

Aprire le porte: rilanciare la corresponsabilità educativa nella scuola primaria quale possibile antidoto alla povertà educativa ispirandosi al Reggio Emilia Approach

Opening the doors: reviving the educational co-responsibility in the primary school as a possible remedy to the educational poverty inspired by the Reggio Emilia Approach

Piera Maresca

Dottoranda in “Reggio Childhood Studies” presso l’Università di Modena e Reggio Emilia e Fondazione Reggio Children
63600@studenti.unimore.it

Abstract

This contribution, inspired by the Reggio Emilia approach and focused on the primary school, starts from a literature analysis about educational poverty and educational co-responsibility with the aim of suggesting a possible path where dialogue, families generative resources and *capacitation* are put at the center and become the fundamental premises to concrete actions against educational poverty *at school*. Partial data about an ongoing phenomenological mixed method research, involving primary school’s parents and teachers, are also presented.

Keywords: educational co-responsibility – educational poverty – primary school – Reggio Children approach – capabilities – generativity

Il presente contributo, ispirato al Reggio Children Approach e focalizzato sulla scuola primaria, parte dall’analisi della letteratura relativa a povertà educativa e corresponsabilità educativa al fine di suggerire una possibile via che rimetta al centro dialogo, risorse generative delle famiglie, *capacitazione* quali premesse fondamentali ad azioni concrete di contrasto alla povertà educativa *a scuola*. Sono, inoltre, presentati i dati parziali di un’indagine *mixed method* in corso, di ispirazione fenomenologica, che vede la partecipazione di genitori e insegnanti di scuola primaria.

Parole chiave: corresponsabilità educativa – povertà educativa – scuola primaria – Reggio Children approach – capabilities – generatività



Premessa

I due temi salienti del presente lavoro, la povertà educativa e la corresponsabilità educativa scuola-famiglia, necessitano di uno sguardo duplice alla letteratura al fine di coglierne gli elementi comuni e i rimandi. A partire da questo quadro teorico, si è ritenuto necessario indagare il punto di vista di docenti e genitori, al fine di fornire una seppur parziale visione delle pratiche di corresponsabilità educativa e di lotta alla povertà educativa, in riferimento al contesto della scuola primaria italiana. Si propone, quindi, una revisione della letteratura recente sui due succitati temi e un riscontro su dati raccolti sul campo, in un'indagine empirica ancora in fase di elaborazione e analisi.

1. Povertà educativa, un costrutto in divenire

Partendo dalla povertà educativa e dalla definizione che Save the Children ne dà nel 2014, ovvero “la privazione, per i bambini e gli adolescenti, della opportunità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni” (2014, p. 4) va sottolineato come più volte in letteratura (Battilocchi, 2020; Gabrielli, 2022; Nanni, Pellegrino 2018; Save the Children, 2016) si evidenzia la natura bidimensionale della sua definizione che attinge sia ai principi della Convenzione Onu del 1989 sui diritti dell'Infanzia e dell'adolescenza sia alla teoria delle *social capabilities* di Amartya Sen (1999) e Martha Nussbaum (2014). Secondo questi ultimi la possibilità di giungere ad una effettiva uguaglianza sociale passa attraverso la promozione della libertà individuale, ovvero l'opportunità, aperta a tutti, di realizzare i propri progetti di vita. Per far questo servono risorse non solamente di tipo economico, ma anche di tipo culturale e “riflessivo”, in modo da potersi compiere la piena cittadinanza (Nussbaum, 2014). Facendo tesoro di questa visione della realizzazione della dignità ed identità umane, la povertà educativa non può più considerarsi connessa al solo svantaggio socio-economico ma può manifestarsi come

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. E 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).

Il costrutto di povertà educativa ha subito, nel tempo, continue ri-definizioni e ri-significazioni che hanno ampliato il campo semantico cui essa si riferisce. Nel



2015, Save the children partendo dallo *human capabilities approach*¹ rielaborato da Nussbaum che, a differenza di Sen, propone una lista di quelle che considera “capacità centrali” (Nussbaum, 2012), propone 4 tipologie di capacità da garantire a chiunque: *apprendere per conoscere, apprendere per essere, apprendere per vivere ed apprendere per condurre una vita attiva ed autonoma*², (Morabito, 2016, p. 306) e sulla base di esse elabora il primo IPE (Indice della povertà educativa) composto da item che si riferiscono ai servizi educativi e scolastici ed al contesto educativo-culturale extrascolastico (Save the Children, 2014). Dopo una versione intermedia risalente al 2016 si giunge alla versione del 2018, ancora in vigore, che propone 12 item, di cui solo uno (quello relativo agli *early leavers*) è riconducibile al successo scolastico. Ma i tentativi di ridefinizione del costrutto di povertà educativa sono proseguiti anche al di là della ricerca di una sua misurabilità scientifica e diverse sono state le proposte di ricercatori italiani negli ultimi anni, anche alla luce della recente emergenza pandemica.

Come si legge in Di Genova e Baroni (2022) la povertà educativa può ricollegarsi alla nozione di benessere, definito come “la possibilità di realizzare il proprio pieno e unico potenziale” (2022, p. 66). Le due ricercatrici suggeriscono, ancora, un legame con la democrazia, così come intesa da Dewey, che “it is primarily a mode of associated living” (Dewey, 2020 p 189) e con la resilienza, menzionata nel rapporto *Nuotare controcorrente* (Save the Children, 2018) quale fattore protettivo che permette a tanti minori di superare lo svantaggio di partenza per riorganizzare in modo positivo la propria vita. In altri studi (Alivernini, Manganelli, Lucidi, 2017) la resilienza è posta in relazione alla povertà educativa, come qualità da far fiorire con interventi paralleli che si accompagnino a quelli più specificamente rivolti alla diminuzione della povertà educativa con azioni di tipo compensativo o protettivo (2017, pp. 24-25). È del 2020, invece, la definizione di povertà educativa di Lorena Milani (2020) che declinandola al plurale, parla di “povertà altre” frutto di “deprivazione in termini di orientamenti e prospettive valoriali che permettono all’individuo di compiere la propria umanizzazione” – così come intesa da Paulo Freire – anche dal punto di vista etico-morale (2020, 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 (p. 451). Quest’ultima diventa anche “dignità educativa” egualmente distribuita per garantire a tutti l’ampliamento di diritti, traguardi e opportunità

1 Il corsivo è di chi scrive.

2 Il corsivo è di chi scrive.



in termini di accesso e di riuscita (p. 453). La proposta di Milani riguardo al modello d'azione di contrasto alla povertà educativa applicabile è quella della Global Education (Council of Europe, 2019), un modello educativo che promuove trasformazione, partecipazione ed emancipazione dei soggetti coinvolti verso l'empowerment piuttosto che l'assistenzialismo (Milani, 2022, pp. 454-455). Interessante la precisazione fornita da Digennaro (2020), che alle tre classi cui può ricondursi la povertà educativa – la povertà economica, la povertà ecologica e la povertà pedagogica (p. 39) – ne aggiunge una quarta, quella delle *capabilities*³ individuali, che possono mancare del tutto o essere notevolmente compromesse da un mancato sviluppo. Quest'ultima povertà 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 che li riguarda. Il modello del welfare generativo promosso da Digennaro è simile, per intenzione pedagogica, a quello della global education, presentato da Milani (2022), nel sostenere l'importanza del ruolo attivo dei destinatari degli interventi.

2. Corresponsabilità educativa, un costrutto dinamico

Cogliendo la suggestione sulla corresponsabilità fornita da Digennaro, si può introdurre il secondo grande tema del presente lavoro, la corresponsabilità educativa, che chiama in causa due⁴ degli attori principali della relazione educativa a scuola: genitori ed insegnanti.

Essi necessitano di “costruire una partnership educativa fondata sulla condivisione dei valori e della responsabilità nel rispetto reciproco delle competenze” (Albanese, Cappuccio, 2021 p. 184). Parlare di co-responsabilità educativa significa richiedere ad entrambi di “rispondere insieme ai bisogni di crescita e formazione delle nuove generazioni” (Dusi, 2014, p. 7). Secondo la definizione che ne dà Pati (2019) la corresponsabilità va intesa come “la capacità personale, di gruppo, istituzionale, d'inserirsi autonomamente e con creatività nei vari contesti di esperienza formale e informale, concorrendo all'ideazione e alla conduzione di nuovi modelli di sviluppo e di azione” (p. 67). Nella sua definizione concettuale, la corresponsabilità scuola-famiglia, in Italia, può ricondursi a tre fasi, che come vedremo in seguito, coincide 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

3 Il corsivo è di chi scrive.

4 Il terzo attore, centrale, è il bambino.



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 (Albanese, Cappuccio, 2021 p. 186). 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 dell'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, p. 61) 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, p. 186). In letteratura esistono diversi modelli di partnership che possono fungere da guida teorica per la costruzione di percorsi di co-progettazione, ricordiamo: il modello ecologico di Bronfenbrenner (1979), il modello delle Sfere di influenza (Epstein, 2018) ed il modello della Socializzazione dei genitori (Eccles, 2005). Il lavoro di Epstein (2009, 2013), in particolare, 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 (p. 10): 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).

3. La collaborazione scuola famiglia al servizio del contrasto alla povertà educativa: premessa

Quando il focus del rapporto scuola-famiglia si amplia nella direzione del suo ruolo nella lotta alla povertà educativa, va sottolineato quanto questa premessa sull'importanza di un investimento della scuola sulla corresponsabilità sia ancora più urgente in contesti di fragilità socio-economica e culturale. Sebbene nella breve revisione della letteratura sulla povertà educativa qui proposta, siano stati tracciati profili ampliati del costrutto della povertà educativa, i quali non sempre la correlano a situazioni di svantaggio socio-economico (Milani, 2020), non va



dimenticato che i dati di Save the Children (2014, 2016, 2018) ribadiscono che la povertà materiale e tutte le deprivazioni ad essa correlate costituiscono la variabile statisticamente più rilevante connessa a questo fenomeno – “è assodato che la povertà educativa si intreccia fortemente con la povertà economica” – (Save the Children, 2023, pp. 1-2). All’atto pratico, infatti, la mancanza di mezzi economici incide su aspetti che influiscono sulla formazione/educazione dei bambini⁵. Inoltre, il legame tra povertà economica e bassa istruzione si perpetua sui bambine e bambini provenienti da famiglie povere con genitori con livelli d’istruzione bassi e, perciò, con meno risorse, anche culturali, per sostenere i figli nello studio (p. 2). La crisi pandemica da Covid-19 ha sicuramente acuito le diseguglianze sociali, ampliando il numero di famiglie e minori in condizioni di povertà ed, al contempo, incidendo ulteriormente sulle diseguglianze educative (*ibidem*).

3.1 *La collaborazione scuola-famiglia: i contesti fragili e la normativa scolastica italiana*

Quando alla scuola si chiede di sostenere la partecipazione delle famiglie in un’ottica corresponsabile e co-progettuale, anche nel senso di metterla al servizio della lotta alla povertà educativa, significa chiedere ad insegnanti ed educatori, di aprirsi al dialogo e accogliere come educativamente rilevanti le percezioni che le famiglie economicamente e culturalmente svantaggiate hanno rispetto alla scuola ed al proprio ruolo educativo. In sostanza, si tratta di imparare a valorizzare e integrare all’interno della vita scolastica la provenienza di ciascuno. Scrive Dusi riguardo alle seconde generazioni di immigrati (Dusi, 2015).

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) .

Nel fare questo, il ruolo dei docenti e la loro professionalità sono cruciali, poiché

5 Si pensi alla difficoltà nell’acquisto di libri, materiale scolastico e device utili per la didattica digitale, l’impossibilità di praticare sport, andare al cinema o a teatro.



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” (p. 29). Se è innegabile che le risorse culturali familiari influenzino le competenze sviluppate dai bambini sin dalla nascita, appare ovvio che gli studenti che entrano nel sistema scolastico lo facciano attrezzati di competenze molto diverse tra loro.

Se l'apprendimento è un processo cumulativo, questo implica che, in funzione delle loro origini sociali, essi hanno opportunità di apprendere profondamente dissimili, con tutte le conseguenze a catena che ne discendono sulle loro opportunità scolastiche e lavorative. Le disuguaglianze “invisibili” che emergono a questo livello producono conseguenze significative e durature sulle opportunità di vita degli individui (Raimondi, De Luca, Barone, 2013, p. 2).

Nel citare la nozione di “apprendimento come processo cumulativo”, Raimondi e colleghi si rifanno agli studi di Bourdieu:

Secondo Bourdieu il sistema di istruzione attua [...] una forma di discriminazione in funzione delle origini sociali: non perché tratti gli allievi in modo diverso ma, al contrario, proprio perché li tratta uniformemente, applicando gli standard culturali delle classi elevate e pretendendo che gli allievi di ogni estrazione sociale vi si conformino. I figli delle classi subordinate si trovano così in una posizione di svantaggio che, secondo Bourdieu, non nasce da una loro effettiva condizione di deprivazione culturale, bensì dal fatto che le forme di espressione linguistica e culturale di queste classi sociali non trovano riconoscimento né legittimazione nell'ambiente scolastico (p. 3).

Esattamente ciò che nel 1967 don Milani scrive nella sua celebre lettera, in cui chiede alla scuola italiana di smettere di “curare i sani e respingere i malati” e di essere “uno strumento di differenziazione sempre più irrimediabile” (Don Milani, Scuola di Barbiana, 1967, p. 20).

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

Come accennato sopra, nella disamina di Pati sulla storia della partecipazione scolastica italiana è possibile ripercorrerne le fasi essenziali scorrendo i documenti



della legislazione ministeriale a partire dagli anni settanta del 900. Nel 1974 il DPR n. 416, con l'istituzione degli organi collegiali, afferma, per la prima volta in Italia, l'importanza del coinvolgimento della famiglia nella vita scolastica per 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). Alla base di questa prima bozza di progetto di corresponsabilità vi sono, lo dicevamo, preoccupazioni di carattere più sociale che pedagogico, e, ciò si traduce di fatto in una partecipazione formale da parte dei genitori che entrano a scuola per essere *informati*⁶ riguardo alla sua progettualità ma non per prendervi parte (*Ibidem*). Bisognerà attendere fino al 1995 con il D.P.C.M. 7 giugno 1995 e la Direttiva n. 254 del 21 luglio 1995, perché si compia un ulteriore passo in avanti nella direzione di un riconoscimento del ruolo educativo corresponsabile delle famiglie. Con questo decreto nascono sia le Carte dei servizi, che calibrano l'azione scolastica sulla effettiva potenzialità di ogni singolo istituto, a partire dalle risorse umane disponibili, dalle caratteristiche del territorio e dall'impegno delle famiglie, sia il Contratto Formativo che coinvolge studenti, insegnanti, la classe, il consiglio di classe e di interclasse.

Nel 2007⁷ con il DPR 235/07 si giunge all'esplicita definizione del Patto educativo di Corresponsabilità scuola-famiglia, sebbene, ancora una volta, la sua nascita dipenda più dalle emergenze sociali del momento che da istanze meramente pedagogiche (Dusi, Pati, 2011, p. 22). Difatti, il diffuso manifestarsi di atti di bullismo, aggressione fisica e verbale di genitori nei confronti dei docenti e atti di vandalismo studentesco negli edifici scolastici, di quel periodo, si è tradotto, in sede parlamentare, nella formulazione di un Patto la cui corresponsabilità intende la famiglia "degnata di considerazione" "soltanto per le eventuali correlazioni da porre con gli aspetti negativi del processo di scolarizzazione" (p. 28). Non distante da quest'ottica si colloca il "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 (*ibidem*). Infine, con l'emanazione, nel 2012, delle *Linee Guida per la Corresponsabilità educativa* si arriva al "passaggio da una corresponsabilità educativa *sancita* ad una *esercitata*"⁸ (Miur, 2012, p. 3). Si afferma il principio della cooperazione "autentica" con le famiglie sin dalle fase progettuale che, pur distinguendo tra ruoli e competenze di ciascuno, per "reinterpretare le modalità di attuazione del dettato costituzionale in merito al rapporto scuola-fami-

6 Il corsivo è di chi scrive.

7 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.

8 Entrambi i corsivi sono di chi scrive.



glia” (p. 2) e costruire “una progettualità partecipata” (p. 5) che realizzi una corresponsabilità educativa reale, sigillata, all’atto dell’iscrizione del minore (p. 7), dalla firma del Patto di Corresponsabilità predisposto da ogni singola scuola.

3.2 *La collaborazione scuola-famiglia come percorso di riconoscimento e sguardi incrociati*

Se, dal punto normativo, la questione sembra essere stata chiarita nel corso di un cinquantennio, dal punto di vista operativo, nelle nostre scuole si è ancora piuttosto lontani dal vedere realizzata quell’ autenticità della corresponsabilità educativa invocata nei documenti ufficiali. Si conferma, piuttosto, “il formalismo partecipativo” (Dusi, Pati, 2011 p. 13), promosso dalla scuola italiana, in cui il genitore è percepito come “un interlocutore ingombrante” (*ibidem*), che però va interpellato per costrizione normativa.

Inoltre, come suggerisce Dusi, “il rapporto tra le due istituzioni costituisce un nodo irrisolto” (Dusi, 2006, p. 8), innanzi tutto per la natura costitutivamente asimmetrica di questo rapporto che, nel voler assumere una postura educativa corresponsabile “pensata in termini di progettualità, coerenza e cooperazione” (*ibidem*), promuove “un rapporto basato sulla reciprocità”, laddove la relazione è però connaturata da asimmetria. Inoltre, nella realtà, la diffusa mancanza di riconoscimento delle competenze educative della famiglia, che porta con sé una sua pedagogia implicita (Amadini, 2011, p. 11), si radica in modelli interpretativi pregiudizievole da parte della scuola, che le impediscono la costruzione di un dialogo significativo con le figure parentali. 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. Nella 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 (*ibidem*). 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 (*ibidem*), 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*⁹ con un atteggiamento decentrato capace di

9 Il corsivo è di chi scrive



“porsi a favore della complementarità [sic] delle prospettive educative e degli approcci, così come degli sguardi su di sé, sul contesto, sui bambini“ (p. 285). In questa complementarità di sguardi risiede il pensiero di fondo che essi non siano “alternativi” tra loro ma, piuttosto, suscettibili di integrazione per 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.

4. La partecipazione nel Reggio Emilia Approach

Sulla partecipazione che coinvolga la totalità della comunità educante nel progetto educativo dei servizi per l’infanzia 0-6 si fonda il Reggio Emilia Approach, orientamento pedagogico di indirizzo di questo contributo.

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

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” (*ibidem*).

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, 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 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 pro-



getto educativo reggiano. Nel marzo del 2009 viene redatto il 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*). Lo stesso *Regolamento* è frutto di un ampio coinvolgimento di membri della comunità e ha richiesto un lavoro di tre anni per essere portato a termine.

Nel 2021, un gruppo di insegnanti ed educatori di nido e scuola dell'Infanzia di Reggio Emilia ha dato 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 favorirne la partecipazione ai servizi educativi. Si legge in Tassan, Lanzi (2022) “la condizione indispensabile per qualsiasi processo partecipativo diventa l'accredito di competenza”, ovvero “imprescindibile valorizzazione della capacità di ogni essere umano di intervenire nei contesti di cui è parte, apportando un contributo originale” (Tassan, Lanzi, 2022, 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*). Viene evidenziato come nell'attuale epoca storica sembri 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*). 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).

5. Corresponsabilità nella scuola primaria e lotta alla povertà educativa: aprire le porte

A ben guardare, però, la letteratura della partecipazione e corresponsabilità educative, compresa quella del REA, ha sempre trovato terreno fertile per le sue riflessioni e proposte pedagogiche nei servizi 0-6, senza concentrarsi, nello specifico, sulla Scuola Primaria¹⁰. Inoltre, nel promuovere un nuovo protagonismo delle fa-

10 Attualmente esiste una sola scuola Primaria nella città di Reggio Emilia che segue il REA, ed è la scuola pubblica Loris Malaguzzi nel quartiere Santa Croce.



miglie all'interno del sistema scolastico, non viene tracciata una correlazione diretta tra la partecipazione dei genitori e il ruolo che essa potrebbe avere nella lotta alla povertà educativa. Tra questi due spazi di possibile vuoto si colloca il presente contributo legato a una più ampia ricerca di dottorato sulla scuola primaria italiana. 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 dalla primaria. Il nostro sistema scolastico che, sicuramente, “non può farcela da solo” (Rossi Doria¹¹) “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, p. 65). 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 così come i documenti istituzionali che parlano 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 è ribadito nel documento del MIUR del 2018, *Una politica nazionale di contrasto al fallimento formativo e della povertà educativa*, quando dice:

a 50 anni 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).

L’istituzione della scuola di massa in Italia reca con sé il retaggio gentiliano della *scuola per tutti*¹² che alimenta “il falso mito delle pari opportunità” (D’Auria, 2023, p. 211) e perpetua la grande ingiustizia del “far parti uguali tra diseguali” denunciata da don Milani (Don Milani, 1967, p. 55). La prima fondamentale riforma necessaria alla nostra scuola è di tipo ideologico-fondativo nella direzione

11 Intervento in videoconferenza all’evento conclusivo del progetto Face (Farsi comunità educanti) del 2021).

12 Il corsivo è di chi scrive.



di quella che Rossi-Doria definisce la *discriminazione positiva*¹³ (Rossi-Doria, 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, *ibidem*). Affinché la scuola possa rendersi nuovamente emancipatrice è necessario 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*). Perseguire e sviluppare l’etica della 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 (p. 213). Incoraggiare una didattica cooperativa, laboratoriale e attiva presuppone percorsi di formazione per i docenti a loro volta non trasmissivi, ma laboratoriali (Rossi-Doria, 2015, pp. 129-131). Inoltre, affinché la scuola sia davvero *di tutti e per tutti*¹⁴ 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 coinvolgono e rafforzano l’intera comunità educante” (*ibidem*). La scuola non può essere luogo del mancato dialogo (Rossi-Doria, 2015, p. 137) ma deve riconoscere 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, p. 287). 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”.

Un ulteriore motivo di riflessione è posto dalla crisi della società post-moderna, pervasa da instabilità occupazionale e individualizzazione delle esistenze (Sottocorno, 2021, pp. 154-155). Pare evidente che in essa si generino nuovi contesti di vulnerabilità e nuove povertà legate non più alla mancanza di beni primari

13 Il corsivo è di chi scrive.

14 Il corsivo è di chi scrive.



quanto piuttosto di quelli 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 (p. 157). Questa nuova forma di povertà “nell’abbondanza” (p. 156), dovuta alla mancanza di beni immateriali, esaspera le situazioni di emarginazione e isolamento che “interrogano da vicino l’educazione intesa come organizzazione intenzionale di esperienze di qualità” (*ibidem*). 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*¹⁵, dove le identità e le relazioni si disperdono (p. 156), mancando completamente l’obiettivo di rendersi strumento di possibile emancipazione. Ma non solo. 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 permettono 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, 2022 in Dusi, Addi-Racah, Mendel, 2022, p. 3). Se questo è vero per ogni tipo di famiglia, risulta ancora più urgente, lo ripetiamo, 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

15 Il corsivo è di chi scrive.



dell'incontro e del dialogo con le famiglie, possono divenire, quindi, strumento di lotta alla povertà educativa sia nel riconoscere l'unicità della cultura, del vissuto e dei valori che ciascuna reca con sé, sia nel prevedere contesti di corresponsabilità agita nel concreto della vita scolastica.

6. La ricerca sul campo

Sulla scia di quanto emerso in letteratura, si è ritenuto fondamentale indagare e mettere a confronto gli atteggiamenti, le motivazioni, le opinioni e le pre-comprensioni che influenzano sia la relazione genitore-insegnante, sia l'impiego di risorse umane e professionali per il contrasto alla povertà educativa. Il presente lavoro nasce da una serie di domande di ricerca connesse a un più ampio lavoro di tesi di dottorato in Reggio Childhood Studies, riguardo alla realtà della Scuola Primaria. Questo contributo si collega a una domanda in particolare del disegno di ricerca, ovvero: "Attraverso la costruzione di un dialogo significativo scuola-famiglia nella scuola primaria è possibile innescare meccanismi virtuosi di contrasto alla povertà educativa?". Per la risposta a questo quesito si è condotta una serie di indagini sul campo, con metodologie e strumenti differenziati, coinvolgendo genitori e insegnanti della scuola primaria.

6.1 Metodologia

Seguendo un approccio fenomenologico, si è fatto ricorso a un'indagine *Mixed Method*, allo scopo "di trovare le migliori risposte possibili all'interrogativo che ha originato la ricerca stessa" combinando analisi quantitativa e qualitativa (Mortari, Ghirrotto, 2012, p. 246). Nell'ottica del mixed method si è fatto ricorso a strumenti di indagine che permettessero la raccolta delle voci dei soggetti coinvolti, diversi a seconda della specifica fase dello studio. Gli strumenti utilizzati sono stati: un questionario online per genitori e uno per gli insegnanti per la rilevazione quantitativa ed un paio di focus group di approfondimento (per categoria di partecipanti) per la rilevazione qualitativa.

6.2 Il questionario online

Preliminari alla costruzione del questionario sono state le fasi di individuazione dei partecipanti e le modalità di campionamento. Una volta individuato il target di riferimento, ovvero insegnanti e genitori di Scuola Primaria sul territorio nazionale, si è proceduto combinando simultaneamente tecniche di tipo non pro-



babilistico quali: il *campionamento a valanga* (Mortari, Ghirotto, 2012, p. 263) e quello *accidentale* (p. 264).

Per la scrittura del questionario si è partiti, invece, dalle cinque componenti cognitive fondamentali coinvolte nel processo di risposta descritte da Bosco (2003, pp 15-16) per cui, innanzitutto si sono costruite domande comprensibili, si è valutato che i rispondenti avrebbero dovuto ricordare eventi o comportamenti per poter rispondere, così come che essi, selezionando le informazioni contestuali, avrebbero tentato di comprendere cosa il ricercatore volesse sapere; si è tenuto conto sia dei processi inferenziali che la ricostruzione del ricordo porta con sé quando si risponde ad una domanda, tentando di controllarne gli effetti sia, infine, della possibilità che la «desiderabilità sociale» li conducesse a dare delle risposte poco sincere. Partendo da queste premesse si è optato per la costruzione di domande chiuse basate sul riconoscimento tra le informazioni fornite (p. 20) attraverso scale di frequenza e domande a risposta multipla. Si è fatto ricorso, inoltre, a scale di giudizio con categorie ordinate tipo Likert con e senza termine medio a seconda del quesito proposto (p. 40). Per la scrittura delle domande, non ci si è rifatti a strumenti specifici preesistenti, ma, dopo una breve fase pilota e di pretest, condotti con colleghi di dottorato e conoscenti (insegnanti e genitori), si sono individuate le questioni salienti da indagare e in seguito corrette e perfezionate alcune diciture. Per la sola parte relativa alla rilevazione del fenomeno della povertà educativa ci si è rifatti agli item dell'IPE(Indice di Povertà Educativa) elaborato da Save the Children (2014, 2018). Una volta definito il corpus finale delle domande, esso è stato sottoposto al Comitato etico dell'Università degli Studi di Verona¹⁶, ottenendone la validazione.

Le domande del questionario sono state organizzate per temi, leggermente diversi per le due categorie, ovvero: dati socio-anagrafici e di contesto (23 quesiti per gli insegnanti e 11 per i genitori); esperienze con i servizi 0-6 (10 quesiti solo per i genitori); esperienza con la primaria (15 quesiti solo per i genitori); rapporto scuola famiglia (13 per gli insegnanti); qualità della vita personale (14 quesiti per entrambi). La somministrazione in digitale è avvenuta attraverso canali social (WhatsApp o Facebook) o email.

16 Poiché Unimore non dispone di un proprio Comitato Etico, ci si è rivolti all'Università di Verona ateneo d'appartenenza della prof.sa Paola Dusi, relatrice della ricerca di dottorato di cui questo lavoro è parte. Ciò è stato possibile poiché la scuola di dottorato industriale in "Reggio Childhood Studies", patrocinata da Unimore e Fondazione Reggio Children, incoraggia i propri dottorandi a scegliere i propri relatori all'esterno dell'Ateneo.



6.3 I focus group

Il ricorso al focus group ha permesso di compiere il passo necessario nella direzione di "raccolgere materiale qualitativamente ricco" (Baldry, 2013, p. 12) utile a "spiegare, in maggior profondità, atteggiamenti, opinioni, credenze ed aspettative" della popolazione già coinvolta nella fase quantitativa (*Ibidem*). I gruppi di discussione, sono stati formati nel rispetto dei "caratteri di differenza e somiglianza" (Gianturco, 2005, p. 75). Definiti gli obiettivi del focus group ed individuati i partecipanti si è proceduto alla strutturazione della discussione di gruppo pianificando le domande secondo la *questioning route* (Baldry, *cit.*, p. 38). Seguendo lo schema proposto da Baldry, le domande sono state organizzate in: Di apertura; Introduttive, Di transizione, Centrali e Conclusive. I nuclei tematici delle domande si sono differenziati a seconda del tema indagato (corresponsabilità educativa o povertà educativa). Per ciascuna tipologia d'incontro, si è proceduto a creare un clima accogliente e di ascolto, con domande pensate per evitare imbarazzi e per descrivere in termini positivi la propria esperienza di genitore o insegnante. Le domande successive avevano lo scopo di introdurre in maniera graduata l'argomento e sondare al tempo stesso conoscenze pregresse e sensibilità presenti nel gruppo attraverso un *brainstorming* per la raccolta delle prime suggestioni. In seguito, attraverso un video stimolo¹⁷ specifico per tema, si è dato il via ad una prima conversazione, per poi passare al commento di alcuni dati emersi dal questionario e tentare di approfondire aspetti culturali, sociali ed emotivi che possano aver influenzato l'emergere di certe evidenze. Il tentativo è stato quello di tracciare reti o discontinuità tra pensieri, precomprensioni ed immaginari di insegnanti e genitori coinvolti nella relazione educativa a scuola sia riguardo al tema della corresponsabilità sia riguardo a quello della povertà educativa. Anche le tracce e le domande dei *focus group* hanno ottenuto l'approvazione del Comitato Etico dell'Università degli Studi di Verona e sono stati condotti in modalità a distanza attraverso la piattaforma Zoom con audio registrazione autorizzata dai partecipanti.

17 Durante i *focus group* sulla corresponsabilità educativa è stato proposto un video, postato su youtube e diventato virale qualche mese fa, di una mamma che si lamentava in modo molto violento con gli insegnanti per la mole di compiti assegnati al figlio; durante i *focus group* sulla povertà educativa si è proposto uno stralcio di telegiornale in cui si menzionavano i dati sulla povertà educativa italiana e le differenze con cui il fenomeno si manifesta tra regione e regione.



6.4 L'analisi dei dati del questionario, premessa

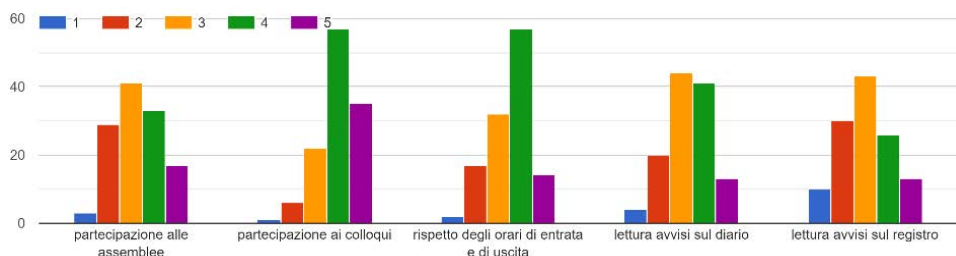
Il Questionario Generale per insegnanti e per genitori della scuola primaria ha raggiunto, in due somministrazioni distinte, 120 insegnanti e 104 genitori sul territorio nazionale. In entrambe la compilazione risulta prevalentemente femminile, con una percentuale maggiore di padri (15,4%) rispetto ai maestri di sesso maschile (3,3%).

Rispetto alla provenienza geografica si evidenzia una maggioranza, in entrambe le categorie, di residenti al Nord, sebbene la percentuale degli insegnanti si collochi al 54,2% e quella dei genitori all' 80,8%; gli insegnanti del Sud sono il 30%, mentre i genitori l' 8,7%, e i partecipanti del Centro Italia sono il 15% degli insegnanti ed il 10,6% dei genitori.

In questo breve *excursus* sulle evidenze raccolte, si vogliono mettere in luce sia dati rilevanti rispetto ai due temi della ricerca, sia alcuni punti di convergenza tra le risposte di genitori e docenti, per suggerire una riflessione riguardo a una comunanza di pensiero che emerge in alcune risposte e che essi non si riconoscono reciprocamente, probabilmente a causa di opinioni e comprensioni di tipo pregiudiziale. Le domande del questionario sono state pensate per raccogliere impressioni, pareri ed esperienze legate sia al tema della corresponsabilità scuola-famiglia, sia a quello della povertà educativa. Guardiamo alcuni dati più nel dettaglio nelle sezioni da *a* ad *l*.

a- Grado di partecipazione secondo gli insegnanti e i genitori

Ad entrambe le categorie è stato chiesto di esprimersi riguardo alla partecipazione a incontri istituzionali con la scuola. Il dato che registra il grado di maggior soddisfazione da parte dei docenti, è quello relativo alla “partecipazione ai colloqui” (29,1%) ed alla “collaborazione con i rappresentanti di classe” (25%), mentre il 15,8% di essi dichiara di non essere per nulla soddisfatto della “partecipazione ad incontri” sia formativi sia informativi.



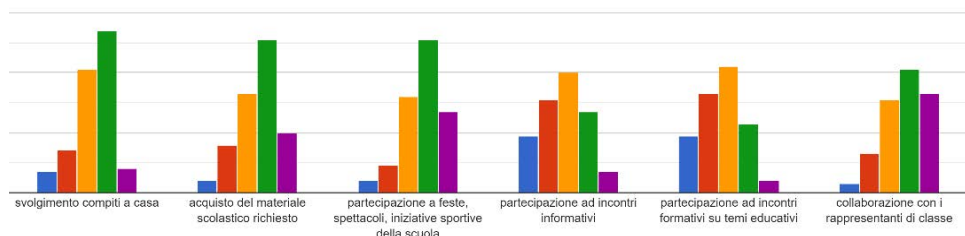


Fig 1: Grado di soddisfazione degli insegnanti riguardo la partecipazione dei genitori alla vita scolastica
(Legenda: 1: per nulla soddisfatto; 2: poco soddisfatto; 3: mediamente soddisfatto; 4: abbastanza soddisfatto; 5: molto soddisfatto)

Guardando le risposte dei genitori, emerge una sostanziale conferma di quanto espresso dagli insegnanti. Essi dichiarano per il 71% di partecipare sempre ai colloqui con gli insegnanti e per il 27% di parteciparvi spesso. Si abbassa la percentuale di partecipazione agli incontri informativi in cui si registra un 39,4 % di chi vi partecipa “spesso”. Per gli incontri formativi si registra, invece, una prevalenza di non partecipazione (35%).

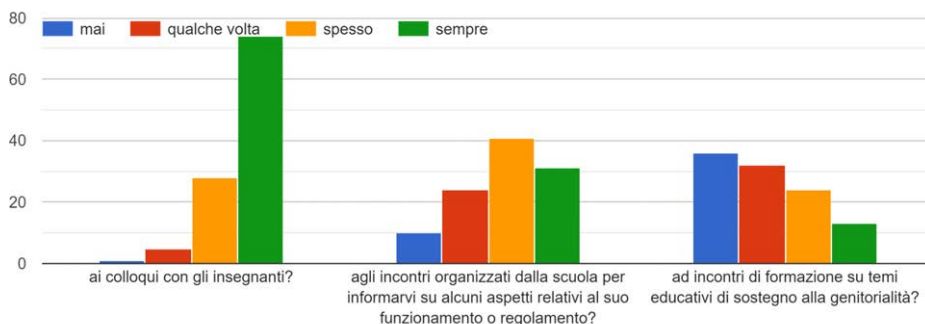


Fig 2 Partecipazione alla vita scolastica: risposte dei genitori

b- Patto di corresponsabilità

Un ulteriore dato correlato al tema della corresponsabilità riguardava la conoscenza del Patto di Corresponsabilità della propria scuola, per il quale si registra in entrambi i questionari una netta maggioranza di chi lo ha letto (docenti 96,7%, genitori 76,9%). Ci si aspettava una certa percentuale di famiglie che non conoscesse il Patto (23,1%), ma fa riflettere il dato per cui anche il 3,3% dei docenti dichiara di non averlo mai letto.



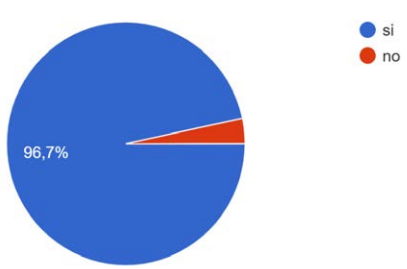


Fig 3: Dati insegnanti

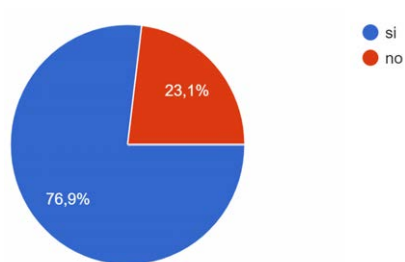
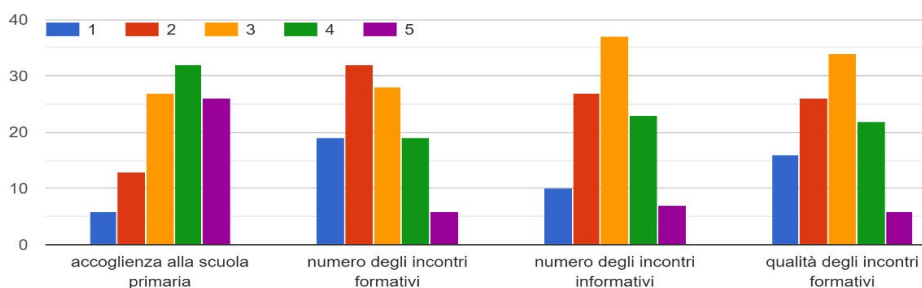


Fig 4: Dati genitori

Un dato interessante da evidenziare è quello per cui, tra gli insegnanti che hanno dichiarato di conoscere il Patto di Corresponsabilità, vi sia un 10, 6% che non lo ha, però, condiviso con le famiglie.

c- Grado di soddisfazione dei genitori riguardo la scuola primaria

Riguardo al grado di soddisfazione dei genitori rispetto ad alcuni aspetti della scuola primaria, si registra per il 25% una piena soddisfazione riguardo all'accoglienza. Il grado maggiore di insoddisfazione riguarda il numero degli incontri informativi (36%) e formativi (27%), nonché la qualità di questi ultimi (33%). Appare positivo il giudizio espresso sui colloqui con gli insegnanti (31% abbastanza e 24% molto), così come quello sul rapporto con essi, per cui il 29% delle famiglie si definisce molto soddisfatto. Resta un 38% di genitori che si colloca nella fascia medio-bassa nel grado di soddisfazione rispetto alla relazione con i propri insegnanti ed un 45% rispetto ai colloqui.



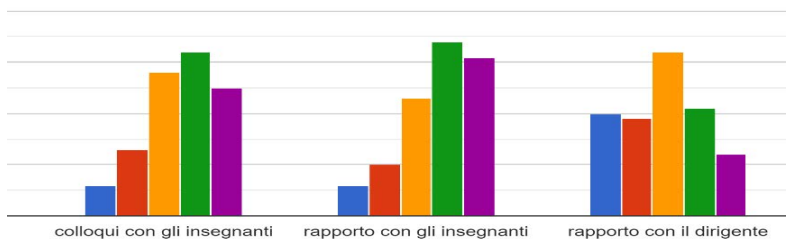


Fig 5: Grado di soddisfazione dei genitori riguardo ad alcuni aspetti della scuola primaria (Legenda: 1: per nulla soddisfatto; 2: poco soddisfatto; 3: mediamente soddisfatto; 4: abbastanza soddisfatto; 5: molto soddisfatto)

Riguardo, invece, agli aspetti migliorabili nella scuola primaria, il dato più basso è quello relativo l'accoglienza (18,3%) per cui sembra che per i genitori intervistati essa non sia "da rivedere". Se il rapporto con gli insegnanti è definito migliorabile dal 28,8% dei genitori, per il 38,5% di essi andrebbe migliorata la frequenza delle occasioni di incontro con i docenti.

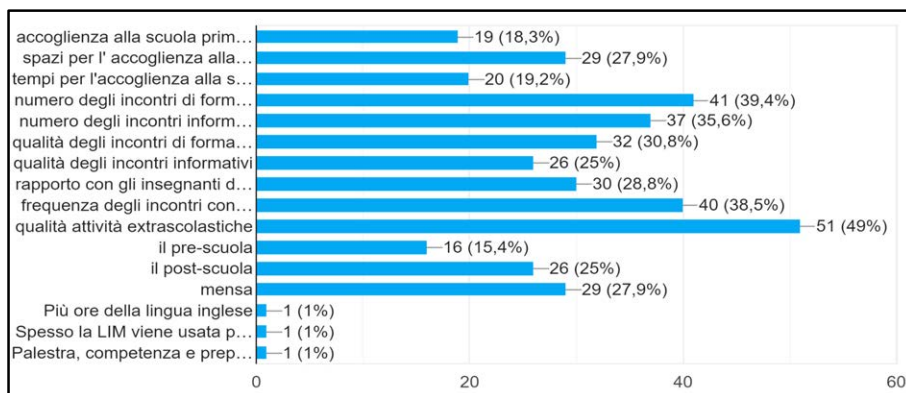


Fig 6: Aspetti migliorabili della Scuola Primaria secondo i genitori

L'aspetto che maggiormente interessa i genitori nell'ottica della sua migliorabilità è quello della qualità delle attività extrascolastiche offerte dalla scuola, scelto dal 49% dei partecipanti.

d- Fattori che influiscono sul rapporto scuola-famiglia

In una serie di quattro domande correlate tra loro, ad insegnanti e genitori è stato chiesto di rispondere in sia linea generale sia secondo la propria esperienza, riguardo a caratteristiche che influenzano la relazione scuola-famiglia, mettendosi entrambi nei doppi panni di genitore e di insegnante. L'idea di fondo era di pro-



vare a registrare, se c'è, una differenza tra ciò che è il percepito o il sentito dire riguardo ad alcune tematiche e ciò che si vive realmente nella propria esperienza quotidiana. Sono emerse, effettivamente, delle discrepanze tra i due tipi di evidenze raccolte, che sono ancora oggetto di analisi e di cui si dirà altrove. Si può, intanto, sottolineare che, secondo gli insegnanti sia in generale sia per esperienza personale (con una percentuale rispettivamente del 62,5% e del 65%), il primo fattore, che influenza la relazione scuola-famiglia dal punto di vista del genitore, è la fiducia verso i docenti. Alla stessa domanda posta, però, dal punto di vista dell'insegnante, sia in generale sia per esperienza personale (con una percentuale rispettivamente del 79,2% e del 71,7%), si rileva che è ritenuta fondamentale la competenza relazionale del docente.

ITEM	IN GENERALE	PER ESPERIENZA PERSONALE
disponibilità di tempo	48,3%	45%
interesse	47,5%	46,7%
difficoltà orari di lavoro	34,2%	31,7%
differenze culturali	30%	28,3%
difficoltà linguistiche	25,8%	24,2%
timore o soggezione dell'insegnante	4,2%	1,7%
fiducia nell'insegnante	62,5%	65%
riconoscimento competenze dell'insegnante	40,8%	42,5%
bisogno/desiderio di condivisione del progetto educativo per il/la figlio/a	51,7%	48,3%
altro	3,2%	3,2%

Fig. 7: Risposte degli insegnanti

Dall'analisi delle risposte dei genitori relative alle loro opinioni su cosa influenzi il rapporto scuola-famiglia, emerge che, in generale, i genitori sono condizionati principalmente dalla disponibilità di tempo (63%). Nella prospettiva dell'esperienza personale, si confermano importanti sia la disponibilità di tempo sia la difficoltà degli orari di lavoro (50% entrambe), ma, prima del dato sulla fiducia nell'insegnante (45,2%), si registra quello relativo al bisogno/desiderio di condivisione del progetto educativo per il/la figlio/a (47,1%).

Alle stesse domande poste, però, dal punto di vista dell'insegnante, in generale, vengono dichiarate maggiormente incisive le loro caratteristiche personali (62,5%), mentre, per esperienza personale, prevale la scelta delle loro competenze relazionali (57,7%). Emerge, comunque, una sostanziale convergenza di opinioni/percezioni di insegnanti e genitori riguardo a quanto la personalità dell'insegnante influisca, sulla relazione scuola-famiglia. Ad un primo sguardo appare evidente come un item menzionato secondo la prospettiva generale ottenga quasi sempre un punteggio superiore rispetto a quando lo si riporta come relativo alla



propria esperienza personale: ciò sembra suggerire che l'esperienza personale giochi un ruolo importante, ma non decisivo, nella formulazione di percezioni/opinioni di carattere generale riguardo a quanto e se un determinato elemento possa costituire un condizionamento per la relazione scuola-famiglia. Un'altra possibile lettura di questi più o meno accentuati scostamenti tra le due prospettive potrebbe essere quella per cui gli insegnanti stiano dicendo "succede" ma "non a me", e quindi includano nella propria visione anche quella di un "sentito dire" di ubicazione incerta.

ITEM	IN GENERALE	PER ESPERIENZA PERSONALE
disponibilità di tempo	22,5%	21,7%
interesse	27,5%	26,7%
applicazione regolamento scolastico	27,5%	25%
differenze culturali	15,8%	11,7%
difficoltà linguistiche	14,2%	11,7%
riconoscimento delle competenze educative dei genitori	45%	50%
caratteristiche personali dell'insegnante	57,5%	64,2%
competenze relazionali dell'insegnante	79,2%	71,7%
rischio di confusione di ruoli	24,2%	20,8%
altro	0,8%	1,6%

Fig. 8: Risposte dei genitori

e- Compiti educativi: responsabilità esclusiva o condivisa?

Nell'ultima serie di domande, poste sia agli insegnanti sia ai genitori, viene chiesto di dichiarare se l'azione educativa volta al raggiungimento di alcune competenze sociali sia ritenuta responsabilità esclusiva di scuola e/o famiglia oppure di entrambe. Per gli insegnanti vi è un solo item ritenuto di competenza esclusiva della scuola ovvero "l'apprendimento di nuovi contenuti" (61,7%), allo stesso modo "la spiritualità" è ritenuta di esclusiva competenza della famiglia dal 56,7% degli intervistati. Sono ritenuti responsabilità di entrambe gli item: "coscienza ecologica", "senso di legalità" e "curiosità" (75%) e gli item legati al rispetto di cose, persone e spazi (73%). Gli insegnanti considerano, invece, responsabilità esclusiva della famiglia gli item: "salutare" (40%) e "ringraziare" (35%).



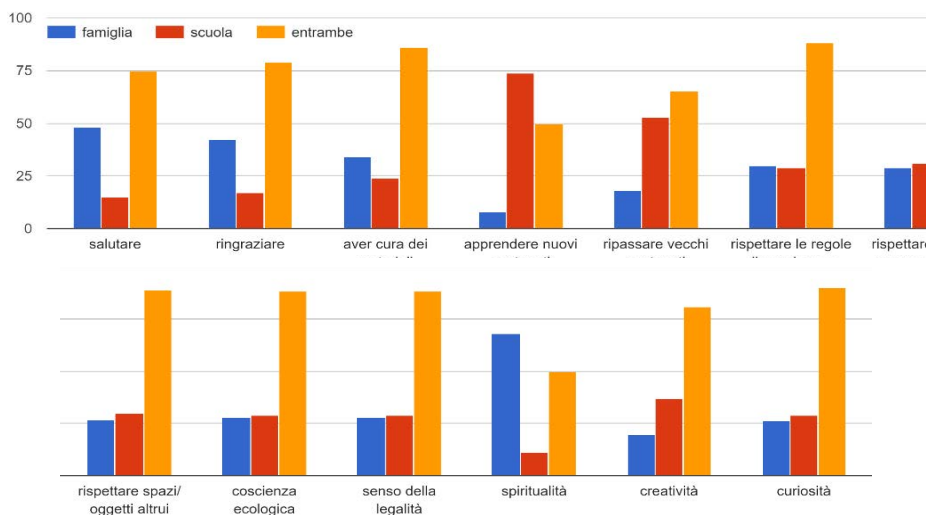


Fig. 10: Responsabilità rispetto a traguardi educativi: risposte degli insegnanti

Per quel che riguarda, invece, le risposte dei genitori prevale, come responsabilità condivisa, il rispettare le regole di convivenza (78,8%), seguito dal rispettare i propri compagni, coscienza ecologica e curiosità (76,9%). Si conferma il dato dell’attribuzione di responsabilità esclusiva alla famiglia della sfera spirituale (58,6%), così come il salutare (54,8%) e il ringraziare (55,7%). Sia all’apprendimento di nuovi contenuti» (55,7%) sia “il ripasso di vecchi contenuti” (53,8%) sono ritenuti responsabilità di entrambe.

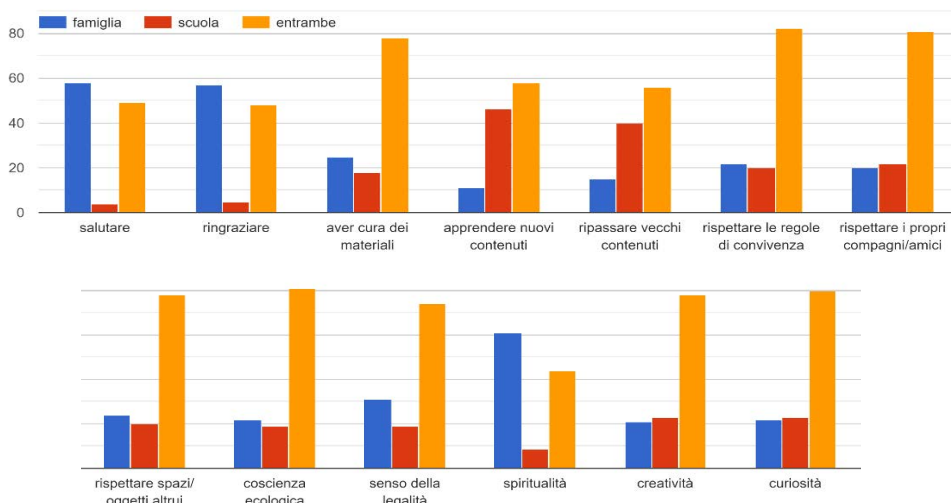


Fig. 11: Responsabilità rispetto a traguardi educativi: risposte dei genitori



f- Povertà educativa: dati socio-anagrafici e di contesto

Per quel che riguarda la raccolta dati sulla povertà educativa sono stati posti quesiti che permettessero di raccogliere dati socio-anagrafici e di contesto, dati sulla qualità della vita personale dei partecipanti e sulle opportunità formativo-educative extrascolastiche usufruite dai figli e/o dagli alunni. Per quel che riguarda i dati socio-anagrafici, i genitori del questionario online possiedono per il 40,4% il titolo di Laurea Magistrale, per il 25% quello di diploma di scuola superiore e di laurea triennale per il 16,3%. Solo l'1,9% possiede la terza media. Il 90,4% dei partecipanti ha un lavoro fisso, il 3,8% un lavoro saltuario ed il 5,8% non lavora. Gli insegnanti, invece, possiedono per il 42,5% il titolo di Laurea Magistrale, il 38,3% quello di diploma di scuola superiore, mentre si collocano al 9,2% coloro che hanno conseguito una laurea triennale o un master.

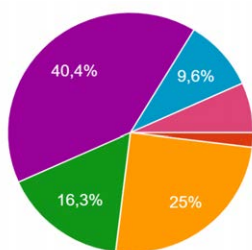


Fig. 12: Titolo di studio dei genitori

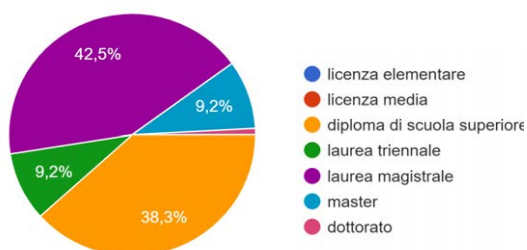


Fig. 13: Titolo di studio degli insegnanti

I contesti di vita descritti dai genitori appaiono piuttosto ricchi. Il 95,2% dei genitori intervistati ha dichiarato la presenza della Scuola dell'Infanzia nel quartiere o nel paese di residenza, e, l'88,5% la presenza di parchi gioco attrezzati. L'86,5% dichiara che vi siano spazi verdi di libero accesso e il 76,9% un Nido d'infanzia. Anche biblioteche ed oratori superano la soglia del 70%.

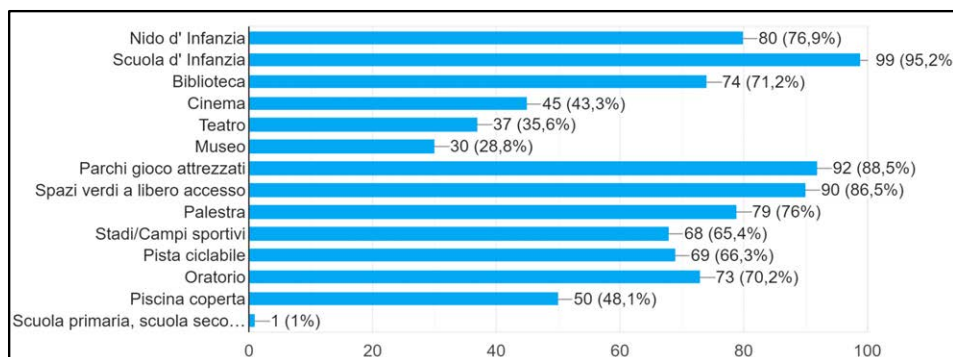


Fig. 13: Contesto descritto dai genitori



Tra gli insegnanti prevale il dato della presenza della scuola d'infanzia nel quartiere o paese (98,3%), seguito dagli spazi verdi di libero accesso (86,7%), la palestra (82,5%), l'oratorio (81,7%) e i parchi gioco attrezzati (80%). Nido d'infanzia e biblioteca si collocano al 70%, al di sotto di stadi e campi sportivi (75,8%).

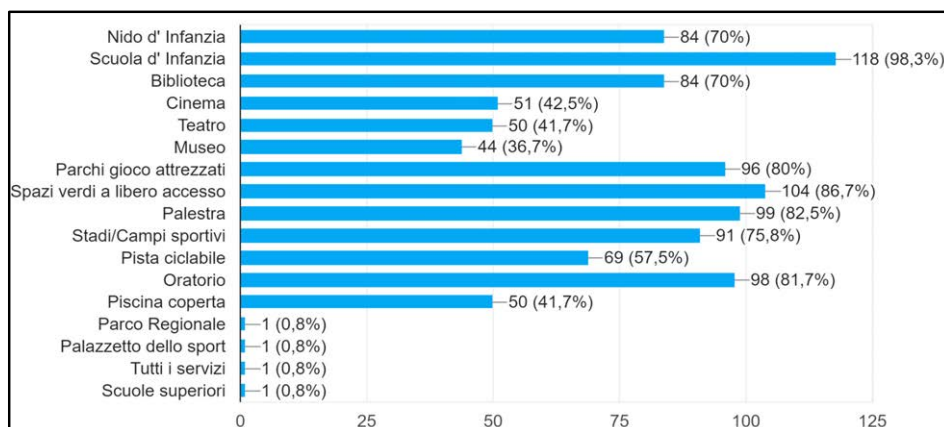


Fig. 14: Contesto descritto dagli insegnanti

g- Opportunità educative per i figli

Relativamente ai dati sui figli, nel questionario dei genitori, il quesito sulla frequenza del nido d'infanzia ha ottenuto risposta affermativa per il 67,3% e negativa per il 32,7%. Sicuramente superiore il dato relativo alla frequenza della scuola dell'infanzia, che raggiunge il 99% delle risposte affermative. Per quel che riguarda l'esperienza con la scuola primaria è stato rilevato che per il 25% degli intervistati i servizi di pre-scuola e post-scuola non sono erogati, mentre solo l'0,96 % dichiara che nella propria scuola non è erogato il servizio mensa. Il 62,5% dei figli degli intervistati pratica uno sport ed il 26,9% frequenta corsi di musica o canto.

h- Qualità della vita personale

Rispetto ai dati sulla qualità della vita personale, sono state sottoposte due serie di domande: una relativa alle attività settimanali e l'altra relativa a quelle annuali.

Riguardo alle attività settimanali genitori si registra: un 25% di chi non svolge mai attività per sé stessi, subito seguito da un 17,3% di chi non va mai al parco con i/l propri/o figli/o; solo il 2,9% dei partecipanti non svolge mai attività nel tempo libero con tutta la famiglia. Le attività svolte una volta a settimana che raggiungono il massimo risultato sono state: vedere gli amici fuori o dentro casa e dedicarsi ad un'attività per sé stessi (51,9%). Per le attività svolte 2-3 volte a settimana, il dato maggiore lo ottengono quelle nel tempo libero con tutta la famiglia



(50%) e, infine, l'attività svolta con maggior frequenza (più di 3 volte a settimana) è risultata quella di tempo libero con tutta la famiglia (15,38%).

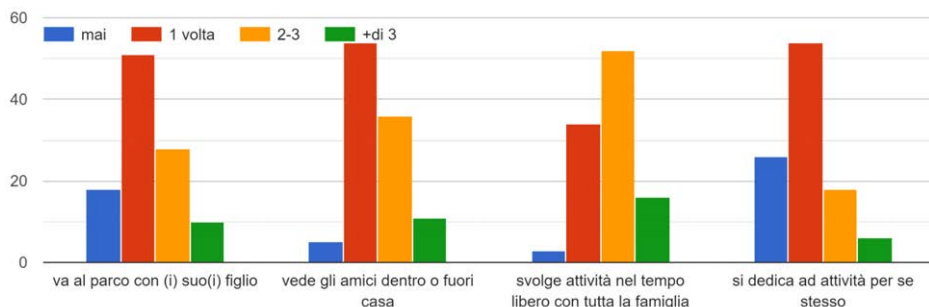


Fig. 15: Attività settimanali dei genitori

Per ciò che riguarda gli insegnanti, si registra un 57,5% che non svolge mai attività nel tempo libero con colleghi; il 58,3% dichiara di vedere gli amici fuori o dentro casa una volta a settimana ed il 37,5% di svolgere due-tre volte a settimana attività per sé stessi. L'attività nel tempo libero con la famiglia risulta quella più diffusa (10%) tra quelle praticate più di tre volte a settimana.

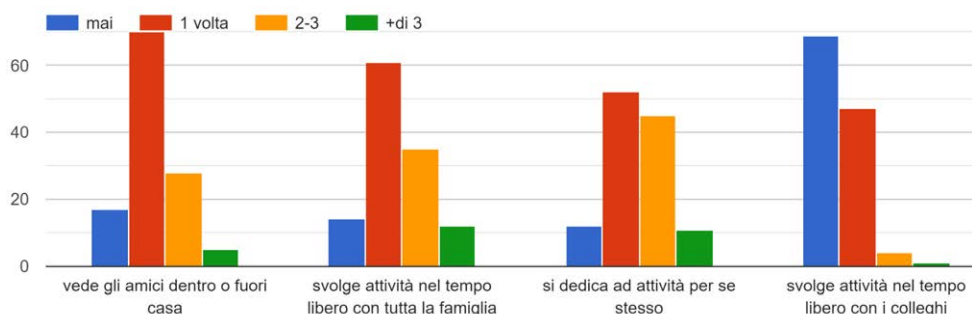


Fig. 16: Attività settimanali degli insegnanti

Passando alla seconda serie di domande, ovvero quella relativa alle attività annuali, tra i genitori si registra che la percentuale più alta tra le attività svolte spesso è quella relativa all' andare in biblioteca (22,1%), tra quelle svolte qualche volta l'andare al cinema (58,6%) e, tra quelle mai svolte, l'andare ad un concerto (50%).



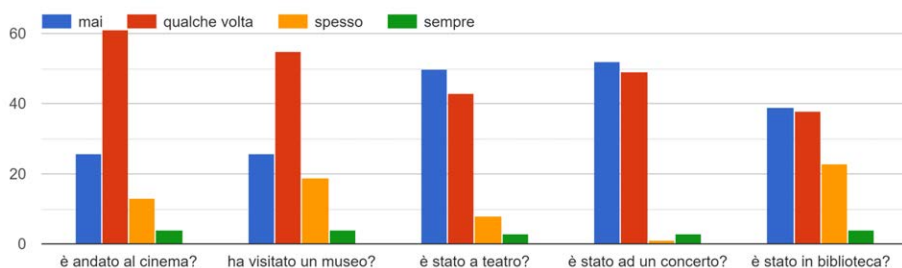


Fig. 17: Attività annuali dei genitori

Riguardo agli insegnanti, si evidenzia che tra le attività svolte sempre e spesso prevale l'andare in biblioteca con, rispettivamente, il 6,6% ed il 26,6% delle preferenze. Tra le attività svolte qualche volta prevalgono l'andare al cinema (63,33%) e al museo (61,67%) e, anche per i docenti, l'attività mai svolta con percentuale più alta risulta l'andare ad un concerto (43,3%).

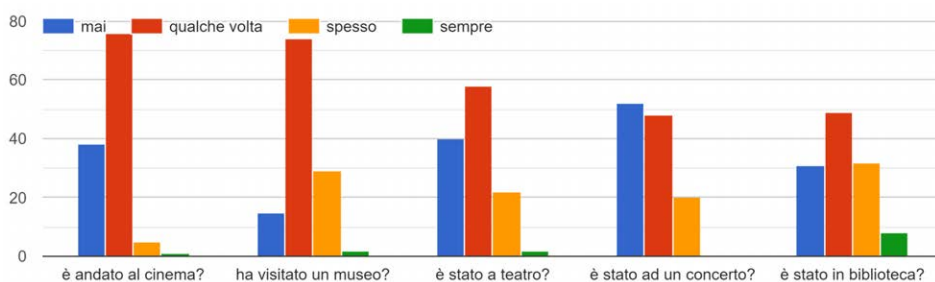


Fig. 17: Attività annuali degli insegnanti

Ultimo dato che si vuol menzionare, relativo alla qualità della vita personale, concerne le abitudini di lettura in un anno. Si evidenzia che il 47,1% dei genitori dichiara di aver letto più di tre libri nell'ultimo anno, il 31,7% di averne letti da uno a tre ed il 7,7% di non averne letto nessuno. Gli insegnanti, invece, dichiarano per il 66,7% di aver letto più di tre libri nell'ultimo anno, per il 24,2% di averne letti da uno a tre e per l'1,7% di non aver letto nulla.

Tutti i dati presentati nei paragrafi *f*, *g*, *h*, ispirati agli item dell'IPE, evidenziano che i partecipanti al questionario vivono in contesti ricchi sia dal punto di vista materiale di servizi, spazi e strumenti, sia dal punto di vista esperienziale di opportunità culturali, formative e relazionali.

i- Carta del docente

Alla domanda specifica per insegnanti, relativa all'utilizzo della Carta del docente, il 66,7% ha dichiarato di spenderlo in libri e riviste, il 55,8% in strumenti informatici



o digitali ed il 46,7% in corsi di formazione. Percentuali più basse si registrano rispetto all'utilizzo della Carta per andare a spettacoli (21,7%) o visitare musei (19,2%).

l- Attività extra proposte in aula

Per registrare in che modo l'offerta formativa delle scuole sia arricchita da esperienze extrascolastiche o laboratoriali si è pensato di chiedere ai docenti di indicare con quale frequenza proponessero alcune tipologie di attività alle proprie classi. Dalle risposte emerge che tra le attività proposte sempre e spesso prevale l'uscita sul territorio con rispettivamente il 7,5% ed il 37,5% delle preferenze. Museo e teatro raccolgono la stessa preferenza tra le uscite proposte qualche volta con il 63,3%, subito seguiti dalle uscite in biblioteca (60,8%). Il 72,5% dei docenti non propone mai uscite al cinema, seguito dal 64,17% che non propone mai laboratori o attività con i genitori. Il 19,17% non propone mai uscite a teatro o in biblioteca e il 13,33% non sceglie mai il museo come attività per le proprie classi.

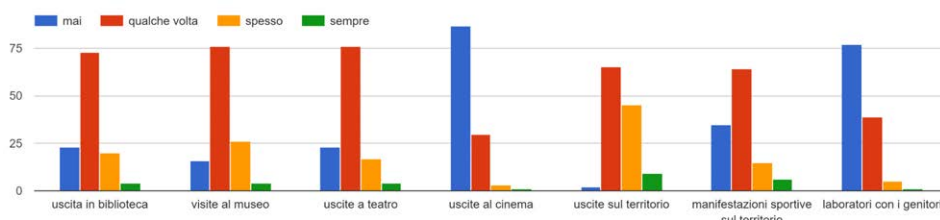


Fig. 18: Frequenza con cui gli insegnanti propongono alcune attività in classe

Questi dati, suscettibili di ulteriori e più approfondite analisi, mettono in evidenza, intanto, due aspetti. Il primo è che esistono differenze tra le proposte educative che ogni singolo docente può scegliere di inserire all'interno della propria programmazione didattica, anche in presenza di contesti ricchi di opportunità. Il secondo è che, in generale, i docenti di scuola primaria non sembrano considerare l'attività laboratoriale con i genitori un'opzione da proporre alle proprie classi.

Conclusioni

Sebbene l'analisi e la raccolta di questi dati sia ancora in corso¹⁸, è possibile fare una primissima considerazione sul fatto che esistano punti di convergenza di pen-

18 È stata da poco riaperta la compilazione del Questionario Generale per tentare di raddoppiare il campione dei partecipanti.



siero tra insegnanti e genitori, da cui poter partire per incontrarsi in una relazione dialogante. A mo' di conclusione- provvisoria- e facendo riferimento ai *focus group* già effettuati e in fase di analisi, si riportano le parole di A., un'insegnante di scuola primaria di esperienza, che di fronte ai dati sulle categorie di pertinenza della responsabilità di scuola o famiglia (riportate nelle figure 10 e 11) che mostrano un sostanziale accordo di visione tra famiglie e scuola, dice: "Quindi, ci stanno dicendo [i dati] che è solo una questione di comunicazione?". La risposta che si può dare ad A. è: "Probabilmente, sì!".

Riferimenti bibliografici

- 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., Leibfried S. (2003). Education and the welfare state: the four worlds of competence production. *Journal of European social policy*, 13(1), 63-81.
- Amadini M. (2013). La generatività familiare: un impegno e una risorsa per la pedagogia. *La Famiglia* 47/257, 132-147.
- Amadini M. (2018). Limiti, confini, attraversamenti: l'incontro con le famiglie. *Pedagogia Oggi*, 16 (2), 175-190.
- Amadini M. (2019). Costruire corresponsabilità educativa nei "Tempi per le famiglie". In SIPED, *Comunità e corresponsabilità educativa. Soggetti, compiti e strategie* (pp. 17-28). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Attinà M. (2018). La responsabilità genitoriale e la relazione scuola-famiglia: certezze, fragilità e nuove istanze educative. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 10, 15-16/2018, 167-177.
- Binanti L. (2013). Capability Approach e Politiche Educative. *Formazione & Insegnamento*, XI, 1.
- Binanti L. (2014). La capacitazione, dalla prospettiva socio-economica a quella pedagogica. In *Ontologie pedagogiche* (pp. 103-122). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Bosco A. (2003). *Come si costruisce un questionario*. Roma: Carocci.
- Bourdieu P., Passeron J. C. (2006). *La riproduzione. Per una teoria dei sistemi di insegnamento*. Rimini: Guaraldi.
- Castaldi M.C. (2021). Il rapporto scuola-famiglia nella comunità scolastica post COVID 19: verso una necessaria riscrittura pedagogica, *Formazione & Insegnamento* XIX, 2.
- 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*. Milano: Mimesis.
- Don Milani L., Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Dusi P. (2009). Per una responsabilità educativa condivisa tra scuola e famiglia. *La fami-*



- glia, 249, 22-31.
- Dusi P., Pati L. (2011). *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multicultural: una prospettiva europea*. Brescia: La Scuola.
- Dusi P. (2014). La corresponsabilità educativa tra famiglia e scuola. *Pedagogia della Famiglia*.
- Dusi P. (2015). Società multiculturale e senso di appartenenza: i figli di migranti e il contesto scolastico. *La famiglia*, 49, 311-328.
- Dusi P. (2019). La responsabilità educativa ai tempi dell'io minimo. In SIPED, *Comunità e corresponsabilità educativa. Soggetti, compiti e strategie* (pp. 39-52). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Dusi P., Addi-Racchah A. (2022). Time to rethink the teacher-family alliance? Central issues in the “pandemic” literature on home-school cooperation. *Encyclopaideia*, 26(63), 7-29.
- Dusi P. Addi-Racchah A., Mendel M. (2022). Crises 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. *Encyclopaideia*, 26(63), 1-5.
- Epstein J. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Routledge.
- Gabrielli F. (2022). Povertà educativa: una nozione polisemica e multidimensionale. *Quaderni del Dipartimento di Scienze della Formazione Serie Dottorato TRES* 2, 35.
- Gianturco G. (2005). *L'intervista qualitativa: dal discorso al testo scritto*. Milano: Guerini scientifica.
- Maia E. (2022). Servizi educativi 0-6 e cultura dell'infanzia. Riflessioni sul ruolo generativo delle famiglie. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagati suggestioni*, 12(1), 134-148.
- Milani L. (2020). Povertà educativa e Global Education. Riflessioni per uno scenario futuro. *Education Sciences & Society*, 2, 444-457.
- MIUR (2028). *Una politica nazionale di contrasto al fallimento formativo e della povertà educativa*, Roma, 2018, in <http://www.miur.gov.it> (ultima consultazione: 24/10/2023).
- Morabito C. (2016). La povertà educativa in Italia: un'emergenza silenziosa. In *Ventiduesimo rapporto sulle fondazioni di origine bancaria* (pp. 305-325). Roma: Acri.
- Mortari L., Ghirotto L. (eds.), (2019). *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Nanni W., Pellegrino V. (2018). *La povertà educativa e culturale: un fenomeno a più dimensioni*, Caritas Italiana, *Povertà in attesa. Rapporto*.
- Nussbaum M. (2006). *Coltivare l'umanità*. Roma: Carocci.
- Nussbaum M. (2011). *Non per profitto, perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, introduzione di T. De Mauro. Bologna: il Mulino.
- Nussbaum M. (2014). *Creare capacità*. Bologna: il Mulino.
- 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.
- Pati L. (2019). *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*. Brescia: Mor-



celliana.

- Raimondi E., De Luca S., Barone C. (2006). Origini sociali, risorse culturali familiari e apprendimenti nelle scuole primarie: un'analisi dei dati Pirls 2006. *Quaderni di Sociologia* [Online], 61 | 2013, online dal 01 maggio 2013. In: <http://journals.openedition.org/qds/481> (ultima consultazione 26 ottobre 2022).
- Rossi-Doria M. con Giulia Tosoni (2015). *La scuola è mondo. Conversazioni su strada e istituzioni*. Edizioni Palafitte, Torino: Gruppo Abel.
- Rossi-Doria M. (2022). Povertà educativa e comunità educanti. *Sicurezza e scienze sociali*, 2, 45-59.
- Salvato R. (2023). La scuola di tutti e di tutte. *Lifelong Lifewide Learning*, 19(42), 35-44.
- 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). Roma.
- Save the Children (2017). *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 (2022a). *Impossibile. Costruire il futuro di bambine, bambini, adolescenti. Ora*. Roma.
- Save the Children (2022b). *Alla ricerca del tempo perduto*. Roma.
- Save the Children (2023). *Memoria di Save the Children*, 7a Commissione Cultura e patrimonio culturale, istruzione pubblica, ricerca scientifica, spettacolo e sport, Indagine conoscitiva su povertà educativa, abbandono e dispersione scolastica, seduta n. 34 del 9 Maggio 2023, https://www.senato.it/3661?active_slide_52023=9¤t_page_40431=3 (ultima consultazione 27/10/2023).
- Sen A. (1990). *La libertà individuale come impegno sociale*, terza edizione 2007. Bari: Laterza.
- Sen A. (1999/2014). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Mondadori.
- Sità C. (2012). *Indagare l'esperienza: l'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*, Roma: Carocci.
- Tripi M. (2022). Povertà educativa come sfida culturale, politica e pedagogica: radici povertà, servizi educativi invisibili e utopia sociale. *Società Italiana di Pedagogia*, 45.
- Zinant L. (2022). Verso nuove comunità educanti. Il ruolo della scuola e dell'extra-scuola, tra vulnerabilità e punti di forza. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 14 (23), 216-229.

