Giornale Italiano della Ricerca Educativa
Italian Journal of Educational Research

Scuola, Enti Locali e territorio. Configurazioni delle alleanze educative nel progetto Scuole Aperte

Schools, Local Authorities and the Community: Configurations of Educational Alliances in the "Scuole Aperte" Project

Ilaria Ravasi
University of Bergamo, Bergamo (Italy)

OPEN ACCESS

Double blind peer review

Citation: Ravasi, I. (2026). Scuola, Enti Locali e territorio. Configurazioni delle alleanze educative nel progetto Scuole Aperte. *Italian Journal of Educational Research*, S.I., 09-21. https://doi.org/10.7346/sird-1S2026-p09

Copyright: © 2026 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa Multimedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. IJEduR is the official journal of Italian Society of Educational Research (www.sird.it).

Received: June 17, 2026
Accepted: October 29, 2026
Published: November 30, 2026

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744
DOI: 10.7346/sird-1S2026-p09

Abstract
Preventing school dropout has increasingly been understood as an issue involving all the educational contexts present in a local area. From this perspective, local educational alliances play a significant role in creating learning opportunities that integrate the formal, non-formal, and informal dimensions of learning. This paper examines the role of local educational alliances within the *Scuole Aperte* project promoted by the Municipality of Bergamo, treating it as a device of local educational governance aimed at building an educating community. The study adopts an exploratory qualitative approach and is based on documentary analysis of the main strategic documents produced by the nine public state comprehensive schools of the Municipality of Bergamo: the three-year educational plans (PTOF), the self-evaluation reports (RAV), and the social reports. The data were analyzed through reflexive thematic analysis following Braun and Clarke's model, with the support of MAXQDA software. In addition, some descriptive indicators drawn from the self-evaluation reports were considered to triangulate the documentary evidence. The analysis highlights different configurations of local educational alliances, characterized by varying degrees of structuring of collaborative networks, integration between curricular and extracurricular activities, and involvement of local actors. The findings make it possible to propose an interpretive typology of configurations of local educational governance, and they suggest the importance of educational networks in building school contexts oriented toward multilevel collaboration. The paper offers insights useful for understanding the educational processes that develop in plural learning contexts, and the ways in which school, territory, and educating community jointly contribute to educational design.

Keywords: Local education alliances; School dropout; Local educational governance; Educating community

Riassunto
La prevenzione della dispersione scolastica è stata progressivamente interpretata come una questione che coinvolge l'insieme dei contesti educativi presenti sul territorio. In tale prospettiva, le alleanze educative territoriali assumono un ruolo rilevante nella costruzione di opportunità formative capaci di integrare dimensioni formali, non formali e informali dell'apprendimento. Il presente contributo approfondisce il ruolo delle alleanze educative territoriali nell'ambito del progetto *Scuole Aperte* promosso dal Comune di Bergamo, assumendolo come dispositivo di *governance* educativa territoriale orientato alla costruzione della comunità educante. La ricerca si colloca in una prospettiva qualitativa esplorativa e si basa sull'analisi documentale dei principali documenti strategici prodotti dai nove Istituti Comprensivi pubblici statali del Comune di Bergamo (PTOF, RAV e Rendicontazioni Sociali). I dati sono stati analizzati mediante analisi tematica riflessiva secondo il modello di Braun e Clarke, con il supporto del *software* MAXQDA. In forma complementare sono stati considerati alcuni indicatori descrittivi provenienti dai Rapporti di Autovalutazione al fine di triangolare le evidenze documentali. L'analisi pone in luce differenti configurazioni delle alleanze educative territoriali, denotate da diversi livelli di strutturazione delle reti collaborative, di integrazione tra attività curricolari ed extracurricolari e di coinvolgimento degli attori territoriali. I risultati permettono di proporre una tipologia interpretativa delle configurazioni di *governance* educativa territoriale e suggeriscono la rilevanza delle reti educative nella costruzione di contesti scolastici orientati alla collaborazione multilivello. Il contributo offre aspetti utili alla comprensione dei processi educativi che si sviluppano nei contesti formativi plurali e delle modalità con cui scuola, territorio e comunità educante concorrono alla progettazione educativa.

Parole chiave: Alleanze educative territoriali; dispersione scolastica; governance educativa territoriale, comunità educante

1. Introduzione

Negli ultimi 20 anni il tema della dispersione scolastica è stato progressivamente interpretato in prospettiva sistemica vòlta a superare letture esclusivamente individuali o socioeconomiche della questione (MIUR, 2000,2018; Barone, 2017). La letteratura scientifica e i principali documenti di *policy* europea e nazionale hanno posto crescente attenzione al ruolo delle reti territoriali, delle alleanze educative e delle forme di *governance* multilivello nella costruzione di contesti scolastici capaci di sostenere la permanenza formativa degli studenti.

In tale prospettiva la dispersione scolastica non appare riconducibile unicamente a fragilità individuali o di svantaggio socioeconomico ma si configura anche come questione connessa alla qualità delle relazioni educative, alla capacità delle istituzioni di costruire ambienti cooperativi e alla presenza di dispositivi territoriali di coordinamento pedagogico. La Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 28 giugno del 2011 (2011/C 191/01)[1] individua in particolare le azioni preventive fondate sulla collaborazione tra scuole, Enti Locali, Terzo Settore e associazionismo territoriale come una delle principali strategie di contrasto alla dispersione. La prospettiva delle alleanze educative territoriali permette di interpretare i processi formativi come esito di interazione tra contesti educativi plurali, formali e non formali, nei quali scuola, famiglie, associazionismo, Enti Locali e Terzo Settore concorrono alla costruzione di opportunità di apprendimento e partecipazione.

In tale quadro assume rilievo il tema della *governance* educativa territoriale intesa come configurazione organizzativa capace di mettere in connessione istituzioni, soggetti territoriali, famiglie e comunità educante. La scuola tende così a essere reinterpretata come presidio civico inserito in una rete policentrica di attori educativi.

Il progetto *Scuole Aperte*[2] promosso dal Comune di Bergamo costituisce un caso particolarmente significativo per indagare i processi educativi che si sviluppano nei contesti formativi plurali. Il medesimo può essere infatti interpretato come dispositivo educativo territoriale vòlto a connettere scuola, famiglie, associazionismo, Terzo Settore ed Ente Locale nella costruzione di opportunità formative.

Il presente contributo si colloca in una prospettiva qualitativa esplorativa e approfondisce il ruolo delle alleanze educative territoriali nella prevenzione della dispersione scolastica, assumendo il progetto *Scuole Aperte* come dispositivo di *governance* educativa territoriale. L'obiettivo non è verificare relazioni causali tra configurazioni organizzative ed esiti scolastici bensì interpretare le modalità con cui le reti educative territoriali sono rappresentate, formalizzate e integrate nelle strategie pedagogiche e organizzative degli istituti comprensivi coinvolti.

A tal fine sono analizzati i principali documenti istituzionali prodotti dagli istituti comprensivi pubblici statali del Comune di Bergamo (PTOF, RAV e Rendicontazione Sociale) con analisi tematica riflessiva secondo il modello proposto da Braun e Clarke (2006), con il supporto del *software* MAXQDA.

2. Governance educativa territoriale e alleanze scuola-territorio

La letteratura scientifica definisce la dispersione scolastica una questione complessa e multifattoriale (AGIA, 2022; Barone, 2017) ascrivibile principalmente a tre categorie di fattori (INVALSI, 2019): ascritti, di contesto e motivazionali. Molteplici sono i documenti di *policy* europea e internazionali (Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea, 2011; ONU, 2015) e italiani che hanno posto specifica attenzione a tale problematica. In particolare la Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea (2011) individua tipologie di azioni di contrasto alla dispersione scolastica riconducibili ad almeno tre categorie: prevenzione, intervento e compensazione. La Raccomandazione, in accordo con la letteratura scientifica di riferimento (Heckman & Masterov, 2007) indica la prevenzione come tipologia di progettazione più efficace per ridurre l'abbandono scolastico. In particolare i progetti di prevenzione si connotano per la stipula di alleanze

1 https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=oj:JOC_2011_191_R_0001_01
2 Si riporta il sito relativo al progetto Scuole Aperte di Bergamo, ultima consultazione 16 giugno 2026 https://bambiniegenitori.bergamo.it/scuola/scuole-aperte

educative tra attori territoriali, per esempio Terzo Settore, associazioni ed Enti Locali. In Italia tali *partnership* sono state introdotte e normate con il DPR 275/1999[3] (autonomia scolastica) successivamente potenziato con la Legge 107/2015[4]. Le strategie preventive, vòlte a costruire ambienti di apprendimento efficaci, sono indirizzate a tutti gli studenti del primo ciclo di istruzione e prevedono la collaborazione con enti del Terzo Settore, associazioni ed Enti Locali. In ottica pedagogica, si è inteso considerare in particolare questa categoria di azioni, proprio perché atta a evitare l'insorgere di processi dispersivi prima che essi si manifestino. Più ragioni supportano tale orientamento: l'azione educativa caratterizzante è rivolta a tutti e a ciascuno, di là da eventuali specifiche fragilità che possono essere oggetto di interventi *ad hoc*; le azioni di prevenzione avvalorano inoltre tutte le potenzialità della normativa sull'autonomia scolastica, coinvolgendo il territorio in cui la scuola è inserita; non da ultima è il vantaggio economico prospettico, come mostrato da un'ampia ricerca scientifica la quale attesta che l'azione precoce rivolta a soggetti in giovane età si riverbera in un guadagno umano, sociale ed economico (Heckman & Masterov, 2007; Save the Children, 2019).

In particolare nella normativa italiana citata assume particolare rilevanza il progetto *Scuole Aperte*. L'idea di scuola aperta al territorio trova una prima cornice normativa nel DPR 275/1999 e successivamente nella Legge 107/2015.

Il progetto prevede l'apertura delle scuole in orario extrascolastico e una progettazione educativa condivisa tra i molteplici attori territoriali in particolare associazioni e comitati, Terzo Settore, scuole ed Enti Locali.

Nonostante la crescente attenzione verso le alleanze educative territoriali risultano ancora limitati gli studi che approfondiscono il ruolo dell'Ente Locale quale soggetto promotore e coordinatore di reti educative orientate alla prevenzione della dispersione scolastica.

In tale prospettiva il contesto bergamasco costituisce un caso significativo per approfondire le modalità con cui l'Ente Locale può assumere una funzione di coordinamento delle alleanze educative territoriali orientate alla prevenzione della dispersione scolastica.

3. Metodo

Il presente studio si colloca all'interno di una più ampia prospettiva di *Design Research* (McKenney & Reeves, 2019) (Fig. 1) approccio orientato allo sviluppo iterativo di interventi educativi situati in contesti educativi reali con un ciclo integrato di analisi, progettazione, implementazione e valutazione.

Nel quadro di tale prospettiva il contributo approfondisce esclusivamente la fase preliminare di analisi di contesto, finalizzata a esplorare le modalità con cui le alleanze educative territoriali sono rappresentate, formalizzate e integrate nei documenti istituzionali degli istituti comprensivi coinvolti nel progetto *Scuole Aperte* promosso dal Comune di Bergamo.

L'indagine assume pertanto la forma di una ricerca qualitativa esplorativa basata su analisi documentale (Pagani, 2020) orientata all'interpretazione delle configurazioni organizzative, pedagogiche e relazionali emergenti nei documenti istituzionali delle scuole. L'obiettivo non consiste nella misurazione di efficacia del progetto né nella verifica di relazioni causali tra variabili organizzative ed esiti scolastici, bensì nella ricostruzione interpretativa delle differenti configurazioni di *governance* educativa territoriale che connotano i contesti scolastici considerati.

3 https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:presidente.repubblica:decreto:1999-03-08;275
4 https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:2015-07-13;107!vig=

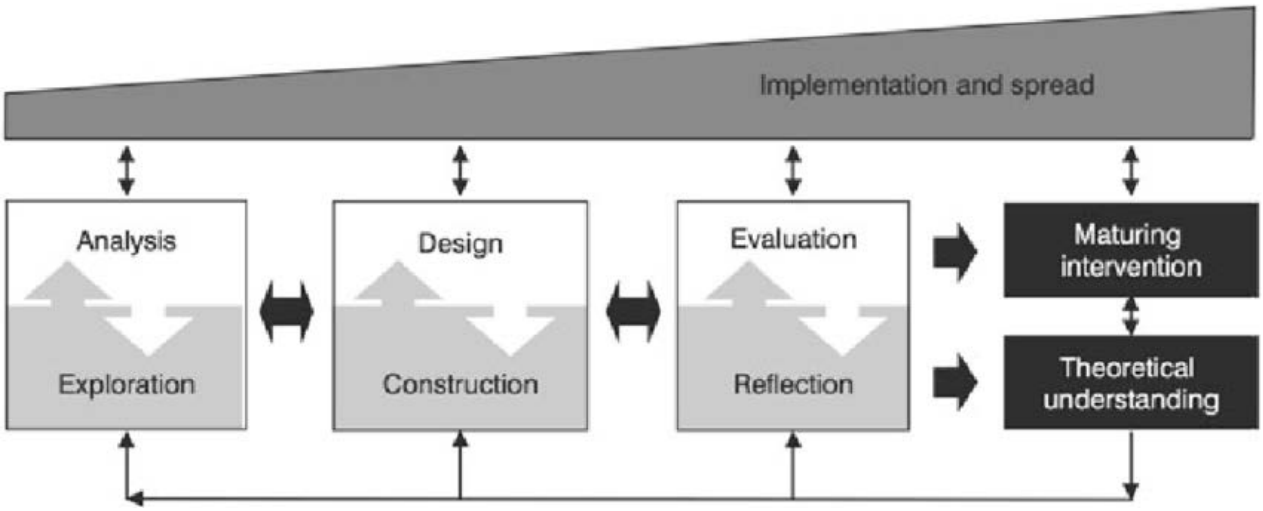


Fig. 1: Schema della Design Research (Fonte: McKenney e Reeves, 2019)

3.1 Il contesto

Lo studio è stato condotto nel territorio comunale di Bergamo e ha riguardato i nove istituti comprensivi pubblici statali presenti in città. Tale territorio è stato individuato mediante campionamento ragionato (Viganò, 1995) assumendo il progetto *Scuole Aperte* come contesto privilegiato per l'analisi delle relazioni tra scuola, Ente Locale e reti educative territoriali.

L'attenzione si è concentrata in particolare sulle modalità con cui le istituzioni scolastiche rappresentano: a) il ruolo dell'Ente Locale nella *governance* educativa; b) le modalità di collaborazione con il territorio; c) le reti con il Terzo Settore e l'associazionismo; d) la partecipazione delle famiglie, e) l'integrazione tra attività curricolari ed extracurricolari; f) le strategie di prevenzione della dispersione scolastica.

L'Ente Locale è assunto come attore di coordinamento territoriale e promotore delle alleanze educative multilivello.

3.2 Il corpus documentale

Il *corpus* documentale è costituito dai documenti strategici prodotti dagli istituti comprensivi coinvolti nello studio: Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF), Rapporto di Autovalutazione (RAV), Rendicontazione Sociale (RS). L'arco temporale considerato comprende i trienni 2022-2025 e 2025-2028, al fine di ampliare la lettura delle traiettorie di sviluppo organizzativo e progettuale delle istituzioni scolastiche.

Tali documenti sono stati reperiti sulla piattaforma ministeriale Scuola in Chiaro inserendo il codice meccanografico di ciascun istituto. Al momento della raccolta dati (20 agosto 2025) alcuni istituti non avevano ancora pubblicato tutti i documenti relativi al triennio successivo; pertanto il numero complessivo di documenti risulta parzialmente eterogeneo.

Il *corpus* documentale analizzato è composto da: (Cfr. Tab.1)

DOCUMENTO	QUANTITÀ
PTOF 2022-2025	9
PTOF 2025-2028	6
RAV 2023-2024	9
RENDICONTAZIONE SOCIALE 2019-2022	7

Tab. 1: Documenti provenienti dagli Istituti Comprensivi (Fonte: elaborazione d'autore)

La scelta di integrare differenti tipologie di documenti risponde all'esigenza di triangolare livelli diversi della narrazione istituzionale: dimensione progettuale (PTOF), autovalutativa (RAV) e rendicontativa (Rendicontazione Sociale).

3.3 L'analisi dei dati

L'analisi dei documenti è stata condotta con analisi tematica riflessiva secondo il modello proposto da Braun e Clarke (2006), con approccio combinato deduttivo-induttivo.

La fase deduttiva è stata inizialmente orientata dal quadro teorico relativo alla *governance* educativa territoriale (Morgagni, 2000), alle alleanze scuola-territorio, alla *leadership* educativa (Leithwood, Jantzi & McElheron-Hopkins, 2006), ai processi di prevenzione della dispersione scolastica.

Parallelamente l'analisi induttiva ha permesso la progressiva costruzione di temi emergenti direttamente dal *corpus* documentale.

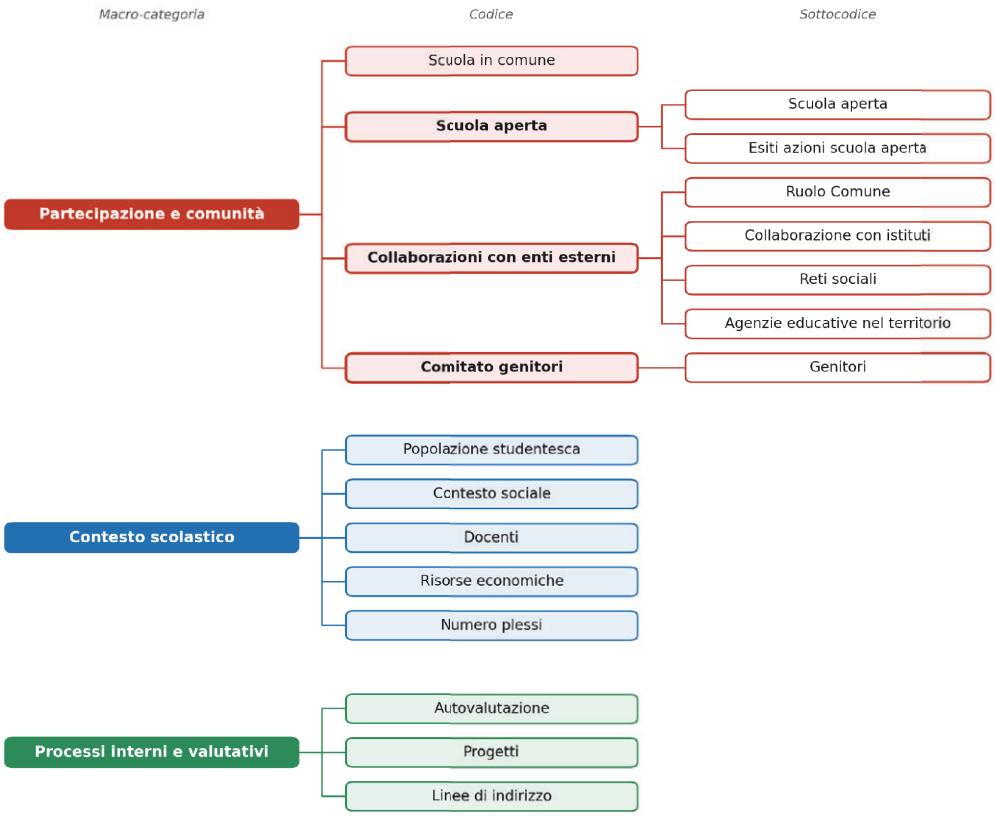


Fig. 2: Mappa dei codici tematici dei documenti degli istituti comprensivi (Fonte: elaborazione d'autore con l'ausilio di MAXQDA)

L'intero processo analitico è stato supportato dal *software* MAXQDA, impiegato per la gestione delle unità di analisi, la codifica dei materiali e l'organizzazione dei nuclei tematici. Il percorso analitico si è sviluppato secondo le fasi proposte da Braun e Clarke (2006) e ha riguardato le modalità con cui nei documenti sono tematizzati: il rapporto scuola-territorio, il ruolo dell'Ente Locale, la formalizzazione delle reti educative, la coprogettazione educativa, la partecipazione delle famiglie, l'integrazione tra dimensione didattica ed extracurricolare, le strategie organizzative di prevenzione della dispersione scolastica.

Coerentemente con la natura qualitativa ed esplorativa dello studio i risultati non sono finalizzati alla verifica di relazioni causali tra variabili ma alla descrizione interpretativa delle configurazioni ricorrenti relative alle alleanze educative territoriali nei diversi contesti scolastici.

3.4 Variabili e criteri analitici

Nella fase esplorativa sono stati considerati in forma descrittiva alcuni indicatori relativi agli esiti delle prove standardizzate INVALSI riportati nei Rapporti di Autovalutazione dei singoli istituti comprensivi, con particolare riferimento ai livelli di fragilità negli apprendimenti di italiano e matematica nella scuola primaria, alla variabilità inter-classe e intra-classe, all'indice ESCS.

Tali dati non sono stati impiegati con finalità comparative o inferenziali, né per stabilire relazioni causali tra configurazioni organizzative ed esiti scolastici. I dati INVALSI sono stati assunti come dispositivi descrittivi e interpretativi di secondo livello finalizzati a triangolare (Denzin, 2009) le narrazioni istituzionali dei documenti istituzionali (PTOF, RAV, Rendicontazione Sociale). I dati INVALSI sono stati rilevati dai RAV presenti in Scuola in Chiaro, in due istituti non sono riportati; per tale motivo la categorizzazione del grado di strutturazione riguarda tutti e 9 gli istituti mentre la triangolazione con gli esiti INVALSI è limitata ai sette IC con dati disponibili.

L'analisi documentale ha permesso di costruire una categorizzazione interpretativa relativa al grado di strutturazione delle alleanze educative nell'ambito del progetto *Scuole Aperte*. Tale categorizzazione è stata elaborata considerando alcuni indicatori ricorrenti nei documenti istituzionali:

a) Presenza esplicita del progetto *Scuole Aperte* nel PTOF;
b) Continuità progettuale nei due trienni;
c) Integrazione tra dimensione curricolare ed extracurricolare;
d) Presenza di collaborazioni formalizzate con soggetti territoriali;
e) Riferimenti alla coprogettazione educativa con Enti Locali, Terzo Settore e associazioni;
f) Tematizzazione della partecipazione delle famiglie;
g) Presenza di reti territoriali stabili e continuative.

Gli istituti in cui risultano presenti tutti e sette gli indicatori sono stati attribuiti al grado alto; al grado medio quelli in cui risultano presenti gli indicatori c, d, e, f, relativi alla sostanza della collaborazione, ma non tutti gli altri; al grado basso quelli connotati dall'assenza di una menzione esplicita del progetto nel PTOF, di riferimenti alla coprogettazione e di una tematizzazione della partecipazione delle famiglie. Sulla base di tali aspetti, gli istituti sono stati ricondotti in forma interpretativa a tre differenti configurazioni organizzative (Cfr. Tab.2).

Strutturazione progetto	Numero Istituti
Bassa strutturazione	2
Media strutturazione	3
Alta strutturazione	4

Tab. 2: Suddivisione degli istituti per categoria di strutturazione del progetto Scuole Aperte (Fonte: elaborazione d'autore)

Tale categorizzazione non assume un orientamento misurativo o valutativo, ma rappresenta uno strumento interpretativo finalizzato a porre in evidenza alcune ricorrenze organizzative emergenti dal *corpus* documentale.

4. Configurazioni della *governance* educativa territoriale: alcuni risultati dell'indagine

L'analisi documentale condotta sui nove istituti comprensivi pubblici statali del Comune di Bergamo pone in luce una significativa eterogeneità nelle modalità con cui le alleanze educative territoriali sono rappresentate, formalizzate e integrate nei dispositivi organizzativi scolastici.

Pur all'interno di un medesimo quadro istituzionale e territoriale, emergono differenti configurazioni della *governance* educativa che sembrano riflettere diversi livelli di integrazione tra scuola, Ente Locale, Terzo settore, famiglie e associazioni.

L'analisi ha permesso di approfondire le configurazioni del progetto *Scuole Aperte*. In particolare gli istituti denotati da un'elevata strutturazione delle reti territoriali presentano generalmente più continuità progettuale, elevata formalizzazione delle collaborazioni, integrazione tra dimensione curricolare ed extracurricolare, presenza di pratiche di coprogettazione con il territorio, tematizzazione esplicita del progetto *Scuole Aperte*.

Nei contesti a bassa strutturazione emergono configurazioni più centrate sull'autonomia interna dell'istituzione scolastica, con reti territoriali meno formalizzate e minore integrazione sistemica tra attori educativi.

Coerentemente con la natura qualitativa dello studio, gli indicatori quantitativi relativi agli esiti INVALSI sono stati impiegati come dispositivi descrittivi e interpretativi di sfondo, finalizzati a triangolare le narrazioni organizzative emergenti dai documenti scolastici.

4.1 Istituti comprensivi con medesimo indice ESCS

Un primo nucleo di analisi ha riguardato quattro istituti comprensivi collocati entro un medesimo *range* di indice ESCS ma denotati da differenti livelli di strutturazione del progetto *Scuole Aperte*: due istituti con bassa strutturazione (IC1 e IC3), un istituto a media strutturazione (IC2) e un istituto ad alta strutturazione (IC5).

L'analisi pone in evidenza che a parità di composizione socioeconomica dell'utenza emergono configurazioni organizzative e pedagogiche differenti nella costruzione di reti educative territoriali e nella distribuzione dei risultati di apprendimento.

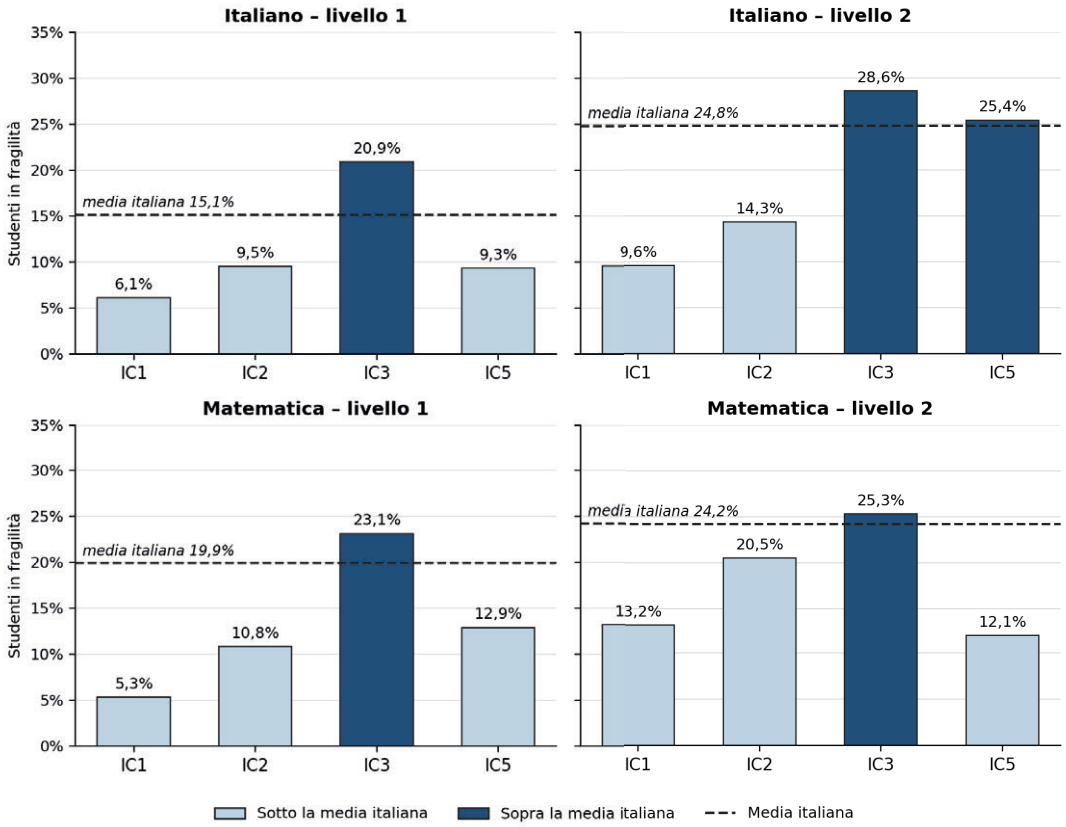
Osservando i documenti si nota che gli istituti a media ed elevata strutturazione presentano una maggiore integrazione tra progettazione curricolare, attività extracurricolari, collaborazioni territoriali, dispositivi di partecipazione delle famiglie, pratiche di coprogettazione educativa.

Nei PTOF e nelle Rendicontazioni Sociali di tali istituti il territorio tende a essere rappresentato come componente strutturale dell'azione educativa e non come supporto esterno alla scuola.

Negli istituti connotati da una minore strutturazione del progetto *Scuole Aperte* emerge una rappresentazione più frammentata delle collaborazioni territoriali, spesso descritte come progettualità complementari alle attività scolastiche ordinarie.

Anche gli indicatori relativi ai livelli di fragilità negli apprendimenti presentano configurazioni differenziate (Cfr. Graf.1)[5].

5 Nota di metodo. Il grafico presenta le percentuali di studenti nei livelli di fragilità (1 e 2, i più bassi della scala INVALSI) negli esiti di italiano e matematica della scuola primaria, a.s. 2024-2025. La linea tratteggiata indica la media italiana; le barre scure indicano valori superiori alla media, ovvero una fragilità maggiore rispetto al dato nazionale.



Graf. 1: Studenti nei livelli di fragilità (1 e 2) nelle prove INVALSI di italiano e matematica, scuola primaria, a.s. 2024-2025, negli IC con medesimo indice ESCS (Fonte: elaborazione d'autore su dati INVALSI)

Gli istituti IC1 e IC2 presentano livelli di fragilità inferiori rispetto ai *benchmark* nazionali sia in italiano sia in matematica, delineando un quadro complessivamente stabile. Nell'IC2 tale configurazione appare accompagnata da una maggiore formalizzazione delle reti territoriali e dalla presenza di pratiche collaborative strutturate con famiglie, associazioni ed Ente Locale. L'IC1 pur connotato da una bassa strutturazione del progetto, presenta valori più contenuti dell'intero gruppo a indicare che il grado di strutturazione delle reti non si associa in modo lineare ai livelli di fragilità.

Particolarmente significativo appare il caso dell'IC5, connotato da un'elevata strutturazione del progetto *Scuole Aperte*. In questo contesto l'analisi documentale pone in luce una continuità progettuale nei due trienni, una forte tematizzazione della comunità educante, un'integrazione tra scuola e territorio, una presenza di reti collaborative stabili. Sul piano degli esiti l'IC5 presenta livelli di fragilità inferiori ai *benchmark* in tre indicatori (italiano liv 1, matematica liv 1 e 2); fa eccezione italiano livello 2, lievemente superiore alla media italiana (25,4% vs 24,8%). Tali dati sono assunti come elementi descrittivi che contribuiscono a delineare differenti assetti organizzativi, non come esiti attribuibili alla configurazione del progetto.

L'IC3 presenta livelli di fragilità superiori ai *benchmark* nazionali in tutti e quattro gli indicatori, in particolare in italiano livello 2 (28,6% vs 24,8%). Nei documenti si rilevano pratiche inclusive e collaborazioni territoriali che nei dati considerati non risultano tuttavia associate a livelli di fragilità inferiori alla media.

L'IC1 presenta in primaria livelli molto elevati di variabilità inter-classe (italiano 78,6% rispetto all'8,4% nazionale; matematica 80,9% contro il 10,3%). Tale struttura sembra indicare una limitata capacità di coordinamento organizzativo, con il rischio che i percorsi di apprendimento risultino fortemente dipendenti dal gruppo classe frequentato.

L'IC3 presenta una situazione relativamente più equilibrata in primaria, con livelli di variabilità tra le classi in linea o inferiori ai dati nazionali e una maggiore eterogeneità interna ai gruppi. Tale configurazione sembra riflettere pratiche organizzative orientate all'inclusione e alla distribuzione equilibrata degli apprendimenti, nonostante la complessità sociale del contesto.

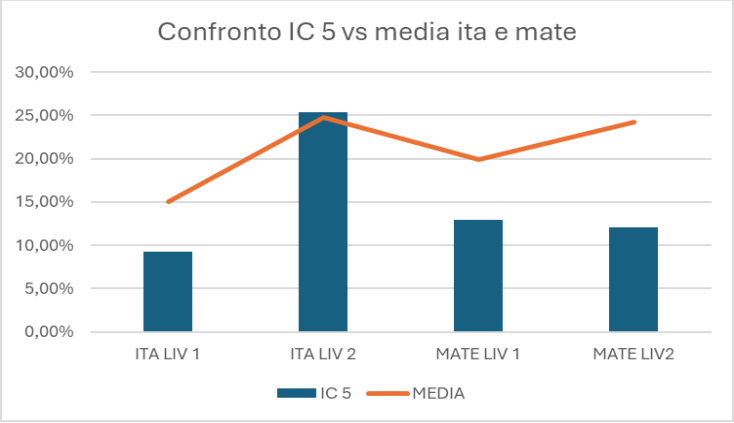
L'IC2 occupa una posizione intermedia ma significativa. Pur mostrando alcune criticità alla primaria, presenta in secondaria di primo grado livelli più contenuti di variabilità inter-classe (4,1% in italiano e 7,9% in matematica). Nei documenti scolastici tale assetto appare accompagnato dalla presenza di reti collaborative formalizzate e da una più stabile integrazione tra scuola e territorio.

Di rilievo risulta il caso dell'IC5. Nella scuola primaria l'istituto presenta livelli molto bassi di variabilità tra le classi (italiano 0,6% vs 8,4%; matematica 5,5% vs 10,3%) e un'elevata eterogeneità interna ai gruppi, configurando un modello denotato da coerenza educativa e distribuzione equilibrata delle opportunità formative. Nel passaggio alla scuola secondaria di primo grado emerge un incremento della variabilità inter-classe (italiano 13,5%; matematica 7,9%), suggerendo la presenza di criticità nel coordinamento verticale del curricolo e nella continuità organizzativa tra i diversi segmenti scolastici.

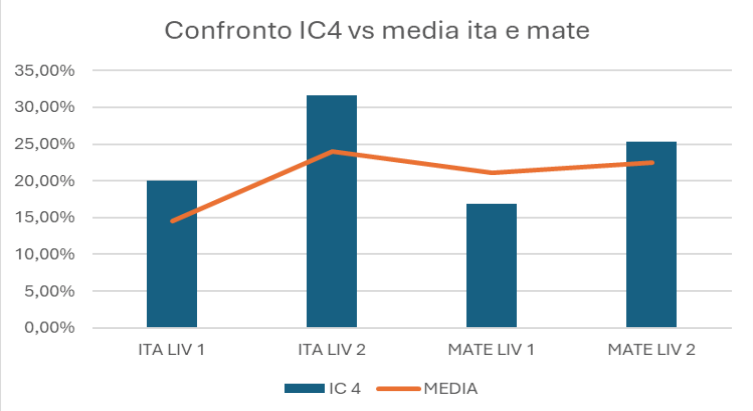
Nel complesso i dati sulla variabilità tra classi non delineano un quadro univoco. I medesimi sembrano suggerire che le strutture organizzative denotate da reti territoriali più formalizzate e integrate presentano una più elevata capacità di costruire ambienti educativi inclusivi e distribuzioni più equilibrate degli apprendimenti, in particolare in primaria. Parallelamente emerge che la sola disponibilità delle risorse territoriali non è sufficiente. Significativa appare inoltre la capacità delle istituzioni scolastiche di integrare tali risorse entro dispositivi organizzativi stabili, pratiche collaborative continuative e strategie pedagogiche condivise. In coerenza con l'impostazione descrittiva dello studio, tali evidenze non permettono di attribuire le differenze alle configurazioni organizzative e segnalano piste di approfondimento, tra cui l'integrazione di risorse territoriali entro dispositivi stabili.

4.2 Istituti comprensivi con alta strutturazione del progetto Scuole Aperte

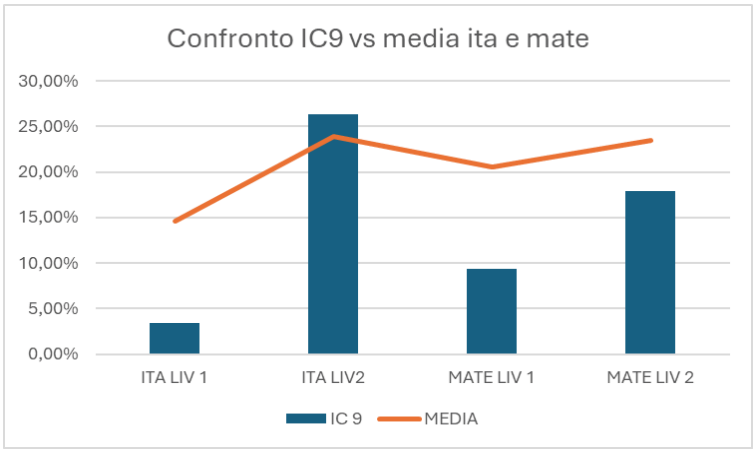
Un secondo nucleo di analisi ha riguardato gli istituti comprensivi connotati da un'elevata strutturazione del progetto *Scuole Aperte* (IC4, IC5 e IC9).



Graf. 2: Livelli di fragilità nell'Istituto Comprensivo 5 (Fonte: elaborazione d'autore)



Graf. 3: Livelli di fragilità nell'Istituto Comprensivo 4 (Fonte: elaborazione d'autore)



Graf. 4: Livelli di fragilità nell'Istituto Comprensivo 9 (Fonte: elaborazione d'autore)

In tali contesti le reti educative sono rappresentate come aspetti strutturali della progettazione scolastica.

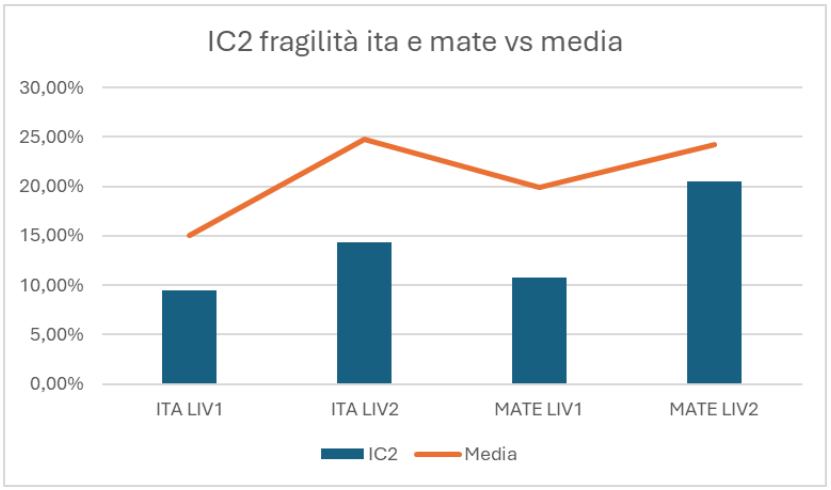
Sul piano degli indicatori di fragilità negli apprendimenti emergono configurazioni generalmente favorevoli, con livelli inferiori rispetto ai *benchmark* nazionali sia in italiano sia in matematica. Permangono tuttavia alcune criticità nei livelli intermedi di fragilità in italiano, i quali suggeriscono la presenza di aree ancora problematiche.

Tali configurazioni sembrano suggerire che la presenza di alleanze educative più integrate contribuisce alla costruzione di contesti organizzativi più stabili, inclusivi e orientati alla continuità educativa.

4.3 Istituti comprensivi con media strutturazione del progetto Scuole Aperte

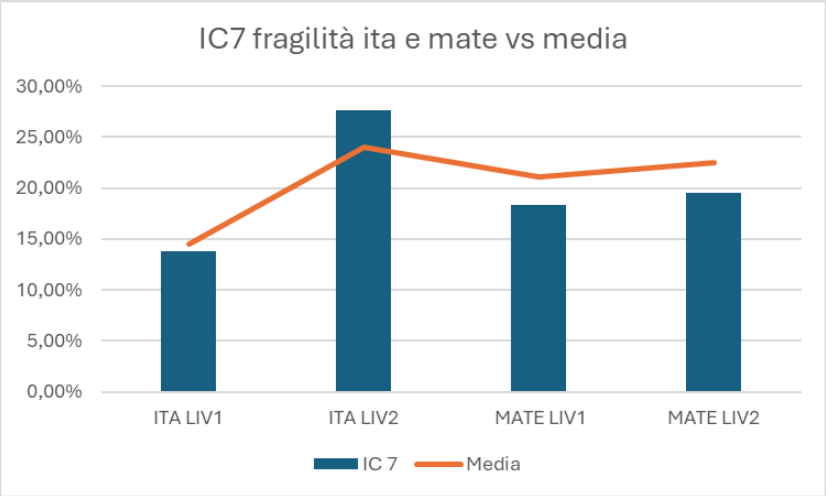
Gli istituti connotati da una media strutturazione del progetto *Scuole Aperte* (IC2 e IC7) presentano assetti organizzativi differenziati.

Pur condividendo un livello intermedio di formalizzazione delle reti territoriali, i due contesti evidenziano differenti modalità di integrazione tra progettualità scolastica e *governance* territoriale. In particolare l'IC2 presenta livelli di fragilità inferiori rispetto alla media italiana e una maggiore tematizzazione delle pratiche collaborative nei documenti strategici (Cfr. Graf. 5).



Graf. 5: Livelli di fragilità nell'Istituto Comprensivo 2 (Fonte: elaborazione d'autore)

L'IC7 presenta un numero più elevato di studenti collocati nei livelli di fragilità, soprattutto in italiano. Tali differenze sembrano indicare che la sola presenza formale di reti collaborative non costituisce un aspetto sufficiente a spiegare le diverse configurazioni scolastiche. Emergono infatti ulteriori dimensioni organizzative, pedagogiche e relazionali che richiedono approfondimenti qualitativi più ampi.



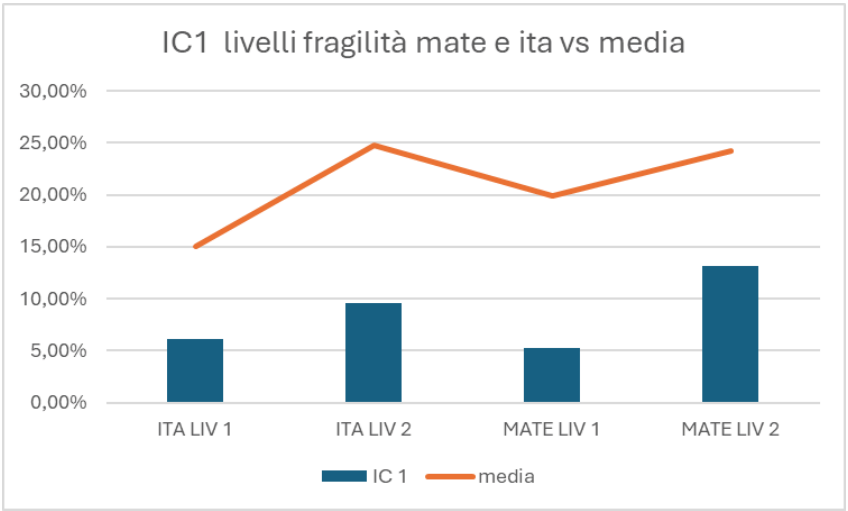
Graf. 6: Livelli di fragilità nell'Istituto Comprensivo 7 (Fonte: elaborazione d'autore)

4.4 Istituti comprensivi a bassa strutturazione del progetto Scuole Aperte

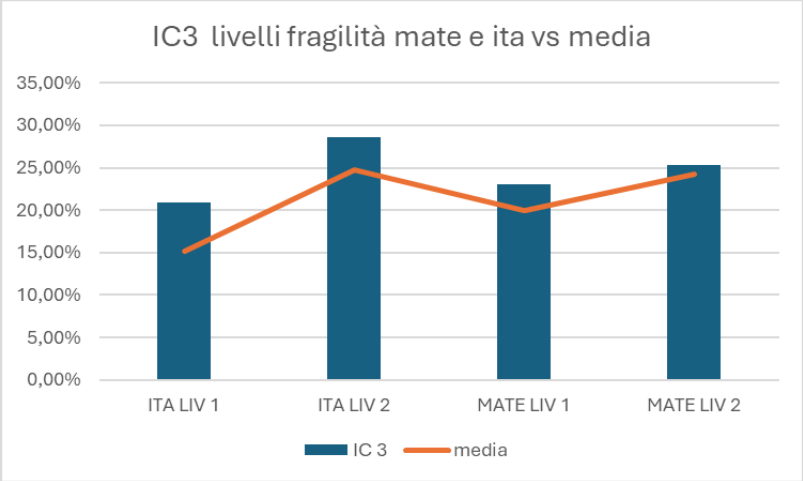
Gli istituti connotati da una bassa strutturazione del progetto *Scuole Aperte* presentano configurazioni polarizzate (IC1 e IC3).

Nei documenti strategici emerge una minore formalizzazione delle reti territoriali, una limitata integrazione tra dimensione curricolare ed extracurricolare e una rappresentazione più debole del ruolo dell'Ente Locale nella *governance* educativa.

Sebbene i due istituti si collochino entro il medesimo *range* di indice ESCS presentano configurazioni differenti. L'IC3 ha livelli di fragilità superiori rispetto alla media nazionale mentre l'IC1 presenta risultati inferiori ai *benchmark* italiani.



Graf. 7: Livelli di fragilità nell'Istituto Comprensivo 1 (Fonte: elaborazione d'autore)



Graf. 8:Livelli di fragilità nell'Istituto Comprensivo 3 (Fonte: elaborazione d'autore)

Tale differenza appare particolarmente rilevante poiché suggerisce che le condizioni socioeconomiche non esauriscono la complessità dei fattori associati ai processi di fragilità scolastica. Emergono infatti ulteriori dimensioni organizzative e relazionali relative alla qualità delle reti educative, alla continuità delle collaborazioni territoriali, alla *governance* pedagogica interna e alla capacità di coordinamento organizzativo.

Nel complesso le configurazioni a bassa strutturazione sembrano connotate da una maggiore dipendenza dalle risorse organizzative interne delle singole scuole e da una minore integrazione sistemica tra attori educativi differenti.

5. Conclusioni

L'analisi documentale condotta sugli istituti comprensivi coinvolti nel progetto *Scuole Aperte* del Comune di Bergamo pone in evidenza che le alleanze educative territoriali costituiscono una dimensione rilevante nella configurazione delle politiche scolastiche e dei processi di prevenzione della dispersione scolastica.

I documenti scolastici analizzati restituiscono infatti l'immagine di una scuola che tende progressivamente a ridefinire il proprio ruolo entro una prospettiva territoriale e multilivello nella quale la funzione educativa è costruita con relazioni sistemiche con Enti Locali, Terzo Settore e famiglie. In tale configurazione la scuola appare rappresentata in qualità di presidio civico inserito in una comunità policentrica.

L'indagine tuttavia pone in luce una significativa eterogeneità nelle modalità con cui tali alleanze educative sono formalizzate, integrate e tradotte nei dispositivi organizzativi delle istituzioni scolastiche. Accanto a contesti nei quali il rapporto tra scuola e territorio assume carattere stabile e strutturato, emergono situazioni più frammentate, nelle quali le collaborazioni territoriali appaiono episodiche o scarsamente integrate nella progettazione educativa ordinaria. In tale prospettiva il progetto *Scuole Aperte* sembra assumere configurazioni differenti: in alcuni contesti risulta un dispositivo sistemico di *governance* educativa territoriale, in altri tende a essere un mero ampliamento dell'offerta extracurricolare.

L'analisi suggerisce che la presenza di *partnership* territoriali non rappresenta, per sé, un aspetto sufficiente a sostenere processi di equità scolastica. Appaiono invece rilevanti la continuità delle reti collaborative, la qualità delle dinamiche organizzative, il grado di integrazione tra attività curricolari ed extracurricolari e la stabilità delle pratiche di coprogettazione territoriale. In tale prospettiva la governance educativa territoriale sembra denotarsi come dimensione pedagogica rilevante e non meramente amministrativa.

Di particolare rilevanza inoltre è la funzione della *leadership* scolastica nella costruzione delle alleanze educative. I documenti analizzati rilevano differenti modalità di interpretazione del rapporto tra scuola e territorio: alcuni istituti sviluppano modelli più aperti alla collaborazione multilivello e alla *governance* condivisa, altri mantengono configurazioni più centrate sull'autosufficienza organizzativa della scuola.

Anche gli indicatori relativi agli apprendimenti, pur impiegati esclusivamente in forma descrittiva e non inferenziale, restituiscono un quadro articolato delle relazioni tra condizioni socioeconomiche, organizzazione scolastica e configurazioni territoriali. Gli istituti connotati da una maggiore strutturazione delle reti educative presentano, in alcuni casi, configurazioni più orientate all'equilibrio nella distribuzione degli apprendimenti, alla riduzione della frammentazione interna, alla costruzione di gruppi classe più eterogenei.

Parallelamente emergono aspetti di criticità trasversali, in particolare nel passaggio tra scuola primaria e secondaria di primo grado, ove anche i contesti più strutturati pongono in luce discontinuità nella *governance* pedagogica e nella distribuzione degli apprendimenti. Tale aspetto richiama l'attenzione sulla necessità di rafforzare il coordinamento verticale del curricolo e la continuità organizzativa tra i diversi segmenti scolastici.

Nel complesso, i risultati suggeriscono che la dispersione scolastica non può essere interpretata esclusivamente come questione individuale o socioeconomica, ma va letta anche alla luce delle configurazioni territoriali della *governance* educativa. I risultati infatti permettono di delineare un modello interpretativo di *governance* educativa territoriale articolato lungo differenti livelli di strutturazione delle alleanze tra scuola e territorio, utile per orientare la progettazione di interventi di prevenzione nel contrasto alla dispersione scolastica.

In coerenza con la natura qualitativa ed esplorativa dello studio il contributo non intende produrre generalizzazioni né stabilire relazioni causali tra configurazioni organizzative ed esiti scolastici. I risultati vanno interpretati come ipotesi analitiche utili ad approfondire il ruolo delle alleanze educative territoriali nella costruzione dei sistemi scolastici. In tale prospettiva il lavoro apre alcune possibili direzioni di ricerca futura vòlte ad approfondire in modo longitudinale le trasformazioni delle reti educative territoriali, a sviluppare studi comparativi tra differenti contesti urbani, analizzare pratiche di coprogettazione tra Enti Locali e scuole, osservare il ruolo della *leadership* scolastica nei processi di *governance* multilivello.

Bibliografia

Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza. (2022). La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale. Documento di studio e di proposta. Tipografia Eurosia. https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2022-06/dispersione-scolastica-2022.pdf

Barone, P. (2017). L'abbandono precoce del sistema formativo nel contesto italiano. Civitas Educationis. Education, Politics and Culture, 6(2), 23–43.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Denzin, N. (2009). The research act. A theoretical introduction to Sociological Methods. Routledge.

Heckman, J., & Masterov, D. (2007). The Productivity Argument for Investing in Young Children (NBER Working Paper NO. 13016). National Bureau of Economic Research. https://doi.org/10.3386/w13016

INVALSI. (2019). Rapporto Nazionale prove INVALSI 2019. INVALSI.

Leithwood, K., Jantzi, D. & McElheron-Hopkins, C. (2006). The development and testing of a school improvement model. School Effectiveness and School Improvement, 17(4), 441-464. https://doi.org/10.1080/09243450600743533

McKenney, S., & Reeves, T. C. (2019). Conducting educational design research (Second edition). Routledge, Taylor & Francis Group. https://doi.org/10.4324/9781315105642

MIUR (2000). La dispersione scolastica: una lente sulla scuola. Roma.

MIUR (2018). Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa. Roma.

Morgagni, E. (2000). Il governo del sistema scolastico-formativo italiano in trasformazione: modelli teorici, innovazioni periferiche e politiche di riforma. CLUEB.

ONU (2015). Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development. United Nations. https://sdgs.un.org/2030agenda

Pagani, V. (2020). Dare voce ai dati. L'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa. Edizioni Junior

Save the Children (2019). Il miglior inizio. Disuguaglianze e opportunità nei primi anni di vita. Save the Children

Unione europea, Consiglio dell'Unione europea. (2011). Raccomandazione del Consiglio del 28 giugno 2011 sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico (2011/C 191/01). Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, C 191/1. europa.eu

Viganò, R. (1995). Pedagogia e sperimentazione: Metodi e strumenti per la ricerca educativa. Vita e pensiero.