SIRD Società Italiana di Ricerca Didattica
Giornale Italiano della Ricerca Educativa
Italian Journal of Educational Research

Misure volte a contrastare la povertà educativa nella scuola dell'infanzia: valutazione di impatto di un progetto realizzato nella Provincia Autonoma di Bolzano

Measures to address educational poverty in early childhood education: an impact evaluation of a project implemented in the Autonomous Province of Bolzano

Silvia Dell'Anna
eCampus University, Novedrate (Italy)
Heidrun Demo
Free University of Bozen – Bolzano, Brixien (Italy)
Dario Ianes
Dario Ianes Fondazione Scuola e Ricerca ETS, Trento (Italy)
Claudia Colombarolli
University of Turin, Turin (Italy)
Eleonora Pedron
Pedagogista e docente, Trento (Italia)
Sarah Schrott
PhD, Docente, Bolzano (Italia)

OPEN ACCESS

Double blind peer review

Citation: Dell'Anna, S. et al. (2026). Misure volte a contrastare la povertà educativa nella scuola dell'infanzia: valutazione di impatto di un progetto realizzato nella Provincia Autonoma di Bolzano. *Italian Journal of Educational Research*, S.I., 269-280. https://doi.org/10.7346/sird-1S2026-p269

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 19, 2026
Accepted: October 19, 2026
Published: November 30, 2026

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744
DOI: 10.7346/sird-1S2026-p269

Abstract
This article presents the results of the impact evaluation of the 'Il Ponte – Die Brücke' project (code 2018-PAS-00722), an initiative to address educational poverty in early childhood carried out in ten nursery schools in the Autonomous Province of Bolzano and funded by Impresa Sociale con i Bambini. The evaluation, conducted by Libera Università di Bolzano, employs a convergent mixed-methods design, integrating quantitative and qualitative tools within a multiple-case study. The analysis focuses on multidimensional indicators relating to the socio-relational development of boys and girls, teachers' educational skills and parenting practices. The results suggest positive effects on children's relational well-being and on the strengthening of educational staff's professional skills, as well as an improvement in school–family collaboration. The study confirms the relevance of mixed-methods evaluation designs, which are sensitive to the complexity of educational contexts, for assessing the impact of policies aimed at combating educational poverty.

Keywords: educational poverty; early childhood education; educator; impact evaluation.

Riassunto
L'articolo presenta i risultati della valutazione di impatto del progetto *Il Ponte – Die Brücke* (codice 2018-PAS-00722), un intervento di contrasto alla povertà educativa nella prima infanzia realizzato in dieci scuole dell'infanzia della Provincia Autonoma di Bolzano e finanziato da Impresa Sociale con i Bambini. La valutazione, condotta dalla Libera Università di Bolzano, adotta un disegno a metodo misto convergente, integrando strumenti quantitativi e qualitativi all'interno di uno studio di casi multipli. L'analisi si concentra su indicatori multidimensionali relativi allo sviluppo socio-relazionale dei e delle bambine, alle competenze educative degli insegnanti e alle pratiche genitoriali. I risultati suggeriscono effetti positivi sul benessere relazionale dei minori e sul rafforzamento delle competenze professionali del personale educativo, nonché un miglioramento della collaborazione scuola–famiglia. L'esperienza conferma la rilevanza di disegni valutativi a metodo misto, sensibili alla complessità dei contesti educativi, per stimare l'impatto di politiche di contrasto alla povertà educativa.

Parole chiave: povertà educativa; scuola dell'infanzia; educatore; valutazione di impatto.

Credit author statement

Ideazione e progettazione del disegno di ricerca, coordinamento, analisi complessiva dei dati e reportistica (Silvia Dell'Anna, Heidrun Demo e Dario Ianes); analisi dei dati quantitativi (Claudia Colombarolli); raccolta e sintesi dei dati qualitativi in lingua italiana (Eleonora Pedron); raccolta e sintesi dei dati qualitativi in lingua tedesca (Sarah Schrott).

1. La povertà educativa nella prima infanzia

Con l'espressione "povertà educativa" ci si riferisce a una condizione di privazione di stimoli culturali, educativi e sociali, dettata da un complesso di fattori familiari, sociali ed economici, che ostacolano lo sviluppo, l'apprendimento e la partecipazione sociale di bambini e ragazzi (Barsanti, 2023).

Tra le organizzazioni italiane più attive sulla tematica vi è Save the Children che, nel corso degli anni, ha prodotto, accanto a progetti di prevenzione e contrasto, rapporti dettagliati sul fenomeno, definendo inoltre alcuni indicatori per misurare la povertà educativa attorno ai due domini: delle risorse (del contesto familiare, contesto scolastico e contesto territoriale, sociale e culturale) e degli esiti (competenze cognitive e personali, sociali).

La percentuale di minori interessati dal fenomeno è difficile da stimare e spesso viene inferita attraverso dati che descrivono alcuni dei suoi indicatori. Uno dei principali è quello della povertà assoluta (che interessa 13,8% dei minori) o delle caratteristiche della famiglia di origine che più spesso si associano a situazioni di povertà (famiglia monogenitoriale, famiglia con tre figli minori o più, genitori operai o assimilati, genitori non diplomati, genitori in cerca di occupazione, ecc.) (Redazione Openpolis, 2024). Rispetto agli esiti, un indicatore rilevante è quello che descrive la dispersione e l'abbandono scolastico precoce che, in Italia, interessa il 9,8% della popolazione scolastica (Fonte: Eurostat, 2024), un dato che negli ultimi anni ha visto un miglioramento costante ma che non soddisfa ancora le aspirazioni perseguite dall'Unione Europea. Un altro dato determinante viene misurato nell'ambito delle rilevazioni INVALSI e PISA, sugli apprendimenti degli alunni nella scuola primaria e secondaria, che oltre a fotografare significative differenze territoriali, tra scuole e classi, restituiscono percentuali preoccupanti di alunni che non raggiungono le competenze minime nelle aree chiave (OECD, 2023; INVALSI, 2025), come la matematica e l'italiano. Questo fenomeno viene descritto in letteratura come dispersione implicita e rappresenta spesso un predittore del successivo abbandono scolastico. I dati mostrano, inoltre, che il background sociale influisce in maniera determinante sull'acquisizione di competenze, evidenziando che lo svantaggio continua a rappresentare uno dei fattori di rischio più rilevanti.

Nominare e descrivere il fenomeno permette di rilevare come ad esserne interessati sono più spesso i minori che provengono da contesti svantaggiati, dal punto di vista familiare, sociale o territoriale, in un meccanismo di trasmissione intergenerazionale che, in assenza di adeguati interventi, porta a trasferire una condizione di vulnerabilità dai genitori ai figli, replicando di conseguenza le disuguaglianze (Barsanti, 2023). Vivere in condizione di privazione materiale, secondo i dati di ricerca, condurrebbe a un accesso limitato a beni essenziali (cibo, salute, abitazione) e input educativi (libri e servizi di qualità), oltre a generare stress familiare e compromettere le pratiche genitoriali, portando i/le bambini/e e ragazzi/e a vivere in contesti caotici, sia tra le mura familiari che del contesto territoriale, in quartieri caratterizzati da diffusa povertà, violenza, instabilità abitativa e disorganizzazione comunitaria (Li, Xu & Cheng, 2025). Le evidenze mostrano inoltre una relazione causale tra povertà e sviluppo dei bambini e delle bambine in termini di salute fisica (salute generale, obesità), mentale e comportamentale, così come sviluppo cognitivo ed educativo (Chaudry & Wimer, 2016). In particolare, la povertà nella prima infanzia avrebbe effetti particolarmente gravi sullo sviluppo cognitivo e l'istruzione dei bambini.

Sebbene la povertà materiale sia fortemente associata al fenomeno della povertà educativa, essa da sola non è in grado di spiegare il fenomeno. Ad esacerbare la condizione intervengono, infatti, anche questioni legate all'accessibilità (di servizi e opportunità) e all'esclusione sociale (Barsanti & Levorato, 2023; Patera, 2022). Non è sufficiente, infatti, mettere a disposizione un determinato servizio o occasione culturale e di formazione, ma bisogna fare in modo che le famiglie e i/le ragazzi/e ne siano informati, possano effettivamente raggiungerlo e frequentarlo, si sentano nella condizione di recarvisi e di comunicare con il personale. Ad esempio, genitori con un basso grado di scolarizzazione o con competenze linguistiche limitate, dovute alla recente immigrazione, mostreranno più di frequente difficoltà nell'usufruire delle opportunità culturali, formative e sociali offerte dal territorio. Queste barriere si elevano se associate a costi, come il necessario ricorso a trasporti o l'obbligo di pagare una quota per accedere a un servizio o un'opportunità culturale (sport, musei, teatri, concerti, ecc.). Non bisogna, tuttavia, dimenticare la portata degli orientamenti, delle prospettive valoriali e delle aspettative delle famiglie e dei/delle ragazzi/e stessi/e (ad esempio a seconda del genere o del background), che potrebbero non attribuire un adeguato valore all'istruzione e agli stimoli

culturali, o non inserire questioni legate a questi aspetti tra le priorità familiari e quindi non dedicarvi del tempo (Milani, 2020).

Proprio nell'ambito di queste considerazioni, è importante riconoscere la natura ambivalente del concetto di povertà educativa. Da un lato, come visto sopra, la nozione di povertà educativa permette di nominare, descrivere e ideare strategie per contrastare le disuguaglianze vissute dai bambini e dai ragazzi che crescono in contesti svantaggiati (Bersanti, 2023; Milani, 2020). Dall'altro, rischia di rafforzare una prospettiva individuale sul fenomeno e può creare un parallelismo distorsivo tra svantaggio e responsabilità dei singoli che può potenzialmente oscurare responsabilità sociali più ampie (Finetti, 2023). Questo chiede di riflettere criticamente sulle interpretazioni delle cause, per esempio, per il mancato accesso a servizi dedicati o il mancato accompagnamento dei figli a proposte di arricchimento dell'offerta formativa, che rischiano di essere vissute dai diretti interessati come una responsabilità personale, piuttosto che come una conseguenza della povertà materiale che ha invece una causa radicata nella società (Arena, 2025).

2. Interventi di prevenzione e contrasto della povertà educativa

Alla luce delle statistiche e dei dati di ricerca, per intervenire sul fenomeno della povertà educativa è necessario agire sui fattori che la generano, alimentano e amplificano, che riassumendo possiamo circoscrivere a: le condizioni socioeconomiche delle famiglie (redditi bassi o instabili, precarietà lavorativa, condizioni abitative inadeguate, ecc.) e altri fattori di stress riconducibili al contesto di vita (instabilità familiare, stress genitoriale, eccessivi carichi di cura, ecc.); il capitale culturale e formativo dei genitori (livello di scolarizzazione, sostegno al percorso scolastico dei figli, familiarità con i servizi e le opportunità del territorio, importanza attribuita all'istruzione, ecc.); le opportunità offerte dal territorio, di carattere formale e non formale (attività extrascolastiche, spazi culturali, eventi culturali gratuiti, qualità delle scuole, ecc.); barriere linguistiche e culturali (competenze linguistiche, divergenza di visioni e aspettative, ecc.) (Zhang & Han, 2020).

Su questo sfondo, le evidenze empiriche mostrano la centralità di due filoni di pratiche di prevenzione e contrasto. Uno mira a rinforzare le famiglie, investendo sulla salute mentale e la prevenzione dello stress dei genitori, sulla disponibilità di materiali educativi (libri, giochi, device digitali), ma anche sulle pratiche genitoriali, le relazioni in famiglia e il coinvolgimento in una rete di servizi educativi sia formali che non formali (ad esempio, assicurando una frequenza regolare dei servizi educativi) (Saitadze & Lalayants, 2020). Un secondo filone di pratiche è rivolto all'ambito scolastico, mirando al rafforzamento delle competenze chiave degli/delle alunni/e e alla prevenzione dell'abbandono scolastico, ad esempio tramite programmi di doposcuola o opportunità formative aggiuntive per alunni a rischio. Si tratta, spesso, di iniziative di singole scuole o di progetti, e raramente di interventi di natura sistemica e territoriali, che possono garantire un maggiore impatto (Rumberger, 2011; Turcatti, Montero-Sieburth, & Chaudhry, 2020). Meno diffusi sono invece gli interventi con uno sguardo rivolto all'intera organizzazione scolastica, dal punto di vista didattico e curricolare, che incidono sulle metodologie adottate e sul clima di apprendimento (Dal Zovo & Demo, 2022). In questo filone, sono ancora rari gli interventi rivolti alla prima infanzia, che potrebbero agire preventivamente sul fenomeno (Vedovelli, 2020).

2.1 Il progetto *Il Ponte - Die Brücke*

Il progetto *Il Ponte - Die Brücke* (codice progetto 2018-PAS-00722) è stato realizzato nel triennio 2019-2023 da un team composto da cinque associazioni del Terzo settore (Arciragazzi Bolzano, Cooperativa sociale EOS, Fondazione Forum Prevenzione, Fondazione Südtiroler Kinderdorf ONLUS, coordinate da un ente capofila, l'associazione "La Strada - Der Weg" onlus), 10 scuole dell'infanzia di lingua tedesca e di lingua italiana della Provincia di Bolzano e la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano nel ruolo di ente valutatore esterno.

Il progetto si è configurato come intervento pilota rispetto alla povertà educativa minorile nella prima infanzia ed è stato realizzato grazie ai finanziamenti ottenuti dell'impresa sociale Con i Bambini, nell'ambito del bando "Un passo avanti. Con i bambini". Il progetto ha coinvolto 10 scuole dell'infanzia della Provincia

Autonoma di Bolzano che risultano esposte al fenomeno per le caratteristiche sociali, culturali e linguistiche della loro utenza. L'intervento ha assunto una prospettiva multidimensionale, riconoscendo non solo i fattori economici causa del fenomeno, ma anche l'interazione tra caratteristiche individuali, contesti familiari, servizi educativi e risorse territoriali. Il fulcro dell'intervento era rappresentato dalla figura dell'educatore/educatrice, un operatore sociale con competenze di ambito pedagogico e/o psicologico che ha operato sia all'interno che all'esterno delle scuole dell'infanzia, creando un raccordo tra scuola, famiglia e territorio, e garantendo supporto e accompagnamento sia ai minori che alle loro famiglie (per un totale di circa 870 nuclei familiari coinvolti). La lettura del fenomeno poggia su una visione sistemico-relazionale che mira a superare un approccio individualizzante del disagio, valorizzando invece pratiche educative e di intervento sul contesto familiare, scolastico e sulla rete territoriale. Tale prospettiva riconosce infatti che il fenomeno della povertà educativa si configura come una condizione strutturale, e non come il semplice esito di fattori individuali.

Il presente contributo si focalizza sugli aspetti metodologici e sui principali risultati della valutazione di impatto, illustrando nel dettaglio le fasi di sviluppo della raccolta e analisi dei dati, le modalità di realizzazione del progetto documentate dal team di ricerca e i benefici generati per i bambini e le loro famiglie.

3. La valutazione di impatto: l'impianto di ricerca

Il design di ricerca adottato per la valutazione di impatto ha seguito un approccio a metodo misto convergente (Trinchero & Robasto, 2019), che prevede la raccolta e l'analisi parallela di dati quantitativi e qualitativi, successivamente integrati all'interno di un quadro interpretativo unitario e complessivo. Centrale è stata inoltre la scelta di dare voce alle persone direttamente coinvolte: personale delle scuole, le educatrici, le famiglie. Tali scelte metodologiche hanno permesso di conciliare i vantaggi derivanti da design qualitativi e quantitativi, permettendo di descrivere e documentare contemporaneamente i processi attivati grazie al progetto ed i loro esiti, tutto attraverso lo sguardo dei principali stakeholder (Marchesi, Tagle & Befani, 2011).

Dal momento che l'intervento prevedeva il coinvolgimento di 10 plessi di scuola dell'infanzia, la valutazione di impatto è stata condotta equiparando i plessi beneficiari a studi di caso multipli (Simons, 2009; Stake, 2006), restituendo sia informazioni aggregate sui risultati complessivi del progetto che analisi relative ai singoli contesti che permettono l'emergere di comunanze e differenze tra contesti (Schneider & Wagermann, 2013).

3.1 Fasi di rilevazione

Nello specifico, la rilevazione si è articolata in due principali momenti:

- *Fase iniziale*, all'avvio del progetto, finalizzata alla descrizione dei contesti e a ottenere un quadro generale sulle richieste e aspettative dei beneficiari, in particolare di insegnanti e direttrici (si veda Tabella 1)
- *Fase finale*, nel corso degli ultimi mesi del progetto, con l'obiettivo di restituire una panoramica il più possibile dettagliata sugli interventi realizzati e sulle ricadute del progetto, tenendo conto delle differenti prospettive (si veda Tabella 2).

Considerata la specificità del contesto altoatesino, gli strumenti sono stati somministrati in entrambe le lingue (tedesco e italiano). Inoltre, data l'elevata presenza di bambini e bambine con background migratorio, i questionari ai genitori sono stati somministrati in più lingue (tedesco, italiano, inglese, spagnolo, albanese e arabo).

Informatore	Strumento	Principali aspetti rilevati
Direttrici (tutte)	Intervista semi-strutturata	Informazioni sul contesto Informazioni sull'utenza Relazioni tra e con le famiglie Progettazione educativa e didattica (esperienze pregresse) Aspettative
Educatrici (tutte)	Intervista semi-strutturata	Professionalità Atteggiamenti e credenze Aspettative
Insegnanti (tutte)	Questionario	Atteggiamenti e senso di autoefficacia nei confronti dell'inclusione Percezione del clima inclusivo all'interno del contesto scolastico Aspettative

Tab. 1: Raccolta dati fase iniziale

Informatore	Strumento	Principali aspetti rilevati
Direttrici (tutte)	Intervista semi-strutturata	Informazioni generali sul contesto e sull'utenza, evidenziando eventuali cambiamenti nel corso del triennio Azioni attivate nelle scuole dell'infanzia coinvolte nel progetto Valore aggiunto portato dal progetto Principali benefici Barriere e difficoltà in fase di realizzazione Confronto tra aspettative iniziali ed effettiva realizzazione
Coordinatori delle associazioni partner (1 per associazione)	Intervista semi-strutturata	Accompagnamento/monitoraggio delle attività delle educatrici nel corso del progetto Coordinamento tra partner e con le scuole Valore aggiunto portato dal progetto Principali benefici Barriere e difficoltà in fase di realizzazione Confronto tra aspettative iniziali ed effettiva realizzazione
Referenti di plesso (tutte)	Intervista semi-strutturata	Obiettivi e priorità Azioni realizzate Accompagnamento/monitoraggio delle attività delle educatrici nel corso del progetto Valore aggiunto portato dal progetto Principali benefici Barriere e difficoltà in fase di realizzazione Confronto tra aspettative iniziali ed effettiva realizzazione
Educatrici (tutte)	Intervista semi-strutturata	Obiettivi e priorità Azioni realizzate Valore aggiunto portato dal progetto Principali benefici Barriere e difficoltà in fase di realizzazione Confronto tra aspettative iniziali ed effettiva realizzazione
Insegnanti (tutte)	Questionario	Azioni realizzate Valore aggiunto portato dal progetto Benefici e utilità percepiti Azioni che potranno mantenersi in futuro e che si desidera portare avanti Barriere e difficoltà Confronto tra aspettative iniziali ed effettiva realizzazione
Genitori (tutti)	Questionario	Percezione del clima inclusivo della scuola dell'infanzia Conoscenza del progetto e delle azioni realizzate Partecipazione alle azioni Grado di soddisfazione Opinioni sulla figura "ponte" dell'educatrice
Genitori che hanno beneficiato delle azioni (3 per scuola)	Intervista semi-strutturata	Conoscenza del progetto e delle azioni realizzate Partecipazione alle azioni Descrizione delle azioni a cui si è preso parte Benefici e utilità percepiti Grado di soddisfazione Opinioni sulla figura "ponte" dell'educatrice

Tab. 2: Raccolta dati fase finale

Le interviste sono state registrate e, successivamente, trascritte, previo consenso scritto del/della partecipante (ai sensi della vigente normativa in materia di privacy, artt. 96 e 97 della legge n. 633/1941 nonché il Reg EU 2016/679 "Regolamento Europeo in materia di protezione dei dati personali").

Il team di ricerca ha, inoltre, integrato le informazioni relative alle azioni realizzate dalle educatrici consultando i documenti riassuntivi da loro preparati, all'interno dei quali venivano elencate dettagliatamente le principali iniziative avviate nel corso del triennio.

Data la frammentazione dei dati, prima di approcciarsi all'analisi dei dati è stato necessario procedere all'accorpamento: per i dati quantitativi, essi sono stati aggregati in tre matrici (dati derivanti dai questionari iniziali alle insegnanti; dati derivanti dai questionari finali alle insegnanti; dati derivanti dai questionari finali ai genitori); per i dati qualitativi, invece, l'analisi è stata affidata a due referenti, una per la lingua tedesca e una per la lingua italiana, che hanno operato parallelamente e secondo le medesime modalità.

3.2 Analisi dei dati

L'analisi dei dati qualitativi è stata realizzata sulla base di un elenco di categorie deduttive legate agli indicatori di progetto formulati in fase di progettazione da parte dei partner e appartenenti all'elenco redatto da *Impresa Sociale con I Bambini* per i progetti volti alla prevenzione della povertà educativa nella fascia d'età 0-6. Per ogni intervista è stata compilata una tabella di codifica nella quale, per ogni categoria deduttiva identificata, veniva fornita una parafrasi sintetica e una citazione diretta significativa. La tabella includeva inoltre informazioni specifiche legate al plesso o alla direzione, utili a contestualizzare i dati.

Per i dati quantitativi, derivanti dai questionari somministrati in fase iniziale (insegnanti) e finale (insegnanti e genitori), sono state effettuate delle analisi descrittive sia in modo aggregato, per direzioni (3 di lingua tedesca e 2 di lingua italiana) e per plessi (dieci scuole dell'infanzia in totale).

3.3 Caratteristiche e composizione dei campioni

La raccolta dati si è svolta con le medesime modalità in tutti i plessi coinvolti, cercando di raggiungere il maggior numero di rispondenti. Complessivamente, delle 130 insegnanti in servizio nelle scuole coinvolte, 109 insegnanti hanno compilato il questionario nella fase pre-intervento e 106 in quella post-intervento. Per quanto riguarda le interviste, il campione ha incluso, sia nella fase iniziale sia in quella finale, tutte le 10 educatrici e le 5 direttrici di circolo afferenti alle scuole dell'infanzia partecipanti. Nella rilevazione conclusiva sono state inoltre realizzate interviste con le 5 coordinatrici di plesso e con i 5 referenti delle associazioni coinvolte nel progetto. Per quanto riguarda il coinvolgimento dei genitori, nell'ultima fase hanno partecipato alla compilazione del questionario 405 genitori, a fronte di un numero complessivo di 863 bambini iscritti (con variazioni tra il 16% e l'80% a seconda del plesso). 30 genitori partecipanti alle proposte attivate tramite il progetto il Ponte hanno infine accettato di essere coinvolti nelle interviste per la rilevazione finale (3 genitori per plesso).

4. Risultati

In questo paragrafo verranno presentati alcuni dei principali risultati emersi nelle due fasi di rilevazione, pre-intervento e post-intervento. Nello specifico, sarà descritta la situazione iniziale delle scuole dell'infanzia coinvolte nel progetto, saranno illustrate le diverse progettualità realizzate nella fase di implementazione del progetto e, infine, saranno analizzati i benefici percepiti dalle/dai partecipanti.

4.1 Le scuole dell'infanzia coinvolte

La rilevazione iniziale perseguiva l'intento di sondare i contesti prima dell'avvio del progetto, esplicitando le caratteristiche delle scuole dell'infanzia coinvolte.

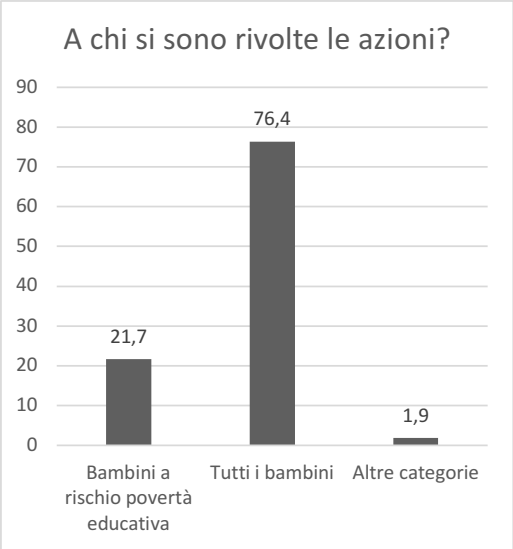
Il questionario iniziale rivolto alle insegnanti chiedeva di autovalutare diverse dimensioni riguardanti la progettualità della scuola in ambito inclusivo e la percezione delle insegnanti in merito alla loro capacità di rispondere all'eterogeneità dei bisogni degli alunni e delle famiglie.

Complessivamente sono emersi livelli elevati di soddisfazione rispetto alla progettualità inclusiva della scuola. Le insegnanti hanno dichiarato, in larga maggioranza, di sentirsi in grado di rispondere ai bisogni degli alunni, pur nella loro eterogeneità. L'indice di inclusività, costruito su 13 domande del questionario, mostra che solo il 10% delle rispondenti colloca l'inclusività della propria realtà ad un livello medio, tutte le altre la posizionano su livelli alti o molto alti. Nessun plesso si colloca su livelli bassi o molto bassi. Un'analisi dettagliata dei singoli item evidenzia come gli aspetti relativi al rapporto con il territorio e la comunità locale siano quelli rispetto ai quali le insegnanti tendono a esprimere le maggiori criticità.

Nelle interviste iniziali alle direttrici abbiamo raccolto alcune informazioni su coloro che erano percepiti come destinatari del progetto: famiglie con storie di migrazione e con esperienze ripetute di barriere linguistiche e culturali, famiglie con bassi livelli di istruzione e analfabetismo, famiglie socialmente isolate, famiglie dalle costellazioni disgregate e disorganizzate, con poca abitudine al dialogo e alla connessione affettiva.

Attraverso i questionari finali alle insegnanti è stato possibile specificare meglio le caratteristiche dell'utenza a cui si è rivolto il progetto nel corso del triennio.

Più del 75% delle insegnanti ha dichiarato che le attività del progetto Il Ponte si sono rivolte a tutti i bambini, senza distinzione di status socio-economico. Circa il 22% delle insegnanti intervistate afferma invece che le attività si sono rivolte prevalentemente ai bambini in situazioni svantaggiate (grafici 1 e 2). Questo dato mette in luce una differenza tra le diverse scuole dell'infanzia, confermata anche dalle interviste alle educatrici, alle referenti delle associazioni e alle coordinatrici di plesso: mentre in alcuni contesti le progettualità hanno perseguito generalmente una finalità preventiva, in altri si sono collocate in una zona di confine tra prevenzione e intervento mirato rivolto a specifiche situazioni di fragilità.



Graf. 1: Questionario finale insegnanti: "A chi si sono rivolte le azioni?" (distribuzioni aggregate)



Graf. 2: Questionario finale insegnanti: "Chi ha preso parte alle iniziative o usufruito delle opportunità offerte?" (distribuzioni aggregate)

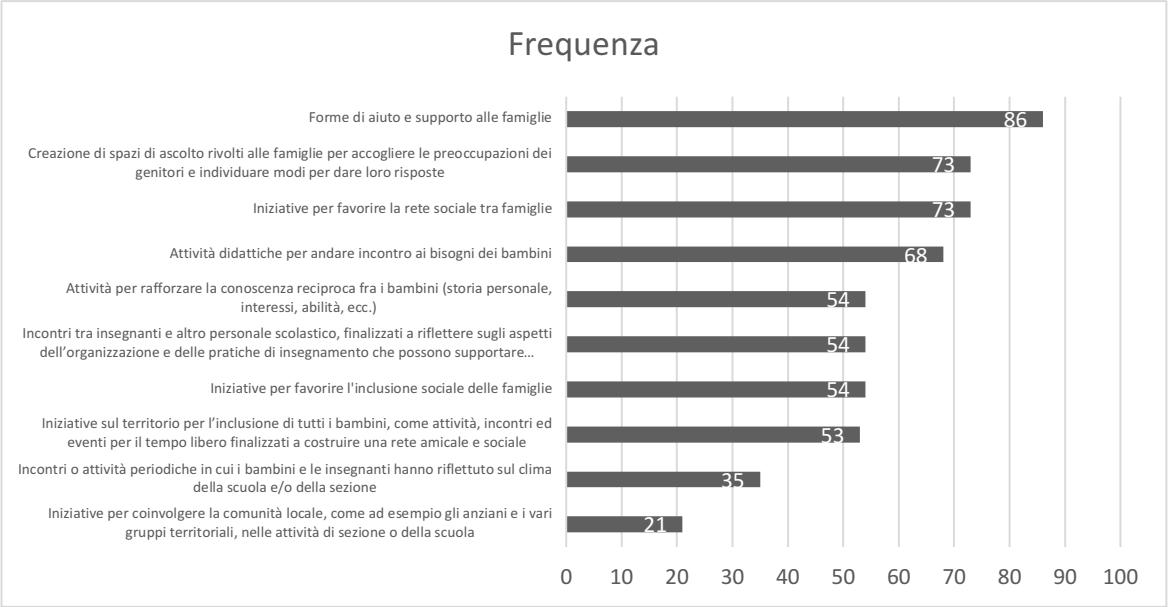
4.2 Progettualità realizzate

Nelle parole degli intervistati gli obiettivi tendono ad intrecciarsi costantemente con le azioni realizzate, mettendo in luce come le progettualità si siano mosse all'interno di una serie di finalità condivise e definite fin dalle prime fasi, che hanno poi assunto forme e modalità di applicazione specifiche, evolvendosi in risposta alle necessità dell'utenza o dei contesti. La tabella 3 sintetizza le categorie di obiettivi e di azioni emerse dall'analisi delle interviste.

Ambito di applicazione	Principali destinatari	Obiettivi perseguiti	Azioni
Nel contesto scolastico	Bambini	Rafforzare alcune competenze specifiche nei bambini (es. linguistiche, socio-emotive) Supportare bambini con bisogni educativi speciali o situazioni di fragilità transitorie	Progetti in sezione o nella scuola Laboratori Feste/eventi
	Insegnanti	Agevolare il lavoro in team delle insegnanti Facilitare l'attivazione di alcuni processi	Formazione del personale scolastico (o altre forme di crescita professionale) Co-progettazione e supporto al personale scolastico
Nel rapporto tra scuola e famiglie	Famiglie	Incentivare il dialogo tra scuola e famiglia Rispondere a conflitti, difficoltà o altre situazioni contingenti in modo efficace Aumentare il coinvolgimento delle famiglie nella progettualità della scuola	Attività di accoglienza Attività di ascolto e supporto riguardo alla scuola Iniziative per favorire il dialogo e la comunicazione
Nel rapporto con/tra le famiglie		Creare rete tra genitori Migliorare i rapporti tra genitori e figli Incentivare il ricorso e la partecipazione dei genitori alle opportunità offerte dal territorio	Attività di formazione rivolte alle famiglie Altre iniziative culturali e per il tempo libero rivolte ai genitori Attività di consulenza per incentivare l'inclusione sociale e la relazione con il territorio (es. per la compilazione di documenti, per la risoluzione di problemi, per l'accesso a finanziamenti e servizi) Supporto individuale ad alcune famiglie in situazione di particolare fragilità (anche al di fuori della scuola)
Nel rapporto tra scuola e territorio	Scuola	Sviluppare progettualità con altri enti territoriali	Mappatura e conoscenza dei servizi del territorio Uscite sul territorio Collaborazioni tra scuola e altre istituzioni formative e culturali Collaborazione e dialogo con enti socio-sanitari del territorio

Tab. 3: Elenco dei principali obiettivi perseguiti, delle azioni attivate per realizzarli e dei relativi destinatari

Dal questionario finale somministrato alle insegnanti è emerso che le attività svolte più di frequente riguardavano *forme di aiuto e supporto alle famiglie* (secondo 86 insegnanti su 106). Seguono, le attività volte alla *creazione di spazi di ascolto rivolti alle famiglie per accogliere le preoccupazioni* (73) e quelle per *favorire la rete sociale tra famiglie* (73). Anche elaborare *attività didattiche per andare incontro ai bisogni dei bambini* è stata una soluzione operativa frequente secondo molti rispondenti (dichiarata da 68 insegnanti). Le attività meno svolte sono state invece *l'organizzazione di riunioni periodiche tra bambini e insegnanti per discutere il clima della scuola* e quelle per *coinvolgere le comunità locali*. Il grafico 2 illustra dettagliatamente le distribuzioni dei singoli item.



Graf. 2: Iniziative e azioni realizzate (questionario insegnanti, distribuzioni aggregate)

4.3 Il ruolo dell'educatrice

Nelle interviste, la figura dell'educatrice viene associata a parole come 'presenza', 'competenza', 'cura delle relazioni', 'iniziativa', 'dedizione' e 'impegno'. Le sue azioni sono prevalentemente rivolte alle famiglie e al rapporto scuola-territorio, anche con l'obiettivo di collegare le dimensioni formali e informali dell'ambito educativo. L'educatrice è percepita come una mediatrice, capace di far dialogare prospettive diverse, di promuovere – attraverso il confronto – nuove idee, e di accogliere i bisogni specifici dei/delle bambini/e e delle famiglie (DIR01IT[1]). La presenza di questa figura ha inoltre garantito un'attenzione ai bisogni dei singoli bambini, agevolando il dialogo con le famiglie dentro e fuori la scuola e aiutando le insegnanti a individuare strategie condivise per l'educazione e per la gestione delle emozioni. Le attività del progetto promosse e realizzate dall'educatrice hanno contribuito a migliorare il benessere generale dei/delle bambini/e in condizioni di fragilità, favorendone l'apprendimento. Si sono notati dei miglioramenti anche in relazione agli aspetti comportamentali, ad esempio relativamente al rapporto con il cibo, e alla regolarità della frequenza a scuola. È stato riportato anche un miglioramento nel clima generale delle sezioni e a scuola, oltre che un maggiore senso di appartenenza tra i/le bambini/e (REF01.IT). Oltre ai progressi nelle aree socio-emotive e comportamentali, si è osservato inoltre un miglioramento a livello linguistico e nelle dinamiche relazionali tra i/le bambini/e (DIR02IT).

La presenza dell'educatrice ha permesso al team di insegnanti di beneficiare del confronto con una professionista con competenze diverse e con uno sguardo esterno, una prospettiva che ha condotto oltre l'abitudinarietà, agendo sugli atteggiamenti, sull'empatia e sulle competenze comunicative e relazionali delle insegnanti, specialmente nella relazione con le famiglie e nella risoluzione di conflitti dovuti a differenze culturali e di stili educativi (COO04DE, EDU04DE, GEN04.11DE, GEN03.23DE, REF03.2DE). Nella relazione con i/le bambini/e, l'educatrice si è posta nel ruolo di osservatore e mediatore, fornendo consigli e ipotesi di intervento (EDU04.1DE, EDU03DE, REF04.1DE).

L'educatrice ha influito anche sul benessere delle famiglie, sia indirettamente, lavorando sul benessere dei/delle bambini/e, sia direttamente, agevolando il dialogo tra scuola e famiglie e tra le famiglie (COO02.1IT, REF03.1DE, GEN03.13DE). Il progetto ha avuto un'influenza positiva anche sulle competenze genitoriali di alcune famiglie e ha incrementato il loro coinvolgimento nella quotidianità scolastica

1 Per identificare l'intervistato rispettando l'anonimato, il codice dell'intervista è composto dall'abbreviazione del ruolo dell'intervistato (DIR direttrice, COO coordinatrice, EDU educatrice, REF referente dell'associazione, GEN genitore) seguito dal numero attribuito alla scuola (01, 02, 03 e così via), dal numero progressivo associato all'intervista (es. 13 su 30), e dalla lingua della scuola (IT o DE).

e sul territorio, fornendo loro informazioni sulle opportunità disponibili. Ha svolto attività di consulenza, laddove necessario, su varie tematiche e aspetti educativi, nonché ha fornito informazioni puntuali su servizi e opportunità (GEN03.11DE, GEN03.13DE). All'interno e all'esterno della scuola ha creato una sorta di rete di sostegno, coinvolgendo tutti gli attori e attivando le risorse esistenti (DIR04DE). Questo approccio è stato capace di integrare un'attenzione ai bisogni dei singoli bambini e delle famiglie con un modello sistemico di intervento (COO05.1DE).

Nel corso del triennio la scuola ha attivato nuove collaborazioni con il territorio e l'educatrice si è assunta quasi sempre il compito di iniziare i contatti e instaurare un dialogo (es. COO02.2IT, REF02IT, DIR03DE, EDU03DE, COO05.2DE. REF04.2DE).

Un apporto importante, dato dal progetto, riguarda anche la possibilità di lavorare in modo preventivo, e non solo emergenziale, in risposta a situazioni impreviste e transitorie (DIR03DE).

Queste prospettive vengono in larga parte confermate anche dai genitori, specialmente per quanto concerne la coesione tra il gruppo di bambini, la conoscenza delle realtà educative presenti sul territorio, la varietà di proposte culturali, educative e linguistiche rivolte alle famiglie, e il miglioramento del dialogo e della collaborazione tra scuola e famiglie (GEN01.12IT, GEN02.11IT, GEN02.12IT). Si accenna anche alla relazione affettiva che si è instaurata tra l'educatrice e i bambini, che l'ha resa a tutti gli effetti un punto di riferimento. Alcuni genitori hanno notato miglioramenti concreti nei comportamenti dei figli a casa, e sentono di aver stretto nuovi legami grazie al progetto (GEN02.12IT). Altri nominano l'apertura verso il territorio e la possibilità di conoscere l'offerta formativa e di servizi (GEN04.23DE).

4.4 Benefici generati dal progetto

Tra le domande rivolte alle insegnanti nel questionario finale vi era una sezione dedicata ai benefici generati dal progetto, formulati sulla base degli indicatori di valutazione che la rete dei partner aveva concordato in fase di progettazione. In Tabella 4 vengono riportate le distribuzioni relative a undici potenziali benefici, derivanti dalle analisi di tale questionario. Osserviamo che, complessivamente, le insegnanti valutano positivamente il contributo del progetto Il Ponte. Per ogni aspetto dell'insegnamento/della sezione valutato, oltre il 50% delle insegnanti è d'accordo (punteggio 4) o completamente d'accordo (punteggio 5) nell'affermare che il progetto ha contribuito concretamente a migliorarlo. Ad un calcolo delle medie per ciascun item, appaiono come leggermente più critici (media compresa fra 3 e 4) aspetti connessi all'apprendimento linguistico di bambine e bambini e della costruzione di rete con le famiglie ed il territorio (in griglio nella tabella).

Item "Il progetto ha…"	1= In completo disaccordo	2= In disaccordo	3= Né d'accordo né in disaccordo	4= D'accordo	5= Completamente d'accordo
1. Facilitato la frequenza regolare dei bambini;	3,77	11,32	21,70	33,02	30,19
2. Migliorato le competenze linguistiche dei bambini;	6,60	14,15	24,54	32,08	22,64
3. Migliorato le competenze socio-relazionali dei bambini;	2,83	6,60	23,58	45,28	21,70
4. Ampliato la capacità delle insegnanti di rispondere efficacemente ai bisogni dei bambini;	3,77	5,66	18,87	40,57	31,13
5. Ampliato la capacità delle insegnanti di rispondere efficacemente ai bisogni delle famiglie;	3,77	5,66	12,26	48,11	30,19
6. Migliorato le capacità genitoriali delle famiglie;	3,77	6,60	29,25	34,91	25,47
7. Rafforzato le relazioni amichevoli tra le famiglie;	3,77	6,60	34,91	31,13	23,58
8. Ridotto l'isolamento sociale di alcune famiglie;	2,83	7,55	27,36	43,40	18,87
9. Promozione dell'accesso a servizi e opportunità educative e culturali;	4,72	1,89	15,09	50,00	28,30
10. Promozione della collaborazione tra insegnanti e altri professionisti;	6,60	8,49	21,70	33,96	29,25
11. Rafforzamento del legame tra la scuola e la comunità locale.	9,43	6,60	27,36	36,79	19,81

Tab. 4: Questionario finale insegnanti: contributo del progetto "Il Ponte"(distribuzioni aggregate)

Una valutazione nettamente positiva del progetto viene anche dal questionario per le famiglie, dove il 90% dei rispondenti valuta utile la presenza di un'educatrice/un educatore nelle scuole dell'infanzia.

5. Discussione

Nel complesso, la valutazione di impatto restituisce un quadro incoraggiante della progettualità sviluppata nel corso del triennio, dal quale emergono ricadute positive degli interventi. Le azioni sviluppate risultano in linea con i bisogni educativi e sociali dei contesti coinvolti e gli obiettivi che il progetto si prefiggeva inizialmente, andando a coinvolgere una platea di utenti ampia, superando una lettura stigmatizzante e categoriale della povertà educativa, in linea con una letteratura che concepisce la povertà educativa come fenomeno multidimensionale e relazionale, non riducibile a una mera carenza di risorse individuali (Chaudry & Wimer, 2016; Vedovelli, 2021).

La scelta prevalente di rivolgersi all'intera comunità scolastica, piuttosto che a sottogruppi specifici, appare coerente con un approccio preventivo universale (Rumberg, 2011). Le progettualità assumono, tuttavia, forme altamente specifiche a seconda dei contesti, in risposta alle esigenze espresse dall'utenza, mostrando un'area di intervento che si colloca in una zona sfumata capace di connettere prevenzione ed intervento specifico.

Anche per quanto riguarda la soddisfazione, si rilevano livelli elevati sia dal punto di vista della scuola che delle famiglie per l'introduzione della figura dell'educatrice, quale figura di sistema con funzioni di "ponte" tra scuola e comunità, tra scuola e servizi, tra scuola e famiglie, e tra famiglie. Tale risultato conferma quanto sostenuto dalla letteratura sugli approcci ecosistemici, che sottolineano l'importanza di interventi capaci di agire simultaneamente su più livelli e contesti (Bronfenbrenner, 1979). Gli effetti positivi su insegnanti, genitori e bambini, riferiti da più informatori, suggeriscono che il rafforzamento delle relazioni e della cooperazione interistituzionale potrebbe rappresentare un esito diretto delle azioni tanto quanto i cambiamenti osservabili nelle competenze dei singoli.

Dal punto di vista metodologico, l'adozione di un disegno di ricerca misto conferma le potenzialità di questo approccio nel cogliere, da un lato, le specificità e la complessità strutturale dei singoli contesti educativi e, dall'altro, nel restituire la pluralità di prospettive dei diversi stakeholder coinvolti (Creswell & Plano Clark, 2018), mettendo in luce sia elementi di convergenza sia di divergenza.

5.1 Limiti del disegno di valutazione

Accanto ai risultati positivi, è necessario riconoscere alcuni limiti del disegno di valutazione adottato. In primo luogo, l'impossibilità di definire un gruppo di controllo comparabile limita la possibilità di attribuire un nesso causale tra gli interventi e gli esiti osservati (Salmieri, Giancola & Buonanni, 2020). In secondo luogo, i risultati dello studio sono fortemente ancorati al contesto educativo e territoriale, che presenta caratteristiche estremamente specifiche. Infine, la dipendenza da strumenti auto-riferiti per alcune dimensioni (soddisfazione, percezioni di cambiamento) espone l'analisi a potenziali bias di desiderabilità sociale (Lüke & Grosche, 2017). Tali limiti suggeriscono la necessità, per future ricerche, di realizzare analisi longitudinali e di integrare misure dirette e standardizzate degli esiti dei/delle bambini/e, al fine di rafforzare ulteriormente la robustezza delle evidenze prodotte.

Bibliografia

Arena M. (2025). *Dipende dalla classe*. Il Margine.

Barsanti, A. (2023). Riconoscere la povertà educativa. In C. Levorato, A. Barsanti (a cura di), *Nessuno escluso. Metodi e strumenti per lo studio della povertà educativa*. Fondazione G.E. Ghirardi Onlus.

Barsanti, A., & Levorato, C. (2023). Cause e fattori di rischio della povertà educativa. In C. Levorato, A. Barsanti (a cura di), *Nessuno escluso. Metodi e strumenti per lo studio della povertà educativa*. Fondazione G.E. Ghirardi Onlus.

Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola* (pp. 261-263). Roma: Carocci. [Traduzione del testo originale „Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools", 2011, Bristol, Centre for Studies on Inclusive Education, 3rd ed.].

Booth, T., & Ainscow, M. (2017). *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung* (S. 208-209). Weinheim: Beltz Verlag Weinheim und Basel. [Übersetzung der Originalausgabe „Index for inclusion", 4. Auflage 2016, Tony Booth]

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments in Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Castoldi, M. (2012). *Valutare a scuola. Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema.* Roma: Carocci.

Chaudry, A., & Wimer, C. (2016). Poverty is not just an indicator: the relationship between income, poverty, and child well-being. *Academic pediatrics, 16*(3), S23-S29.

Con i Bambini. (2025, December 3). *Contrasto della povertà educativa minorile - Con i Bambini*. Con I Bambini. https://www.conibambini.org/contrasto-della-poverta-educativa-minorile/

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3ª ed.). SAGE.

Dal Zovo, S., & Demo, H. (a cura di) (2022). *Fare didattica inclusiva nel contrasto alla dispersione scolastica e alla povertà educativa*. *Linee guida*. Save the Children Onlus.

Finetti S. (2023). *La povertà educativa*. Franco Angeli.

INVALSI. (2025). Rapporto Invalsi 2025. https://serviziostatistico.invalsi.it/wp-content/uploads/2025/07/Rapporto-prove-INVALSI-2025.pdf

Li, C., Xu, S., & Cheng, X. (2025). Effectiveness of Poverty Reduction Programs on Psychological Development of Children and Adolescents at Risk of Poverty: A Systematic Review and Meta-analysis. *Journal of Youth and Adolescence, 54*(6), 1460-1475.

Lüke, T., & Grosche, M. (2018). What do I think about inclusive education? It depends on who is asking. Experimental evidence for a social desirability bias in attitudes towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, *22*(1), 38–53. https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1348548

Marchesi, G., Tagles, L., & Befani, B. (2011). *Approcci alla valutazione degli effetti delle politiche di sviluppo regionale*. Ministero dello Sviluppo Economico. http://www.dps.mef.gov.it/materialiuval

Milani, L. (2020). Povertà educativa e Global Education: riflessioni per uno scenario futuro. *Education Sciences & Society, 2*, 444-457.

OECD. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I). The state of Learning and Equity in Education*. OECD. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2023/12/pisa-2022-results-volume-i_76772a36/53f23881-en.pdf

Patera, S. (2022). *Povertà educativa. Bisogni educativi interdetti e forme di esclusione*. FrancoAngeli.

Redazione Openpolis. (2024, October 17). *Quali sono le cause della povertà educativa*. Openpolis. https://www.openpolis.it/parole/quali-sono-le-cause-della-poverta-educativa/

Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out. Why students drop out of school and what can be done about it*. Harvard University press.

Saitadze, I., & Lalayants, M. (2021). Mechanisms that mitigate the effects of child poverty and improve children's cognitive and social–emotional development: a systematic review. *Child & Family Social Work, 26*(3), 289-308.

Salmieri, L., Giancola, O., & Bonanni, M. (2025). "Impatti basati sull'evidenza: indicazioni da una valutazione quasi-sperimentale". In S. Licursi, A. Salvati, T. Tarsia (a cura di), *Come fare la differenza. ricerca sociale e valutazione nei progetti di contrasto alla povertà educativa* (pp. 41-51). Osservatorio Interdipartimentale Permanente sui Servizi Sociali e le Povertà.

Schneider, C.Q., & Wagemann, C. (2013). *Set-Theoretic Methods for the Social Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.

Simons, H. (2009). *Case Study Research in Practice*. Los Angeles: Sage Publications.

Soukakou E.P., Winton P.J., West T.A., Sideris J.H. e Rucker L.M. (2015), Measuring the quality of inclusive practices: findings from the Inclusive Classroom Profile Pilot, «Journal of Early Intervention», vol. 36, n. 3, pp. 223-240. Doi: 10.1177/1053815115569732

Stake, R.E. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. New York: Guilford Press.

Trinchero, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Mondadori Università

Turcatti, D., Montero-Sieburth, M., & Chaudhry, R. (2020). *An in-depth review of the literature on 'best practices' for the prevention of early school leaving in schools with intercultural contexts*. Technical Report. International Association of Intercultural Education (IAIE).

Vedovelli, C. (2020). Un modello per la valutazione d'impatto degli interventi formativi sulla povertà educativa nella prima infanzia: concetti, azioni, indicatori e strumenti. *RicercAzione, 12*(2), 181-206.

Zhang, L., & Han, W. J. (2020). Uncovering multidimensional poverty experiences in shaping children's socioemotional trajectories during the first 6 years of schooling. *Family process, 59*(4), 1837-1855.