

ISSN: 2036-5330 (stampa); 2974-9174 (online)

DOI: 10.32076/RA15201

# La povertà educativa vista dagli insegnanti. Una ricerca esplorativa nelle scuole secondarie di Varese

## Teachers' perceptions of educational poverty. An explorative research in the secondary schools of Varese

Cristina Lisimberti, Katia Montalbetti<sup>1,2</sup>

### Sintesi

Il contrasto alla povertà educativa costituisce una delle principali sfide che interpellano la società contemporanea. Per farvi fronte occorre agire in prospettiva sistemica garantendo l'apporto di soggetti diversi, ciascuno chiamato a fornire il proprio contributo. La ricerca pedagogica risulta particolarmente interpellata da ciò in virtù della sua natura pratico-poietica e della tensione a porsi al servizio dei vari contesti. In questo orizzonte si colloca una ricerca condotta con le scuole di Varese volta a indagare le manifestazioni della povertà educativa, intesa come fenomeno complesso che origina dall'interazione tra i bisogni della persona e le risorse messe a disposizione dal contesto. La scelta è stata quella di assumere il punto di vista degli insegnanti. Dai dati raccolti emerge un notevole tasso di complessità e di problematicità percepito all'interno delle classi che richiede, da un lato, una presa in carico complessiva del fenomeno da parte di tutta la comunità educante, dall'altro, all'insegnante, di "allenare lo sguardo" in modo da poter intercettare sia le manifestazioni di disagio degli studenti sia le risorse e le opportunità del territorio.

**Parole chiave:** Povertà educativa; Disagio; Adolescenza; Scuola; Ricerca.

### Abstract

Fighting educational poverty is one of the main challenges for contemporary society. To face it, we have to assume a systemic perspective, guaranteeing the contribution of different subjects, each called to play its part. Pedagogical research is particularly challenged by this due to its practical-poietic nature and its willingness to place itself at the service of social contexts. In the explorative research carried on in the secondary schools of Varese, we tried to explore educational poverty by studying its manifestations from teachers' perspective. Collected data have highlighted many problematic situations in the classes; to face this complex situation it's necessary both to take charge of the phenomenon of educational poverty by the educational community and to train teachers' gaze helping them to understand students' needs and to seize and enhance local opportunities.

**Keywords:** Educational poverty; Discomfort; Adolescence; School; Research.

1. Università Cattolica del Sacro Cuore, [cristina.lisimberti@unicatt.it](mailto:cristina.lisimberti@unicatt.it).

2. L'architettura complessiva del contributo è stata elaborata congiuntamente dalle autrici. Sul piano redazionale a Katia Montalbetti sono da attribuire il paragrafo 1; 2; 4.6; 4.7; a Cristina Lisimberti i paragrafi dal 4.1 al 4.5 e 5. Il paragrafo 3 è stato steso insieme.

## 1. Introduzione

Ogni ricerca origina dal desiderio di generare nuova conoscenza per contribuire allo sviluppo del sapere all'interno di un determinato campo disciplinare; a tale intenzionalità, prioritaria nella ricerca di base, si integra la volontà di generare innovazione e cambiamento nelle prassi e nei processi, tipica della ricerca applicata. Tali confini concettuali risultano meno rigidi quando si passa alla disamina delle pratiche reali di ricerca e paiono ancora più labili nell'ambito della ricerca educativa in virtù della costante tensione pratico-poietica della pedagogia (Bellingreri, 2015; Baldacci, 2010) e della tensione migliorativa e proattiva della ricerca educativa (Mortari, 2009).

Da qui consegue, per quest'ultima, una forte tensione a porsi a servizio sia di chi opera sul campo sia di chi è chiamato a prendere decisioni, fornendo elementi utili per orientare le scelte politiche, amministrative e operative (Gutierrez & Penuel, 2013), mettendo a disposizione informazioni valide e rigorose e stimolando processi di riflessione. Affinché l'azione di servizio si realizzi è però necessario che vi sia la volontà di operare in modo sinergico attivando forme di collaborazione che, nel rispetto delle competenze di cui ogni soggetto è portatore, possano mettere a fattore comune le risorse; in tale prospettiva di lavoro trovano posto forme di ricerca collaborativa (Desgagné & Bednarz, 2005) nelle quali l'integrazione di punti di vista diversi, interni ed esterni (Asquini, 2018), permette di raggiungere un livello di comprensione più

profondo (Mortari, 2007; Yang, 2015) e di produrre innovazione sociale (Galeotti & Del Gobbo, 2019).

La ricerca di cui si intende dar conto origina in tale quadro e ambisce, coerentemente con le premesse brevemente richiamate, a generare conoscenza e trasformazione rispondendo a un bisogno emerso nell'ambito di alcuni progetti di contrasto alla povertà educativa finanziati dall'Impresa sociale Con i Bambini. Il riferimento specifico è ai progetti Sakido<sup>3</sup> e Re Start<sup>4</sup>, entrambi finanziati dal bando "Un Passo avanti"<sup>5</sup> e attivati sul territorio di Varese, nei quali chi scrive, in qualità di ricercatori del CeRiForm, ha ricevuto l'incarico di occuparsi della valutazione di impatto (Orizio *et al.*, 2021). Nella fase di avvio è emersa l'esigenza di condurre una prima azione esplorativa per ricostruire il contesto di riferimento, cogliere le specificità, esplorare le percezioni coinvolgendo sia soggetti facenti parte della partnership sia portatori di interessi non inclusi nella rete di progetto. Con l'aiuto degli enti capofila sono stati quindi individuati alcuni key-informant che, in funzione del loro osservatorio, potessero fornire ai ricercatori sollecitazioni utili a leggere la povertà educativa sul territorio locale incrociando sguardi provenienti da diversi ambiti: del mondo scolastico, del terzo settore, degli enti locali e del contesto socio-sanitario. Proprio la collaborazione avviata con i key-informant del mondo scolastico ha posto le premesse per progettare la ricerca di cui si darà conto.

3. L'Aquilone Cooperativa Sociale - "Sakidò".

4. Naturart Cooperativa Sociale A.R.L. - "Re-Start".

5. <https://www.conibambini.org/bandi-e-iniziative/bando-un-passo-avanti>.

## 2. Povertà educativa: un concetto complesso

Accostare lo studio della povertà è certamente una sfida poiché, sebbene esista una vasta letteratura, non è stato ancora raggiunto un consenso unanime riguardante le questioni metodologiche e concettuali a essa relative (Ravallion & Bedani, 1994; Alkire & Foster, 2011; Alkire & Foster, 2016).

Dalla metà degli anni '80 del secolo scorso si è cominciato a parlare di *nuove povertà*, per indicare un ampio spettro di condizioni di vulnerabilità che aumenta il rischio di indigenza e di esclusione sociale: «forme di povertà scarsamente visibili, sfuggenti e pluridimensionali, cioè non riconducibili solo a carenze materiali, e che prendono in esame anche elementi di tipo relazionale» (Giustini & Tolomelli, 2012, p. 56). Ne è derivata una profonda revisione della nozione stessa di povertà nella quale il livello di reddito e di consumo sono comunque caratteristiche essenziali ma non la esauriscono. Come ha rilevato il Premio Nobel Amartya Sen, esistono alcune buone ragioni per concepire la povertà come privazione di capacità fondamentali anziché come pura e semplice scarsità di reddito (Sen, 2000).

In tale scenario va collocata la nozione di *povertà educativa* intesa come concetto multidimensionale (Bruzzone & Finetti, 2020) che rimanda a numerose aree di deprivazione riguardanti l'individuo e il contesto sociale ed economico nel quale egli si colloca (Nuzzaci *et al.*, 2020). La deprivazione è stata riconosciuta come una condizione per cui un sog-

getto non riesce a trarre vantaggio dall'utilizzo delle risorse che ha a disposizione, configurandosi come relazione non funzionale tra costui e i contesti di appartenenza. In tale prospettiva, trova senso la distinzione tra *scarsità* e *inadeguatezza* delle risorse. Con la prima si intende la mancanza di possibilità e di opportunità, con la seconda l'impossibilità per il soggetto di accedere alle risorse e/o di utilizzarle per perseguire e raggiungere gli obiettivi di vita desiderati (Matutini, 2020).

Si deve a Save The Children la prima definizione di povertà educativa (Save the Children, 2014), affinata e perfezionata negli anni successivi (Save the Children, 2016; 2018). Secondo tale definizione, la deprivazione da cui origina la povertà educativa è costituita da quattro dimensioni. La prima, del *comprendere*, riguarda una mancanza in termini di competenze necessarie a vivere nel mondo di oggi. La seconda, dell'*essere*, si riferisce ad aspetti quali: motivazione, stima di sé e delle proprie capacità, aspirazioni per il futuro e capacità di controllo dei propri sentimenti, anche in situazioni di stress e difficoltà. La terza, del *vivere insieme*, riguarda la carenza di competenze di relazione sociale e interpersonale, di cooperazione, comunicazione, empatia, negoziazione e di tutte quelle capacità essenziali per gli esseri umani in quanto individui sociali. L'ultima dimensione, del *conoscere il mondo*, si riferisce invece a tutte le condizioni e possibilità di vita che possono rivelarsi funzionali alla crescita e all'educazione dell'individuo.

Un intervento efficace di prevenzione e contrasto della povertà educativa può dunque avvenire solo in chiave sistemica in ragio-

ne del forte intreccio fra le diverse dimensioni di deprivazione le quali si possono reciprocamente alimentare secondo traiettorie non lineari (Milani, 2020). In questo quadro i fattori sui quali intervenire in ottica preventiva e di contrasto devono perciò essere ricercati all'interno dei diversi spazi di vita del minore prestando attenzione non solo ai contesti formali ma anche a quelli non formali e informali. La povertà educativa, infatti, presenta uno stretto legame non solo con il contesto scolastico, ma anche con tutto ciò che concerne le possibilità per bambini e adolescenti di fruire di proposte culturali e di vivere esperienze educative sul territorio nel quali sono inseriti. Ciò nonostante è innegabile che la scuola debba e possa svolgere un ruolo strategico per prevenire e contrastare situazioni di povertà educativa in ragione del suo mandato istituzionale e del suo carattere di bene pubblico. In tale contesto i minori imparano a vivere con sé stessi e con gli altri e costruiscono il bagaglio di esperienze e conoscenze che li accompagnerà nel loro futuro: un'offerta scolastica di qualità rappresenta perciò uno dei primari fattori protettivi (Alivernini *et al.*, 2017).

L'offerta formativa scolastica dipende da una molteplicità di condizioni ma le ricerche (Stanzione & Calenda, 2020; Checchi & Chiosso, 2019; Becker *et al.*, 2014) convergono nel considerare il fattore insegnante come un elemento centrale per promuovere un ambiente educativo che generi benessere tanto negli adulti quanto nei minori. Le capacità di un insegnante di accogliere i minori, di ascoltarli, di decodificare i loro comportamenti, di stimolare la loro curiosità, sono

pilastri essenziali per prevenire situazioni di malessere e per intercettare eventuali segnali critici a cui trovare tempestive risposte (Scierri *et al.*, 2018). Gli insegnanti non lavorano in un vuoto sociale e ciò che propongono risente, nel bene e nel male, di ciò che avviene fuori dalle mura scolastiche; in tal senso, il territorio può diventare un alleato strategico per orientare al meglio lo sviluppo dei minori e fungere da supporto nel superamento di eventuali difficoltà: luoghi in cui l'offerta formativa è ricca e accessibile, dove è possibile svolgere attività culturali, ricreative e sportive permettono ai minori e alle loro famiglie, anche quelle in condizioni di svantaggio, di trovare il sostegno e gli stimoli necessari a sviluppare percorsi di resilienza e di ripartenza (Save the Children, 2018).

Ciò presuppone però che le opportunità, in termini di occasioni, spazi e servizi, ove effettivamente presenti, siano conosciute dai docenti; si tratta infatti di una premessa indispensabile affinché costoro possano valorizzare tali risorse indirizzando e orientando studenti e famiglie che vivono situazioni di fragilità.

I docenti hanno infatti a disposizione un osservatorio privilegiato per cogliere segnali di disagio: capita di frequente che le situazioni di povertà educativa vissute dai minori anche fuori dalle mura scolastiche trovino manifestazione a scuola attraverso la messa in atto di comportamenti disfunzionali (Mancini & Gabrielli, 1998; Petruccelli, 2005; Nicolodi, 2008; Biagioli *et al.*, 2022), non correlati significativamente a disturbi di tipo psicopatologico. Tali condotte di fatto impediscono di trarre profitto dalle opportunità e

dalle risorse messe a disposizione nel contesto scolastico; ingenerano risvolti negativi sui piani dello sviluppo cognitivo, affettivo e relazionale, aggravando ulteriormente situazioni di partenza già fragili (Petrucci, 2005). In questa prospettiva, diventa perciò essenziale intercettare in maniera tempestiva i campanelli di allarme e cogliere il messaggio veicolato per mettere in campo interventi in grado non solo di contenere il sintomo ma anche di agire sui fattori scatenanti interrompendo la spirale viziosa.

### 3. Il progetto di ricerca

A partire dall'interesse scientifico del team universitario per il tema della povertà educativa e dal bisogno espresso dai key-informant di indagare le manifestazioni di tale fenomeno a livello locale, è stata progettata una ricerca collaborativa che ha preso avvio nell'a.s. 2021/2022. D'accordo con l'Ufficio Scolastico di Varese si è convenuto, in questo primo anno, di focalizzare l'attenzione sulle manifestazioni della povertà educativa visibili all'interno del contesto scolastico. La scelta di partire da tale ambito origina innanzitutto dalla considerazione che tutti i ragazzi - almeno quelli in obbligo scolastico - sono intercettati dalla scuola, la quale costituisce dunque un osservatorio privilegiato. La consapevolezza degli effetti negativi ingenerati dal periodo pandemico in termini di mancata acquisizione di competenze, di dispersione esplicita e implicita, ben documentati in molte ricerche nazionali e internazionali, ha inoltre indotto a esplorare i cambiamenti rilevati nel momento

del graduale ritorno in aula.

Nell'indagine si è scelto perciò di indagare le manifestazioni della povertà educativa rilevate dagli insegnanti nel biennio interessato dall'emergenza pandemica (2019/20 e 2020/21) tenendo in considerazione sia quanto osservato durante la fase di didattica a distanza, sia quanto sperimentato al rientro con la ripresa della didattica in presenza.

La decisione di assumere il punto di vista degli insegnanti ha condizionato anche l'affinamento dell'oggetto e delle dimensioni empiriche indagate. Sono state prese in considerazione tutte quelle forme di malessere/non pieno benessere che condizionano "lo star bene a scuola" e che costituiscono una premessa fondamentale sia per lo sviluppo armonico del minore sia per il suo apprendimento. Partendo dal presupposto che la povertà educativa può essere letta come una relazione disfunzionale fra bisogni (impliciti e/o espliciti) e risorse, e che pertanto chiama in causa tanto la dimensione del singolo quanto quella di contesto, sono stati presi in considerazione quattro ambiti: i primi due riferiti alle manifestazioni di povertà educativa espresse dagli studenti (disagio adolescenziale, disagio scolastico), il terzo alla famiglia (fragilità delle famiglie) e il quarto al tipo di risposta percepita sul territorio (territorio).

Attraverso l'erogazione on line di un questionario semistrutturato, è stato chiesto ai docenti di indicare quanto avessero osservato le varie forme di fragilità negli studenti e nelle famiglie, ponendo in evidenza eventuali mutamenti nel tempo (didattica a distanza vs didattica in presenza), soffermandosi sulle ricadute sul fare scuola quotidiano, sulla

capacità di farvi fronte e su eventuali aree di bisogno formativo.

Nella categoria “disagio adolescenziale” (Fig. 1) sono stati inseriti alcuni tra i comportamenti osservabili più diffusi, ascrivibili, a vario titolo, alle possibili forme di difficoltà incontrate dagli studenti (disturbi d’ansia, dipendenza dal gioco, autolesionismo ecc.). Dato che il punto di vista assunto è stato quello degli insegnanti, si è scelto di tenere distinti questi aspetti da quelli più direttamente connessi con la fruizione e l’impegno scolastico,

ricompresi nella categoria del “disagio scolastico” (demotivazione, difficoltà di concentrazione ecc.) (Fig. 2). Sebbene l’interlocutore diretto dei docenti, in particolare nelle scuole secondarie di II grado, sia lo studente, il ruolo giocato dalle famiglie risulta strategico: per questo motivo si è deciso di porre attenzione anche alle fragilità delle famiglie percepite o rilevate dagli insegnanti (Fig. 3).

Di seguito, a titolo esemplificativo, sono riportati alcuni stralci del questionario relativi a queste tre aree.

**Pensando ai mesi della pandemia quanto ha osservato nei suoi studenti le seguenti manifestazioni di DISAGIO ADOLESCENZIALE? \***

*Contrassegna solo un ovale per riga.*

	per nulla	poco	abbastanza	molto	NON SO
<b>DIFFICOLTÀ RELAZIONALI</b> (es. difficoltà relazionali tra pari, difficoltà nella relazione con gli adulti)	<input type="radio"/>				
<b>DISTURBI D' ANSIA</b>	<input type="radio"/>				
<b>DEPRESSIONE - APATIA - TONO UMORE DEPRESSO</b>	<input type="radio"/>				

Fig. 1 - Disagio adolescenziale. Stralcio del questionario.

**Pensando ai mesi della pandemia quanto ha osservato nei suoi studenti le seguenti manifestazioni di DISAGIO SCOLASTICO? \***

*Contrassegna solo un ovale per riga.*

	per nulla	poco	abbastanza	molto	NON SO
<b>DEMOTIVAZIONE</b>	<input type="radio"/>				
<b>DIFFICOLTÀ CONCENTRAZIONE</b>	<input type="radio"/>				
<b>MANCATA FREQUENZA SCUOLA IN PRESENZA</b>	<input type="radio"/>				

Fig. 2 - Disagio scolastico. Stralcio del questionario.

**Pensando ai mesi della pandemia quanto ha "incontrato" queste manifestazioni di FRAGILITÀ NELLE FAMIGLIE? \***

*Contrassegna solo un ovale per riga.*

	per nulla	poco	abbastanza	molto	NON SO
DIFFICOLTÀ ECONOMICHE	<input type="radio"/>				
CONFLITTUALITÀ FAMILIARE	<input type="radio"/>				
SCARSA/MANCATA DISPONIBILITÀ AL CONFRONTO CON LA SCUOLA	<input type="radio"/>				

Fig. 3 - *Fragilità delle famiglie. Stralcio del questionario.*

Rispetto alla dimensione di contesto, l’offerta territoriale è stata indagata chiedendo ai docenti di esprimere le loro percezioni riguardanti i servizi rivolti alla fascia d’età considerata presenti sul territorio in cui è situata la scuola. I dati pertanto non informano circa l’effettiva disponibilità di strutture; mettono piuttosto in evidenza se tale offerta è conosciuta e riconosciuta dagli insegnanti e come viene da costoro reputata. L’effettiva conoscenza del territorio risulta infatti preliminare per facilitare l’incontro fra offerta e domanda, orientando ragazzi e famiglie secondo i bisogni di cui sono portatori; come già osservato, il ruolo sentinella del docente lo mette spesso nelle condizioni di incontrare forme di bisogno alle quali non può e non deve dare una risposta diretta, che possono invece essere utilmente re-indirizzate valorizzando quanto presente sul territorio.

Le risorse rivolte agli adolescenti sono state organizzate in tre macro-categorie.

Nella prima “servizi educativi rivolti agli adolescenti” sono state incluse attività e servizi molto diversi, che presentano gra-

di di strutturazione variegati e che sono espressione di enti altrettanto diversificati, spaziando dall’ambito pubblico a quello del Terzo settore. In questa sede, tuttavia, non interessava rilevare dati analitici su ciascuna tipologia, quanto piuttosto ricostruire la percezione degli insegnanti rispetto all’offerta complessiva di servizi educativi rivolti agli studenti della secondaria. Nella categoria delle “proposte culturali” sono state incluse attività sia continuative (es. museo) sia episodiche (es. spettacoli teatrali), utili per ricostruire la percezione degli insegnanti rispetto all’offerta culturale complessiva per la fascia d’età degli studenti della secondaria. Nella categoria delle “proposte ricreative e sportive” sono state considerate sia strutture di natura materiale (campi, palestre ecc.) sia enti/organismi di natura personale/relazionale (società sportive, gruppi sportivi ecc.).

Per ciascuna tipologia i docenti sono stati invitati a esprimere una valutazione di adeguatezza/inadeguatezza rispetto a tre criteri: la numerosità, intesa come quantità delle

strutture disponibili; la fruibilità, intesa come facilità di accesso e l’efficacia, intesa come capacità del servizio di rispondere ai bisogni educativi. A valle del giudizio, ai docenti è richiesto di dichiarare quanto ritengono strategico potenziare ciascuna tipologia di servizi.

Di seguito è riportato uno stralcio esemplificativo di questa sezione di questionario (Fig. 4).

L’invito alla compilazione è stato rivolto a tutti i Dirigenti delle scuole secondarie di I e II grado con richiesta di estenderlo, in particolar modo, ai coordinatori di classe e ai referenti inclusione e disagio i quali, in virtù della posizione specifica assunta nelle scuole, hanno in genere un punto di vista più ampio e articolato sulle tematiche in oggetto. È stata comunque lasciata la libertà alle scuole di coinvolgere anche altri docenti. La comunicazione è stata inviata via e-mail dall’UST di Varese in alcune *tranches* successive tra novembre 2021 e gennaio 2022. La raccolta dei dati

si è conclusa il 15 gennaio 2022.

#### 4. Presentazione dei dati

Di seguito, dopo un breve paragrafo utile a inquadrare il profilo dei rispondenti, sono riportati e commentati gli esiti della rilevazione. Per massimizzare l’efficacia della presentazione la maggior parte dei dati è presentata tramite rappresentazione grafica nella quale si mostra l’andamento dei dati per il I e per il II grado. Tutte le domande strutturate del questionario erano obbligatorie, di conseguenza le percentuali sono sempre relative ai due interi gruppi dei rispondenti.

Nel commento si è inteso porre in evidenza, di volta in volta, gli aspetti di continuità e le specificità dei due sottogruppi. Ove non diversamente specificato, nella presentazione dei dati le modalità “per nulla” - “poco” e “abbastanza” - “molto” sono state accorpate: per non appesantire il testo tale dettaglio non è continuamente ribadito. La scala cromatica impiegata nei grafici (verde “per nulla”, azzurro

Con riferimento alle STRUTTURE e ai SERVIZI EDUCATIVI rivolti agli adolescenti (CAG, oratori, doposcuola...) presenti nel territorio in cui è situata la scuola, come valuta: \*

Contrassegna solo un ovale per riga.

	1 inadeguata	2	3	4 adeguata	NON SO
la loro numerosità	<input type="radio"/>				
la loro accessibilità/fruibilità	<input type="radio"/>				
la loro capacità di far fronte ai bisogni educativi	<input type="radio"/>				

Fig. 4 - Servizi educativi (numerosità, accessibilità, efficacia). Stralcio del questionario.

“poco” VS giallo “abbastanza”, rosso “molto”) induce il lettore ad aggregare in tale direzione i dati lasciando a disposizione, al contempo, il dettaglio circa le singole modalità di risposta.

#### 4.1. Profilo dei rispondenti

Nel complesso, entro i termini indicati sono pervenuti 406 questionari; dopo le opportune procedure di pulitura ne sono stati considerati validi 365: 156 per la secondaria di I grado e 209 per quella di II grado.

Il profilo dei rispondenti non si discosta dalle caratteristiche generali della popolazione di riferimento (MIUR, 2022): si tratta perlopiù di insegnanti di genere femminile (78,8% I grado; 75,6% II grado) con un'età compresa tra i 51 e i 60 anni (34,0 % I grado; 42,1% II grado) e con un'anzianità di servizio piuttosto eterogenea, compresa tra i 2 e i 35 anni. I docenti del I grado sono nel complesso più giovani e hanno un'anzianità di servizio lievemente inferiore a quella dei colleghi del II grado.

In coerenza con le indicazioni fornite alle scuole, hanno risposto prevalentemente i coordinatori di classe (42,3% del I grado; 58,4% del II grado) e i referenti dell'area disagio e inclusione (17,3% del I grado e 12,0% del II grado). Il punto di vista espresso rappresenta quindi, in molti casi, non quello del singolo docente ma quello di un docente che ha assunto un ruolo di coordinamento della classe o una funzione specifica nella scuola.

Anche se per garantire al meglio la privacy dei rispondenti la domanda relativa alla scuola di appartenenza era facoltativa, quanti hanno scelto di rispondere (il 50 % circa) appartengono a 55 delle 105 scuole statali della provincia

di Varese<sup>6</sup>, pari a oltre il 50% degli Istituti: la copertura territoriale, di conseguenza, è buona.

#### 4.2. Disagio adolescenziale

Le manifestazioni di disagio adolescenziale sono piuttosto diffuse all'interno delle classi della secondaria di I (Fig. 5) e di II grado (Fig. 6). Alcuni tra i comportamenti problematici più diffusi sono stati osservati in misura simile (abbastanza + molto) nei due ordini di scuola considerati, in particolare: la dipendenza da internet (79,5% I grado; 79,9% II grado), i disturbi d'ansia (75,0% I grado; 68,9% II grado), la depressione ed apatia (69,2% I grado; 71,2% II grado), mentre le difficoltà relazionali, quasi pervasive nel I grado (83,4%), risultano leggermente più contenute nel II grado (69,0%), probabilmente anche grazie alla maturazione complessiva di ragazzi che ha forse contribuito a ridimensionarne la portata. Altre tipologie di comportamento, in genere più gravi, sono state meno osservate dagli insegnanti (per nulla + poco + non so): è il caso della dipendenza da sostanze, non presente o limitata per 9 docenti su 10, pur con alcuni punti percentuali di differenza tra I (94,2%) e II grado (88,5%); dei comportamenti violenti (78,9% I grado; 81,4% II grado); della dipendenza da gioco (80,8% I grado; 80,9% II grado) e dell'autolesionismo (82,7 % I grado; 81,8% II grado). Bullismo e cyberbullismo, comportamenti che destano spesso apprensione e allarme sociale, non risultano invece particolarmente diffusi né alla secondaria di I grado, dove non li ha intercettati il 66% dei docenti, né nel II grado (76,9%).

È opportuno notare che la modalità “non

6. <https://varese.istruzione.lombardia.gov.it/scuole-e-reti/> (13/02/2023).

so” presenta sempre i valori più alti in corrispondenza dei comportamenti che gli altri insegnanti hanno dichiarato di non vedere “per nulla”: occorre dunque interpretare con particolare prudenza queste due categorie che potrebbero presentare ampi margini di sovrapposizione (non ho visto quindi “non so” oppure non ho visto e quindi riferisco di non averlo riscontrato “per nulla”). Questa categoria di risposta è scelta più frequentemente dai docenti del II grado rispetto ai colleghi del I: quasi un docente su tre della scuola secondaria dichiara di non avere elementi in base ai quali esprimersi anche circa comportamenti molto gravi come la dipendenza da sostanze (28,2%). È possibile ipotizzare che il lega-

me che si stabilisce tra docenti e studenti sia meno stretto e, in molti casi, anche meno continuativo e che, di conseguenza, i primi percepiscano di avere meno elementi informativi in base ai quali esprimere il proprio giudizio.

Le situazioni di disagio rilevate dagli insegnanti all’interno delle classi sono dunque eterogenee e molto numerose; come era prevedibile, gli insegnanti hanno osservato meno spesso comportamenti estremi (violenza, autolesionismo, dipendenza da sostanze), mentre risultano molto presenti forme di difficoltà all’apparenza meno gravi che possono tuttavia minare il benessere e il successo formativo dei ragazzi e che richiedono dunque di essere riconosciute tempestivamente.

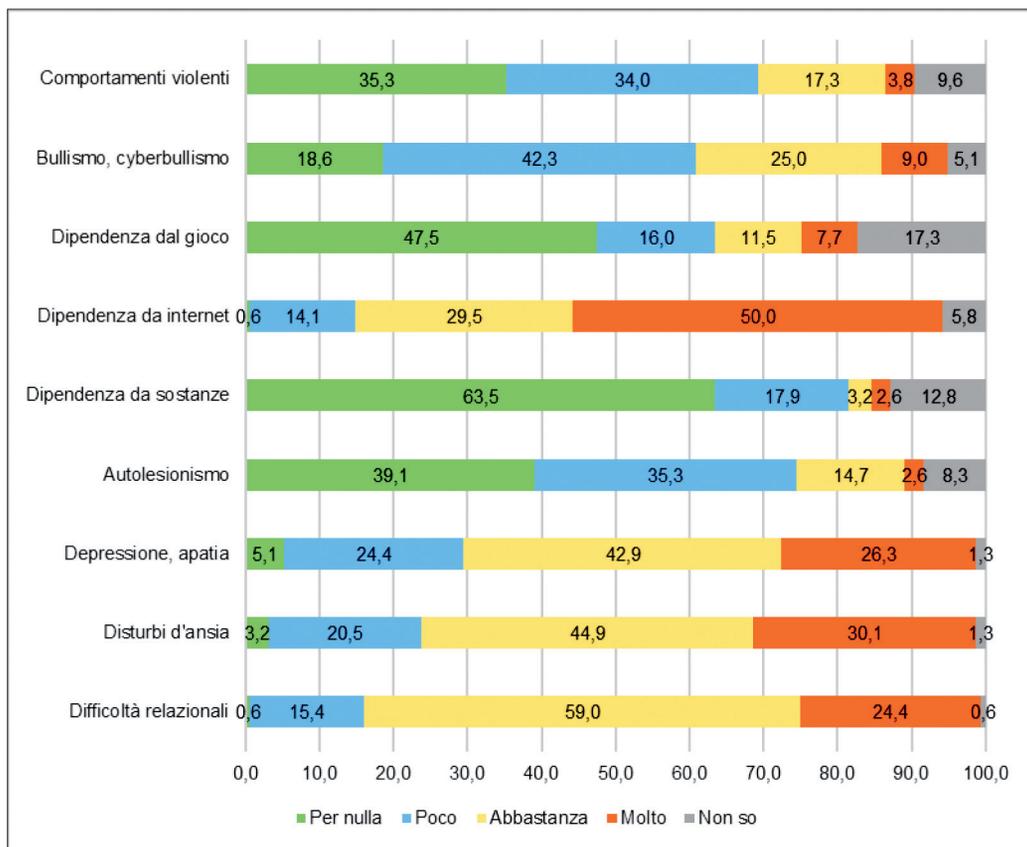


Fig. 5 - Percezione disagio adolescenziale (I grado).

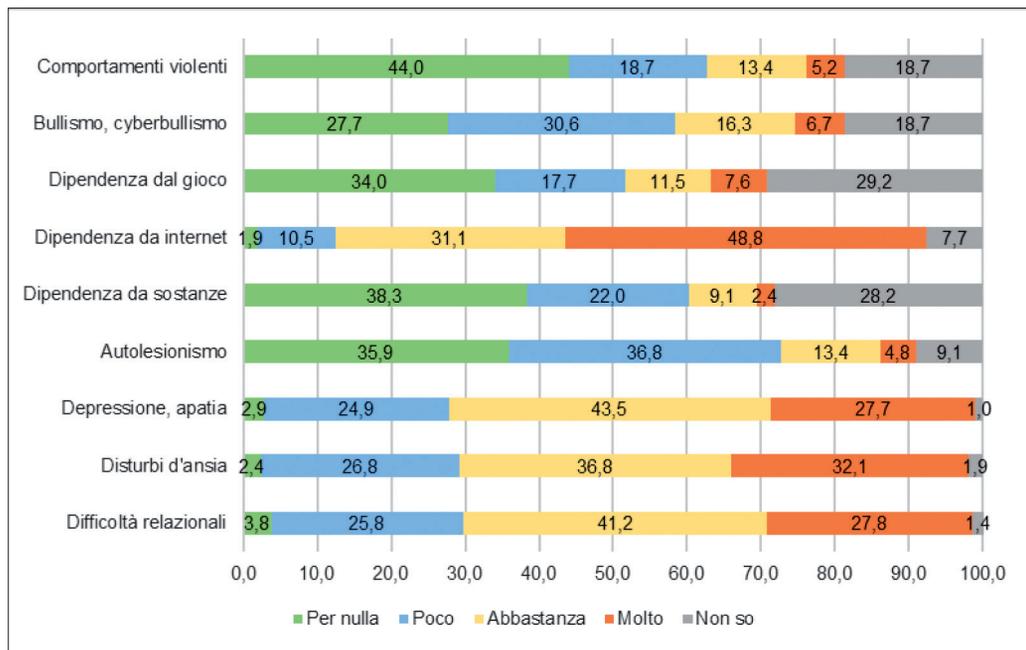


Fig. 6 - Percezione disagio adolescenziale (li grado).

### 4.3. Disagio scolastico

Le manifestazioni di disagio connesse più direttamente con l'esperienza scolastica paiono rientrare nell'esperienza ordinaria dei docenti (Figg. 7 e 8). La problematica più diffusa, intercettata dalla quasi totalità degli insegnanti è la difficoltà di concentrazione (94,2% I grado; 92,4% II grado), seguita dalla demotivazione (86,6% I grado; 87,0% II grado), dalle difficoltà di apprendimento (82,0% I grado; 79,0% II grado) e da un più generale calo del rendimento (79,4% I grado; 79,4% II grado).

La mancata partecipazione alla DAD/DDI è segnalata da poco più della metà degli insegnanti (53,8% I grado; 52,2% II grado): sebbene sia stata spesso utilizzata come principale campanello di allarme nel periodo

di emergenza pandemica, non si configura tuttavia come il comportamento problematico più diffuso. La mancata frequenza in presenza è stata intercettata meno di frequente (39,1% I grado; 44,0% II grado) anche se, in ragione della gravità del comportamento, è un elemento da tenere nella massima considerazione; si tratta inoltre dell'unico indicatore che registra uno scostamento di quasi 5 punti percentuali tra i due ordini di scuola considerati, sul quale impatta probabilmente anche la fuoriuscita dall'obbligo scolastico a partire dal sedicesimo anno di età. Tutti gli altri elementi sono stati invece osservati dagli insegnanti che lavorano nei due diversi ordini di scuola in proporzioni quasi identiche; sembra dunque che, per quanto attiene la dimensione prettamente scolastica, preadolescenti e adolescenti manifestino il proprio disagio in

maniera estremamente simile.

Il numero di docenti che, per entrambi gli ordini di scuola considerati, ritiene di non potersi esprimere (“non so”) è in questo caso molto basso (tra il 2,6% e lo 0,7%). Lo sguardo degli insegnanti sembra dunque più pronto a rintracciare e riconoscere i comportamenti che si manifestano a scuola e che riguardano direttamente l’esperienza scolastica (calo del

rendimento, difficoltà apprendimento, assenze, demotivazione...).

La situazione all’interno delle classi sembra spesso caratterizzata da alcune significative difficoltà e fatiche degli studenti, le quali devono indubbiamente essere tenute in considerazione e gestite dai docenti per mettere i primi in grado di affrontare positivamente il proprio percorso scolastico.

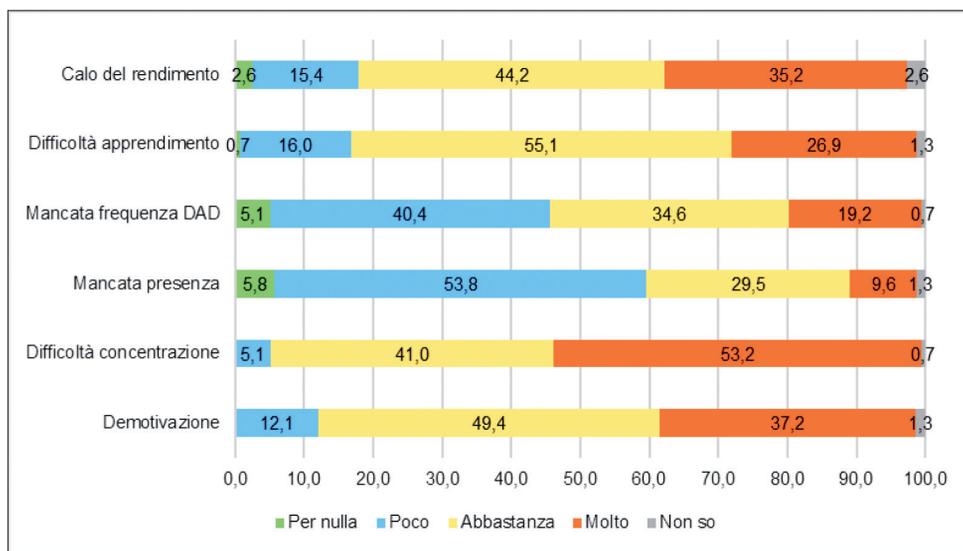


Fig. 7 - Percezione disagio scolastico (I grado).

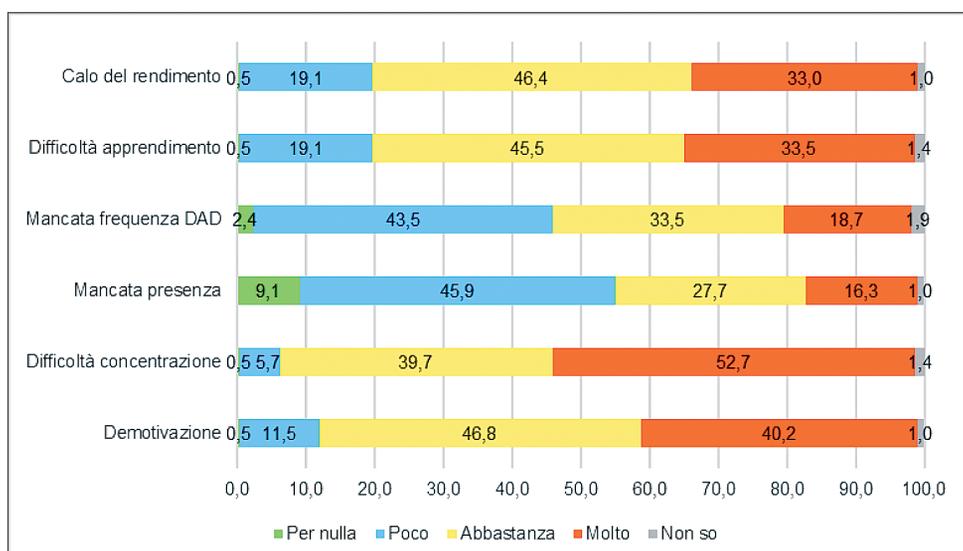


Fig. 8 - Percezione disagio scolastico (II grado).

#### 4.4. Fragilità delle famiglie

Gli insegnanti dichiarano, comprensibilmente, di avere meno elementi informativi sulle diverse forme di fragilità della famiglia. Le difficoltà familiari, infatti, giungono spesso a scuola solo in maniera indiretta (Fig. 9 e 10). Hanno quindi scelto la modalità “non so” nell’8-9% dei casi per la secondaria di I grado e, in maniera più spiccata, nel 17-19% dei casi in quella di II grado. Più sicuro invece il giudizio sul confronto con la scuola, circa il quale sono coinvolti in prima persona (1,9% I grado; 5,3% II grado).

Nella secondaria di I grado, inoltre, le varie situazioni di fragilità delle famiglie sono individuate più di frequente e in maniera più articolata: è ragionevole ipotizzare che, data l’età più giovane degli studenti, il rapporto instaurato con le famiglie sia più stretto e vi siano maggiori occasioni di interazione e scambio che favoriscono l’emergere di

eventuali situazioni problematiche. Non trova invece fondamento l’ipotesi in base alla quale le problematicità delle famiglie siano più presenti nella secondaria di I grado. Nel complesso i docenti hanno osservato: difficoltà economiche (64,1% I grado; 47,9% II grado), conflittualità (58,3% I grado; 48,8% II grado) e isolamento (57,1% I grado; 49,8% II grado) delle famiglie. La scarsa disponibilità al confronto con la scuola è invece riscontrata meno di frequente, anche se oltre 4 docenti su 10 l’hanno segnalata (45,5% I e II grado).

Anche le diverse forme di fragilità delle famiglie sono dunque presenti nell’esperienza quotidiana dei docenti: sebbene in maniera diversa con riferimento ai due ordini di scuola, è ragionevole immaginare che anche queste ultime (isolamento, conflittualità, mancanza di confronto, difficoltà economiche) contribuiscano ad accrescere il livello di complessità e di malessere all’interno delle classi.

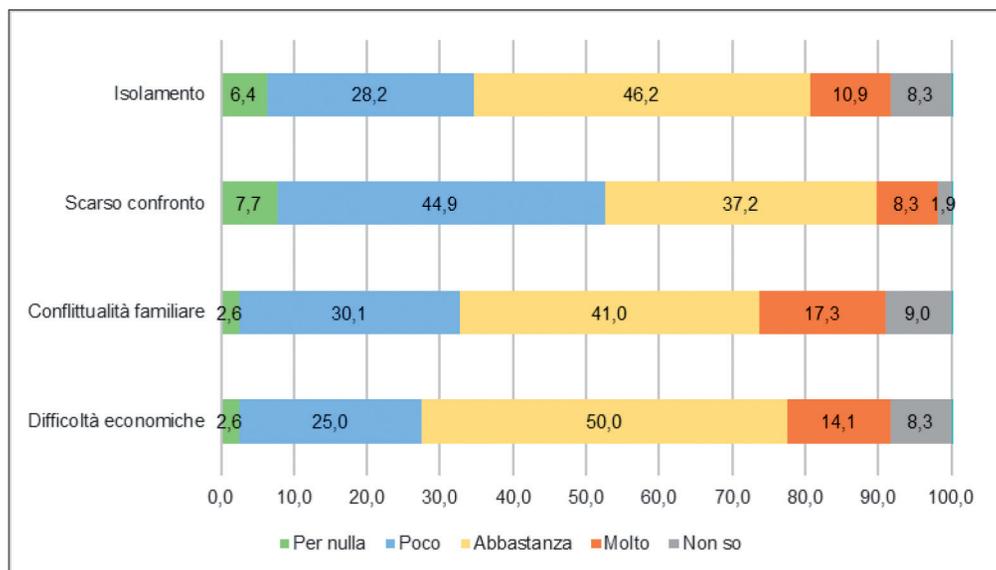


Fig. 9 - Percezione fragilità delle famiglie (I grado).

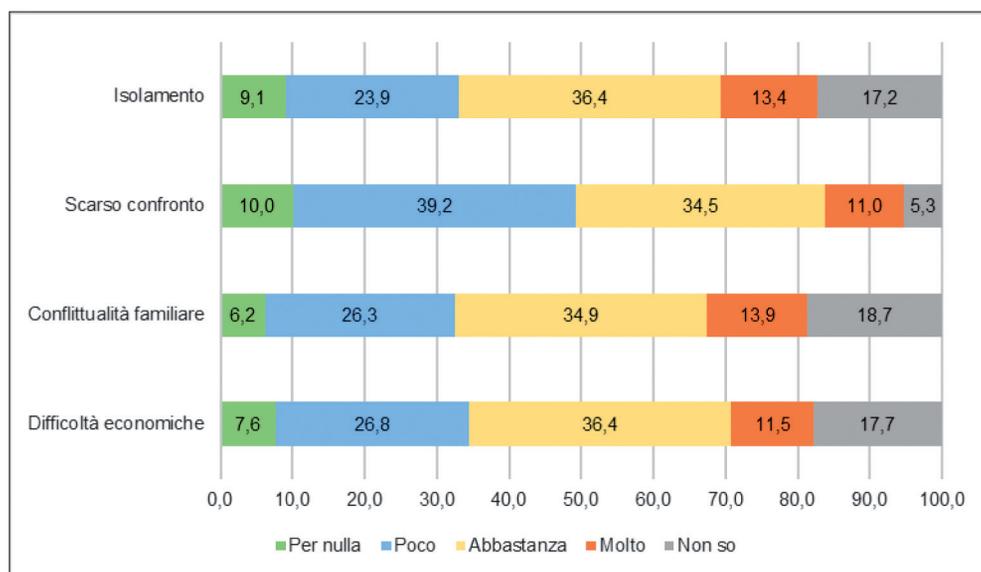


Fig. 10 - Percezione fragilità delle famiglie (Il grado).

### 4.5. Andamento nel tempo

Le varie forme di disagio degli studenti e le fragilità delle famiglie sembrano essersi mantenute perlopiù costanti anche dopo (a.s. 2021/22) la conclusione della fase più emergenziale della pandemia. Il parere degli insegnanti è, tuttavia, molto eterogeneo (Fig. 11); per tutte le categorie indagate, la maggior parte degli insegnanti ritiene che le manifestazioni osservate non abbiano avuto dei cambiamenti significativi ma si siano mantenute costanti: fragilità delle famiglie (41,1% I grado; 37,2% II grado); disagio scolastico (36,6% I grado); disagio adolescenziale (32,1% I grado; 37,3% II grado). L'unico dato in controtendenza è quello relativo al disagio scolastico osservato nella scuola secondaria di II grado che, secondo i docenti, sembra essere aumentato (40,6%).

La restante parte dei docenti si divide tra chi, tra un terzo e un quarto dei rispondenti, ri-

tiene che le manifestazioni di disagio degli studenti siano diminuite e chi, tra un quarto e un quinto dei rispondenti, sottolinea all'opposto come queste situazioni di difficoltà stiano invece aumentando. Nel primo anno di ritrovata normalità e di ripresa delle attività di didattica in presenza, ci si sarebbe forse aspettati un miglioramento più netto della situazione che, invece, non pare essere stato riscontrato dai docenti.

La fragilità delle famiglie risulta, in ogni caso, meno visibile per gli insegnanti i quali, anche in questo caso, affermano spesso di non avere elementi in base ai quali esprimersi (17,9% I grado; 25,4% II grado).

Data la natura dell'indagine e la tipologia di dati rilevati, non è stato possibile indagare in maniera più approfondita l'andamento tendenziale delle diverse manifestazioni di disagio. È tuttavia ragionevole formulare alcune considerazioni. In primo luogo occorre

considerare che l'onda lunga della pandemia è ben lungi dall'essersi esaurita e che i suoi effetti impatteranno probabilmente per molto tempo soprattutto sui più giovani sia a livello scolastico (si pensi per esempio alla fragilità o limitatezza delle conoscenze e competenze acquisite connessa con la mancata o limitata frequenza scolastica), sia per quanto attiene il loro sviluppo complessivo, a causa delle numerose limitazioni imposte alle attività aggregative, ludiche, sportive. D'altra parte occorre considerare, come è stato sottolineato da più parti, che la pandemia ha spesso fatto emergere in maniera deflagrante fragilità e difficoltà preesistenti, spesso aggravandole e portandole all'attenzione degli adulti di riferimento e della scuola.

Tale considerazione induce a mantenere alto il livello di attenzione e di vigilanza sulle diverse forme di fragilità e rende ancora molto attuali le considerazioni espresse dagli insegnanti.

#### 4.6. L'offerta e la risposta del territorio

La conoscenza dell'offerta di *servizi educativi* risulta piuttosto diversificata tra i docenti del I e del II grado (Fig. 12); non sono pochi quelli che non li conoscono e che, di conseguenza, dichiarano di non avere elementi in base ai quali esprimere il proprio giudizio circa la loro numerosità (17,9% I grado; 35,5% II grado), fruibilità (19,2% I grado; 38,3% II grado) ed efficacia (20,5% I grado; 36,4% II grado). I docenti del II grado scelgono questa modalità in una percentuale quasi doppia rispetto a quelli del I grado.

Quanti esprimono un'opinione lo fanno in maniera piuttosto critica, seppure con sfumature lievemente diverse rispetto ai vari criteri; i docenti esprimono infatti parere negativo soprattutto circa la fruibilità (42,9% I grado; 29,2% II grado), seguita dalla numero-

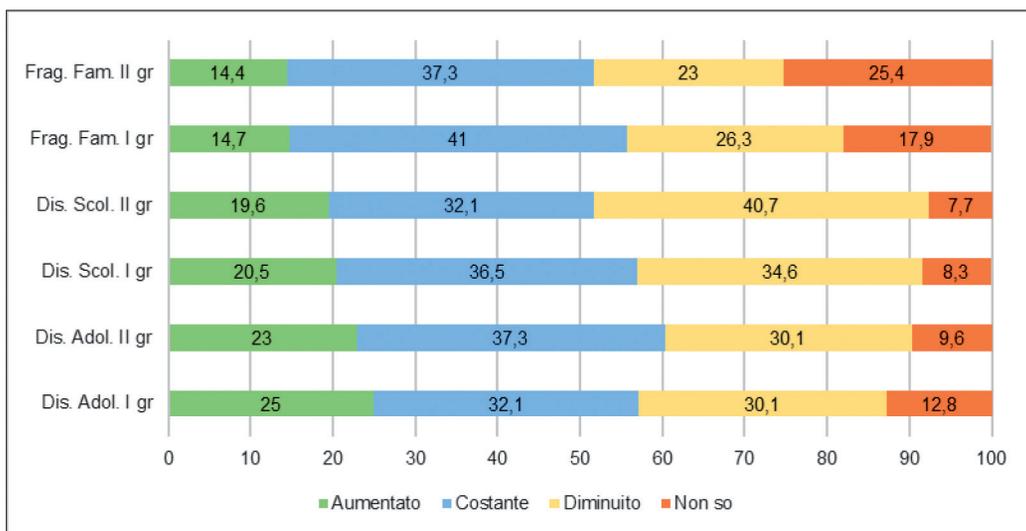


Fig. 11 - Percezione andamento nel tempo: disagio scolastico e adolescenziale, fragilità delle famiglie (I e II grado).

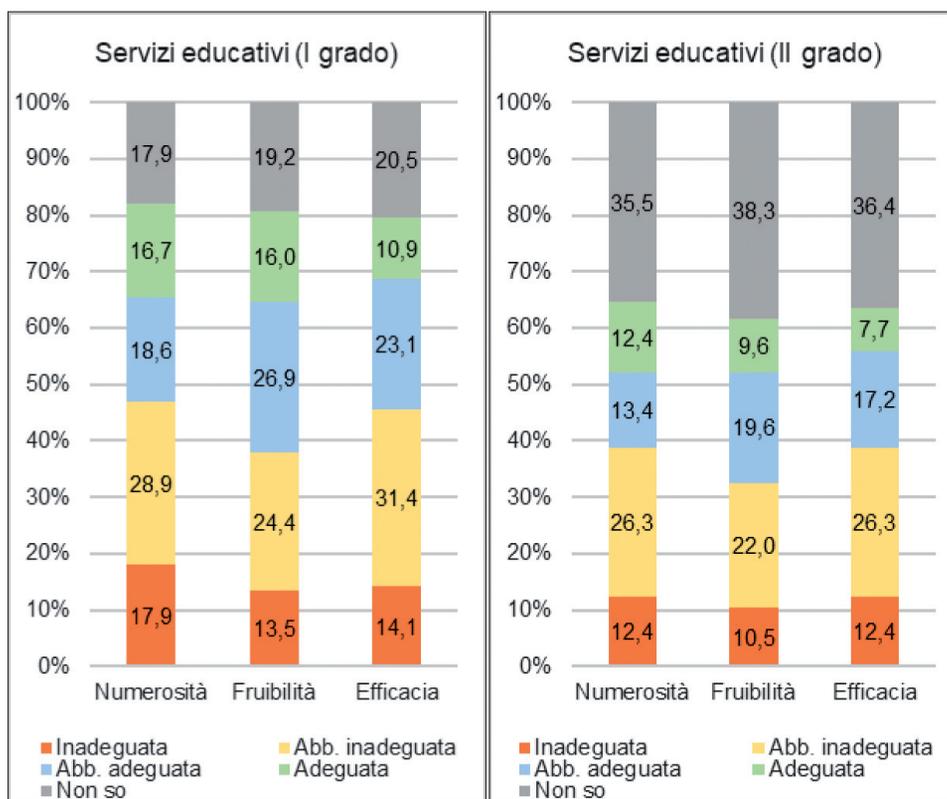


Fig. 12 - Servizi educativi: numerosità, fruibilità, efficacia (I e II grado).

sità (35,3% I grado; 25,9% II grado) e dall'efficacia (34,0% I grado; 24,9% II grado) dei servizi educativi del territorio.

Per quanto non sia possibile, basandosi sui dati rilevati in questa sede, esprimersi in merito all'effettiva disponibilità, accessibilità ed efficacia dei servizi educativi del territorio, considerando il punto di vista espresso dai docenti è ragionevole ipotizzare che solo raramente tali servizi costituiscano un punto di riferimento per gli insegnanti. A fronte delle numerose difficoltà e fragilità percepite all'interno delle classi, questi ultimi sembrano spesso non avere un confronto e un supporto da parte delle altre agenzie educative del territorio, restando quindi soli ad affrontarle nella quotidianità.

A differenza di quanto rilevato per i servizi educativi, gli insegnanti che dichiarano di non conoscere le *proposte culturali* del territorio sono relativamente pochi (Fig. 13). In genere sceglie la modalità "non so" una percentuale attorno al 10%, o poco superiore, per i tre criteri considerati.

Tale dato non sorprende perché molto spesso le scuole sono interessate a prendere in considerazione l'offerta culturale disponibile per organizzare visite e uscite didattiche; in tal senso gli insegnanti sono in genere sollecitati a cercare sul territorio circostante proposte per i propri studenti. Anche in questo caso emerge però un giudizio piuttosto severo, soprattutto da parte dei docenti del I

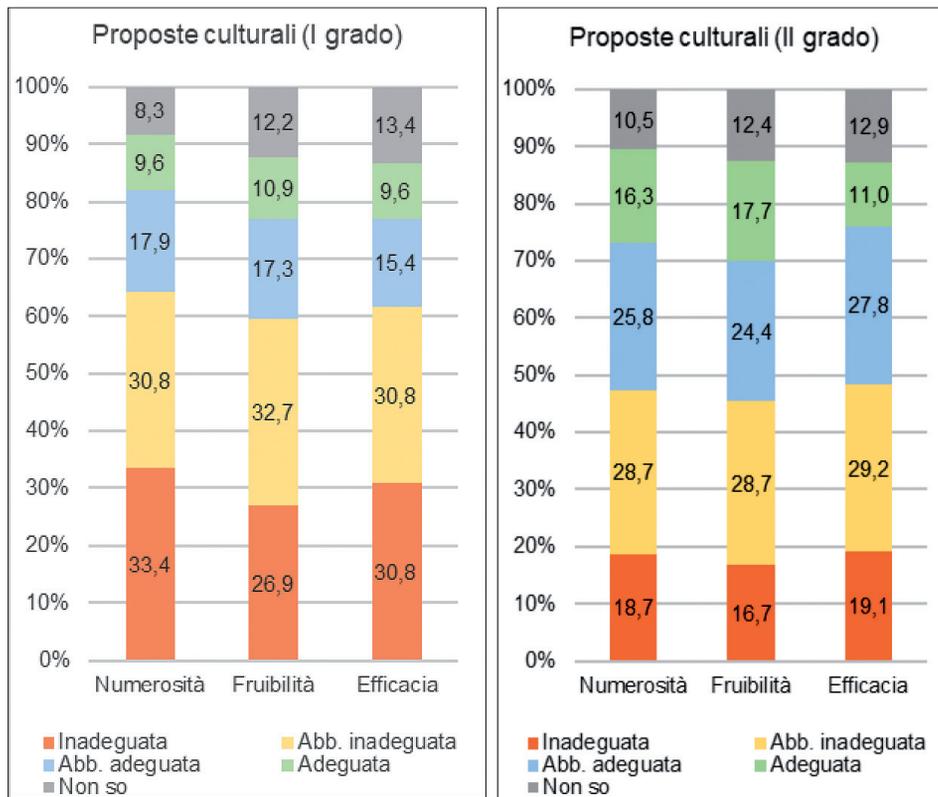


Fig. 13 - Proposte culturali: numerosità, fruibilità, efficacia (I e II grado).

grado: più della metà dei rispondenti giudica infatti l'offerta inadeguata circa la numerosità (64,2% I grado; 47,4% II grado), l'efficacia (61,6% I grado; 48,3% II grado) e la fruibilità (59,6% I grado, 45,5% II grado).

I rilievi meno critici espressi dai docenti del II grado potrebbero forse essere spiegati tenendo in considerazione che spesso i ragazzi delle superiori si avvalgono dell'offerta culturale indirizzata anche agli adulti; questo certamente contribuisce a innalzare la numerosità e probabilmente anche la qualità dell'offerta. I ragazzi più grandi, inoltre, si muovono con maggiore autonomia e possono quindi fruire di opportunità in un territorio decisamente più vasto.

I docenti che dichiarano di non conosce-

re, almeno in termini generali, le attività sportive e ricreative del territorio non sono molti (Fig. 14). Pochi infatti dichiarano di non avere elementi in base ai quali esprimersi circa la loro numerosità (13,5% I grado; 12,9% II grado); un numero leggermente superiore pare non conoscerne i dettagli di fruibilità (16,7% I grado; 15,3% II grado) ed efficacia (20,5% I grado; 16,3% II grado).

Anche in questo caso è utile considerare che gli insegnanti possono essere stati sollecitati a conoscere le strutture sportive del territorio per ragioni legate alla didattica curricolare (educazione fisica/motoria) o per progetti di arricchimento dell'offerta formativa (giochi sportivi, gare ecc.); è ragionevole ipotizzare

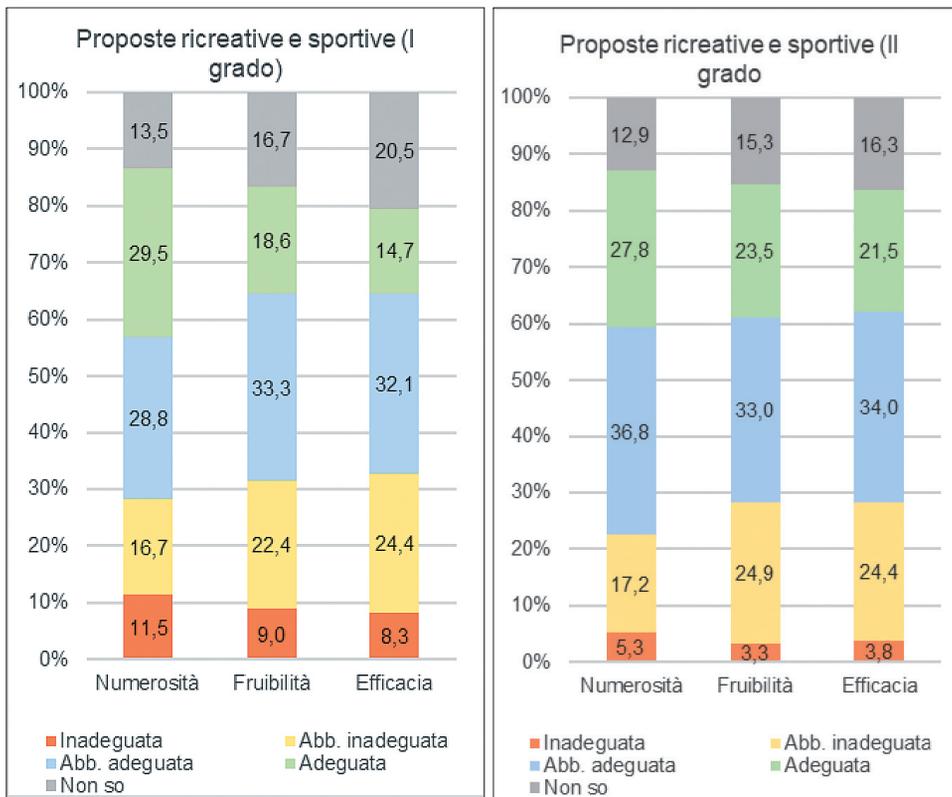


Fig. 14 - Proposte ricreative e sportive: numerosità, fruibilità, efficacia (I e II grado).

che la fruizione di attività sportive possa essere inoltre oggetto di scambio e discussione anche in classe con gli studenti.

Emerge nel complesso un giudizio più positivo rispetto a quello espresso nei confronti dei servizi educativi e culturali, con alcune differenziazioni rispetto ai tre criteri di analisi. Se, da un lato, la numerosità è reputata adeguata da circa 6 docenti su 10 (58,3% I grado; 64,6% II grado), tale percentuale decresce quando si prende in considerazione la fruibilità, considerata adeguata da poco più della metà dei rispondenti (51,9% I grado; 56,5% II grado) e l'efficacia (46,8% I grado; 55,5% II grado).

Nel complesso il giudizio circa la capacità di risposta del territorio è piuttosto critico

(Fig. 15): quasi due insegnanti su tre ritengono che il territorio, nel suo insieme, sia poco o per nulla in grado di far fronte alla povertà educativa (67,4% I grado; 67,3% II grado).

Come già rilevato, tali giudizi sono espressione del punto di vista dei docenti e pertanto vanno letti e interpretati con cautela. Assumendo il punto di vista degli insegnanti, tuttavia, è facile intuire una situazione di isolamento e di mancanza di supporto; occorrerebbe un supplemento di indagine per far emergere se la situazione percepita corrisponde alla realtà, oppure se l'offerta del territorio, in realtà presente, risulta di fatto poco visibile e accessibile per gli insegnanti.

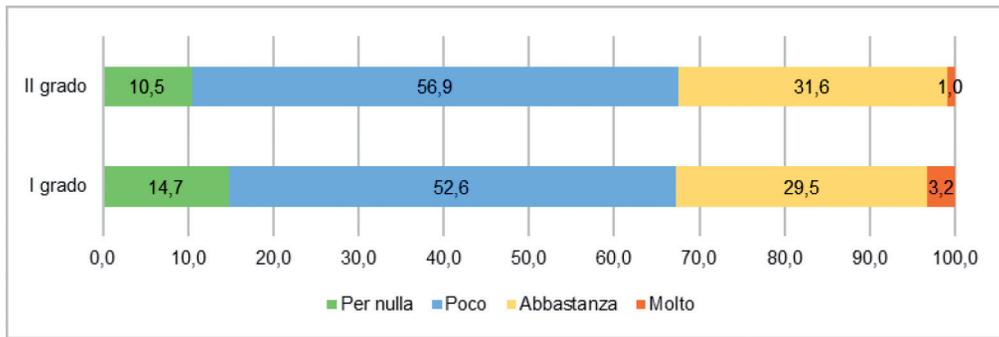


Fig. 15 - Percezione capacità del territorio di far fronte alla povertà educativa (I e II grado).

In coerenza con i rilievi critici espressi, gli insegnanti ritengono necessario potenziare maggiormente tutti i servizi presenti sul territorio (Fig. 16). L'esigenza è riaffermata in maniera molto forte con riferimento a quelli educativi (77,0% I grado; 75,1% II grado), circa i quali erano state ravvisate le maggiori inadeguatezze. L'esigenza di incrementare l'offerta culturale mirata alla popolazione giovanile è

particolarmente avvertita, soprattutto dai docenti di I grado, in coerenza con l'ipotesi interpretativa avanzata sopra (87,2% I grado; 72,7% II grado). L'offerta di attività e di servizi sportivi e ricreativi potrebbe, a sua volta, essere incrementata anche se il giudizio, in questo caso, è leggermente più sfumato (69,9% I grado, 66,5% II grado).

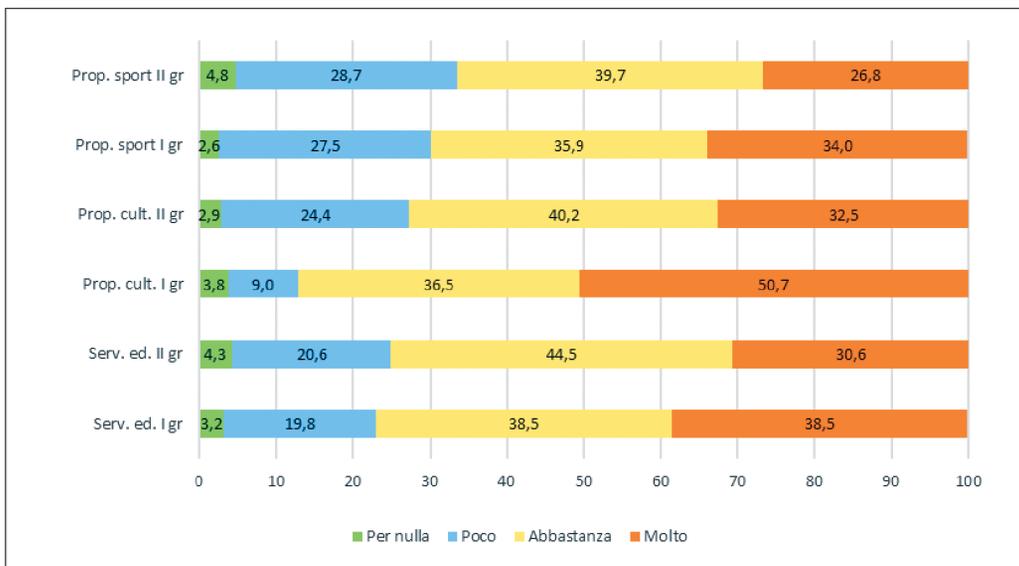


Fig. 16 - Esigenza di potenziare l'offerta educativa, culturale e sportivo-ricreativa (I e II grado).

### 4.7. Difficoltà di gestione, competenze e bisogni formativi degli insegnanti

Le diverse manifestazioni di disagio adolescenziale (Fig. 17) non sembrano avere messo particolarmente in difficoltà i docenti nella gestione della classe, soprattutto quelli del II grado (62,2% I grado; 71,3% II grado). I docenti si ripartiscono equamente tra quanti ritengono di possedere competenza adeguate per affrontare tali situazioni (51,2% I grado; 46,4% II grado) e quanti si sentono meno attrezzati. Come è possibile notare nel grafico, circa questi due aspetti (difficoltà di gestione e possesso di competenze adeguate) prevalgono comunque le due modalità centrali (“abbastanza” e “poco”): è possibile ipotizzare che tale inde-

cisione sia almeno in parte riconducibile alla eterogeneità dei comportamenti descritti, i quali hanno intensità e impatto diversi sulla vita scolastica e rispetto ai quali i docenti potrebbero, di conseguenza, sentirsi più o meno pronti a fronteggiarli.

L’esigenza di approfondire queste tematiche all’interno di percorsi formativi dedicati è invece piuttosto presente e condivisa tra tutti gli interpellati (76,9% I grado; 72,7% II grado).

Le manifestazioni di disagio scolastico degli studenti (Fig. 18) sembrano avere messo maggiormente in difficoltà i docenti nella gestione della classe (53,8% I grado; 51,2% II grado) rispetto al disagio adolescenziale, con ogni probabilità in considerazione della diretta connessione di tali comportamenti con la didattica. Anche in questo caso i

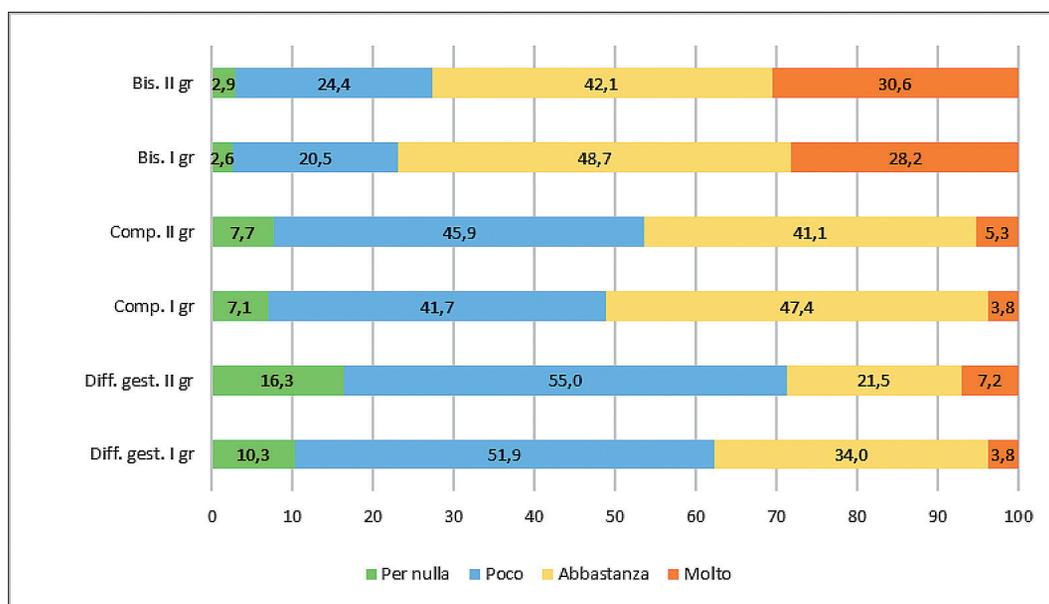


Fig. 17 - Disagio adolescenziale: difficoltà di gestione, competenze e bisogni formativi degli insegnanti (I e II grado)

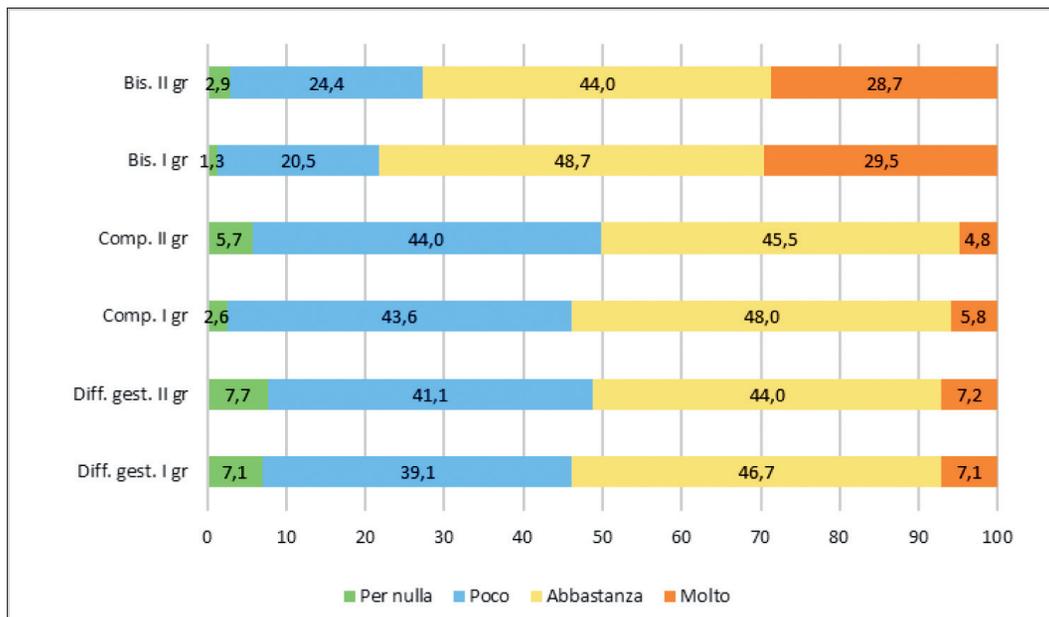


Fig. 18 - Disagio scolastico: difficoltà di gestione, competenze e bisogni formativi degli insegnanti (I e II grado)

docenti si ripartiscono equamente tra chi si sente sufficientemente attrezzato per affrontarle (53,8% I grado; 50,3% II grado) e chi no, mentre tre docenti su quattro avvertono comunque il bisogno di approfondire ulteriormente la propria formazione circa tali aspetti (78,2% I grado; 72,7% II grado).

Sebbene gli insegnanti dichiarino di avere individuato talune forme di fragilità familiari, queste, nel complesso, non paiono aver inciso in modo particolarmente negativo sulla gestione dell'attività scolastica (68,6% I grado; 71,3% II grado). Gli insegnanti che reputano di avere a disposizione competenze sufficienti per gestire tali situazioni sono meno della metà (45,5% I grado; 42,1% II grado); una quota maggiore esprime l'esigenza di ricevere maggiore formazione (64,7% I grado; 62,6% II grado). Tale bisogno risulta tuttavia meno intenso rispetto a

quello connesso più direttamente con il disagio degli studenti (Fig. 19).

## 5. Conclusioni: allenare lo sguardo

Nell'indagine della quale si è inteso dare conto in questa sede è stata assunta una prospettiva di lettura del disagio degli studenti, delle famiglie e delle opportunità presenti sul territorio del tutto soggettiva: quella degli insegnanti. Tale scelta induce a concentrarsi, in sede conclusiva, proprio sullo sguardo di costoro.

Senza voler entrare nel merito dell'accuratezza di ciò che gli insegnanti hanno visto, ricordato e restituito, le percentuali spesso significative di rispondenti che hanno scelto l'opzione "non so" corroborano il dato espresso dai docenti stessi circa l'esigenza di ricevere una

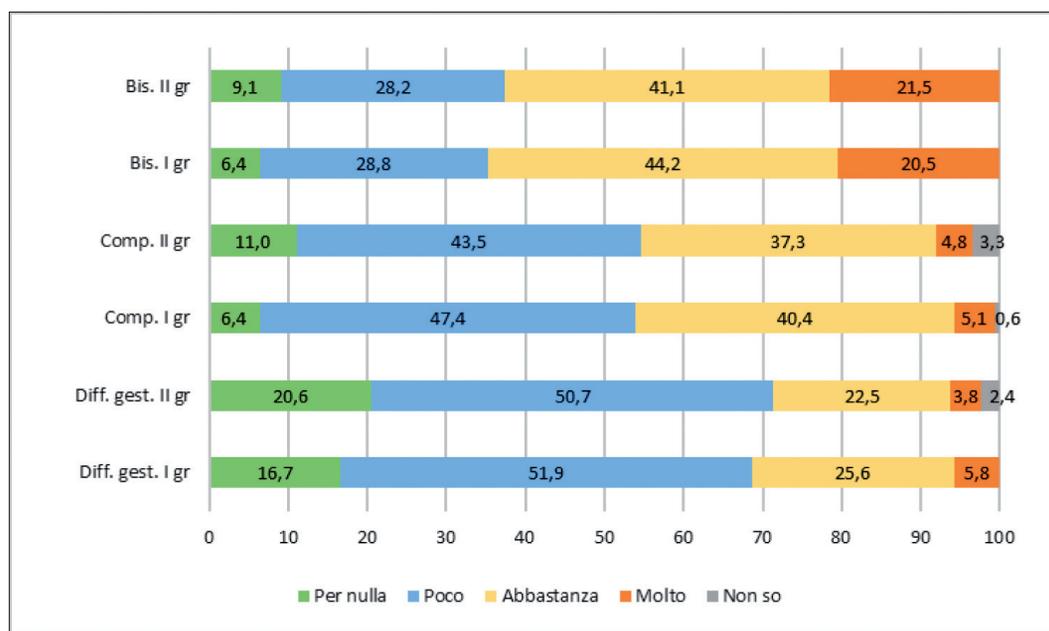


Fig. 19 - *Fragilità delle famiglie: difficoltà di gestione, competenze e bisogni formativi degli insegnanti (I e II grado).*

maggior formazione rispetto alle tematiche in oggetto.

Per quanto concerne le diverse forme di disagio degli studenti e delle famiglie, è ragionevole ipotizzare che i docenti, accanto a una formazione che verta su contenuti di matrice psico-pedagogica, abbiano bisogno di corroborare le proprie competenze di tipo metodologico e osservativo. Merita infatti ricordare che la maggior parte degli insegnanti attualmente in servizio nella secondaria ha fruito di una formazione di matrice esclusivamente disciplinare e che non è da escludere che non abbia mai fruito di una formazione organica su queste tematiche. “Educare lo sguardo” potrebbe costituire una pista di intervento strategica poiché imparare a vedere, riconoscere e decodificare i segnali di disagio degli studenti e delle famiglie costituisce indubbiamente il

presupposto fondamentale per l’avvio di qualsiasi intervento educativo o didattico.

Le percentuali ancora più elevate di incertezza o non conoscenza rispetto ai servizi offerti dal territorio richiamano, per altro verso, all’esigenza di “allenare lo sguardo” degli insegnanti ad andare oltre le mura della scuola, anche per muovere alla ricerca di servizi e soggetti che possano supportare il proprio ruolo educativo. Il richiamo è, ancora, a una dimensione metodologica, alla postura che deve assumere l’insegnante pensandosi in una prospettiva collegiale e collaborativa, sia all’interno della scuola sia con altri esperti/servizi del territorio, al fine di promuovere il raggiungimento del successo formativo di tutti e di ciascuno.

## Ringraziamenti

Il presente progetto si inserisce nell'ambito di un accordo di collaborazione tra il CeRiForm dell'Università Cattolica del Sacro Cuore e l'Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia - Ufficio Quattordicesimo Varese. Si ringrazia per la preziosa collaborazione offerta nell'ambito del progetto

## Bibliografia

---

- Alivernini, F., Manganelli, S., & Lucidi, F.** (2017). Dalla povertà educativa alla valutazione del successo scolastico: concetti, indicatori e strumenti validati a livello nazionale. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 1(15), 21-52. Retrieved from <https://www.ledonline.it/index.php/ECPS-Journal/article/view/1196>. [Accessed 05.07.23].
- Alkire, S., & Foster, J.** (2011). Counting and multidimensional poverty measurement. *Journal of Public Economics*, 95(7-8), 476-487.
- Alkire, S., & Foster, J.** (2016). *Dimensional and distributional contributions to multidimensional poverty. OPHI Working Paper 100*. Oxford: University of Oxford.
- Asquini, G.** (a cura di) (2018). *La Ricerca-Formazione: temi, esperienze, prospettive*. Milano: Franco Angeli.
- Baldacci, M.** (2010). Teoria, prassi e "modello" in pedagogia. *Education Science & Society*, 1(1), 65-75.
- Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V., & Ranellucci, J.** (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions—An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*, 43, 15-26. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X14000602?via%3Dihub>. [Accessed 03.07.23].
- Bellingreri, A.** (2015). Tratti innovativi di una pedagogia fondamentale di stile fenomenologico-ermeneutico. In G. Elia (a cura di), *La complessità del sapere pedagogico tra tradizione e innovazione* (pp. 78-88). Milano: Franco Angeli.
- Biagioli, R., Baldini, M., & Proli, M. G.** (2022). La dispersione scolastica come fenomeno endemico. Ricerca sullo stato dell'arte della letteratura in Italia e in Europa. *Formazione & insegnamento*, 20(3), 91-102. Retrieved from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/5907>. [Accessed 05.07.23].
- Bruzzone, D., & Finetti, S.** (2020). La povertà educativa come sfida pedagogica: origini del concetto, analisi critica e prospettive di sviluppo. In L. Di Profio (a cura di), *Povertà educativa: che fare? Analisi multidisciplinare di una questione complessa* (pp. 59-102). Milano: Mimesis.
- Cecchi, D., & Chiosso, G. (Eds.)** (2019). *È possibile una scuola diversa? Una ricerca sperimentale per migliorare la qualità scolastica*. Bologna: Il Mulino.
- De Vivo, P., & Fasano, O.** (2020). Diseguaglianza sociale e povertà educativa: un modello di intervento. *Welfare e Ergonomia*, 1, 81-90. Retrieved from <https://www.torrossa.com/it/resources/>
-

[an/4670347?digital=true](#). [Accessed 05.07.23].

- Desagné, S., & Bednarz, N.** (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation: faire de la recherche “avec” plutôt que “sur” les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 245-258. Retrieved from <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2005-v31-n2-rse1040/012754ar/> [Accessed 05.07.23].
- Galeotti, G., & Del Gobbo, G.** (2019). Formazione continua per l'innovazione nel Terzo settore. *Lifelong Lifewide Learning*, 34, 70-87. Retrieved from <https://edaforum.it/ojs/index.php/LLL/article/view/254>. [Accessed 05.07.23].
- Giustini, C., & Tolomelli, A.** (2012). *Approssimarsi alla povertà tra teorie, esperienze e buone prassi. Riflessioni di pedagogia sociale*. Milano: Franco Angeli.
- Gutierrez, K. D., & Penuel, W. R.** (2013). Relevance to Practice as a Criterion for Rigor. *Educational Research*, 43(1), 19-23. Retrieved from <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X13520289>. [Accessed 03.07.23].
- Mancini, G., & Gabrielli, G.** (1998). *TVD Test di valutazione del disagio e della dispersione scolastica*. Trento: Erickson.
- Matutini, E.** (2020). Lotta alla povertà educativa: il ruolo della promozione delle capacità e delle aspirazioni. *Welfare e Ergonomia*, 1, 71-80. Retrieved from <https://www.torrossa.com/it/resources/an/4670346?digital=true>.
- Milani, L.** (2020). Povertà educativa e Global Education. Riflessioni per uno scenario futuro. *Education Sciences & Society*, 11(2), 444-457. Retrieved from <https://www.torrossa.com/it/resources/an/5290244>. [Accessed 24.09.23].
- MIUR** (2022). *Portale Unico dei Dati della Scuola*. Retrieved from <https://dati.istruzione.it/opendata/> [Accessed 07.03.23].
- Mortari, L.** (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci.
- Mortari, L.** (2009). La ricerca empirica in educazione: questioni aperte. *Studi sulla Formazione*, 12(1/2), 32-46. Retrieved from <https://oajournals.fupress.net/index.php/sf/article/view/9025>. [Accessed 05.07.23].
- Nicolodi, G.** (2008). *Il disagio educativo al nido e alla scuola dell'infanzia*. Milano: Franco Angeli.
- 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. Retrieved from <https://edaforum.it/ojs/index.php/LLL/article/view/537> [Accessed 24.09.23].
- Orizio, E., Montalbetti, K., & Lisimberti, C.** (2022). Valutare l'impatto nei progetti educativi. Un compito (im)possibile? *Riv Rassegna Italiana di Valutazione*, 80-81/2021, 101-123, DOI: 10.3280/RIV2021-080006
- Petrucelli, F.** (2005). *Psicologia del disagio scolastico*. Milano: Franco Angeli.
- Ravallion, M., & Bedani, B.** (1994). How robust is a poverty profile? *The World Bank Economic Review*, 8(1), 75-102. Retrieved from <https://doi.org/10.1093/wber/8.1.75>. [Accessed 24.09.23].
- Save the Children & Galasso, V.** (2018). *Nuotare contro Corrente. Povertà educativa e resilienza in Italia*. Save the Children.
- Save the Children Italia** (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.
- Save the Children Italia** (2016). *Liberare i bambini dalla povertà educativa. A che punto siamo?* Roma: Save the Children Italia.

- Scierri, I. D. M., Bartolucci, M., & Batini F.** (2018). Il successo formativo per prevenire la dispersione: gli effetti di una didattica attiva sul potenziamento delle strategie di studio nella scuola secondaria di primo grado. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 13(1), 1-28. Retrieved from <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/7752>. [Accessed 05.07.23].
- Sen, A. K.** (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Arnoldo Mondadori.
- Stanzione, I., & Calenda, M.** (2020). Gli effetti del burn-out e di basse percezioni del contesto lavorativo degli insegnanti sulle condizioni di Benessere e Disagio degli studenti: un'indagine sulla scuola secondaria di primo grado di Roma e Salerno. *LLL*, 16(35), 354-371. Retrieved from <https://www.edaforum.it/ojs/index.php/LLL/article/view/256>. [Accessed 05.07.23].
- Yang K.** (2015). Participant Reflexivity in Community-Based Participatory Research. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 25, 447-458. Retrieved from <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/casp.2227>. [Accessed 05.07.23].