per condizioni economiche, culturali e modelli educativi di riferimento, e avvertono la necessità di esercitare un continuo lavoro di accoglienza e mediazione. Le famiglie più fragili vengono descritte come portatrici di risorse affettive importanti ma anche di disorientamento, di sfiducia verso le istituzioni o di paura del giudizio. Da qui nasce l’attenzione a mantenere uno sguardo non giudicante e una comunicazione basata su prossimità ed empatia. In questo senso, la relazione educativa è costruita su piccoli gesti quotidiani di riconoscimento e sostegno, come una telefonata, una parola di incoraggiamento, un incontro informale fuori dall’orario scolastico: azioni minime ma decisive per generare fiducia nelle famiglie. Il tema della comunicazione (CR1–CR3) attraversa tutto il discorso e si intreccia con quello della mediazione interculturale in senso lato. Gli insegnanti descrivono la propria scuola come un microcosmo multiforme, dove coesistono famiglie italiane, straniere, nuclei ricomposti e situazioni di marginalità sociale. In questo senso la competenza comunicativa richiesta loro non è più solo di tipo linguistico, ma, piuttosto, interculturale poiché richiede sensibilità, osservazione e capacità di leggere le peculiarità dei contesti. Gli insegnanti raccontano di imparare molto dal confronto con i colleghi (CR2), in una sorta di formazione informale tra pari che si rivela più utile di corsi teorici. La comunicazione è vista anche come strumento di inclusione, un mezzo per raggiungere chi è più distante, per farsi comprendere da chi non ha familiarità con il linguaggio scolastico o istituzionale (CR3).

La corresponsabilità educativa, invece, è percepita non come principio astratto, ma come alleanza operativa (CE1–CE3). Gli insegnanti raccontano esperienze in cui la collaborazione con le famiglie ha permesso di prevenire la dispersione, di accompagnarle in percorsi difficili, di riattivare relazioni familiari interrotte. La “segnalazione” ai servizi sociali, ad esempio, non viene più vissuta come atto di controllo, ma come gesto di fiducia e di cura condivisa, segno di una maturità professionale che riconosce l’altro non come destinatario, ma come partner educativo. In questo senso, la corresponsabilità diventa anche uno strumento

concreto di contrasto alla povertà educativa, favorendo il raccordo tra scuola, servizi e territorio.

Il tema della partecipazione (PI1–PI3) assume sfumature peculiari: a Napoli la partecipazione delle famiglie non è solo un fatto organizzativo, ma un atto di cittadinanza attiva. Le famiglie si fanno comunità: si organizzano per sistemare gli spazi scolastici, realizzano attività solidali, accompagnano altri genitori in difficoltà. L'inclusione delle famiglie fragili è una priorità costante, perseguita attraverso strategie di vicinanza, ascolto e relazione diretta. In questo quadro, la povertà educativa (PE1–PE4) rappresenta il tema trasversale più forte. Anche per gli insegnanti di Napoli, essa non si riduce alla sola mancanza di risorse economiche, ma è letta piuttosto come privazione di opportunità culturali, di spazi, di relazioni e di fiducia. Gli insegnanti descrivono un territorio segnato da disuguaglianze urbane e culturali, dove la scuola diventa spesso l'unico presidio educativo, l'unico luogo in grado di offrire esperienze di crescita e di cura. La povertà educativa è contrastata attraverso la costruzione di reti territoriali e la progettazione di percorsi di sostegno individualizzato, come la figura del "tutor familiare" o le iniziative di doposcuola comunitario.

Al centro di tutto restano i valori educativi condivisi (VE1–VE2), che orientano il lavoro quotidiano: legalità, equità, solidarietà. Questi valori non sono solo oggetto di insegnamento, ma forma di testimonianza. Gli insegnanti si percepiscono come educatori alla cittadinanza, consapevoli che l'esempio, la coerenza e la responsabilità quotidiana costituiscono la prima lezione di educazione civica. In questa prospettiva, la scuola come comunità educante (COE1–COE3) assume un significato pienamente sociale e territoriale: la scuola è un presidio di coesione, un punto di riferimento per le famiglie, un nodo di una rete più ampia che coinvolge servizi sociali, enti locali e associazioni. L'idea di comunità non è retorica ma concreta, costruita nella quotidianità attraverso la collaborazione e la solidarietà.

Come mostrato in tabella (n° 71) nel complesso, il discorso degli insegnanti di Napoli restituisce l'immagine di una professionalità educativa profondamente radicata nel territorio, in cui la comunicazione e le competenze relazionali (CR, 20 occorrenze) rappresentano l'asse portante di una scuola che si fa spazio di dialogo, mediazione e prossimità.

<b>Tema</b>	<b>Totale ricorrenze</b>
Comunicazione e competenze relazionali (CR)	20
Povertà educativa (PE)	19
Rapporto scuola–famiglia (RSF)	18
Corresponsabilità educativa (CE)	17
Motivazione e identità professionale (MIP)	15
Partecipazione delle famiglie (PA)	14
Comunità educante (COE)	13
Valori educativi condivisi (VE)	10

Tab. 71: Ricorrenze tematiche- FG insegnanti Napoli

La povertà educativa (PE, 19) e il rapporto scuola–famiglia (RSF, 18) emergono come ambiti cruciali di impegno quotidiano: gli insegnanti si percepiscono come mediatori di senso e di fiducia, capaci di trasformare le difficoltà in risorse e di costruire relazioni educative che combattono l’esclusione e promuovono cittadinanza attiva. Temi come la corresponsabilità educativa (CE, 17), la motivazione e identità professionale (MIP, 15) e la partecipazione delle famiglie (PA, 14) esprimono una tensione positiva verso la collaborazione e la costruzione di una rete educativa solidale. Infine, la comunità educante (COE, 13) e i valori educativi condivisi (VE, 10) delineano una visione di scuola come luogo di speranza e rigenerazione sociale, una comunità viva e resistente in cui l’educazione si configura come atto quotidiano di responsabilità e amore civile.

Per concludere, può dire che, nel loro insieme, i focus group offrono una lettura densa e stratificata delle esperienze educative vissute nei tre contesti e restituiscono un quadro in cui corresponsabilità educativa e povertà educativa emergono come assi tematici profondamente intrecciati. Le narrazioni dei genitori evidenziano un forte desiderio di alleanza con la scuola, fondato sulla fiducia, sulla necessità di un dialogo più tempestivo e trasparente e sulla richiesta di maggiore coinvolgimento nei processi decisionali. Allo stesso tempo, essi portano alla luce fragilità concrete (mancanza di tempo, difficoltà di conciliazione vita–lavoro, disparità tra famiglie e scarsità di opportunità territoriali) che delineano forme di povertà educativa tanto più pervasive quanto più implicite, specie nei contesti meno dotati di infrastrutture

culturali o sociali. La scuola, in questo scenario, è percepita come spazio accogliente e affidabile, ma non ancora pienamente capace di tradurre l'ideale di partecipazione in pratiche quotidiane di co-progettazione.

Dal canto loro, gli insegnanti confermano molti degli elementi espressi dai genitori, ma offrono anche una prospettiva complementare: mettono in luce il peso della mediazione relazionale, la complessità gestionale del rapporto con le famiglie, la necessità di una formazione più strutturata alla comunicazione e la fatica di sostenere ruoli molteplici in contesti segnati da fragilità socio-educative. La corresponsabilità educativa appare, nelle loro parole, come un principio ampiamente condiviso ma ancora poco agito, talvolta ostacolato da linguaggi distanti, aspettative divergenti e risorse territoriali insufficienti. Al tempo stesso, soprattutto a Napoli, la scuola viene descritta come presidio sociale ed educativo, unico luogo stabile per alcune famiglie, capace di offrire protezione, orientamento e opportunità di crescita là dove il territorio non può farlo.

Ciò che emerge con maggiore forza dall'AT è dunque la presenza di un terreno comune, fatto di aspirazioni condivise, senso di responsabilità educativa e volontà di collaborare; ma anche di una serie di asimmetrie, nei ruoli, nelle percezioni, nei margini di azione, che rendono l'alleanza educativa più complessa da praticare sul piano quotidiano.

Questa complessità non rappresenta un ostacolo, bensì un punto di osservazione privilegiato per comprendere come scuola e famiglia si incontrino, si fraintendano, si riconoscano o si distanzino, a seconda dei contesti e delle condizioni materiali e simboliche che li caratterizzano.

Proprio per questo, la lettura comparativa che segue si propone di mettere sistematicamente in relazione le voci dei diversi partecipanti, confrontando i tre contesti e le due categorie (genitori e insegnanti) per far emergere convergenze, divergenze e traiettorie interpretative comuni. La comparazione consentirà di approfondire ulteriormente il ruolo della corresponsabilità educativa e le sue potenzialità di contrasto alla povertà educativa, evidenziando come tali temi si declinino in modo differenziato ma anche complementare nei diversi territori e nei diversi attori della comunità scolastica.

## 5.5 Dati delle tre scuole a confronto

L'Analisi Tematica (AT) condotta sui focus group di genitori e insegnanti dei tre contesti scolastici si colloca, come si è detto, all'interno di una cornice fenomenologica-costruttivista, condividendone l'intento di comprendere in profondità i significati attribuiti all'esperienza educativa e relazionale. In questa prospettiva, l'AT rappresenta uno sviluppo metodologico complementare, che consente di sistematizzare l'interpretazione dei vissuti in nuclei tematici coerenti, mantenendo però la fedeltà alla dimensione esperienziale e intersoggettiva del discorso. L'obiettivo non è classificare i contenuti, ma riconoscere le strutture di senso che emergono dalle narrazioni collettive e individuali, restituendo la complessità della relazione scuola-famiglia nel suo intreccio con il contesto sociale e comunitario.

La comparazione tra i tre contesti – Ischitella, Grottaferrata e Napoli – ha consentito di individuare la diversa articolazione dei temi trasversali (*rapporto scuola-famiglia, corresponsabilità educativa, partecipazione, povertà educativa, senso di comunità*) ponendo in luce il ruolo svolto da fattori quali capitale relazionale, delle risorse e delle condizioni socio-culturali locali.

L'AT ha inoltre permesso di distinguere con chiarezza tra gli argomenti introdotti dal ricercatore, derivanti dalla mappa tematica predisposta per orientare la conduzione dei focus group, e i temi effettivamente elaborati dai partecipanti nel corso della discussione. È importante sottolineare che i temi emersi non introducono contenuti radicalmente nuovi rispetto agli argomenti-guida, ma ne rappresentano una rielaborazione esperienziale, arricchita dalla negoziazione di significati, dalle prospettive personali e dalle dinamiche interattive del gruppo. In altri termini, ciò che cambia non è tanto la cornice tematica quanto la profondità con cui essa viene abitata dai partecipanti, che trasformano gli spunti iniziali in narrazioni situate, vissute e interpretate. Questo passaggio dal piano strutturale a quello esperienziale ha reso possibile una lettura più densa delle rappresentazioni educative, preservando la dimensione fenomenologica dell'ascolto e consentendo al ricercatore di cogliere non solo cosa i partecipanti dicono, ma come attribuiscono significato ai temi proposti.

*Rapporto scuola-famiglia*

Il rapporto scuola–famiglia (*RSF1–RSF3*) emerge come tema centrale e ricorrente. In tutti i contesti si riconosce una fiducia di fondo nei confronti della scuola e dei docenti, accompagnata però da fragilità comunicative e da una tensione costante tra vicinanza e distanza. A Ischitella la relazione si manifesta in forme dirette e affettive, talvolta eccessivamente informali; a Grottaferrata prevale una comunicazione più riflessiva, ma anche la percezione di linguaggi da armonizzare; a Napoli il dialogo assume toni partecipativi e comunitari, pur restando condizionato dai tempi e dalle pressioni della vita urbana. Parallelamente, nei focus group con gli insegnanti emerge una consapevolezza professionale orientata alla mediazione educativa, ma anche il bisogno di strumenti relazionali più efficaci per sostenere la collaborazione con le famiglie.

### *Corresponsabilità educativa*

La corresponsabilità educativa (*CE1–CE3*) attraversa l'intero corpus come valore condiviso ma non ancora pienamente agito. Genitori e insegnanti la riconoscono come principio guida del patto educativo, pur lamentandone la traduzione formale e poco partecipata nella quotidianità scolastica. Tuttavia, nei contesti di Ischitella e Napoli emergono esperienze di corresponsabilità vissuta, che si concretizzano in micro–alleanze, progettualità comuni e azioni cooperative. La corresponsabilità, dunque, non è intesa come adesione passiva, ma come relazione dinamica, basata su fiducia, riconoscimento e dialogo reciproco.

### *Partecipazione*

La partecipazione (*PA1–PA3, PI1–PI3*) si presenta come dimensione intrecciata alla corresponsabilità. In tutti i gruppi è vissuta in modo diseguale e discontinuo: a Grottaferrata e Napoli è espressione di consapevolezza educativa e volontà di collaborazione, mentre a Ischitella si radica in un senso di appartenenza comunitaria immediato ma talvolta informale. La partecipazione viene così interpretata come cittadinanza educativa, in cui la cura per la scuola diventa anche impegno civico e costruzione di legami sociali.

### *Povertà educativa*

Il tema della povertà educativa (*PE1–PE3*) assume declinazioni diverse ma convergenti: a Grottaferrata si configura come povertà relazionale e di tempo

condiviso; a Napoli come carenza di stimoli e disuguaglianza di opportunità; a Ischitella come isolamento territoriale e scarsità di risorse. In tutti i casi, essa è compresa non solo come mancanza economica, ma come assenza di esperienze, relazioni e reti di sostegno. La scuola viene riconosciuta, da genitori e insegnanti, come presidio educativo e luogo di compensazione, capace di generare opportunità di crescita e di speranza.

### *Comunità educante*

Un ulteriore asse interpretativo riguarda i valori educativi condivisi (VE1–VE2) e la costruzione della comunità educante (COE1–COE3). In tutti i contesti, l'educazione è percepita come spazio di trasmissione valoriale e come responsabilità collettiva. La scuola è vista non solo come luogo di apprendimento, ma come spazio di relazione, presidio di legalità, equità e solidarietà. A Ischitella il senso di comunità assume una connotazione affettiva e solidale; a Grottaferrata si lega alla fiducia e alla continuità educativa; a Napoli si intreccia con la partecipazione civica e l'impegno territoriale.

Nel complesso, l'analisi dei dati restituisce un quadro corale e situato della relazione educativa, in cui la genitorialità e la professionalità docente si riconoscono come dimensioni complementari di uno stesso processo di cura. Le differenze territoriali non rappresentano fratture, ma articolazioni di un continuum interpretativo, che evidenzia la coesistenza di potenzialità e criticità.

In questa prospettiva, la corresponsabilità educativa non è un traguardo definito, ma un processo in costruzione, che si alimenta nel dialogo, nella partecipazione e nel riconoscimento reciproco. La scuola si configura così come luogo di relazioni generative, in cui la genitorialità si fa comunità e la comunità si traduce in alleanza educativa. In tabella (n° 72), si riportano, in sintesi, temi emergenti in ordine di ricorrenza. Va precisato che, le etichette "Molto ricorrente", "Ricorrente" e "Poco ricorrente" si applicano alla frequenza delle occorrenze rilevate attraverso la codifica tematica delle trascrizioni integrali dei focus group.

Per la classificazione è stato adottato il seguente intervallo: Molto ricorrente = 17–21, Ricorrente = 12–16, Poco ricorrente = ≤11.

<b>Tema principale</b>	<b>Ischitella</b>	<b>Grottaferrata</b>	<b>Napoli</b>	<b>Significato condiviso</b>
<b>Povertà educativa e tempo (PE)</b>	Molto ricorrente	Ricorrente	Molto ricorrente	Tema trasversale e dominante. Il tempo e le disuguaglianze sono vissuti come principali barriere educative.
<b>Rapporto scuola-famiglia (RSF)</b>	Ricorrente	Molto ricorrente	Molto ricorrente	La fiducia è presente, ma la comunicazione è discontinua. Serve maggiore coordinamento e continuità educativa.
<b>Corresponsabilità educativa (CE)</b>	Molto ricorrente	Molto ricorrente	Ricorrente	Valore condiviso ma poco praticato. Il patto educativo è percepito come formale.
<b>Esperienza genitoriale (EG)</b>	Molto ricorrente	Ricorrente	Ricorrente	Genitorialità consapevole ma affaticata, con tensione tra autorità e dialogo.
<b>Comunicazione e relazione (CR)</b>	Ricorrente	Molto ricorrente	Molto ricorrente	Tema chiave in tutti i contesti: richiesta di trasparenza, ascolto e coerenza relazionale.
<b>Partecipazione e coinvolgimento (PA)</b>	Ricorrente	Ricorrente	Ricorrente	Partecipazione ancora formale e limitata, ma con desiderio di maggiore inclusione.
<b>Ruolo dei genitori come risorsa (RG)</b>	Ricorrente	Ricorrente	Molto ricorrente	I genitori chiedono riconoscimento come soggetti attivi e competenti.
<b>Comunità educante e appartenenza (COE)</b>	Ricorrente	Ricorrente	Ricorrente	Visione comune di scuola come spazio di fiducia e rete territoriale; diversa intensità tra contesti.

Tab. 72: Tabella sinottica comparativa Genitori – Temi comuni ai tre contesti (ordine di ricorrenza)

### *Comparazione focus group genitori*

La comparazione tra i tre focus group Genitori evidenzia un'elevata coerenza tematica: i genitori, indipendentemente dal contesto territoriale, condividono valori, difficoltà e aspirazioni educative comuni. I temi più forti e trasversali risultano la povertà educativa e il tempo (PE), la comunicazione e relazione scuola-famiglia (RSF/CR) e la corresponsabilità educativa (CE), che insieme costituiscono il nucleo centrale dell'esperienza genitoriale contemporanea.

Le differenze emergono soprattutto nei toni e nelle priorità: a Ischitella prevale il bisogno di riconoscimento e di riscatto sociale, legato all'esperienza genitoriale (EG) e al ruolo dei genitori come risorsa (RG); a Grottaferrata si evidenzia una cultura della collaborazione già matura, sostenuta da un buon rapporto scuola-famiglia (RSF) e dalla partecipazione e coinvolgimento (PA), ma ancora limitata da una scarsa continuità educativa; a Napoli domina la fatica del quotidiano, segnata dalla povertà educativa (PE) e dal desiderio di spazi educativi e relazionali concreti (CR/COE).

In tutti i contesti, la direzione comune è quella di un'alleanza educativa (CE) da consolidare, fondata sulla fiducia reciproca, sulla comunicazione autentica (CR) e sulla valorizzazione delle famiglie come co-protagoniste (RG) all'interno di una comunità educante (COE) capace di costruire prossimità e corresponsabilità.

#### *Comparazione focus group insegnanti*

L'analisi comparativa dei focus group con gli insegnanti dei tre territori evidenzia, a sua volta, un quadro fortemente coerente nei valori e nelle rappresentazioni della professione docente, ma con differenze significative nelle modalità di esercizio e nelle priorità percepite. In tutti i contesti, l'insegnamento viene descritto come missione etica e relazionale (M1-M3), fondata sull'impegno personale e sulla responsabilità verso gli alunni e la comunità. Tuttavia, mentre a Ischitella prevale una visione vocazionale e affettiva, che lega la motivazione alla dimensione di prossimità e di cura quotidiana, a Grottaferrata essa assume un carattere più riflessivo e professionale, legato alla crescita e all'aggiornamento continuo. A Napoli, invece, la motivazione diventa impegno etico-sociale, una forma di resistenza civile in un contesto segnato da disuguaglianze e povertà educativa. In tutti i casi, emerge una forte coesione identitaria: insegnare è un atto di dedizione e di cura, ma anche una scelta di responsabilità verso il futuro collettivo.

Il rapporto scuola-famiglia (RSF) rappresenta un nucleo tematico condiviso, attraversato ovunque da elementi di fiducia reciproca e da tensioni comunicative. A Ischitella la relazione è descritta come prossima e partecipata, sostenuta dalla conoscenza diretta tipica dei piccoli centri; a Grottaferrata prevale un approccio istituzionale e bilanciato, con attenzione alla distanza linguistica e culturale tra scuola e famiglie; a Napoli, invece, il legame assume un valore fortemente sociale e inclusivo, con la scuola che si fa luogo di accoglienza per famiglie fragili e migranti.

In tutti i contesti, la fiducia è presente ma fragile, e il dialogo è indicato come area di miglioramento.

La *comunicazione* (CR) emerge come tema centrale e trasversale. Gli insegnanti riconoscono la necessità di una competenza relazionale consapevole, che permetta di gestire differenze e conflitti. A Ischitella la comunicazione è vissuta come gesto autentico e affettivo, a Grottaferrata come strumento professionale che richiede formazione specifica, mentre a Napoli come mediazione interculturale, essenziale per includere le diversità e creare prossimità. In tutti i casi, si sottolinea la necessità di una formazione più strutturata sulle dimensioni comunicative, vista come competenza professionale cruciale.

Il tema della *corresponsabilità educativa* (CE) attraversa tutti i focus, assumendo tonalità diverse: a Ischitella è un principio fondante ma vissuto in modo spontaneo e informale; a Grottaferrata è un valore condiviso ma non ancora sistematizzato in pratiche operative; a Napoli è alleanza concreta e trasformativa, capace di contrastare dispersione e povertà educativa. Gli insegnanti napoletani evidenziano con maggiore intensità il legame tra corresponsabilità e giustizia sociale, configurando la scuola come presidio di equità.

La *partecipazione* delle famiglie (PA/PI) si conferma una dimensione ambivalente in tutti i territori. A Ischitella è percepita come alta ma diseguale, sostenuta da prossimità e fiducia; a Grottaferrata è formalmente buona ma con partecipazione discontinua; a Napoli assume un carattere fortemente solidale e comunitario, dove la partecipazione diventa atto di cittadinanza attiva e forma di inclusione sociale.

Il tema della *povertà educativa* (PE) mostra un'evoluzione geografica e culturale: a Ischitella è legata alla mancanza di stimoli e servizi territoriali; a Grottaferrata è reinterpretata come povertà relazionale e di tempo, diffusa anche nei contesti benestanti; a Napoli, invece, diventa dimensione strutturale e sistemica, con la scuola che svolge un ruolo compensativo decisivo. Questa progressione territoriale riflette un passaggio dalla povertà come assenza materiale alla povertà come carenza di relazioni e opportunità, indicando come gli insegnanti abbiano una consapevolezza ampia e complessa del fenomeno.

I *valori educativi condivisi* (VE) costituiscono un asse identitario comune: rispetto, fiducia, responsabilità e solidarietà sono i pilastri dichiarati in tutti i focus. Tuttavia, a Napoli questi valori assumono una connotazione più civica e politica, orientata alla legalità e all'equità; a Grottaferrata prevale la prospettiva della formazione integrale

del cittadino; a Ischitella il valore fondante è l'amore educativo e la cura come forma di insegnamento.

Infine, il concetto di *comunità educante* (COE) appare pienamente condiviso ma diversamente articolato: a Ischitella la scuola è il cuore del paese; a Grottaferrata è nodo di una rete in costruzione; a Napoli è presidio sociale e motore di rigenerazione urbana. In tutti i contesti, la scuola emerge come spazio di incontro tra famiglie, docenti e territorio, chiamato a farsi carico delle fragilità e a generare coesione.

Nel complesso, la comparazione mostra un filo rosso che unisce le tre realtà: *la centralità della relazione educativa e la funzione comunitaria della scuola*. Cambiano i linguaggi e le priorità, ma resta identico l'obiettivo: fare della scuola un luogo di prossimità, fiducia e cittadinanza. Gli insegnanti si riconoscono come custodi del legame sociale, attori di un progetto educativo che travalica i confini dell'aula per radicarsi nella vita delle comunità.. Nella tabella n°73, si riportano in sintesi temi e sottotemi emersi dalla comparazione dei tre contesti, cui si applica lo stesso criterio di definizione delle etichette: Molto ricorrente, Ricorrente, Poco ricorrente.

<b>Tema principale</b>	<b>Ischitella</b>	<b>Grottaferrata</b>	<b>Napoli</b>	<b>Livello di ricorrenza e significato condiviso</b>
<b>Comunicazione e competenze relazionali (CR)</b>	Ricorrente	Molto ricorrente	Molto ricorrente	Tema più forte e trasversale: la comunicazione è vissuta come fondamento della professionalità docente e leva di inclusione.
<b>Motivazione e identità professionale (M)</b>	Molto ricorrente	Molto ricorrente	Molto ricorrente	In tutti i contesti emerge una motivazione etica e vocazionale, ma con accenti diversi (cura, riflessività, impegno sociale).
<b>Rapporto scuola-famiglia (RSF)</b>	Molto ricorrente	Ricorrente	Molto ricorrente	Fiducia condivisa ma comunicazione fragile; a Napoli si accentua la dimensione interculturale.
<b>Corresponsabilità educativa (CE)</b>	Ricorrente	Ricorrente	Molto ricorrente	Principio condiviso ovunque, più operativo e concreto nel contesto napoletano.
<b>Povertà educativa (PE)</b>	Molto ricorrente	Ricorrente	Molto ricorrente	Tema strutturale che evolve da mancanza di stimoli (Ischitella) a disuguaglianza sociale (Napoli).
<b>Partecipazione delle famiglie (PA/PI)</b>	Ricorrente	Ricorrente	Molto ricorrente	Coinvolgimento eterogeneo ma crescente; a Napoli assume valore di cittadinanza attiva.

<b>Comunità educante (COE)</b>	Ricorrente	Ricorrente	Molto ricorrente	Scuola come cuore del territorio (Ischitella), rete educativa (Grottaferrata), presidio sociale (Napoli).
<b>Valori educativi condivisi (VE)</b>	Ricorrente	Ricorrente	Ricorrente	Dimensione etico-civica comune, con declinazioni locali nei valori di rispetto, fiducia e legalità.

Tab. 73: Tabella sinottica comparativa insegnanti – Temi comuni ai tre contesti insegnanti (ordine di ricorrenza complessiva)

La comparazione tra i focus group degli insegnanti dei tre territori evidenzia una forte unità valoriale e professionale, accompagnata da una crescente complessità nelle rappresentazioni del ruolo docente: da una scuola di prossimità e relazioni (Ischitella), segnata dal valore della comunicazione e competenze relazionali (CR) e della comunità educante (COE), a una scuola di riflessione e metodo (Grottaferrata), centrata sulla motivazione e identità professionale (M) e sulla corresponsabilità educativa (CE), fino a una scuola di impegno e presidio sociale (Napoli), dove la povertà educativa (PE) e la partecipazione delle famiglie (PA) assumono un significato fortemente civico e territoriale.

La coerenza interna tra i temi – *motivazione e identità professionale (M)*, *comunicazione (CR)*, *corresponsabilità educativa (CE)* e *povertà educativa (PE)* – conferma l'esistenza di una cultura docente condivisa, capace di declinarsi in forme differenti a seconda dei bisogni educativi e delle sfide del contesto locale.

Riepilogando, in sintesi, il percorso di analisi e comparazione delle voci di genitori e insegnanti, ha messo in luce una rappresentazione plurale ma coerente della scuola come luogo di relazione e corresponsabilità (CE/CR). Dallo studio dei singoli focus group fino alla lettura integrata delle due prospettive, emerge un quadro di significati condivisi che mette in dialogo esperienze, aspettative e valori comuni (VE). I temi della corresponsabilità educativa (CE) e della povertà educativa (PE), introdotti nella traccia di conduzione dei focus group (cfr. *Appendice*), si sono rivelati assi centrali della riflessione, offrendo una chiave di lettura comune per comprendere come, pur nella diversità dei ruoli, genitori e insegnanti riconoscano la necessità di una collaborazione educativa fondata su fiducia, dialogo e partecipazione reciproci (PA/COE).

Come ultimo step di questa analisi comparativa, si propone una lettura integrata delle convergenze e divergenze emerse dalle parole di genitori e insegnanti, messe

a confronto. L'esame congiunto delle due prospettive restituisce un quadro articolato e profondamente umano delle relazioni educative, in cui la corresponsabilità educativa (CE) si configura come concetto-ponte, ma anche come spazio di tensione e negoziazione tra i diversi attori.

Attraverso le differenti voci si delinea un sistema di significati condivisi che ruota attorno a quattro nuclei centrali: la fiducia e la comunicazione (CR), la partecipazione e il coinvolgimento (PA) e la visione del ruolo educativo (M/RG). Tuttavia, questi nuclei assumono sfumature differenti a seconda della prospettiva, configurando una dialettica costante tra aspettative e realtà, intenzioni e pratiche, ruoli e riconoscimento reciproco.

Nella tabella sinottica n. 74 sono riportati tutti i temi codificati, una descrizione sintetica e i punti di convergenza e divergenza rilevati nei due gruppi di partecipanti- genitori e insegnanti- seguiti da una analisi interpretativa che ne approfondisce il significato educativo complessivo.

<b>Tema (sigla)</b>	<b>Descrizione sintetica</b>	<b>Prospettiva Genitori</b>	<b>Prospettiva Insegnanti</b>	<b>Convergenze / Divergenze</b>
<b>Corresponsabilità educativa (CE)</b>	Condivisione di valori, fiducia e collaborazione tra scuola e famiglia.	I genitori chiedono un rapporto più autentico e continuativo, non solo formale; vedono il patto come documento da rendere "vivo".	Gli insegnanti riconoscono l'importanza del patto, ma ne lamentano la scarsa partecipazione e concretezza da parte delle famiglie.	<b>Convergenza</b> su necessità di collaborazione reale.  <b>Divergenza</b> sul grado di coinvolgimento e sulla percezione di reciprocità.
<b>Rapporto scuola-famiglia (RSF)</b>	Relazioni, fiducia e modalità di comunicazione tra genitori e docenti.	I genitori parlano di fiducia e disponibilità, ma anche di difficoltà di tempo e comunicazione.	Gli insegnanti rilevano diversità tra famiglie (presenti vs assenti) e pressione o incoerenza nei comportamenti.	<b>Convergenza</b> sul valore del dialogo.  <b>Divergenza</b> sulle aspettative reciproche e sulla gestione dei conflitti.
<b>Comunicazione e competenze relazionali (CR)</b>	Qualità delle interazioni, ascolto, empatia e mediazione.	I genitori notano differenze tra docenti nella capacità di ascolto e chiedono più formazione comunicativa.	Gli insegnanti evidenziano la necessità di empatia e sincerità come chiave di fiducia con le famiglie.	<b>Convergenza</b> sulla centralità dell'ascolto e dell'empatia.
<b>Povertà educativa (PE)</b>	Mancanza di stimoli culturali, risorse relazionali	I genitori denunciano carenze di stimoli e mancanza di spazi	Gli insegnanti parlano di povertà relazionale, adultizzazione	<b>Convergenza</b> sul ruolo centrale della scuola.  <b>Divergenza:</b> i genitori enfatizzano le mancanze

	o valoriali, e disuguaglianze.	per i figli; vedono la scuola come presidio educativo.	precoce, e difficoltà genitoriali di supporto.	territoriali, i docenti quelle familiari.
<b>Partecipazione e inclusione (PA / PI)</b>	Coinvolgimento dei genitori nelle attività scolastiche e senso di comunità.	I genitori riconoscono la difficoltà di coinvolgere famiglie distanti e l'importanza dei rappresentanti.	Gli insegnanti sottolineano la variabilità della partecipazione e la tendenza alla delega.	<b>Convergenza</b> sulla necessità di partecipazione attiva.
<b>Comunità scolastica / educante (COE)</b>	La scuola come luogo di aggregazione e co-costruzione educativa.	I genitori vedono la scuola come punto di riferimento e occasione di incontro.	Gli insegnanti la percepiscono come comunità educante da rinforzare con iniziative congiunte.	<b>Convergenza</b> piena: scuola come spazio condiviso e rete educativa.
<b>Conflitti scuola-famiglia (CSF)</b>	Difficoltà di confronto su problemi e bisogni educativi.	I genitori parlano di resistenze nel riconoscere difficoltà scolastiche, ma anche del valore del dialogo.	Gli insegnanti segnalano tensioni nella comunicazione e resistenze dei genitori verso proposte di sostegno.	<b>Convergenza</b> sulla fatica del confronto, ma entrambe le parti indicano il dialogo come via di soluzione.
<b>Motivazioni educative / professionali (M)</b>	Motivazioni, valori e senso del ruolo educativo.	I genitori parlano di motivazioni familiari (protezione, cura, valori).	Gli insegnanti parlano di vocazione, passione, responsabilità educativa e crescita personale.	<b>Convergenza</b> sul valore educativo e affettivo del ruolo, declinato in ambiti diversi.
<b>Valori educativi condivisi (VE)</b>	Principi di legalità, rispetto e benessere come base comune.	(Esplicitato indirettamente: genitori parlano di valori e relazioni come contrasto alla povertà educativa).	Gli insegnanti sottolineano legalità, rispetto, benessere e responsabilità condivisa.	<b>Convergenza</b> di fondo sui valori come terreno comune, anche se più strutturata nella prospettiva docente.

Tab. 74: Tabella sinottica su temi dei focus group di genitori e insegnanti delle tre scuole

### *Elementi di convergenza*

Il primo elemento di convergenza che si vuole mettere in risalto riguarda la rappresentazione della *scuola come luogo di relazione*.. Per entrambi i gruppi la scuola non è da intendersi soltanto come un'istituzione formativa, ma come uno spazio relazionale in cui si costruiscono legami e si genera appartenenza. Nei genitori, questa dimensione emerge come bisogno di riconoscimento e fiducia reciproca (RSF1–RSF2, CE1–CE4): la scuola è percepita come un punto di riferimento educativo e sociale, soprattutto nei contesti territoriali più fragili, capace

di compensare la scarsità di stimoli e di spazi comunitari. Negli insegnanti, invece, la relazione con le famiglie è vissuta come condizione di efficacia del lavoro educativo, ma anche come fonte di complessità. Laddove i genitori chiedono una comunicazione più empatica e accessibile, i docenti lamentano l'eccesso di aspettative e la difficoltà di mediare tra richieste divergenti. In queste diverse percezioni si riflette anche una distanza di ruoli: i genitori si sentono utenti di un servizio che vorrebbero umano e flessibile, mentre gli insegnanti si percepiscono come professionisti che cercano equilibrio tra apertura e autorevolezza.

Passando al tema della *corresponsabilità educativa* (CE), esso mostra essere il baricentro interpretativo di tutto il corpus. Entrambi i gruppi di partecipanti la definiscono come un valore fondamentale, ma la sua traduzione concreta resta problematica. Per i genitori, la corresponsabilità è soprattutto *relazione di fiducia*: collaborare, sentirsi ascoltati, poter esprimere la propria voce. Per gli insegnanti, invece, essa coincide con la *coerenza educativa*: agire in modo condiviso, ma nel rispetto dei ruoli e dell'autonomia professionale.

Il Patto di corresponsabilità educativa (CE), uno degli argomenti previsti nella traccia dei focus group, si rivela emblematico delle differenze di ruolo tra genitori e insegnanti. Per i genitori, infatti, esso appare come strumento potenzialmente utile ma ancora "vuoto", percepito più come atto formale che come reale occasione di dialogo e partecipazione (PA/CR).

Per gli insegnanti, il Patto rappresenta un documento necessario, legato alla responsabilità professionale (MIP/VE) e al bisogno di chiarezza nelle regole, ma spesso vissuto come procedura istituzionale più che come spazio di co-costruzione educativa (RSF/CE). L'interpretazione convergente tra i due gruppi è quella per cui nel Patto essi riconoscono il potenziale di un passaggio da atto amministrativo a processo relazionale. In quest'ottica esso, per diventare reale, deve trasformarsi in pratica riflessiva e partecipata, sostenuta da tempi di confronto e da linguaggi comuni, per dare concretezza alla corresponsabilità come pratica educativa condivisa (COE).

Riguardo al tema della *comunicazione*, entrambi i gruppi riconoscono che l'ascolto e la relazione (CR) sono le chiavi per una collaborazione autentica, ma individuano la carenza di alcuni elementi complementari. I genitori, ad esempio, sottolineano la variabilità delle competenze relazionali degli insegnanti e la necessità di una comunicazione meno tecnica e più empatica; i docenti, dal canto loro, evidenziano la

difficoltà di dialogare con famiglie *polarizzate*: alcune molto presenti e talvolta invadenti, altre completamente assenti. In entrambi i gruppi, emerge la percezione di una fatica comunicativa: non mancano i canali, ma spesso mancano il tempo, la reciprocità e la fiducia necessaria a farli funzionare. La comunicazione educativa appare dunque come un luogo in cui si incontrano bisogni diversi ma compatibili: quello dei genitori di essere riconosciuti come parte attiva e quello degli insegnanti di sentirsi rispettati nel proprio ruolo.

Il tema della *povertà educativa* (PE) è trattato, nei report di genitori e insegnanti, con prospettive differenti. I genitori la leggono prevalentemente come mancanza di stimoli e opportunità nel territorio: limiti oggettivi che la scuola deve aiutare a superare, mentre gli insegnanti ne sottolineano la dimensione relazionale e valoriale, mettendo in evidenza la fragilità dei legami familiari e la crescente adultizzazione dei bambini. Da entrambe le prospettive, però, la scuola emerge come luogo di equità e di opportunità capace di riconoscere e in parte compensare le disuguaglianze.

In questo senso, la povertà educativa (PE) diventa un terreno di corresponsabilità, che richiede impegno congiunto e azioni condivise tra scuola, famiglie e territorio.

Un altro punto di contatto e di tensione è rappresentato dal tema della *partecipazione* (PA/PI). Per i genitori, partecipare significa esserci, sentirsi parte e poter contribuire, per gli insegnanti, invece, partecipazione significa cooperazione responsabile e rispettosa dei ruoli. Entrambi riconoscono che la partecipazione è diseguale: in alcune classi è alta, in altre minima. Ciò che differisce tra i due gruppi è, però, la lettura delle cause di questa disparità: i genitori la collegano al lavoro e ai tempi familiari, i docenti alla motivazione e al livello culturale delle famiglie.

L'interpretazione condivisa è che la partecipazione autentica non può essere ridotta alla presenza fisica o alla firma di un documento, ma si costruisce nella fiducia e nella reciprocità quotidiana.

Infine, la *comunità educante* (COE) costituisce il punto di convergenza più maturo e simbolicamente più forte. In entrambi i gruppi, infatti, la scuola viene definita come spazio di incontro, ma anche come rete di legami che supera i confini dell'aula. Per i genitori, essa rappresenta una *seconda casa*, un presidio di protezione e crescita e per gli insegnanti, una comunità di cura e di cittadinanza, dove la relazione con le famiglie diventa parte integrante della funzione educativa. La visione che emerge è quella di una scuola che si riconosce come nodo di una rete più ampia: un luogo di

“educazione condivisa” dove la corresponsabilità non è solo obiettivo, ma metodo e pratica quotidiana.

### *Comparazione tra focus group*

A conclusione del percorso di analisi, si propone una tabella sinottica complessiva delle ricorrenze tematiche (n° 75), che integra i risultati emersi dai focus group di genitori e insegnanti, offrendo una visione unitaria delle principali aree di convergenza e divergenza.

<b>Tema principale</b>	<b>Totale ricorrenze</b>	<b>Significato condiviso</b>
<b>Povertà educativa e tempo (PE)</b>	<b>113</b>	Condizione trasversale e strutturale, percepita come mancanza di tempo, risorse e opportunità educative; chiave di lettura delle disuguaglianze.
<b>Comunicazione e competenze relazionali (CR)</b>	<b>97</b>	Fondamento della fiducia e leva di inclusione; dimensione chiave della relazione educativa.
<b>Rapporto scuola-famiglia (RSF)</b>	<b>88</b>	Spazio di collaborazione fragile ma desiderata; richiede continuità, ascolto e coordinamento.
<b>Corresponsabilità educativa (CE)</b>	<b>85</b>	Principio condiviso, più praticato nel contesto scolastico; esprime la volontà di co-costruire percorsi educativi.
<b>Comunità educante e appartenenza (COE)</b>	<b>55</b>	Visione condivisa di scuola come rete territoriale, luogo di prossimità e presidio sociale.
<b>Motivazione e identità professionale (MIP)</b>	<b>54</b>	Motore etico e vocazionale dell'agire educativo; riflessività e impegno civile del docente.
<b>Esperienza genitoriale (EG)</b>	<b>53</b>	Genitorialità consapevole ma affaticata, segnata da tensioni tra autorità e dialogo.
<b>Partecipazione e coinvolgimento (PA)</b>	<b>53</b>	Desiderio di protagonismo educativo e di cittadinanza attiva; partecipazione in crescita.
<b>Ruolo dei genitori come risorsa (RG)</b>	<b>44</b>	Riconoscimento del genitore come soggetto competente e partner della scuola.
<b>Valori educativi condivisi (VE)</b>	<b>37</b>	Dimensione etico-civica comune, basata su fiducia, rispetto, legalità e coerenza educativa.

Tab 75: Tabella sinottica comparativa insegnanti e genitori – Temi comuni ai tre contesti (ordine di ricorrenza complessiva)

La sintesi quantitativa e qualitativa consente di mettere in relazione i temi più significativi, evidenziando il grado di coerenza tra i due sguardi e la ricchezza di sfumature che attraversa le pratiche educative.

Nel confronto tra genitori e insegnanti, emerge una intenzionalità educativa condivisa, sebbene espressa attraverso linguaggi e modalità differenti. I genitori tendono a muoversi su un piano affettivo e relazionale (CR/EG/PA), portando nel discorso la cura, l'esperienza familiare e il bisogno di riconoscimento (RG); gli insegnanti, invece, operano su un piano *più etico e professionale* (MIP/CE/VE), incentrato su valori, coerenza e responsabilità sociale.

Queste differenze non rappresentano un conflitto, ma piuttosto la dialettica costitutiva della relazione educativa (RSF): è proprio nella tensione tra i due sguardi che si colloca il potenziale trasformativo della scuola come comunità educante (COE) — uno spazio dove il sapere tecnico e la competenza emotiva, la struttura e la spontaneità, la professionalità e la quotidianità familiare si incontrano per costruire significati comuni (VE).

Per concludere, si può affermare che, l'analisi ha permesso di cogliere in profondità la dinamica secondo cui, dietro le differenze di ruolo, si riconosce un'intenzionalità condivisa (CE): quella di prendersi cura insieme della crescita dei bambini (PA/RG). In questo spazio di intersezione, la corresponsabilità educativa (CE) smette di essere un concetto astratto e si concretizza come pratica relazionale, situata e quotidiana, che definisce la scuola come luogo di reciprocità e costruzione comune del significato educativo.

E' in tale prospettiva, inoltre, che la corresponsabilità può tradursi (anche) in azione condivisa di contrasto alla povertà educativa (PE): scuola e famiglia cooperano per garantire pari opportunità di apprendimento e sviluppo, trasformando la cura educativa (CR/COE) in un impegno sociale e comunitario, fondato su fiducia, dialogo e partecipazione attiva (PA).

In coerenza con questa visione, la messa alla prova dell'ipotesi di partenza del presente studio circa una corresponsabilità educativa (CE) capace di tradursi in azione condivisa di contrasto alla povertà educativa (PE) ha trovato una sola applicazione concreta all'interno del percorso di ricerca.

Tra le scuole coinvolte nella fase empirica, infatti, solo l'istituto di Grottaferrata ha portato a compimento la fase finale del disegno di ricerca, originariamente pensata come momento di micro-progettazione partecipata tra genitori e insegnanti.

Questo incontro, configurato come focus group operativo, ha permesso di trasformare le riflessioni emerse nei focus group esplorativi in proposte educative condivise, finalizzate a rafforzare la collaborazione scuola-famiglia (RSF/PA) e a sperimentare pratiche di corresponsabilità nel quotidiano scolastico.

Le ipotesi progettuali elaborate in quell'occasione sono state messe in atto in una classe terza dell'IC San Nilo, nella primavera del 2025, offrendo un'occasione unica per osservare se e come i principi della corresponsabilità possano tradursi in azioni concrete di contrasto alla povertà educativa.

L'esperienza, le modalità di attuazione e i risultati di questa sperimentazione verranno approfonditi nel paragrafo successivo, dedicato al laboratorio di microprogettazione e alla sua implementazione in classe.

## 5.6 La microprogettualità nella classe 3B della Scuola Croce, Grottaferrata

Nell'ultima fase del percorso di ricerca è stato organizzato un focus group congiunto, che ha coinvolto genitori e insegnanti dell'IC San Nilo. L'incontro ha avuto lo scopo di raccogliere, attraverso la scrittura collettiva su una lavagna virtuale, una serie di proposte concrete da poter realizzare a scuola. L'obiettivo principale era quello di partire dalle parole e dalle riflessioni emerse nelle fasi precedenti della ricerca, ovvero il questionario esplorativo e i focus group separati con genitori e insegnanti, per giungere a una progettazione condivisa di azioni semplici ma significative.

Le idee emerse dovevano tradursi in piccole iniziative fattibili nel contesto scolastico, capaci di rappresentare occasioni "ricche" di relazione, partecipazione e apprendimento, da offrire anche (e soprattutto) alle famiglie che vivono situazioni di povertà educativa. Le proposte dovevano avere un carattere operativo e partecipativo, ed essere volte a valorizzare le risorse della comunità educante per promuovere una scuola inclusiva, attenta ai bisogni e alle potenzialità di tutte le famiglie. Preliminare alla conversazione tra i genitori, è stata la condivisione, attraverso la lavagna virtuale, delle parole emerse nei focus group separati, relative ai temi della corresponsabilità e della povertà educativa (tab. n°76), punto di partenza per una riflessione condivisa riguardo le opinioni e le percezioni di ciascun gruppo.

<b>Temi chiave</b>	<b>Voce degli insegnanti</b>	<b>Voce dei genitori</b>
<b>Significato di corresponsabilità</b>	<p>Parole chiave: <i>ascolto, empatia, rispetto, collaborazione, impegno reciproco.</i></p> <p><i>"La corresponsabilità è un percorso di fiducia e ascolto continuo tra scuola e famiglia."</i></p> <p><i>"È cooperazione, non imposizione: significa camminare insieme per il bene del bambino."</i></p>	<p>Parole chiave: <i>condivisione, insieme, rapporto scuola-famiglia, progetto comune.</i></p> <p><i>"Per me corresponsabilità vuol dire che ci si sente parte dello stesso percorso, non spettatori."</i></p> <p><i>"Essere corresponsabili significa poter contribuire, anche con piccole cose, alla vita della scuola."</i></p>
<b>Esperienze di corresponsabilità</b>	<p><i>"Abbiamo creato gli orti con i genitori, ripulito le aule, dipinto insieme: rendere la scuola bella è parte dell'educare."</i></p> <p><i>"Quando la scuola diventa uno spazio condiviso, anche i genitori si sentono coinvolti nel percorso educativo."</i></p>	<p><i>"Le maestre sono state molto disponibili al confronto, la soluzione è arrivata presto grazie alla collaborazione."</i></p> <p><i>"Quando siamo stati invitati alla mostra sul pregiudizio, abbiamo capito davvero il lavoro che facevano i bambini."</i></p>

<p><b>Criticità nel rapporto scuola-famiglia</b></p>	<p><i>“La forbice tra scuola e famiglie si sta allargando: spesso manca consapevolezza e fiducia.”</i></p> <p><i>“È difficile aiutare i genitori a vedere le difficoltà dei figli, a volte non hanno gli strumenti o negano i problemi.”</i></p>	<p><i>“Vorremmo entrare di più nella scuola, capire dove e come i nostri figli vivono ogni giorno.”</i></p> <p><i>“A volte è difficile comunicare con la scuola, tutto passa per email, manca un contatto diretto.”</i></p>
<p><b>Patto di corresponsabilità</b></p>	<p><i>“Per molti genitori è solo un documento da firmare, pochi sanno davvero cosa contiene.”</i></p> <p><i>“Ne parliamo con i bambini, ma la consapevolezza degli adulti è minima.”</i></p>	<p><i>“All’inizio non avevo capito la sua importanza, poi una maestra lo ha spiegato in riunione ed è diventato più chiaro.”</i></p> <p><i>“Quando ci è stato presentato come impegno reciproco, l’ho trovato efficace e concreto.”</i></p>
<p><b>Povertà educativa</b></p>	<p>Parole chiave: <i>fragilità, mancanza di tempo, società competitiva, disuguaglianze.</i></p> <p><i>“Viviamo in un contesto che corre, non si concede più tempo né ai bambini né agli adulti.”</i></p> <p><i>“La scuola resta un’isola che prova a educare alla lentezza, ma va controcorrente.”</i></p>	<p>Parole chiave: <i>mancanza di opportunità, isolamento, povertà culturale, disinteresse.</i></p> <p><i>“Povertà educativa è quando un bambino non ha occasioni, non è ascoltato, resta solo.”</i></p> <p><i>“Servirebbero attività a costo zero, per chi non può permettersi corsi o laboratori extrascolastici.”</i></p>
<p><b>Proposte operative e microprogettazione</b></p>	<p><i>“Una scuola aperta al territorio può contrastare la povertà educativa.”</i></p> <p><i>“Coinvolgere associazioni locali e genitori per costruire attività accessibili e significative.”</i></p>	<p><i>“Un comitato di genitori che collabori con gli insegnanti su progetti comuni, non solo di classe.”</i></p> <p><i>“Fare laboratori pomeridiani genitori-figli, momenti di incontro e studio insieme.”</i></p>

Tab. 76, Tabella sinottica delle parole raccolte nei FG separati, genitori e insegnanti, riguardo ai due temi di ricerca

L’analisi incrociata delle due prospettive, quella dei genitori e quella degli insegnanti, mette in luce una visione condivisa della *corresponsabilità educativa come alleanza autentica tra scuola e famiglia*.

Entrambi i gruppi concordano sul fatto che il rapporto educativo si fondi su fiducia, ascolto e cooperazione reciproca, e che tali elementi debbano essere coltivati nel tempo attraverso pratiche quotidiane di confronto e collaborazione. Non si tratta, dunque, di un principio astratto, ma di un *processo dinamico* che richiede disponibilità, apertura e riconoscimento reciproco dei ruoli. Infatti, quando la collaborazione si traduce in esperienze concrete, come la partecipazione a progetti scolastici, l’organizzazione di eventi comuni o la cura condivisa degli spazi, essa genera fiducia, rafforza il senso di appartenenza e contribuisce alla costruzione di

una comunità educante coesa. In queste situazioni, scuola e famiglie riescono a costruire relazioni di reciprocità, che rappresentano un terreno fertile per la crescita dei bambini e per la condivisione di obiettivi educativi comuni.

Sia i genitori sia gli insegnanti sottolineano tuttavia la necessità di incrementare le occasioni di incontro reale e di dialogo autentico, superando la distanza e la frammentarietà che spesso caratterizzano il rapporto scuola-famiglia.

Il Patto di corresponsabilità, in questa prospettiva, viene percepito come uno strumento importante ma ancora *poco valorizzato: un documento che rischia di restare formale se non accompagnato da momenti di spiegazione, riflessione e confronto condiviso*. Rendere il Patto un'occasione di dialogo e consapevolezza reciproca è, secondo entrambi i gruppi, una condizione indispensabile per rendere effettiva la corresponsabilità educativa.

Anche rispetto al tema della povertà educativa, insegnanti e genitori convergono nel riconoscere alla scuola un ruolo cruciale di presidio educativo e sociale, capace di offrire opportunità, protezione e senso di appartenenza a tutte le famiglie, in particolare a quelle che vivono condizioni di fragilità. La scuola viene percepita come luogo di equità e di prossimità, in grado di compensare le disuguaglianze attraverso attività gratuite, inclusive e partecipate.

In questa prospettiva, emergono proposte operative comuni: *aprire la scuola al territorio, coinvolgere associazioni e realtà locali, promuovere laboratori condivisi, comitati di genitori e attività pomeridiane a costo zero, pensate come spazi di socialità, apprendimento e incontro*.

Queste iniziative vengono viste come strumenti concreti per dare forma a quella "scuola aperta" capace di generare relazioni significative e di rappresentare un punto di riferimento stabile per tutte le famiglie, anche per quelle più lontane o in difficoltà.

Prima di presentare l'esito della micro-progettualità, però, come si diceva è necessario riprendere le conversazioni che docenti e genitori dell'IC San Nilo hanno intrapreso alla luce delle riflessioni legate alla precedente tabella.

Nel focus group a gruppi riuniti, tenutosi nel maggio del 2024, sono emersi temi di discussione (tab, n°77) che hanno indirizzato il successivo lavoro di microprogettualità proposto in classe.

Tema emergente-Sottotema (sigla)	Evidenze testuali	Interpretazione / Significato
<b>Integrazione di prospettive tra genitori e insegnanti (INT)</b>	<p><i>“Le due visioni sono diverse, ma in qualche modo si parlano e arrivano a integrarsi: ci si apre empaticamente e questo predispone le famiglie a capire le esigenze.”</i></p> <p><i>“Siamo su due piani diversi, ma che si abbracciano e si uniscono: un parallelo speciale, perché a un certo punto si incontra.”</i></p>	<p>Il gruppo riconosce la differenza di ruoli ma anche la complementarità di sguardi: scuola e famiglia si percepiscono come due dimensioni autonome che possono incontrarsi nel terreno comune della crescita dei bambini.</p>
<b>Dalla corresponsabilità alla co-progettazione (COP)</b>	<p><i>“La scuola vi ha coinvolto in tanti progetti, ma sono progetti proposti dalla scuola. Manca la fase progettuale insieme ai genitori.”</i></p> <p><i>“Essere parte di una comunità significa essere agenti anche di questa comunità, non solo ricevere ma pianificare.”</i></p>	<p>Emerge il desiderio di passare da una corresponsabilità “partecipata” a una corresponsabilità “co-progettata”, in cui i genitori siano attori attivi e non meri destinatari delle iniziative.</p>
<b>Parole chiave condivise (PAR)</b>	<p><i>“Condividere presuppone lo stare insieme: dagli stati d’animo alla progettualità, tutto.”</i> <i>“Empatia significa mettersi nei panni degli altri: serve da entrambe le parti, genitori e insegnanti.”</i></p>	<p>Le parole individuate dal gruppo (rispetto, condivisione, empatia, impegno, collaborazione) diventano i fondamenti valoriali della corresponsabilità educativa e del lavoro comune.</p>
<b>Ruoli, limiti e fiducia reciproca (RUF)</b>	<p><i>“Forse bisogna capire fino a che livello il genitore debba essere coinvolto: abbiamo fiducia negli insegnanti e non serve essere coinvolti su tutto.”</i> <i>“Riconoscere le competenze del genitore significa riconoscere che ogni storia familiare è parte della storia educativa del bambino.”</i></p>	<p>Il gruppo riflette sull’equilibrio tra partecipazione e rispetto delle competenze professionali. La fiducia reciproca è vista come la condizione che consente di collaborare senza invadere i rispettivi ruoli.</p>
<b>Comunicazione scuola-famiglia (COM)</b>	<p><i>“I genitori si perdono sempre le informazioni, anche se le scrivo nelle chat: si dimenticano, non leggono.”</i> <i>“È meno empatico ricevere un messaggio che sentirsi dire con un sorriso: ‘dai, vieni che ho bisogno di te.’”</i></p>	<p>La comunicazione digitale appare funzionale ma fredda. Si invoca una comunicazione più umana, diretta ed empatica, che valorizzi la relazione personale</p>

		come strumento di coinvolgimento.
<b>Partecipazione e protagonismo delle famiglie (PARF)</b>	<i>“Abbiamo fatto laboratori con genitori esperti che sono venuti in classe: basta proporre, e noi accogliamo.” “Molti genitori non immaginano che ci sia questa possibilità: basterebbe chiarirlo nella prima riunione dell’anno.”</i>	La partecipazione cresce quando la scuola riconosce e valorizza le competenze e le passioni dei genitori, trasformandoli in risorsa educativa per la comunità scolastica.
<b>Criticità organizzative e partecipazione diseguale (CRI)</b>	<i>“Alla giornata ‘La scuola si fa bella’ sono venuti solo 18 genitori su tutta la scuola: bisogna interrogarsi sugli orari e sul modo di proporre.” “Forse la scarsa adesione dipende dal fatto che il progetto arriva ‘dall’alto’: se la progettualità parte insieme, la sentiamo più nostra.”</i>	Le difficoltà di partecipazione sono legate a ostacoli pratici (tempi, orari, comunicazione) ma anche al senso di appartenenza: quando i progetti sono condivisi dall’inizio, la partecipazione aumenta.
<b>Idee per la microprogettazione (MIC)</b>	<i>“Vorremmo gruppi di lavoro pratici, non solo per scrivere documenti: spazi per interagire con gli insegnanti su più fronti.” “Nella prima assemblea di classe si potrebbe raccogliere i talenti e le proposte dei genitori: ognuno ha qualcosa da offrire.”</i>	Si propongono gruppi di lavoro misti e laboratori come strumenti per tradurre la corresponsabilità in pratiche quotidiane e accessibili. Le idee operative gettano le basi per la microprogettazione della 3B.
<b>Prospettiva futura (PRO)</b>	<i>“Si può cominciare con piccole cose: aprire una finestra, provare, vedere se funziona.” “Serve una scuola che si apra al territorio e valorizzi la collaborazione, senza paura di cambiare il modo di fare scuola.”</i>	Si immagina un percorso graduale verso una scuola più aperta, capace di innovare i propri modelli di relazione. L’approccio sperimentale e progressivo è percepito come la via più realistica al cambiamento.

Tab. 77 , AT del focus group di progettazione, genitori e insegnanti di Grottaferrata

L’analisi dei dati raccolti mediante la somministrazione del focus group congiunto mette in evidenza un dialogo costruttivo tra insegnanti e genitori, che, pur partendo da ruoli e prospettive differenti, convergono nel riconoscere l’importanza di

un'alleanza educativa fondata su ascolto, rispetto e fiducia reciproca. Il tema della *co-progettazione emerge come passaggio evolutivo della corresponsabilità*: non più una partecipazione limitata all'esecuzione di proposte, ma un coinvolgimento attivo nella loro ideazione.

La riflessione sui ruoli e sui confini indica la necessità di un equilibrio tra professionalità docente e contributo familiare, valorizzando la competenza educativa diffusa che ogni genitore porta con sé. La parola "empatia", condivisa da entrambi i gruppi, diventa simbolo della volontà di costruire una relazione educativa più umana e paritaria.

Una criticità trasversale, emersa durante la conversazione, riguarda *la comunicazione: le chat e i canali digitali non bastano a creare prossimità*. Genitori e docenti chiedono modalità più empatiche e dirette, capaci di riattivare il senso di appartenenza. Da qui nasce anche la proposta di istituire gruppi di lavoro misti e laboratori condivisi, come spazi pratici di incontro e confronto.

Per finire, il gruppo riconosce la necessità di procedere per piccoli passi, sperimentando forme di collaborazione flessibili e concrete: un approccio "dal basso" che consente di rendere la scuola più aperta, inclusiva e partecipata, e pone le basi per la microprogettazione in classe.

Dopo aver raccolto le proposte emerse in questo focus group e grazie al contatto e alla disponibilità di una docente dell'IC San Nilo, è stato possibile individuare una classe terza della scuola primaria Santa Croce, quale destinataria di quest'ultima fase della ricerca empirica, ovvero la realizzazione pratica, a scuola, di una serie di iniziative aperte alle famiglie.

I genitori della classe, sono stati informati del percorso dalla docente referente durante una riunione in presenza e invitati ad un successivo focus group online coordinato dalla ricercatrice.

Contestualmente alla riunione in presenza è stata distribuita ai genitori una busta contenente: l'informativa per il consenso informato e il modulo da firmare; il questionario per famiglie per la raccolta dati relativa a loro abitudini e/o attività; un questionario sulla corresponsabilità, in entrata, per indagare come essa fosse percepita prima degli incontri di micro-progettualità. Una volta conclusi questi ultimi, è stato distribuito loro anche il questionario sulla corresponsabilità in uscita.

I dati raccolti (19 compilazioni cartacee) attraverso i due form (*Questionario famiglie* e *Questionario sulla corresponsabilità, in entrata*) sono sintetizzati in tabella (n°) e

permettono di delineare sia la tipologia di famiglie dei bambini della classe sia il grado di soddisfazione rispetto alla corresponsabilità esperita a scuola.

Procedendo con ordine, si propone, innanzitutto, una sintesi di quanto emerso dai Questionari per famiglie. Questo strumento (in appendice), è stato predisposto, per la gran parte, in accordo con l'IPE (StC, 2018) con lo scopo di tracciare un profilo delle famiglie di provenienza dei bambini attraverso la lente tematica della povertà educativa. Il questionario si compone di sei sezioni: dati anagrafici, esperienza scolastica, attività svolte con i propri figli, media e social media, abitudini alimentari e attività extrascolastiche, e, comprende domande sia chiuse che aperte.

Nelle prossime sei tabelle vengono riportati in modo sintetico i dati raccolti seguiti da un breve commento.

Ruolo familiare	Età genitori	Provenienza geografica	Titolo di studio	Situazione e lavorativa	Tipologia familiare	Numero di figli	Supporto alla cura dei figli
Madri 68%	31-40 21%	Lazio 47%	Laurea/ PhD 68%	Occupato 89%	Eterogenea 53%	1 - 21%	Nonni/Zii 53%
Padri 26%	41- 50 68%	Sud Italia 26%	Diploma 32%	Non occupato 5%	Monogenit./ Allargata 37%	2 - 63%	Babysitter 21%
N.R.6%	>50 5%	Estero 16%		N.R. 6%		3 o più 16%	Nessuno 21%
	N.R. 6%	N.R. 11%					Amici 16%

Tab. 78 , Dati anagrafici Questionario per famiglie classe 3B Grottaferrata

Il campione della classe 3B risulta composto prevalentemente da madri di età compresa tra 41 e 50 anni , con un alto livello di istruzione e una stabilità lavorativa significativa. Le famiglie sono in maggioranza nucleari o eterogenee, ma con una presenza non marginale di configurazioni allargate o monogenitoriali. Prevale il modello con due figli e un forte coinvolgimento della rete familiare estesa (nonni e zii nel 53% dei casi). Nel complesso, quindi, il gruppo genitoriale mostra un profilo socio-culturale medio-alto, con possibili buone risorse educative e relazionali, non emergono profili familiari di povertà educativa.

Nella seconda parte del questionario si è indagata l'esperienza con i servizi educativi precedenti alla scuola primaria. In tabella n° i dati emersi.

Domanda	Sì	No	Parzialmente	Servizio non erogato
Ha frequentato il nido d'infanzia?	79%	16%	5%	
Ha frequentato la scuola d'infanzia?	100%			
Ha frequentato classi a tempo pieno?	84%	11%		5%
Ha usufruito del servizio mensa al nido?	68%	16%		16%
Ha usufruito del servizio mensa alla scuola dell'infanzia?	95%	5%		
Usufruisce del servizio mensa alla scuola primaria?	100%			

Tab. 79 , Tabella sulle esperienze scolastiche, genitori 3B

Il campione mostra una continuità educativa precoce: quasi tutti i bambini hanno frequentato la scuola dell'infanzia e usufruito di servizi come la mensa e il tempo pieno. La presenza significativa di esperienze nel nido e nella scuola dell'infanzia suggerisce una familiarità consolidata delle famiglie con i servizi educativi e una progressiva stabilità di routine scolastiche già dai primi anni di vita. Questo contesto di frequenza costante indica un alto grado di integrazione tra famiglia e scuola, condizione favorevole allo sviluppo di relazioni educative stabili e alla continuità formativa.

La terza parte del questionario indaga la tipologia di attività svolte con i propri figli nel tempo libero (Tab. n°80).

Domanda	Categorie di risposta
Segue il bambino nei compiti?	Sì 63% No 37%
Chi aiuta nei compiti (solo per il "No")?	Nonni 43% Babysitter 14% Doposcuola 14% Fa da solo 29%
Legge ad alta voce con il bambino?	Sì 74% No 26%
Tempo dedicato quotidianamente al dialogo	Meno di 1 ora 16% 2-3 ore 63% Oltre 3 ore 21%
Temi delle chiacchierate	Vissuto personale - 84% Emozioni - 68% Organizzazione - 47% Amici - 37% Cronaca - 26%

	Temi esistenziali- 16%
Ascoltate musica o cantate insieme?	Mai - 5% Qualche volta - 32% Spesso - 37% Sempre - 26%
Tempo libero condiviso (risposte aperte)	Gioco e sport - 58% Attività creative - 26% Passeggiate - 26% Lettura - 16% Altro - 10%

Tab.80, Attività svolte insieme ai propri figli nel tempo libero, genitori 3B

Le famiglie evidenziano un coinvolgimento educativo e affettivo significativo. La maggior parte dei genitori segue i compiti e legge con i figli, valorizzando la dimensione relazionale e culturale della quotidianità domestica. Il dialogo è frequente e centrato su esperienze personali ed emozioni, segno di una comunicazione familiare aperta e riflessiva. Anche le attività di svago rivelano una forte componente partecipativa, con momenti di condivisione artistica, sportiva e ludica, che esprimono un modello di genitorialità attiva e presente.

Nella quarta sezione del questionario, a sua volta, si indaga il rapporto e l'utilizzo dei media tra le pareti domestiche.

Domanda	Risposta
Durante i pasti si guarda la TV	Sì - 37% No - 63%
Scelta dei programmi secondo rating TV	Sì - 47% No - 26% A volte - 26%
Scelta genitoriale dei contenuti audiovisivi	Sì - 84% No - 5% A volte - 11%
Presenza di parental control	Sì su tutto - 11% Sì su TV - 16% Sì su cellulare - 26% Sì su PC - 5% No - 42%
Gioco con videogiochi	Sì - 53% No - 26%

	A volte– 21%
Conoscenza sistema PEGI	Si – 47% No – 53%
Navigazione su internet	Si – 58% No – 26% A volte– 16%
Navigazione autonoma (solo per “Si”)	Sempre – 11% Spesso – 26% Qualche volta – 37% Mai– 26%
Strumento usato per navigare	Cell. genitore – 7% Cell. personale – 4 Tablet – 32% PC– 11%
Possesso di cellulare personale	Si – 37% No – 63%
Profilo social	Nessuno – 68% TikTok – 21% Instagram – 1%

Tab.81, Uso dei media e social media da parte dei bambini a casa

Dai dati raccolti emerge una gestione familiare consapevole e regolata dell’esposizione ai media digitali. La maggior parte delle famiglie limita la visione televisiva durante i pasti, promuovendo momenti di convivialità e dialogo, e tende a selezionare i contenuti audiovisivi in modo responsabile.

Pur non essendo sempre diffuso l’uso di strumenti di parental control, i genitori esercitano, comunque, un monitoraggio diretto sulle attività digitali dei figli, scegliendo personalmente programmi e giochi. L’uso dei videogiochi e di internet è ampiamente presente, ma nella maggioranza dei casi si tratta di un uso guidato e supervisionato, con accesso limitato e controllato. La conoscenza del sistema PEGI non è generalizzata, ma rappresenta un segnale di crescente sensibilità verso la tutela dei minori nel contesto digitale.

Complessivamente, le famiglie si mostrano digitalmente attente, capaci di accompagnare i figli in un percorso di alfabetizzazione tecnologica che mantiene al centro la funzione educativa e relazionale dell'adulto.

Nella penultima sezione del questionario, invece, si indagano le *abitudini alimentari* in famiglia (Tab, n° 82). Questa parte è stata pensata partendo dall'idea che anche l'attenzione all'alimentazione sia segno di una cura che può essere collegata agli altri item di rilevazione della povertà educativa, sebbene, questo tipo di elemento non sia mai stato contemplato nei documenti ufficiali di misurazione del fenomeno (IPE).

<b>Domanda</b>	<b>Risposta</b>
Adattamento dei pasti ai gusti del bambino	Sempre - 42% Spesso - 47% A volte - 11% Mai- 0%
Frequenza consumo frutta	Ad ogni pasto - 58% A merenda - 26% Qualche volta - 16% Mai- 0%
Frequenza consumo verdura	Ad ogni pasto - 53% A merenda - 26% Qualche volta - 21% Mai- 0%
Scelte prevalenti per gli acquisti alimentari	Biologico - 26% Italiano - 53% Marche note - 11% Locale - 26% In offerta- 11%

Tab. 82, Abitudini alimentari dei bambini della classe 3B

Le famiglie mostrano attenzione alla qualità dell'alimentazione e alla varietà dei cibi proposti, con un'elevata presenza quotidiana di frutta e verdura e una buona regolazione del consumo di dolci e bevande zuccherate. I genitori tendono a coniugare cura e adattamento ai gusti del bambino, favorendo abitudini sane ma non rigide. L'orientamento verso alimenti di provenienza italiana o locale riflette una cultura alimentare consapevole, in cui il cibo diventa anche veicolo di educazione e responsabilità. Nel complesso, l'alimentazione rappresenta uno spazio di educazione alla salute e alla sostenibilità, vissuto come parte integrante della quotidianità familiare.

Infine, in pieno accordo con quanto previsto dall'IPE (StC, 2018), nell' ultima sezione del questionario si raccolgono dati sulle attività extrascolastiche dei bambini.

L'analisi delle *attività extrascolastiche* (Tab. n° 83) rivela un profilo familiare dinamico e attento alla crescita integrale dei figli. La maggioranza dei bambini pratica uno sport in modo continuativo, partecipando anche a esperienze culturali e di lettura non scolastica. Queste scelte denotano un ambiente educativo ricco di stimoli e occasioni formative, che valorizza la curiosità, la socialità e l'espressione personale.

<b>Domanda</b>	<b>Risposta</b>
Partecipazione ad attività culturali (teatro, musei, concerti, visite)	Sempre - 5% Spesso - 32% A volte - 53% Mai - 10%
Pratica sportiva continuativa	Sì - 68% No - 32%
Lettura di libri non scolastici	Sì - 79% No- 21%
Numero di libri letti (solo per "Sì")	1 - 16% Fino a 3 - 42% Più di 3 - 26% Più di 5 - 11% Più di 10- 5%
Partecipazione ad attività artistiche o musicali	Sì - 26% No- 74%
Partecipazione ad attività di gruppo (scout, oratorio, associazioni)	Sì - 21% No - 79%

Tab. 83, Attività extrascolastiche dei bambini della 3B

Le esperienze artistiche e di gruppo, pur meno frequenti, indicano una disponibilità a esplorare contesti formativi informali, complementari all'apprendimento scolastico. Nel complesso, emerge una genitorialità orientata alla promozione del benessere psico-fisico e culturale, che amplia le opportunità educative oltre il perimetro della scuola.

Dall'analisi complessiva dei dati emerge, quindi, un quadro familiare generale caratterizzato da buon livello socio-culturale, continuità educativa e coinvolgimento attivo nella crescita dei figli. Le famiglie mostrano una relazione stabile con la scuola, abitudini domestiche equilibrate, attenzione alla comunicazione e all'uso consapevole dei media, oltre a stili di vita orientati alla salute e alla partecipazione culturale.

In sostanza, il campione si delinea come una realtà familiare dotata di risorse educative, culturali e relazionali solide, capace di sostenere percorsi di crescita integrale dei bambini. Tuttavia, la forte presenza di genitori professionalmente impegnati può, talvolta, limitare la partecipazione attiva e continuativa alla vita scolastica, aspetto che trova riscontro anche nelle parole raccolte nei focus group e che rappresenta una dimensione su cui agire per facilitare la possibilità di un'alleanza educativa scuola-famiglia.

#### *Questionario in entrata*

Passando ora all'analisi del *Questionario sulla Corresponsabilità, in entrata* si possono evidenziare alcuni elementi significativi relativi alla conoscenza, alla percezione e alle pratiche di corresponsabilità educativa da parte dei genitori coinvolti.

Nel presentare i risultati si è scelto di organizzarli in tre tabelle distinte, per agevolarne la lettura (Tab. 84-86).

Le prime due risposte mostrano una diffusa conoscenza del concetto di corresponsabilità educativa, ma una percezione più frammentata rispetto alla sua effettiva promozione all'interno della scuola. La maggioranza dei genitori riconosce l'esistenza di pratiche di corresponsabilità, tuttavia un terzo di essi le percepisce come occasionali, segno di un bisogno di continuità e sistematicità nella collaborazione scuola-famiglia.

<b>Domanda</b>	<b>Risposta</b>
Ha mai sentito parlare di corresponsabilità educativa?	Sì - 84% No - 16%
Nella scuola è incentivata la corresponsabilità educativa?	Sì - 53% No - 5% A volte - 32% Non saprei - 10%

Tab.84, Prime due domande Questionario Corresponsabilità, in entrata

Dall'analisi delle risposte emerge che i genitori riconoscono nella propria scuola una discreta presenza di pratiche di corresponsabilità educativa, anche se con intensità variabile a seconda delle aree considerate.

Gli aspetti più valorizzati (Tab. n°85) riguardano le attività pratiche e collaborative legate alla vita scolastica e il clima relazionale promosso dalle insegnanti, giudicato positivamente dalla maggioranza dei rispondenti. Meno consolidate appaiono, invece, le dimensioni legate alla partecipazione progettuale e alla collaborazione strutturata tra famiglie, che tendono a ricevere valutazioni più moderate (“poco” o “abbastanza”).

Item	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
Coinvolgimento in attività pratiche sugli spazi scolastici	11%	21%	53%	15%
Coinvolgimento in attività in aula con i bambini	26%	32%	32%	10%
Coinvolgimento in progettualità scolastiche	21%	26%	42%	11%
Coinvolgimento in attività extrascolastiche	26%	37%	26%	11%
Supporto ad altre famiglie	32%	26%	32%	10%
Le insegnanti promuovono un clima di corresponsabilità	0%	11%	53%	36%

Tab.85, Valutazione del grado di Corresponsabilità promosso a scuola

In generale, la percezione dei genitori restituisce un'immagine di scuola accogliente e relazionale, ma *ancora in cerca di una forma più organizzata e sistematica di corresponsabilità*, capace di coinvolgere in modo continuativo tutte le componenti della comunità educativa.

Entrando nello specifico delle azioni messe in campo a scuola nella relazione scuola-famiglia, è emersa la percezione che i genitori hanno della corresponsabilità concreta promossa dall'IC San Nilo.

I dati relativi alla qualità delle relazioni e della comunicazione all'interno della scuola (Tab, n° 86) evidenziano una valutazione complessivamente positiva da parte delle famiglie.

I tempi di scambio quotidiano con le insegnanti e la frequenza degli incontri vengono giudicati prevalentemente “sufficienti” o “buoni”, segnalando una presenza comunicativa costante, sebbene non sempre percepita come pienamente soddisfacente.

Item	Scarsi	Sufficienti	Buoni	Ottimi
Tempi di scambio quotidiano con le insegnanti	10%	37%	37%	16%
Numero incontri annuali con insegnanti	5%	26%	47%	22%
Disponibilità della dirigenza verso le famiglie	5%	21%	47%	27%

Tab. 86, Azioni concrete di corresponsabilità: percezione dei genitori della classe 3B

Anche la disponibilità della dirigenza scolastica ottiene valutazioni mediamente alte, interpretate come segno di apertura e attenzione verso le famiglie, pur in un quadro che lascia intravedere margini di miglioramento nella pianificazione e nella regolarità dei momenti di dialogo.

In sostanza, la scuola viene percepita come un contesto collaborativo e accessibile, in cui le relazioni educative sono fondate sulla fiducia reciproca; tuttavia, per raggiungere un livello più maturo di corresponsabilità, appare necessario rafforzare la continuità e la profondità del confronto tra tutte le componenti della comunità scolastica.

### *Fasi operative*

Il lavoro sul campo con i genitori della classe 3B ha preso il via da un focus group di microprogettazione con la presenza dell’insegnante referente e la ricercatrice.

Nel corso del focus group, è emerso un dialogo intenso e partecipato intorno al tema della corresponsabilità educativa e alle modalità con cui scuola e famiglia possono collaborare per contrastare forme di povertà educativa.

La ricercatrice ha introdotto il percorso, ricordando la genesi del progetto – partito da un questionario esteso a tutto l’istituto e successivamente sviluppato in focus dedicati – e chiarendo che l’obiettivo dell’incontro era quello di co-progettare un’attività condivisa tra docenti e genitori.

L’insegnante ha illustrato le proposte operative maturate nei precedenti incontri: partecipazione dei genitori alla vita scolastica, laboratori pomeridiani, giornate di

“scuola aperta” e momenti di condivisione di passioni o competenze personali. Tra queste, ha preso corpo l’idea di proporre quattro incontri da parte di quattro docenti di classe, aperti ai genitori da pensare e progettare insieme.

L’insegnante referente, docente di discipline storico-antropologiche, ha esposto l’idea che la coinvolgeva in prima persona ovvero un laboratorio centrato sulla storia, in cui genitori e bambini, insieme, potessero costruire un gioco da tavolo educativo ispirato alle civiltà studiate in classe (Mesopotamia, Sumeri, Assiri, Babilonesi, Ittiti). L’insegnante ha, inoltre, sottolineato la volontà di rendere l’esperienza inclusiva e significativa per tutti, in cui il bambino sarebbe rimasto il vero protagonista e il genitore avrebbe ricoperto un ruolo di supporto e mai sostitutivo.

Nel confronto sono emerse diverse idee creative – dal “Monopoli della Mesopotamia” a versioni ispirate al “Risiko” o al “Trivial Pursuit” – con l’obiettivo comune di promuovere la collaborazione e l’apprendimento ludico. Le famiglie hanno mostrato entusiasmo e partecipazione, discutendo insieme questioni pratiche (tempi, materiali, organizzazione dei gruppi, gestione degli spazi e della privacy). Alcuni interventi hanno richiamato l’attenzione sulla necessità di semplificare le attività per rientrare nel tempo a disposizione e di mantenere un equilibrio tra la dimensione ludica e quella formativa. Dalle parole dei genitori è emersa una forte disponibilità alla collaborazione, ma anche consapevolezza dei limiti di tempo e delle responsabilità lavorative. Le insegnanti, da parte loro, hanno rimarcato la valenza educativa del fare insieme, evidenziando come la partecipazione diretta dei genitori in classe possa rinforzare il legame scuola-famiglia e rappresentare un antidoto alla povertà relazionale.

L’incontro si è chiuso con la definizione condivisa di un’attività concreta (realizzazione del gioco da tavolo in due ore di laboratorio, con eventuale secondo incontro) e con la proposta di includere un momento di autovalutazione e riflessione collettiva, in linea con una didattica cooperativa e inclusiva.

In sintesi, il focus group ha restituito un clima di dialogo costruttivo e corresponsabile, in cui genitori e insegnanti hanno condiviso l’idea che l’educazione sia un processo comune e dinamico, fondato sulla fiducia, sulla partecipazione e sulla valorizzazione delle competenze di ciascuno. Nessun elemento riconducibile a situazioni di povertà educativa è emerso in modo evidente; al contrario, la conversazione ha messo in luce una comunità educativa coesa, riflessiva e desiderosa di collaborazione. Oltre a questo laboratorio, di cui si è registrata la fase

progettuale durante il focus group, le altre attività proposte, in orario scolastico, da gennaio a maggio del 2025, sono state nell'ordine: un laboratorio di scienze (2 ore), uno di educazione fisica (1 ora) ed uno di italiano (1 ora).

### *Questionario in uscita*

A conclusione di tutti e quattro gli incontri sono stati distribuiti i *Questionari sulla Corresponsabilità, in uscita* i cui risultati sono riportati, per maggior chiarezza espositiva, nelle successive tre tabelle (n°87 A, B, C).

Rispetto alla fase iniziale, i genitori manifestano un netto aumento della percezione di coinvolgimento e della partecipazione alla vita scolastica. La quasi totalità delle risposte si concentra sui livelli “abbastanza” e “molto”, segnalando che l'esperienza di microprogettualità ha rafforzato il senso di appartenenza e di fiducia reciproca tra famiglie e scuola.

<b>Item</b>	<b>Per niente</b>	<b>Poco</b>	<b>Abbastanza</b>	<b>Molto</b>
Livello di coinvolgimento complessivo nella scuola	0%	0%	16%	<b>84%</b>
Coinvolgimento in attività pratiche sugli spazi	0%	0%	26%	<b>74%</b>
Coinvolgimento in attività in aula con i bambini	0%	0%	16%	<b>84%</b>
Coinvolgimento in progettualità didattiche	0%	0%	26%	<b>74%</b>
Coinvolgimento in attività extrascolastiche	0%	0%	32%	<b>68%</b>
Supporto ad altre famiglie	0%	11%	21%	<b>68%</b>
Condivisione dei principi educativi	0%	0%	16%	<b>84%</b>
Le insegnanti hanno promosso un clima di corresponsabilità	0%	0%	11%	<b>89%</b>

Tab.87 A, Coinvolgimento e partecipazione (scala: Per niente / Poco / Abbastanza / Molto)

In particolare, l'alta percentuale di risposte “molto” nella voce “clima di corresponsabilità promosso dalle insegnanti” conferma l'efficacia dell'intervento nel valorizzare il ruolo attivo dei genitori come co-protagonisti del percorso educativo.

L'incremento della condivisione dei principi educativi indica inoltre una maturazione del dialogo educativo, che da semplice partecipazione si trasforma in collaborazione progettuale e corresponsabile.

La terminologia scelta dai genitori mostra un passaggio semantico e concettuale importante rispetto alla fase iniziale del progetto. Il termine “collaborazione” emerge come il più rappresentativo, seguito da “responsabilità condivisa” e “dialogo”, segno di una maggiore interiorizzazione del principio di corresponsabilità.

Termine scelto per descrivere il rapporto scuola-famiglia	
Collaborazione	42%
Responsabilità condivisa	16%
Progettualità	11%
Dialogo / Confronto	16%
Partecipazione	11%
Alleanza / Patto educativo	4%

Tab. 87 B, Rappresentazioni del rapporto scuola-famiglia (domanda a scelta singola)

Le famiglie, dunque, mostrano di non percepire più la scuola come semplice luogo di delega, ma come spazio di cooperazione educativa, in cui l’impegno e la progettualità sono frutto di un percorso condiviso. La progressiva sostituzione di parole come “partecipazione” o “patto” con termini che rimandano all’azione comune e al dialogo operativo indica un salto qualitativo nella cultura della relazione educativa. Le risposte aperte evidenziano, in modo coerente, l’effetto positivo che l’esperienza di microprogettualità ha avuto sul piano relazionale ed educativo.

I genitori descrivono le insegnanti come figure accoglienti e capaci di costruire alleanza, riconoscendo loro un ruolo di facilitazione e ascolto autentico.

Domanda aperta	Temî ricorrenti (parole chiave)	Citazioni testuali (estratti in corsivo)
Come le insegnanti hanno promosso il clima di corresponsabilità?	Coinvolgimento – ascolto – valorizzazione dei genitori – collaborazione scuola-famiglia	<i>“Le insegnanti ci hanno fatto sentire parte del progetto, non solo spettatori.” / “Hanno ascoltato le nostre idee e ci hanno dato spazio per partecipare.”</i>
Punti di forza dell’esperienza	Collaborazione – entusiasmo – scuola aperta – relazione genitori-bambini	<i>“È stato bello costruire qualcosa insieme ai bambini e alle maestre.” / “Finalmente abbiamo visto una scuola che ci accoglie davvero.”</i>

Punti di debolezza	Tempi ridotti – conciliazione con lavoro – organizzazione	<i>“Solo il tempo è stato poco, avrei partecipato volentieri di più.” / “Non sempre è facile per chi lavora essere presente agli incontri.”</i>
--------------------	---	---

Tab. 87 C, Sintesi qualitativa delle risposte aperte

L'esperienza è percepita come coinvolgente e generativa di senso di appartenenza, per cui la scuola è vissuta non solo come luogo di apprendimento, ma come comunità educante aperta. Le criticità individuate non riguardano l'aspetto pedagogico, ma la dimensione organizzativa e temporale, legata alla difficoltà di conciliare impegni familiari e lavorativi. Questo suggerisce che la disponibilità al coinvolgimento esiste ed è alta, ma necessita di spazi e tempi sostenibili per poter essere esercitata pienamente.

Dall'analisi dei questionari *in uscita*, emerge come l'esperienza di microprogettualità scuola–famiglia abbia contribuito a modificare, in modo significativo, la percezione del coinvolgimento genitoriale e del clima di corresponsabilità educativa. Le risposte raccolte mettono in luce un incremento del senso di appartenenza e di partecipazione attiva rispetto alla fase iniziale, accompagnato da una valutazione più consapevole e riflessiva del ruolo condiviso di scuola e famiglia. In altre parole, la microprogettualità ha favorito una diversa percezione del ruolo genitoriale: da fruitori di servizi a partner attivi della scuola, in una logica di corresponsabilità concreta e condivisa.

Gli insegnanti coinvolti, a loro volta, nella restituzione di commenti successivi all'esperienza laboratoriale, hanno menzionato, come elementi positivi legati ad essa: soddisfazione, gioia e maggiore conoscenza dei propri genitori i quali hanno ringraziato per l'opportunità ricevuta.

In continuità con quanto emerso nell'ultima sezione, l'insieme dei dati qualitativi sembra sostenere in modo significativo l'ipotesi iniziale della ricerca: la corresponsabilità educativa rappresenta non solo un principio dichiarato, ma una pratica che, quando viene attivata in modo intenzionale e partecipato, può diventare una leva efficace per contrastare diverse forme di povertà educativa. Le narrazioni dei genitori e degli insegnanti, così come l'esperienza concreta della micro-progettualità, mostrano come il coinvolgimento diretto delle famiglie nei processi scolastici generi nuove forme di partecipazione, rafforzi il senso di appartenenza e contribuisca a rendere più accessibili, comprensibili e significativi gli

apprendimenti. Proprio la dimensione collaborativa sperimentata nel lavoro congiunto ha evidenziato che la qualità della relazione scuola–famiglia non è un elemento accessorio, ma un fattore capace di incidere sulle opportunità educative dei bambini, in particolare in quei contesti in cui la scarsità di risorse materiali, culturali o relazionali può tradursi in potenziali svantaggi.

In questo senso, l'analisi tematica dei focus group conferma che la povertà educativa non deriva unicamente da condizioni economiche o strutturali, ma può essere alimentata anche da distanze comunicative, fragilità relazionali o mancanza di continuità educativa tra scuola e famiglia. Allo stesso tempo, mostra che tali rischi possono essere ridotti attraverso pratiche partecipative e condivise, che mobilitino risorse diffuse e costruiscano un orizzonte educativo comune. L'esperienza analizzata suggerisce dunque che investire nella corresponsabilità educativa significa agire preventivamente su quei fattori di vulnerabilità che alimentano diverse forme di povertà educativa, rendendo la scuola un luogo più inclusivo, aperto e generativo.

*Aprire le porte* è stata la chiave per ottenere questo risultato.

## 5.7 Conclusioni: tracciare fili tra teoria e pratica

Questo paragrafo conclusivo si propone di intessere connessioni tra la parte empirica e quella teorica del lavoro di ricerca, restituendo una visione integrata delle evidenze emerse dai focus group e dai questionari con genitori e insegnanti. L'obiettivo è quello di individuare corrispondenze, intrecci e scarti tra la dimensione esperienziale e il quadro concettuale di riferimento, così da mostrare come la teoria possa trovare assonanze nella pratica educativa quotidiana.

Attraverso questa prospettiva si intende inoltre verificare come i risultati empirici rispondano alle quattro domande di ricerca e ai due nuclei tematici fondamentali della tesi, la corresponsabilità educativa e la povertà educativa, verificandone la tenuta teorica, epistemologica e operativa. Di seguito, quindi, si propone una rilettura dell'intero lavoro di analisi alla luce delle quattro domande di ricerca e degli autori che, a livello teorico, ne costituiscono le fondamenta epistemologiche.

L'analisi dei focus group condotti nei tre contesti territoriali mostra come i due temi non rappresentino ambiti distinti, ma piuttosto due prospettive intrecciate dello stesso processo: la costruzione di una comunità educante, infatti, in quanto comunità, per definizione è contesto capace di contrastare le disuguaglianze attraverso la relazione, la partecipazione, l'impegno sociale.

La prima domanda di ricerca (*In che modo genitori e insegnanti concepiscono e vivono la corresponsabilità educativa?*) trova, nelle parole raccolte attraverso i focus group, una risposta chiara: entrambi i gruppi riconoscono la collaborazione scuola-famiglia come valore condiviso, ma la vivono attraverso modelli relazionali ancora asimmetrici. I docenti, pur mostrando una forte motivazione etico-professionale, faticano a cedere parte del potere educativo, mentre le famiglie chiedono di essere ascoltate e legittimate come interlocutori competenti. Questa asimmetria conferma quanto osservato da Pati (2019), Dusi (2014) ed Epstein (2018), e risuona con la storia normativa italiana: dai Decreti Delegati (DPR 416/74), che riconoscevano formalmente la partecipazione dei genitori, al Patto di corresponsabilità educativa (DPR 235/07), tuttora percepito come strumento più prescrittivo che dialogico.

I dati empirici evidenziano, in sintesi, una distanza tra il piano dichiarativo e quello esperienziale, ma anche segnali di cambiamento: a Napoli e Grottaferrata emergono pratiche di collaborazione che incarnano il passaggio da una partecipazione formale

a una corresponsabilità esercitata (MIUR, 2012). In questi contesti, scuola e famiglia costruiscono micro-alleanze quotidiane, dal supporto allo studio alla cura condivisa dei bisogni degli alunni, come descritto da Albanese e Cappuccio (2021), dimostrando che la corresponsabilità può diventare prassi di cura e co-progettazione educativa.

Rispetto alla seconda domanda (*Quali motivazioni e vissuti orientano la relazione educativa tra scuola e famiglia?*), i risultati qualitativi e quantitativi trovano una profonda convergenza con la letteratura pedagogica classica.

Nei focus group, la partecipazione è intesa, in una prospettiva che richiama, tra gli altri, anche il contributo di Dewey, come costruzione di un ambiente condiviso in cui il dialogo genera fiducia e apprendimento reciproco (1954, 2018). L'idea di scuola come istituzione sociale, ampiamente sviluppata nella tradizione pedagogica del Novecento, trova riscontro nelle testimonianze degli insegnanti che vedono la scuola come presidio territoriale e dei genitori che chiedono spazi di confronto attivo. Tuttavia, permane una tensione tra partecipazione deliberata e partecipazione formale, già evidenziata nella riflessione pedagogica sulla qualità delle esperienze educative e sulla necessità di renderle realmente trasformative.

A sua volta, il richiamo milaniano alla "lingua che ci fa eguali" (Milani, 1967;1990) si riflette nelle difficoltà comunicative tra docenti e genitori, che emergono in tutti i contesti e rappresentano una nuova forma di disuguaglianza simbolica.

Coerente con la visione di Paulo Freire (1970; 2002) è, invece, la relazione educativa che si trasforma in una pratica riflessiva: nei focus, la dialettica tra educazione bancaria e educazione problematizzante emerge con chiarezza, ma soprattutto a Grottaferrata e a Napoli, la parola, l'ascolto e la collaborazione diventano strumenti di emancipazione.

Infine, la dimensione affettiva e di cura, espressa da genitori e insegnanti, richiama la engaged pedagogy di bell hooks (1994; 2021), secondo cui la relazione educativa è atto etico e politico di responsabilità. Gli insegnanti che parlano di empatia e crescita reciproca e i genitori che chiedono presenza e ascolto incarnano un modello relazionale di comunità e speranza, contro la frammentazione e l'isolamento che emergono soprattutto a Ischitella.

La terza domanda di ricerca (come viene percepita e vissuta la povertà educativa nei diversi contesti territoriali?) trova conferma, a sua volta, nei dati dei focus e dei questionari.

La povertà educativa, così come definita dai report di Save the Children (2014, 2017, 2021) e dal MIUR (2018), ovvero come privazione multidimensionale di opportunità cognitive, relazionali e culturali, nei focus group viene descritta in termini concreti: *mancanza di tempo, solitudine educativa e assenza di reti territoriali*.

A Ischitella e Napoli, la scuola è spesso percepita come ultimo presidio educativo, come luogo di resistenza e di cura in territori segnati da disuguaglianze. Qui la relazione scuola–famiglia assume una funzione compensativa e si configura come strumento di equità sociale, in linea con le riflessioni di Bourdieu (1986) e Margiotta (2017) sul capitale sociale e relazionale. I dati quantitativi confermano che dove il dialogo è stabile e la fiducia è reciproca (Grottaferrata, Napoli) si generano reti educative e processi di capacitazione collettiva; dove invece la relazione è fragile (Ischitella), la povertà educativa si manifesta come isolamento relazionale e mancanza di visione comunitaria.

Rispetto alla quarta domanda (*in che modo la relazione scuola–famiglia può agire come strumento di contrasto alla povertà educativa?*), i risultati empirici danno forma concreta alle ipotesi teoriche.

Il richiamo al Reggio Emilia Approach (Malaguzzi, 1993; Edwards, Gandini & Forman, 2017), per il quale la partecipazione è una pratica trasformativa capace di generare nuove culture di cura e co-responsabilità, si riflette nella scuola che diventa spazio relazionale aperto, dove la partecipazione non è delega ma co-costruzione, e dove la povertà educativa può essere affrontata attraverso la rigenerazione dei legami. Le esperienze di microprogettualità realizzate a Grottaferrata incarnano questo modello, mostrando come la corresponsabilità esercitata possa tradursi in un'alleanza pedagogica stabile tra insegnanti, genitori e territorio.

In termini più ampi, la teoria delle capabilities di Sen (1999/2000) e Nussbaum (2011) consente di interpretare la relazione educativa come *capacità combinata*: la corresponsabilità diventa pratica collettiva che amplia le libertà sostanziali e le possibilità di sviluppo umano. Le evidenze quantitative e qualitative del presente studio mostrano come la relazione scuola–famiglia sia una *capacità combinata*, in quanto generata dall'incontro tra le risorse della scuola e quelle delle famiglie. La fiducia reciproca, il bisogno di condividere il progetto educativo e la partecipazione attiva, elementi ricorrenti nelle parole dei genitori e degli insegnanti, rappresentano infatti quei “fattori di conversione” che permettono ai bambini di trasformare le opportunità offerte dal contesto scolastico in reali possibilità di apprendimento e

sviluppo. L'esperienza di micro-progettualità svolta nella classe 3B costituisce un esempio concreto di questo processo: il coinvolgimento diretto dei genitori nella progettazione didattica ha generato nuove forme di agency, ha rafforzato il senso di appartenenza alla comunità scolastica e ha reso gli apprendimenti più accessibili e significativi, anche per quelle famiglie che, in altri ambiti, sperimentano vincoli organizzativi, culturali o relazionali.

Allo stesso tempo, l'analisi tematica dei focus group mette in luce come la povertà educativa assuma forme molteplici: non soltanto legate a condizioni economiche o strutturali, ma anche a fragilità comunicative, distanze culturali, debolezza delle reti sociali e limitate possibilità di partecipazione. Nei contesti più fragili, come quello napoletano, la scuola viene spesso descritta come l'unico presidio stabile capace di offrire continuità educativa, orientamento e protezione; nei contesti meno svantaggiati, come Grottaferrata, emergono invece forme più sottili di vulnerabilità, legate alla frammentazione degli impegni e all'isolamento relazionale delle famiglie. In tutti i territori, però, si osserva come una relazione scuola-famiglia più dialogica e cooperativa contribuisca a ridurre tali vulnerabilità.

Pur nella complessità delle evidenze raccolte, l'insieme dei dati sembra indicare che una corresponsabilità educativa autentica possa contribuire concretamente al contrasto della povertà educativa, sostenendo la costruzione di ambienti formativi più equi, partecipati e inclusivi. In termini di *capabilities*, la scuola primaria appare così non soltanto come luogo di istruzione, ma come spazio sociale capace di generare *capitale umano, relazionale e comunitario*: un contesto in cui le opportunità educative si ampliano proprio grazie alla cooperazione, al dialogo e alla costruzione condivisa di senso.

In sintesi, l'intero percorso di ricerca conferma l'ipotesi fondante della tesi: una relazione scuola-famiglia basata sulla corresponsabilità può diventare un autentico strumento di contrasto alla povertà educativa nella scuola primaria italiana. Laddove la corresponsabilità si traduce in alleanza pedagogica autentica, la scuola assume un ruolo trasformativo nella comunità: non solo istituzione che istruisce, ma spazio sociale che genera capitale umano e relazionale. La povertà educativa, in quest'ottica, è da intendersi come l'espressione di una povertà di relazioni così come la corresponsabilità educativa diventa antidoto pedagogico e pratica di uguaglianza educativa.

In tal senso, ci sembra di poter tracciare un legame tra teoria e pratica nei concetti di partecipazione, dialogo e ascolto che non restano categorie astratte, ma si incarnano nelle esperienze quotidiane di genitori e insegnanti, delineando la via verso una scuola realmente democratica, inclusiva e generativa.

## Bibliografia

Albanese M. (2021). Partnership for training. Genitori, docenti e dirigenti: la comunità che educa, Quaderni di dottorato SIRD II parte, Lecce: Pensa Multimedia

Allmendinger, J. (1999). Bildungsarmut: Zur Verschränkung von bildungs-und Sozialpolitik. *Soziale Welt*, 35-50.

Allmendinger J., Leibfried S. (2003). Education and the welfare state: the four worlds of competence production. *Journal of European social policy*, 13(1), 63-81.

Alivernini, F., Manganelli, S., Lucidi F., (2012) Gli ultimi saranno i primi: livelli di competenza, equità e resilienza. OCSE PISA 2012, 28.

Alivernini, F., Manganelli, S., & Lucidi, F. (2017). Dalla povertà educativa alla valutazione del successo scolastico: concetti, indicatori e strumenti validati a livello nazionale. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 1(15), 21-52.

Amadini, M. (2013) La generatività familiare: un impegno e una risorsa per la pedagogia. *La Famiglia* 47/257, 2013, pp. 132-147.

Amadini, M. (2018) Limiti, confini, attraversamenti: l'incontro con le famiglie. *Pedagogia Oggi*, 16 (2): 175-190.

Amadini, M. (2018). *La relazione educativa all'interno del mondo scuola-relazione*. Brescia: IRC Brescia.

Amadini, M. (2019) Costruire corresponsabilità educativa nei "Tempi per le famiglie", in "Comunità e corresponsabilità educativa. Soggetti, compiti e strategie", SIPED, Pensa MultiMedia, Lecce, 17-28

Amadini, M., Damiola, S., (2020) Figli d'altrove: strategie di empowerment comunitario per una generazione senza reti", <<SCHOLÉ>>, 2020; (2): 275-283

Ambra, F. I. Iavarone, M. L. (2022). Dalle povertà educative alle priorità formative. *Mizar*. Costellazione di pensieri, 2021(15), 136-140.

Arapi, E., & Hamel, C. (2021). What Differences between Parents' and Teachers' Views about Their Relationships in Québec (Canada). *International Journal of Instruction*, 14(3), 309-326.

Augé, M. (1993). Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità (trad. di G. Chiarini). Milano: Elèuthera.

Baldry, A.C., (2013) Focus group in azione. L'utilizzo in campo educativo e psicosociale, Carocci Faber, Roma

Battilocchi, G. L., Educational poverty in Italy: concepts, measures and policies, <<THE CENTRAL EUROPEAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH>>, 2020; 2 (1): 1-10

Bertagna, Moratti (2004) Le Indicazioni Nazionali per i Piani Personalizzati e delle Attività Educative nelle Scuole dell'Infanzia nella Scuola Primaria e nella Scuola Secondaria di 1° grado, allegate al D.lgs. 59 del 19 febbraio 2004

Binanti L. (2013). Capability Approach e Politiche Educative. Formazione & Insegnamento, XI – 1 – 2013 Pensa MultiMedia, Lecce

Binanti L. (2014). La capacitazione, dalla prospettiva socio-economica a quella pedagogica. Ontologie pedagogiche, Pensa MultiMedia, Lecce 103-122

Borg, C. (2022). Parents as “Subjects”. Revisiting Parent-Adult Educator Relations in Viral Times. Encyclopaedia, 26(63), 57–68.

Bornatici, S. (2018) Povertà invisibili: il ruolo dell'educazione tra famiglia e scuola. Annali online della Didattica e della Formazione Docente, Vol. 10, n. 15-16/2018, pp. 527-538 – ISSN 2038-1034.

Bourdieu, P., Passeron, J. C. (2006) La riproduzione. Per una teoria dei sistemi di insegnamento, Guaraldi, Rimini

Botezat, A. (2016) Educational poverty. NESET II Ad Hoc Question, 5. Retrieved from [http://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2016/02/AHQ5\\_Educational-Poverty.pdf](http://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2016/02/AHQ5_Educational-Poverty.pdf)

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. Qualitative research journal, 9(2), 27-40.

Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. Qualitative research in sport, exercise and health, 11(4), 589-597.

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecologia dello sviluppo umano, il Mulino, Bologna

Brossard, M. Cardoso, M. Kamei, A. Mishra S., Mizunoya, S. Reuge, N. (2020) Parental Engagement in Children's Learning: Insights for remote learning response during COVID-19 , Innocenti Research Briefs, no. 2020-09, UNICEF Office of Research - Innocenti, Firenze

Bruner, J. (1996) La cultura dell'educazione, trad. it. 2001 Feltrinelli, Milano

Cadei, L. (2023). Responsabilizzare le famiglie. In D. Simeone (Ed.), Il Patto educativo globale. Una sfida per il nostro tempo (pp. 93-112). San Paolo.

Capperucci, D., Ciucci, E., & Baroncelli, A. (2018). Relazione scuola-famiglia: alleanza e corresponsabilità educativa. Rivista Italiana Di Educazione Familiare, 13(2), 231–253.

Caritas, (2018) Report. La povertà educativa e culturale: un fenomeno a più

dimensioni a cura di Walter Nanni, Vera Pellegrino

Castaldi, M. C. (2021) Il rapporto scuola-famiglia nella comunità scolastica post COVID 19: verso una necessaria riscrittura pedagogica, *Formazione & insegnamento* pp 205-210

Castaldi, M. C. (2022). Verso un'alleanza educativa globale: Dal "villaggio dell'educazione" alla rete territoriale integrata contro la povertà educativa. *Formazione & insegnamento*, 20(1 Tome I), 033-038

Casto, H. G. (2016). " Just One More Thing I Have to Do": School-Community Partnerships. *School Community Journal*, 26(1), 139-162.

Cerini, Profumo (2012), Le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, allegate al Regolamento 16 novembre 2012

Ceruti, Fiorin, Fioroni et al. (2007), Le Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, allegate al D.M. Del 31 luglio 2007

Checchi, D. (1998). Povertà e istruzione: alcune riflessioni e una proposta di indicatori. *Politica economica*, 14(2), 245-282.

Checchi, D. (2000). Does educational achievement help to explain income inequality?. *Inequality, growth and poverty in an era of liberalization and globalization*, 81-111.

Clarke, V., & Braun, V. (2014). Thematic analysis. In *Encyclopedia of critical psychology* (pp. 1947-1952). Springer, New York, NY.

Congregazione E. P. L. E. C., & Zani, A. (2021). Patto educativo globale. *Instrumentum laboris*.

Consiglio Europeo, (2019) a cura di: A. Cabezudo, F. Cicala, M. L. de Bivar Black, M. Carvalho da Silva, *Global Education Guidelines, Concepts and methodologies on global education for educators and policy makers*, North-South Centre of the Council of Europe, Lisbona

Corrao, S. (2005) *Il focus group*. Vol. 25. FrancoAngeli, Milano

Creswell, J.W. (2013). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*, SAGE, Thousand Oaks, CA

Crozier, M., Rokutani, L., Russett, J. L., Godwin, E., & Banks, G. E. (2010). A multisite program evaluation of Families and Schools Together (FAST): continued evidence of a successful multifamily community-based prevention program. *School Community Journal*, 20(1), 187-207.

Culcasi, I. (2021), Un dialogo critico con Paulo Freire: l'eredità di un maestro senza ricette. *PAULO FREIRE*, 24.

D'Addelfio, G., & Vinciguerra, M. (2022). Corresponsabilità e cura educativa dei genitori nello “zero-sei”: un’esperienza di ricerca e formazione attraversata dalla pandemia. *Pedagogia oggi*, 20(2), 079-086.

D'Addelfio, G. & Costanza, C. (2024). Dispersione scolastica e nuove possibili forme di corresponsabilità educativa tra scuole, famiglie e territori. Note sui Patti educativi di comunità. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(1), 37-44.

D'Antone, A., & Bianchi, L. (2022). Per una “linea femminile” nei servizi educativi a sostegno della famiglia e della genitorialità: il contributo di bell hooks al rapporto tra intersezionalità e presidio del setting pedagogico. *Rivista italiana di educazione familiare*, 20(1), 197-210.

Delgado-Gaitan, C. (1991). Involving parents in the schools: A process of empowerment. *American Journal of Education*, 100(1), 20-46.

Dewey, J. (1949), *Logica, teoria dell'indagine*, Einaudi, Torino

Dewey, J. (1954). *Il mio credo pedagogico*. Antologia di scritti sull'educazione.

Dewey, J. (2018), Spadafora G. (cur.) . *Democrazia e educazione. Una introduzione alla filosofia dell'educazione*. Nuova ediz. Anicia (Roma)

Di Genova, N. (2021). La gestione delle emergenze e il contrasto alla povertà educativa: il ruolo delle competenze di resilienza dei professionisti dell'educazione. *Pedagogia oggi*, 19(1), 139-144.

Di Genova, N., & Baroni, S. (2022). Promuovere il benessere e contrastare la povertà educativa. Una sintesi narrativa della letteratura. *Formazione & insegnamento*, 20-1

Digennaro, S. (2020). Povertà educative e welfare generativo: un possibile modello d'intervento. *Educare*, 20(3), 37-52.

Di Profio, L. (2020). Povertà educativa: che fare? Analisi multidisciplinare di una questione complessa.

Dove, M. K., Zorotovich, J., & Gregg, K. (2018). School community connectedness and family participation at school. *World Journal of Education*, 8(1), 49-52.

Dusi, P. (2009) *Per una responsabilità educativa condivisa tra scuola e famiglia*, La famiglia n. 249, pp. 22-31

Dusi, P., Pati L. (2011) *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea*, Editrice La Scuola, Brescia

Dusi, P. (2014), *La corresponsabilità educativa tra famiglia e scuola*. In *Pedagogia della Famiglia*

Dusi, P. (2015), Società multiculturale e senso di appartenenza: i figli di migranti e il contesto scolastico, *La famiglia* Vol. 49, pp. 311-328

Dusi, P. (2019) La responsabilità educativa ai tempi dell'io minimo, in "Comunità e corresponsabilità educativa. Soggetti, compiti e strategie", SIPED, Pensa MultiMedia, Lecce, 39-52

Dusi, P., & Addi-Racah, A. (2022). Time to rethink the teacher-family alliance? Central issues in the "pandemic" literature on home-school cooperation. *Encyclopaedia*, 26(63), 7–29

Dusi, P., Addi-Racah, A., & Mendel, M. (2022). Crisis time: an opportunity to rise up against injustice and structural inequalities. Fighting alongside parents for a better world through new forms of school-family co-participation. *Encyclopaedia*, 26(63), 1–5.

Eccles, J. S. (2005). Influences of parents' education on their children's educational attainments: The role of parent and child perceptions. *London review of education*, 3(3).

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (Eds.). (2017). *I Cento Linguaggi dei Bambini: l'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Junior.

Epstein, J. L. (1984). School policy and parent involvement: Research results. *Educational horizons*, 62(2), 70-72.

Epstein, J. L. (1985). Home and school connections in schools of the future: Implications of research on parent involvement. *Peabody Journal of Education*, 62(2), 18-41.

Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., ... & Williams, K. J. (2018). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. Corwin Press.

Ferrero, V., & Punzo, V. (2024). Dove sono le famiglie? Partecipazione corresponsabilità educativa tra normativa, pedagogia e prospettive 4.0. *Dirigenti Scuola*, (43).

Fornaca, R., & Di Pol, R. S. (1981). *La pedagogia scientifica del'900*. Principato, Milano

Freire, P. (2008) *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio alla "Pedagogia degli oppressi"*, Torino, EGA

Freire, P. (2017) *Le virtù dell'educatore. Una pedagogia dell'emancipazione*, Lampi, EDB, Bologna

Freire, P. (2018). *Pedagogia degli oppressi*, EGA edizioni Gruppo Abele, Torino

Freire, (2021) Il diritto e il dovere di cambiare il mondo. Per una pedagogia dell'indignazione, Il Margine, Trento

Gabrielli, F. (2022). Povertà educativa: una nozione polisemica e multidimensionale Quaderni del Dipartimento di Scienze della Formazione Serie Dottorato TRES 2, 35.

Gentile, G., & Augenti, A. (2023). La riforma dell'educazione. Armando editore, Roma

Gianturco, G. (2005). L'intervista qualitativa: dal discorso al testo scritto. Guerini scientifica, Milano

Goodall, J., & Montgomery, C. (2014). Parental involvement to parental engagement: A continuum. Educational review, 66(4), 399-410.

Gramsci, A. (2022) L'egemonia culturale, Historica Edizioni, Roma

Haisraeli, A., & Fogiel-Bijaoui, S. (2023). Parental involvement in school pedagogy: a threat or a promise?. Educational Review, 75(4), 597-616.

Hannon, L., & O'Donnell, G. M. (2022). Teachers, parents, and family-school partnerships: emotions, experiences, and advocacy. Journal of Education for Teaching, 48(2), 241-255.

Hayakawa, M., & Reynolds, A. (2016). Strategies for Scaling Up: Promoting Parent Involvement through Family-School-Community Partnerships. Voices in Urban Education, 44, 45-52.

hooks, B (2020) Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica di libertà, Meltemi, Milano

hooks, B (2022) Insegnare comunità. Una pedagogia della speranza, Meltemi, Milano

Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? Review of Educational Research, 67(1), 3-42.

Illich, I. (2019). Descolarizzare la società: una società senza scuola è possibile?, Mimesis, Milano

ISTAT (2020a), La Spesa per Consumi delle Famiglie (2008-2020)

ISTAT (2020b), Spazi in casa e disponibilità di computer per bambini e ragazzi per gli anni 2018-2019. Roma: Istituto Nazionale di Statistica. <https://www.istat.it/it/files//2020/04/Spazi-casadisponibilita-computer-ragazzi.pdf>.

ISTAT (2024), Rapporto annuale. Cap 4. L'Italia dei territori: sfide e potenzialità pp 186-191 <https://www.istat.it/wp-content/uploads/2024/05/Capitolo-4.pdf>

La Buona Scuola, (2015) della Repubblica, I. P. LEGGE 13 luglio 2015, n. 107, Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino

delle disposizioni legislative vigenti (15G00122). GU Serie Generale n. 162 del 15-07-2015; 2015.

Liu, L. B., & Russell, T. (2022). Farming Practices as "Funds of Knowledge". *Science Education and Civic Engagement*, 14(1), 45-54

Lodi, M. (1970). *Il paese sbagliato: diario di un'esperienza didattica*. Einaudi, Torino

Lodi, M. (2021). *C'è speranza se questo accade al Vho*. Gius. Laterza & Figli Spa, Bari.

Longato, F. (2017). Agency e relazionalità nel capability approach di Amartya Sen. *Esercizi filosofici*, 12(1), 170-202. \*

Magni, S. F. (2003). Capacità, libertà e diritti: Amartya Sen e Martha Nussbaum. *Filosofia politica*, 17(3), 497-508.

Malaguzzi, L. (1984). *Partecipazione e gestione sociale. Significati e finalità*. Reggio Emilia: Municipio di Reggio Emilia – Assessorato Scuole dell'infanzia e Asili Nido, 8-11.

Malaguzzi L., (1993a). For an education based on relationships. *Young children*, 49(1), 9-12

Malaguzzi L., (1993b). *Una carta per tre diritti*, Reggio Emilia, <http://www.scuolenidi.re.it/allegati/cartaper3diritti.pdf>

Malaguzzi, L. (1995). *I cento linguaggi dei bambini*. Edizioni Junior, Torino

Mangione G.R.J., Garzia M., Manna R., Calzone S.(2021) *Superare la Povertà Educativa Dal PON per la scuola al PON per la piccola scuola*. Quaderno N. 4 - Studi (INDIRE)

Martinez, P., & Wizer-Vecchi, J. (2016). Fostering Family Engagement through Shared Leadership in the District, Schools, and Community. *Voices in Urban Education*, 44, 6-13.

Mendel, M. (2022). Parents, crises and beyond. Towards school as a shared place and a more-than-human world. *Encyclopaedia*, 26(63), 69–82.

Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. Jossey-Bass Publishers.

Merriam, S. B. (2002). Introduction to qualitative research. *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*, 1(1), 1-17.

Merriam, S. B. (2015). Qualitative research: Designing, implementing, and publishing a study. In *Handbook of research on scholarly publishing and research methods* (pp. 125-140). IGI Global Scientific Publishing.

Milani, Lorena (2020) Povertà educativa e Global Education. Riflessioni per uno scenario futuro, *Education Sciences & Society*, 2/2020, pp. 444-457

Milani, Lorenzo (1990) Lettera ad una professoressa, Libreria editrice fiorentina, Firenze

Miur, (1974) D.P.R. 31 maggio 1974, n. 417

Miur, (1995a) D.P.C.M. 7 giugno 1995

Miur, (1995b), Direttiva n. 254 del 21 luglio 1995

Miur, (1998) D.P.R. 24 giugno 1998, n. 249

Miur, (2007) D.P.R. 235 del 21 novembre 2007 art. 5

Miur, (2009) Nota del 4 agosto 2009, prot n. 4274

Miur, (2012) Nota del 22 novembre 2012, prot. n. 3214

Miur (2018). Una politica nazionale di contrasto al fallimento formativo e della povertà educativa, Roma, in <http://www.miur.gov.it> (ultima consultazione: 24/10/2023)

Miur, (2020) Decreto ministeriale Prot.39 del 26.6.2020 “Adozione del Documento per la pianificazione delle attività scolastiche, educative e formative in tutte le Istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione per l’anno scolastico 2020/2021”

Moltelo, M., & Diana, E. (2023), *Pedagogia e decolonizzazione. Tra la trilogia di bell hooks e l'Outdoor Education. Personae. Scenari e prospettive pedagogiche*, 2(2), 35-43.

Montessori, M. (2023). *La mente del bambino: mente assorbente*. Feltrinelli Editore.

Montessori, M. (2025). *La scoperta del bambino*. Feltrinelli Editore.

Morin, E. (2001) *I sette saperi necessari all’educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano

Morin, E. (2002) *La sfida della complessità*, Le lettere, Firenze (ediz 2017)

Mortari, Ghiretto (a cura di), (2019) *Metodi per la ricerca educativa*, Carocci Editore, Roma

Myende, P. E., & Nhlumayo, B. S. (2022). Enhancing parent–teacher collaboration in rural schools: parents’ voices and implications for schools. *International Journal of Leadership in Education*, 25(3), 490-514.

Negri N., Saraceno C., (2000) Povertà, disoccupazione ed esclusione sociale, in "Stato e mercato, *Rivista quadrimestrale*" 2/2000, pp. 175-210

Nuzzaci, A., Minello, R., Di Genova, N., & Madia, S. (2020). Povertà educativa in contesto italiano tra istruzione e disuguaglianze. Quali gli effetti della pandemia?. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(36), 76-92.

Nussbaum, M. (2002) *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*, Il Mulino, Bologna

Nussbaum, M. (2006). *Coltivare l'umanità*, Carocci Editore, Roma

Nussbaum, M. (2007). *Le nuove frontiere della giustizia: disabilità, nazionalità, appartenenza di specie*, Il Mulino, Bologna

Nussbaum, M. (2011), *Non per profitto, perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, introduzione di De Mauro T., Bologna, il Mulino.

Nussbaum, M. (2014). *Creare capacità*. Il Mulino, Bologna

Okeke, C. I. (2014). Effective home-school partnership: Some strategies to help strengthen parental involvement. *South African Journal of Education*, 34(3).

ONU, (1989) *Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza* (ratificata in Italia con Legge n. 176 del 27 maggio 1991)

Pagani, V. (2020). *Dare voce ai dati. L'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa* (pp. 1-230). Junior, Milano

Pati, L. (2004). *Famiglia e scuola dell'autonomia: dalla partecipazione alla corresponsabilità educativa*. *Pedagogia e Vita*, (1), 51-64.

Pati, L. (2019) *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*, Morcelliana, Brescia

Piaget, J. (2017). *La rappresentazione del mondo nel fanciullo*. Bollati Boringhieri, Torino

Pratesi, M. (2024) *La sfida della povertà educativa: dal concetto ai dati statistici*. I DIALOGHI DI SCIENZE POLITICHE. Perugia, 21 ottobre 2024 (PTT [https://scipol.unipg.it/files/generale/documenti/eventi-del-dipartimento/presentazione\\_pratesi\\_21\\_10\\_2024\\_perugia\\_v1.pdf](https://scipol.unipg.it/files/generale/documenti/eventi-del-dipartimento/presentazione_pratesi_21_10_2024_perugia_v1.pdf))

Raimondi, De Luca, Barone (2006). *Origini sociali, risorse culturali familiari e apprendimenti nelle scuole primarie: un'analisi dei dati Pirls 2006*"

Rinaldi, C. (2017). *La pedagogia dell'ascolto: la prospettiva di Reggio Emilia*. C. Edwards, L. Gandini e G. Forman (a cura di), *I cento linguaggi dei bambini*, 169-182.

Rossi-Doria, M. con Giulia Tosoni, (2015) *La scuola è mondo Conversazioni su strada e istituzioni*, Edizioni Palafitte, Gruppo Abele, Torino

Rossi-Doria M. (2022). Povertà educativa e comunità educanti, *Sicurezza e scienze sociali*, 2/2022, pp 45-59

Salvato R. (2023). La scuola di tutti e di tutte, *Lifelong Lifewide Learning*, 19(42), 35-44.

Sanders, M. G. (2001). The role of "community" in comprehensive school, family, and community partnership programs. *The Elementary School Journal*, 102(1), 19-34

Save the Children, (2014). La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia, Roma

Save the Children Italia, (a cura di C. Morabito) (2016). La povertà educativa in Italia: una emergenza silenziosa, Ventiduesimo rapporto sulle Fondazioni di origine bancaria, pp. 306-324.

Save the Children (2017a), Sconfiggere la povertà educativa in Europa. Fino all'ultimo bambino. Roma

Save the Children (2017b), Futuro in partenza? L'impatto delle povertà educative sull'infanzia in Italia, Roma.

Save the Children (2018), "Nuotare contro corrente: povertà educativa e resilienza in Italia, Roma

Save the Children (2020a), Riscriviamo il Futuro. L'impatto del coronavirus sulla povertà educativa, Roma

Save the Children (2020b), Riscriviamo il Futuro. Un'indagine sulla povertà educativa digitale, Roma

Save the Children (2022), Impossibile. Costruire il futuro di bambine, bambini, adolescenti, Ora, Roma

Sen, (1990), La libertà individuale come impegno sociale, terza edizione 2007, Laterza, (Bari)

Sen, (1999), ediz. (2014). Lo sviluppo è libertà. Edizioni Mondadori.

Scialdone, A., Marucci, M., & Porcarelli, C. (2022). Tra Child Guarantee e "Patti educativi di comunità". La rilevanza di approcci inclusivi basati su pratiche territoriali di contrasto alla povertà educativa minorile, Rief, Firenze

Sità, C. (2012). Indagare l'esperienza: l'intervista fenomenologica nella ricerca educativa. Carocci ed.

Smrekar, C., & Cohen-Vogel, L. (2001). The voices of parents: Rethinking the intersection of family and school. *Peabody journal of education*, 76(2), 75-100.

Sorzio, P. (2006), *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*, Carocci Editore, Roma

Sottocorno, M. (2022). *Il fenomeno della povertà educativa. Criticità e sfide per la pedagogia contemporanea*. goWare & Guerini Associati.

Stake, R. E. (1978). *The case study method in social inquiry*. *Educational researcher*, 7(2), 5-8.

Stake, R. E. (2013). *Multiple case study analysis*. Guilford press.

Trincherò, I. *Mixed method nella ricerca educativa* in Mortari, Ghirello (2019)

Tripi, M. (2022). *Povert  educativa come sfida culturale, politica e pedagogica: radici povere, servizi educativi invisibili e utopia sociale*. *Societ  Italiana di Pedagogia*, 45.

Valenzano, N. (2022). *La rappresentazione dei docenti della povert  educativa: Costruire comunit  educante nelle aree interne*. *Formazione & insegnamento*, 20(1 Tome I), 336-345.

Villarreal, M. U. (2018). *The Family School Community Partnership: An Evaluation of a School-Based Parent Engagement Initiative*. Policy Brief. Texas Education Research Center.

Vinciguerra, M. (2023). *Servizi educativi e scuole dell'infanzia: le vie per una nuova corresponsabilità educativa con le famiglie*. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1), 074-080.

Vittoria, P. (2018) *Critical Education in Paulo Freire: Educational Action for Social Transformation*, in "Journal of Phenomenology and Education", 22

Vygotskij, L. S., & Mecacci, L. (2008). *Pensiero e linguaggio*. Laterza, Bari

Yazan, B. (2015). *Three approaches to case study methods in education: Yin, Merriam, and Stake*.

Yin Robert, K. (2005). *Lo studio di caso nella ricerca scientifica. Progetto e metodi*. Armando editore, Roma

Zinant, L. (2022). *Verso nuove comunit  educanti. Il ruolo della scuola e dell'extra-scuola, tra vulnerabilit  e punti di forza*. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 14(23), 216-229.

Zoletto, D. (2023). *Quale "comunit " per le comunit  educanti? Note su una "parola chiave" per la ricerca pedagogica nei contesti eterogenei*. *Paideutika*, (37), 16-16

## SITOGRAFIA:

Aziende.it. (s.d.). *Grottaferrata*. <https://www.aziende.it/lazio/roma/grottaferrata>

Consiglio europeo, <https://www.coe.int/en/web/north-south-centre/global-education>, North-South-Centre, pagine sulla Global Education, ultima consultazione 2/9/2022

Fanpage. (s.d.). *Napoli: la sede del Comune a Ponticelli riaprirà nel 2026, partiti i cantieri e inagibile dal 2023*. Recuperato da <https://www.fanpage.it/napoli/napoli-la-sede-del-comune-a-ponticelli-riaprirà-nel-2026-partiti-i-cantieri-e-inagibile-dal-2023/>

Gruppo CRC. (n.d.). *Il Piano nazionale infanzia*. Gruppo CRC. <https://gruppocrc.net/area-tematica/il-piano-nazionale-infanzia/>, ultima consultazione: 29 luglio 2025

Il Mamilio. (2025, 22 aprile). *Grottaferrata è il comune più ricco del Lazio: i dati dell'Agenzia delle Entrate*. <https://www.ilmamilio.it/wp/2025/04/22/grottaferrata-e-il-comune-piu-ricco-del-lazio-i-dati-dellagenzia-delle-entrate/>

INDIRE. (n.d.). *Osservatorio nazionale sui Patti Educativi di Comunità*. Recuperato da <https://www.indire.it/progetto/osservatorio-nazionale-sui-patti-educativi/>

Il Roma. (s.d.). *Ponticelli al centro della rigenerazione urbana: così il quartiere cambia volto*. <https://www.ilroma.net/news/cronaca/853660/ponticelli-al-centro-della-rigenerazione-urbana-così-il-quartiere-cambia-volto.html>

Italia Che Cambia. (2025, marzo). *Maestri di strada, educazione*. <https://www.italiachecambia.org/2025/03/maestri-di-strada-educazione>

Italia Che Cambia. (s.d.). *Mappa: Orto sociale urbano Ponticelli*. <https://www.italiachecambia.org/mappa/orto-sociale-urbano-ponticelli/>

Italia.Pedia. (s.d.). *Comune di Ischitella – Statistiche*. [https://www.italiapedia.it/comune-di-ischitella\\_Statistiche-071-025](https://www.italiapedia.it/comune-di-ischitella_Statistiche-071-025)

Il TGR Lazio / RaiNews. (2025, 21 aprile). *La città più ricca del Lazio è Grottaferrata*. <https://www.rainews.it/tgr/lazio/articoli/2025/04/la-citta-piu-ricca-del-lazio-e-grottaferrata-7af046e5-e0f9-4efb-999f-643232df77aa.html>

Labsus. (2023). *Cos'è un Patto di collaborazione?* <https://www.labsus.org/cose-un-patto-di-collaborazione/>, ultima consultazione 16/7/2025

Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2017 a, 11 maggio). *Gruppo di lavoro sull'adolescenza: al via prime audizioni con sindacati e studenti. Fedeli: dialogo e ascolto saranno centrali per condividere un processo.*  
<https://www.mim.gov.it/web/guest/-/gruppo-di-lavoro-sull-adolescenza-al-via-prime-audizioni-con-sindacati-e-studenti-fedeli-dialogo-e-ascolto-saranno-centrali-per-condividere-un-process> , ultima consultazione il 30 luglio 2025

Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2017 b, 21 giugno). *Fedeli: Da Governo due importanti misure per contrasto dispersione istruzione, sia strumento per mobilità sociale.*  
<https://www.mim.gov.it/web/guest/-/fedeli-da-governo-due-importanti-misure-per-contrasto-dispersione-istruzione-sia-strumento-per-mobilita-sociale->, ultima consultazione 30 luglio 2025

Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2017 c, 28 luglio). *Scuola, Fedeli firma decreto: 150 mln per la realizzazione dei Poli per l'infanzia. Via libera alla costruzione di nuove scuole anche con i Fondi immobiliari.*  
<https://www.mim.gov.it/web/guest/-/scuola-fedeli-firma-decreto-150mln-per-la-realizzazione-dei-poli-per-l-infanzia-via-libera-alla-costruzione-di-nuove-scuole-anche-con-i-fondi-immobili>, ultima consultazione 30/7/2025

Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2020, 27 dicembre). *Legge di Bilancio, via libera alla Camera dei deputati: ecco le misure per la scuola. Azzolina: "Nel testo ulteriori passi avanti".*  
<https://www.mim.gov.it/web/guest/-/legge-di-bilancio-via-libera-alla-camera-dei-deputati-ecco-le-misure-per-la-scuola-azzolina-nel-testo-ulteriori-passi-avanti->, ultima consultazione 30/7/2025

Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2021, 10 marzo). *Scuola, il Ministro Patrizio Bianchi ha firmato il decreto per l'ampliamento dell'offerta formativa: via libera ai primi 62 milioni di euro per il contrasto delle povertà educative, della dispersione e per favorire l'inclusione.*  
<https://www.mim.gov.it/web/guest/-/scuola-il-ministro-patrizio-bianchi-ha-firmato-il-decreto-per-l-ampliamento-dell-offerta-formativa-via-libera-ai-primi-62-milioni-di-euro-per-il-contr>, ultima consultazione 30/7/2025

Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2022, 28 giugno). *PNRR, 1,5 miliardi per il Piano contro la dispersione scolastica: il Ministro Bianchi ha firmato il decreto con i primi 500 milioni per interventi sulla scuola.*  
<https://www.mim.gov.it/web/guest/-/pnrr-1-5-miliardi-per-il-piano-contro-la-dispersione-scolastica-il-ministro-bianchi-ha-firmato-il-decreto-con-i-primi-500-milioni-per-interventi-sulla>, consultato il 30/7/2025

Monitor-Italia. (s.d.). *Ponticelli: la città interrotta.*  
<https://www.monitor-italia.it/ponticelli-la-citta-interrotta/>, ultima consultazione 8/8/2025

OpenPolis, (2020). *Quali sono le cause della povertà educativa.* Roma: Author.  
<https://www.openpolis.it/parole/quali-sono-le-cause-della-poverta-educativa>

Openpolis, n.d. <https://www.openpolis.it/> fondazione di raccolta ed analisi dati open access, ultima consultazione 16/07/2025

OpenPNRR. (s.d.-a). *Progetto 190188: Istituto Comprensivo San Nilo – acquisto arredi e attrezzature didattiche e digitali.* <https://openpnrr.it/progetti/190188/>

OpenPNRR. (s.d.-b). *Giannone Pietro Ischitella.*  
<https://openpnrr.it/organizzazioni/giannone-pietro-ischitella/>

Osservatorio Nazionale sui Patti Educativi  
<https://www.indire.it/progetto/osservatorio-nazionale-sui-patti-educativi/#:~:text=il%20Patto%20educativo%20di%20comunit%C3%A0,di%20confronto%20e%20co%2Dprogettazione>, ultima consultazione 16/07/2025

Parco Gargano. (s.d.). *Identikit Comuni: Ischitella.*  
<https://www.parcogargano.it/ente/identikit-comuni/ischitella-2/#:~:text=In%20un%20documento%20del%201225,%2C%20%E2%80%9Caesclatum%E2%80%9D%2C%20Ischieto>.

Comune di Napoli. (s.d.). *Pagina istituzionale – Comune di Napoli.*  
<https://www.comune.napoli.it/flex/cm/pages/ServeBLOB.php/L/IT/IDPagina/10738?>

Gazzettah24. (s.d.). *Scambio di mobilità Erasmus per l'Istituto Omnicomprensivo P. Giannone di Ischitella.*  
<https://www.gazzettah24.it/scambio-di-mobilita-erasmus-per-listituto-omnicomprensivo-p-giannone-di-ischitella/>

SummerTravel. (s.d.). *Ischitella, tra storia e natura: un viaggio nel cuore del Gargano.*  
<https://www.summertravel.it/magazine/ischitella-tra-storia-e-natura-un-viaggio-nel-cuore-del-gargano/#:~:text=Un%20territorio%20da%20esplorare:%20tra,antiche%20tradizioni%20legate%20alla%20pesca>.

Tuttitalia. (2025). *Comune di Grottaferrata (RM) – informazioni, statistiche, demografia.* <https://www.tuttitalia.it/lazio/48-grottaferrata/>

UniCA / Ministero dell'Istruzione. (s.d.). *Cerca la tua scuola: Istituto FGIC89400V.*  
<https://unica.istruzione.gov.it/cercalatuascuola/istituti/FGIC89400V/cerca>

Urbistat / UGeo. (s.d.-a). *Statistica demografica – Grottaferrata (58046)*.  
<https://ugeo.urbistat.com/adminstat/it/it/demografia/dati-sintesi/grottaferrata/58046/4>

Urbistat / UGeo. (s.d.-b). *Statistica demografica – Ischitella (71025)*.  
<https://ugeo.urbistat.com/adminstat/it/it/demografia/dati-sintesi/ischitella/71025/4>

YouTube. (s.d.). *jgNzIVhNGP4* [video].  
<https://www.youtube.com/watch?v=jgNzIVhNGP4>

Zancan, <http://www.welfaregenerativo.it/p/cose-il-welfare-generativo>, della  
Fondazione Zancan, coordinata da Tiziano Vecchiato, ultima consultazione il  
14/7/2022