

Contrastare la povertà educativa e lo svantaggio culturale nella scuola secondaria di I grado: costrutti, metodi e prime attività di un PRIN

Countering educational poverty and cultural disadvantage in lower secondary schools: Constructs, methods and initial activities of a PRIN project

Gabriella Agrusti
LUMSA Università

Giorgio Asquini¹
Sapienza Università di Roma

Ira Vannini
Alma Mater Studiorum Università di Bologna

Sintesi

Questo contributo presenta l'impianto teorico-metodologico, il quadro delle rilevazioni e la serie degli interventi, in una prima fase di attuazione, di un progetto PRIN22, volto a indagare le dinamiche dello svantaggio socio-culturale e della povertà educativa nella scuola secondaria di primo grado, temi oggi centrali nel dibattito educativo. Attraverso il coinvolgimento di sei atenei e otto scuole distribuite in contesti territoriali fragili, la ricerca adotta una prospettiva multilivello per analizzare i fattori che incidono sull'equità e sull'efficacia degli apprendimenti. Il quadro teorico evidenzia come le disuguaglianze, accentuate dalla pandemia, siano profondamente intrecciate alle condizioni socio-economiche e culturali degli studenti, mettendo in discussione narrazioni semplificate del merito individuale.

L'indagine iniziale, di tipo *mixed-method*, integra dati qualitativi e quantitativi rilevati su studenti, insegnanti e dirigenti, restituendo una rappresentazione articolata dei contesti scolastici. Essa ha consentito di individuare leve strategiche di intervento, sia a livello organizzativo sia didattico, con particolare attenzione alla cultura docente, soprattutto in termini di collegialità, e allo sviluppo delle competenze di base. Su tali evidenze si fondano percorsi di Ricerca-Formazione che coinvolgono attivamente gli otto Consigli di classe, promuovendo riflessione critica e innovazione professionale.

Parole Chiave: Povertà educativa; Svantaggio socio-culturale; Equità; Ricerca-Formazione; Competenze di base.

¹ giorgio.asquini@uniroma1.it

Abstract

This article presents the theoretical and methodological framework, the survey methodology, and the series of interventions during the initial implementation phase of a PRIN22 project, aimed at investigating the dynamics of sociocultural disadvantage and educational poverty in lower secondary schools. These topics are currently central to the educational debate. Through the involvement of six universities and eight schools in vulnerable local contexts, the research adopts a multilevel perspective to analyze factors affecting equity and learning effectiveness. The theoretical framework highlights how inequalities, exacerbated by the pandemic, are deeply intertwined with students' socioeconomic and cultural conditions, challenging simplified narratives of individual merit. The initial mixed-method study

integrates qualitative and quantitative data collected from students, teachers, and administrators, providing a comprehensive representation of school contexts. These data allowed to identify strategic levels of intervention, both organizationally and educationally, with particular attention to teaching culture, especially as a collegiality, and the development of basic skills. Research-based Teacher Professional Development programs that actively involve the eight Class councils, promoting critical reflection and professional innovation, are based on these evidence.

Keywords: Educational poverty; Socio-cultural disadvantage; Equity; Research-based Teacher Professional Development; Basic skills.

1. Premessa

In questa breve sintesi vengono descritti l'impianto teorico-metodologico, il quadro delle rilevazioni e la serie degli interventi, in una prima fase di attuazione, relativi a un Progetto PRIN22 (co-coordinato dagli autori di questo articolo) dedicato allo studio delle condizioni che favoriscono od ostacolano lo svantaggio culturale e la povertà educativa all'interno della scuola secondaria di I grado.

Si tratta di un progetto che vede impegnato un gruppo di ricerca molto ampio e composito di studiosi – pedagogisti e psicologi – del Centro CRESPI² appartenenti a sei atenei differenti: Alma Mater Bologna, Milano Bicocca, Modena e Reggio Emilia, Perugia, Roma Lumsa, Roma Sapienza. Il progetto ha coinvolto otto casi di studio in scuole secondarie di I grado dal nord, al centro al sud Italia, specificamente nelle città di

Bologna (2), Milano (1), Palermo (2), Perugia (1), Roma (2). Tutti i casi sono stati individuati all'interno di contesti territoriali cittadini che evidenziavano elementi di svantaggio socio-economico-culturale.

Lo scopo principale del Progetto è quello di descrivere, in un'ottica multilivello, i "sistemi" degli otto istituti, considerando una molteplicità di fattori potenzialmente protettivi rispetto allo svantaggio socio-culturale degli alunni³ in termini di ricaduta sui loro apprendimenti di base e, in ultimo, di esacerbazione dei fenomeni di povertà educativa.

A tale proposito, il Gruppo di Progetto ha condiviso i costrutti di "povertà educativa" e "svantaggio socio-economico-culturale", connettendoli alle diverse condizioni di deprivazione che possono riguardare l'individuo e il contesto so-

² Centro interuniversitario di Ricerca Educativa Sulla Professionalità dell'Insegnante, formato da 13 atenei italiani nel 2022. <https://site.unibo.it/crespi/it> (nei materiali del Progetto PRIN_A sono riportati tutti i nomi dei componenti del Gruppo di ricerca).

³ In questo articolo viene utilizzato il maschile sovraesteso per sole ragioni di chiarezza e brevità dei periodi; gli autori rimarcano tuttavia l'attenzione alle questioni inerenti le terminologie di genere che sempre sono state tenute in considerazione nei rapporti con le scuole e le e gli student* durante lo svolgimento del Progetto.

cio-economico nel quale si colloca (Sen, 2000). Tali condizioni ostacolano le possibilità di accesso dei soggetti a esperienze educative che consentano l'acquisizione di processi alfabetici multipli necessari per il conseguimento di uno sviluppo sano e ben integrato nell'ambiente sociale di riferimento (Agrusti *et al.*, 2024; Save the Children, 2014).

2. Quadro teorico-concettuale di riferimento

La crisi COVID-19 e le difficoltà che la scuola italiana ha dovuto affrontare in questi ultimi anni hanno contribuito drammaticamente a incrementare le disuguaglianze educative, soprattutto dove erano già consistenti e soprattutto in forte sinergia con lo svantaggio socio-economico e culturale di provenienza e dei contesti territoriali (Guidetti, 2021; Invalsi, 2024; Save the Children, 2020). I risultati delle indagini disponibili evidenziano l'effetto di una ulteriore limitazione nel raggiungimento di adeguati livelli di apprendimento e un incremento della cosiddetta dispersione implicita (Invalsi, 2021) per bambini e ragazzi in situazione di *povertà educativa*.

Il costrutto di povertà educativa coinvolge tutti quei fattori economici, sociali e individuali (Nussbaum, 2013; Sen, 1994) che sono di ostacolo alle possibilità di praticare un effettivo esercizio della cittadinanza (Palomba, 2022) e di accedere a esperienze educative che consentano l'acquisizione di processi alfabetici multipli (New London Group, 1996). La povertà educativa risulta quindi strettamente legata al costrutto di svantaggio socio-economico e culturale, in particolare per gli effetti legati alla famiglia di origine e al ceto socio-economico-culturale di appartenenza che amplificano i loro effetti in termini di equità dei risultati scolastici (Gottschalk & Weise, 2023; Istat 2020). L'appartenenza a famiglie disagiate in territori con svantaggio economico (Daniele, 2021; Oro & Vannini, 2024) hanno rappresentato sempre di più – in questi ultimi anni – un ostacolo al successo formativo degli studenti, a dispetto di chi continua a proclamare una mistificante retorica del merito individuale per la scuola italiana.

L'investimento politico, istituzionale e pedagogico per una scuola che sappia contrastare il determinismo dello svantaggio degli studenti in ingresso al sistema d'istruzione rappresenta un impegno e una responsabilità primaria per una società che voglia realmente continuare a dare linfa alla propria democrazia (MIUR, 2018). Entro tale quadro valoriale, il Gruppo di Progetto ha meglio precisato il costrutto dello svantaggio culturale, intendendolo operativamente come una condizione sfavorevole di partenza di alcuni alunni rispetto ad altri in termini di possibilità di padroneggiare livelli di apprendimento ritenuti adeguati per esercitare pienamente il proprio diritto ad una cittadinanza attiva. In particolare, Kellaghan (2001, p. 7) intende operativamente il costrutto dello svantaggio culturale come la distanza, in termini di padronanza dei livelli di apprendimento, di alcuni alunni rispetto ad altri, ma soprattutto rispetto a un modello atteso (implicitamente o esplicitamente) promosso dalla scuola. Tale distanza non si limita a considerare esclusivamente le abilità cognitive e scolastiche, ma viene intesa dall'autore anche in chiave più generalmente culturale: è quindi imperativo il richiamo ai contesti di apprendimento e al loro ruolo nel contrastare l'ampliarsi di tale svantaggio grazie ad interventi mirati. A tale proposito, in particolare, il Progetto ha focalizzato l'attenzione sulle literacy di base: della comprensione dei testi, del ragionamento logico-matematico, delle abilità metacognitive di studio.

In questa cornice, la responsabilità del sistema scolastico è quella di far propria la consapevolezza del danno sociale provocato da povertà educativa e disuguaglianze e di progettare e organizzare contesti, risorse e strumenti utili a sanare lo svantaggio, offrendo reali opportunità di apprendimento a tutti gli studenti, indipendentemente dai loro diversi status socioeconomico, genere, contesto familiare. Dal punto di vista prettamente pedagogico, si tratta di orientare il sistema scolastico verso una piena realizzazione dell'individualizzazione educativa e didattica (Baldacci, 2005), così da spezzare la correlazione tra i risultati degli studenti e il loro background. In tale quadro, emerge l'imperativo per le scuole di riuscire ad agire sui fattori – di meso-sistema (a livello di azioni educative di istituto) e di micro-sistema (a livello di azioni didattiche con i gruppi-classe) – che promuovono efficacia scola-

stica, ossia che possono facilitare alti e omogenei livelli di apprendimento per tutti gli studenti.

A tale proposito, la ricerca scientifica in ambito educativo evidenzia molteplici fattori (Calvani, 2013; Calvani & Trincherò, 2019; Graham *et al.*, 2015; Hattie, 2009; 2012; S.a.p.I.E., 2017; Scheerens, 2016) che potenzialmente possono promuovere efficacia e la cui assenza costituisce invece una condizione di ulteriore danno soprattutto per coloro che già entrano nella scuola in condizioni di svantaggio.

A livello di meso-sistema di istituto si possono considerare fattori quali la presenza di:

- un curriculum dichiarato (PdM, PTOF, altri documenti progettuali) esplicitamente aderente a valori e finalità di inclusione e contrasto alla dispersione scolastica;
- una cultura docente consapevole dei rischi connessi allo svantaggio socio-culturale, alla dispersione esplicita ed implicita; orientata verso convinzioni di inclusione e di individualizzazione; in contrasto con l'ideologia delle doti naturali;
- una organizzazione dell'istituto che consenta esplicite pratiche di recupero scolastico;
- convinzioni positive rispetto ad una alleanza educativa tra scuola e famiglia;
- un clima di collaborazione e collegialità tra gli e le insegnanti e convinzioni positive rispetto alla progettazione educativa e didattica;
- convinzione diffusa di apertura al cambiamento da parte del corpo docente.

A livello di micro-sistema didattico si possono considerare fattori quali la presenza di:

- un clima di benessere in classe fra gli studenti;
- convinzioni degli studenti positive sulla propria intelligenza, adeguato senso di autoefficacia e presenza di stili attributivi interni;
- convinzioni positive verso la valutazione con funzione diagnostico-formativa;

- pratiche diffuse (dichiarate, osservate, percepite) di didattica attiva e orientata all'individualizzazione;
- livelli adeguati di abilità metacognitive a supporto dello studio.

Ciascuno di questi fattori rappresenta un focus di analisi molto rilevante, in particolare laddove si voglia agire per supportarli e promuoverli in contesti di insegnamento-apprendimento al fine di migliorare l'efficacia e l'equità dei curricoli scolastici.

3. Interrogativi e scelte metodologiche

Il Progetto di ricerca ha avuto la finalità primaria di analizzare ciascuno dei fattori di potenziale equità ed efficacia nel contrasto allo svantaggio precedentemente enunciati, interrogandosi sul se e quanto tali fattori fossero presenti nelle otto scuole secondarie di I grado delle cinque città considerate. Lo scopo è stato principalmente quello di indagare – all'interno di ciascun contesto – un insieme ampio di variabili riconducibili ai suddetti fattori, analizzarne le correlazioni e approfondirne l'interpretazione attraverso la triangolazione di strumenti e punti di vista, per capire le peculiarità dei diversi contesti in cui attuare gli interventi.

Per ciascuna scuola sono state pertanto messe a fuoco le condizioni di svantaggio in ingresso degli studenti (considerate come variabili di sfondo) e i potenziali fattori presenti nell'Istituto sui quali ipotizzare un'azione di cambiamento.

Il disegno metodologico è stato principalmente quello dell'indagine osservativa, condotta attraverso una molteplicità di strumenti, ripetuti parallelamente all'interno di ogni caso: analisi documentale, interviste a testimoni privilegiati dell'istituto, focus group, questionari per gli insegnanti, questionari per gli studenti, prove di studio per gli studenti, osservazione delle pratiche didattiche in classe. Le “voci ascoltate” sono state quelle degli insegnanti, degli studenti, dei dirigenti e del loro staff, della documentazione istituzionale della scuola. Nel successivo paragrafo viene presentato un breve approfondimento sui vari strumenti utilizzati.

Al termine degli otto disegni osservativi, i risultati hanno consentito di precisare gli specifici interventi di Ricerca-Formazione (R-F; Asquini, 2018; Dodman *et al.*, 2025) in ciascuno degli otto contesti, allo scopo di agire sui potenziali fattori di equità ed efficacia in essi rilevati, attraverso un'azione mirata di sviluppo della professionalità docente. Gli otto percorsi di R-F sono stati definiti coinvolgendo un Consiglio di classe per ciascuna scuola. L'obiettivo – coerentemente con l'approccio metodologico della R-F – è stato infatti quello di rendere partecipanti attivi gli insegnanti del Consiglio nel percorso di ricerca, promuoverne le competenze progettuali, didattiche e valutative, auspicando una ricaduta sulla cultura docente della scuola, in termini di maggiore apertura al cambiamento e capacità di immaginare e progettare il rinnovamento delle strategie educative di Istituto e delle metodologie didattiche e valutative utilizzate in classe.

4. La restituzione dei risultati alle scuole e l'avvio degli interventi di R-F

Lo studio osservativo sulle otto scuole nelle cinque città italiane ha coinvolto complessivamente 87 classi di secondaria di I grado, più di 1.300 alunni (1.352 per il questionario studenti e 1.337 per la prova di studio) e 227 insegnanti.

Come è stato anticipato, l'analisi dei casi ha previsto un utilizzo di strumenti più e meno strutturati, allo scopo di "illuminare" i contesti di meso- e micro-sistema da diverse angolature e ottenerne una rappresentazione il più possibile coerente e dettagliata (Fredella *et al.*, 2025).

Gli strumenti più narrativi, di stampo maggiormente qualitativo sono stati pensati coerentemente con un approccio di studio di caso mixed-methods, raccogliendo le "voci" dei diversi attori e triangolando le modalità di rilevazione (Acocella, 2008; Albanesi, 2014; Creswell & Clark, 2007; Mantovani, 1998; Stake, 1994; Tarozzi, 2008). Essi si articolano in tre aree:

- analisi documentale, realizzata attraverso un apposito modulo standard che rileva le proget-

tualità che la scuola ha attivato per promuovere contesti di apprendimento inclusivi e contrastare lo svantaggio socio-culturale (livello meso-sistemico);

- interviste ai Dirigenti Scolastici, di una durata di almeno un'ora, semi-strutturate e non direttive, condotte con l'obiettivo di indagare in profondità le progettualità, i fattori protettivi e il modello di leadership (livello meso-sistemico);
- focus groups agli insegnanti, di una durata di due ore con massimo 6/7 insegnanti e funzioni strumentali, condotti con l'obiettivo di indagare in profondità le progettualità, le pratiche didattiche e i divari nei livelli di competenze (livello meso e micro-sistemico).

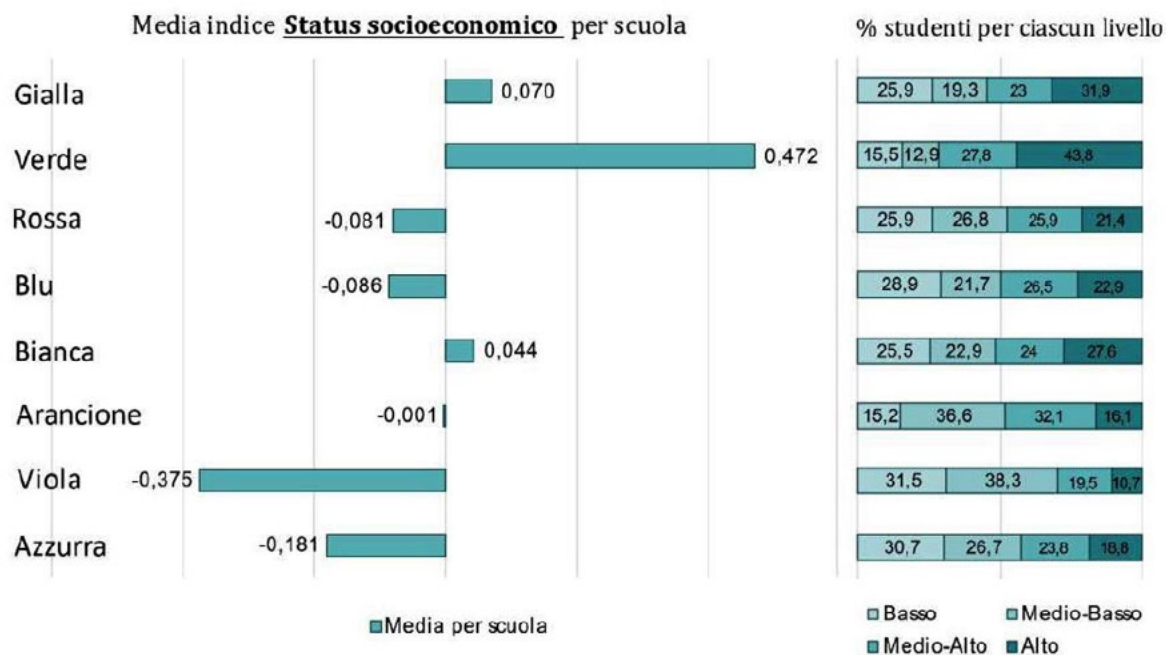
Gli strumenti più strutturati, di stampo prettamente quantitativo, sono riassumibili in due Questionari e una Prova di studio:

- un Questionario Insegnanti delle classi I e II, realizzato online, della durata di 25-30 minuti e centrato sulle pratiche didattiche, sulle opinioni sulla collegialità e alleanza scuola-famiglia, sulla disponibilità al cambiamento, sulle convinzioni sulla progettazione didattica e sulla valutazione;
- un Questionario Studenti delle classi I e II, in formato cartaceo, della durata di 25-30 minuti e centrato su costrutti quali lo status socio-economico, il benessere scolastico (es. rapporto con compagni di classe), le idee di intelligenza e le percezioni sulle proprie abilità cognitive, la percezione delle pratiche degli insegnanti;
- una Prova di studio, rivolta sempre a studenti delle classi I e II, in formato cartaceo, della durata di 75 minuti circa e relativa alle abilità di studio e metacognitive, tratta dal Test AMOS 8-15 (Cornoldi *et al.*, 2014).

Ciascuno di questi strumenti di rilevazione – progettato e composto attraverso un'attenta analisi delle variabili che si intendevano studiare in funzione di specifiche ipotesi correlazionali (al momento ancora in corso di verifica) – conteneva principalmente scale standardizzate (Ciani & Vannini, 2017; Di Fabio & Gori, 2016; Tobia &



Risultati fase 1: esempi studenti



N.B. L'indice (v. Schulz et al., 2018) è un indice standardizzato sull'intero campione degli studenti partecipanti. Media campione=0; dev.st.=1

Fig. 1 – Indice Status socio-economico-culturale (ESC) di provenienza degli studenti. Medie per istituto secondario di I grado e distribuzioni percentuali per livelli (questionario Studenti).

Marzocchi, 2015; Cornoldi *et al.*, 2014; Luppi *et al.*, 2014), oltre ad alcune domande o batterie di item messe a punto all'interno del Progetto e ancora da validare (Gentile *et al.*, 2023).

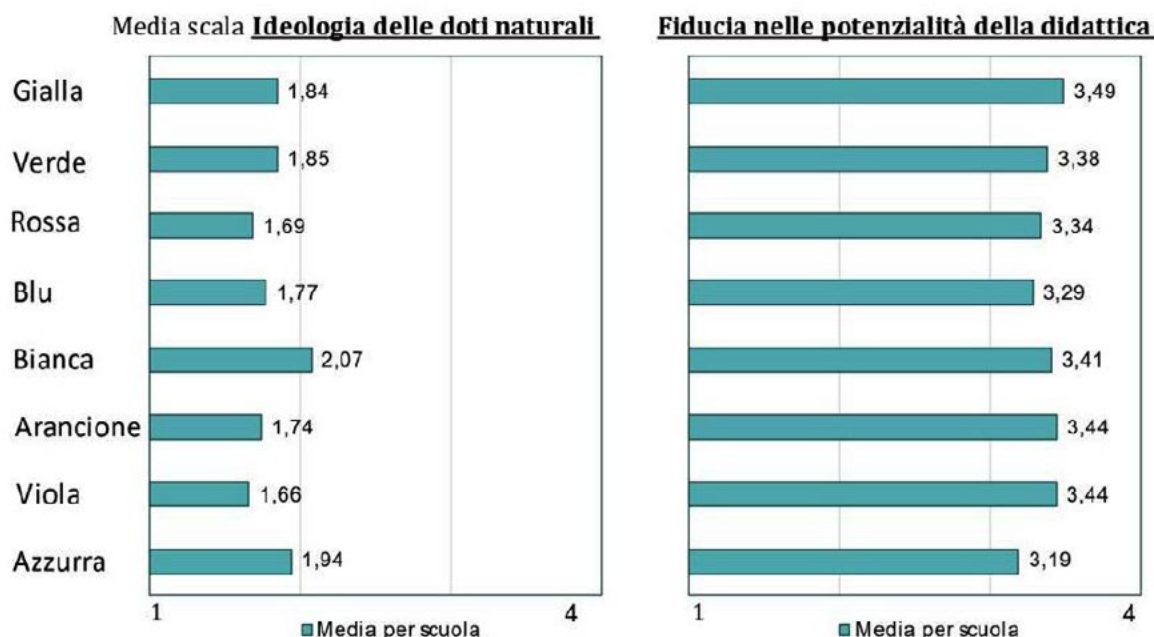
Alla rilevazione dei dati, condotta dai ricercatori e condivisa, nei tempi e nei modi, con dirigenti e insegnanti, è seguita una fase di restituzione dei dati (Bondioli & Ferrari, 2003) che ha avuto lo scopo di porre i gruppi di docenti nella condizione di partecipare attivamente all'interpretazione dei dati e di immaginare – insieme ai ricercatori – brevi percorsi di R-F, atti a sviluppare professionalità e nuove abilità utili ai docenti per modificare i fattori di equità ed efficacia in contrasto a fenomeni di svantaggio e povertà educativa.

Di seguito vengono riportati alcuni quadri di sintesi dei principali risultati di tipo quantitativo (rilevati attraverso il Questionario Studenti e il Questionario Insegnanti) restituiti agli insegnanti

all'interno di ciascun istituto preso in esame; tale breve presentazione, basata solo sui valori medi delle scuole coinvolte, ha il solo scopo di dipingere la situazione generale di partenza che si è profilata dinanzi ai ricercatori e alle ricercatrici CRESPI in seguito all'indagine condotta in parallelo nelle 8 scuole. L'articolazione dei dati per ogni scuola, che qui non è presentata, ha consentito ai gruppi di ricerca formati da insegnanti e ricercatori di progettare specifici percorsi di R-F. Tuttavia, la presentazione dei dati medi in ogni scuola ha permesso agli insegnanti di prendere coscienza della loro situazione specifica in relazione ad altri contesti. Per non incoraggiare comparazioni grossolane nella fase di restituzione alle scuole ogni istituto è stato anonimizzato (nomi e città sostituiti con colori) per garantire un sereno confronto dei risultati.



Risultati fase 1: esempi insegnanti



N.B. Entrambe le scale (v. Ciani, Vannini, 2017) variano tra 1 e 4, segnalando via via una maggiore "ideologia delle doti naturali" e "fiducia nelle potenzialità della didattica"

Fig. 2 – Indici Scale "Ideologia delle doti naturali" e "Fiducia nelle potenzialità della didattica".
Medie punteggi delle due scale per istituto secondario di I grado (questionario Insegnante).

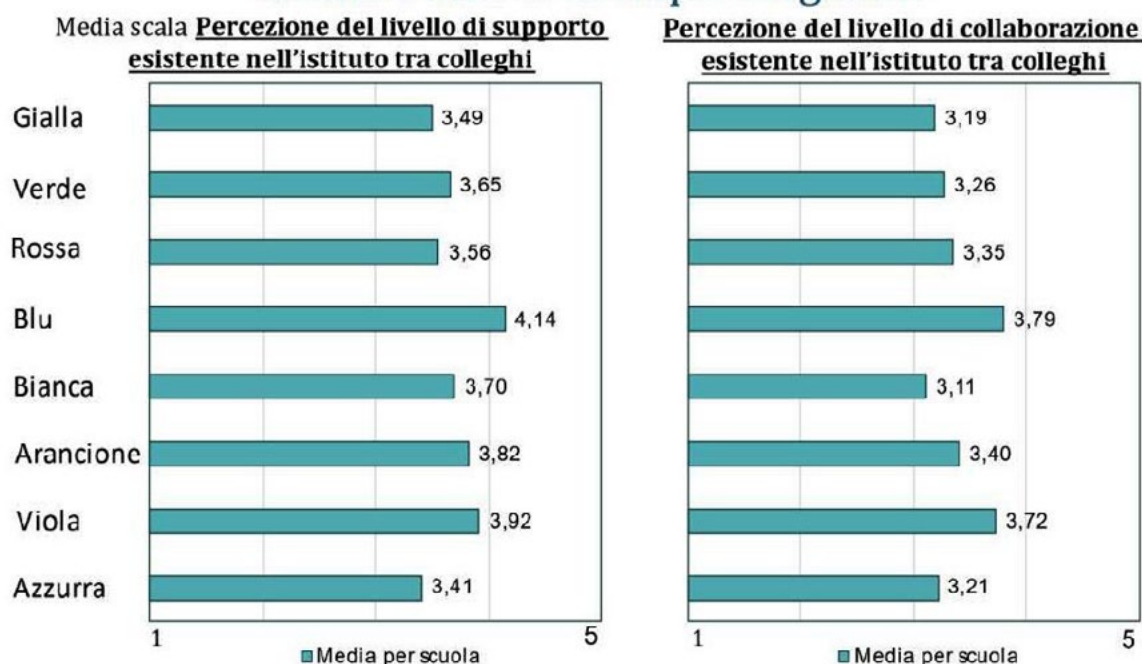
Uno dei principali aspetti discussi con gli insegnanti di ciascuna delle 8 scuole secondarie di I grado è stata la distribuzione dell'Indice ESC (Avvisati & Wuyts, 2024), così da riflettere insieme sul contesto sociale ed economico in cui la scuola è inserita e sulla carenza di opportunità che gran parte degli studenti vivono nelle loro famiglie. Come si osserva in questo grafico di sintesi generale di Progetto (Fig. 1), i livelli ESC bassi e medio-bassi raggiungono e, in gran parte, superano quasi sempre il 50% della popolazione studentesca degli istituti coinvolti, eccetto per un istituto (Verde), che ha evidenziato fin da subito situazioni di svantaggio molto meno marcate nel complesso, ma con differenze fra le due sedi dell'istituto, per cui si è deciso di attuare, solo in questo caso, due percorsi di R-F in due consigli di classe, uno per sede.

Inoltre, per ogni scuola è stato calcolato un indice sul benessere scolastico percepito dagli studenti (Tobia & Marzocchi, 2015), che ha permesso di indagare dimensioni quali la soddisfazione e il senso di riconoscimento in rapporto sia agli insegnanti sia ai compagni di classe, l'atteggiamento emotivo verso l'apprendimento e le attribuzioni causali interne ed esterne.

Queste dimensioni si sono rivelate utili per capire i diversi contesti in cui le R-F si sarebbero dovute realizzare dal punto di vista degli studenti, ma ancora più decisive sono state le informazioni rilevate tramite il Questionario Insegnanti, che ha restituito variabili connesse ai loro atteggiamenti, alle loro convinzioni e alle dichiarazioni delle loro pratiche in classe.



Risultati fase 1: esempi insegnanti



N.B. Entrambe le scale (v. Cavanagh & Dellar 1996, Palareti et al. 2019) variano tra 1 e 5, segnalando via via una percezione maggiore di supporto e collaborazione tra colleghi nella scuola

Fig. 3 – Indici Scale di percezione inerenti “il livello di supporto tra insegnanti” e “il livello di collaborazione tra insegnanti”. Medie punteggi delle due scale per istituto secondario di I grado (questionario Insegnante).

Nella Fig. 2 sono presentate le medie di due indici (Ciani & Vannini, 2017) utili a comprendere la cultura della valutazione in una scuola. Il primo indice misura quanto sia ancora presente fra gli insegnanti la convinzione che vi siano dimensioni dell'apprendimento umano non modificabili e che la logica della personalizzazione – ossia una progettazione curricolare che parta dal constatare le caratteristiche di ingresso degli allievi per orientare coerentemente la didattica verso una differenziazione di obiettivi finali di apprendimento in base a supposti “talenti” o attitudini – sia l'unica possibile. Mentre la seconda scala ha l'obiettivo di misurare una convinzione antitetica, ossia la fiducia degli insegnanti nelle potenzialità della didattica, nel recupero delle carenze, nell'individualizzazione.

L'ipotesi progettuale di intervenire considerando come unità di lavoro il Consiglio di classe è stata verificata preliminarmente attraverso due scale specifiche. Nella Fig. 3 sono rappresentate le misure di tendenza centrale di due scale connesse al senso di collegialità percepito nelle scuole: ogni insegnante doveva esprimersi sia sul livello di supporto percepito, sia sulla collaborazione di cui fa esperienza dentro il proprio istituto.

La scelta di ogni Consiglio di classe si è svolta partendo da questi dati, discussi da ogni gruppo di ricerca con la Dirigenza della scuola e gli insegnanti referenti, per identificare, soprattutto laddove gli indici fossero più bassi, un Consiglio solido dal punto di vista della collaborazione fra insegnanti.



Risultati fase 1: esempi insegnanti

Media pratiche didattiche dichiarate: da 1=mai a 5=sempre (v. Moè et al. 2010, Cecalupo 2021)

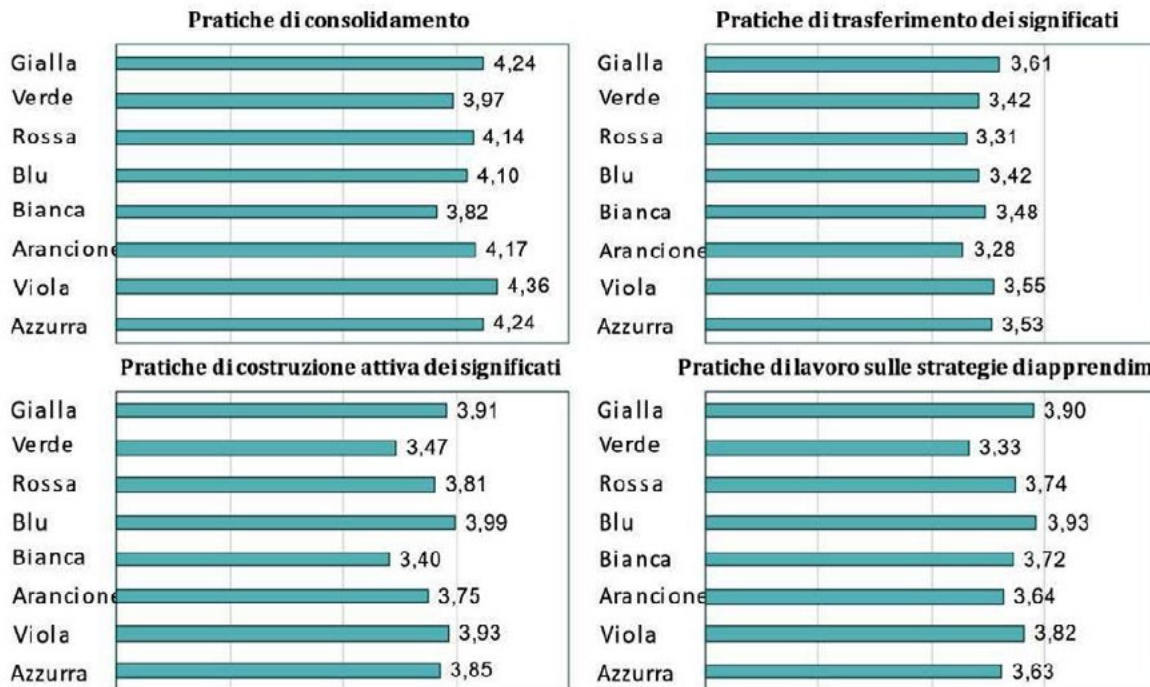


Fig. 4 – Indici Scale sulle dichiarazioni di pratiche didattiche presenti nelle scuole, orientate a misurare una didattica attiva e di individualizzazione. Medie punteggi delle due scale per istituto secondario di I grado (questionario Insegnante).

Per la definizione dei successivi interventi si sono rivelati centrali invece i dati raccolti sulle pratiche didattiche dichiarate dagli insegnanti. Nella Fig. 4 è possibile osservare la distribuzione dei punteggi medi relativi a quattro scale connesse a pratiche didattiche di individualizzazione che rimandano ad un modello di insegnante attento a promuovere e consolidare via via gli apprendimenti di tutti gli allievi con tecniche ad hoc, a utilizzare metodologie didattiche attive e di coinvolgimento e attento al piano metacognitivo.

Gli incontri di restituzione dei dati sono stati preparati con molta cura, con l'intenzione di proporre alle scuole e agli insegnanti un primo momento di tipo analitico, dove il ricercatore ha assunto la postura di colui che descrive il dato, ne garantisce affidabilità e stimola letture interpre-

tative coinvolgendo gli insegnanti. Le finalità erano quelle di ascoltare e comprendere meglio la cultura docente presente nel contesto, stimolare la partecipazione attiva e comprendere le condizioni reali esistenti per progettare e percorrere insieme un itinerario di R-F.

Attraverso l'elaborazione di report di approfondimento appositi – che hanno cercato di tenere insieme dati di tipo statistico (tra cui anche quelli relativi alla prova di studio che qui non è stato possibile riportare) e informazioni più a carattere narrativo (derivanti da interviste e focus groups) – ciascun Istituto ha avuto la possibilità di analizzare i propri risultati e ha potuto individuare, in collaborazione con i ricercatori, un Consiglio di classe sul quale attivare un percorso di R-F ad hoc.

Ciascun gruppo di ricercatori-insegnanti ha definito un piano specifico – attraverso il pensiero della ricerca scientifica – di possibili azioni educative e didattiche da contrapporre ai fattori di svantaggio socio-culturale esistenti nel proprio contesto, allo scopo di promuovere migliori condizioni scolastiche di equità ed efficacia. In questo senso, ciascun percorso di R-F mette sempre al centro l'insegnante e la sua possibilità di sviluppare – all'interno di una dimensione di lavoro collegiale – competenze professionali fondamentali per migliorare i contesti e i processi. Gli insegnanti si sono dunque impegnati in attività di analisi approfondita dei dati, di formazione, di progettazione di azioni educative e didattiche, avvalendosi di osservazioni in classe, di studio personale e di un costante confronto collegiale con i ricercatori.

5. Conclusioni

Al momento⁴ i percorsi di R-F sono stati solo avviati e dovranno essere realizzate le rilevazioni in uscita, attraverso la riproposizione della prova di studio per gli studenti e dei focus group per gli insegnanti. L'analisi di interventi realizzati in contesti geografici diversi, ma allo stesso tempo confrontabili tra loro per caratteristiche socio-economiche e culturali, consentirà di inferire, induttivamente, comunaltà e specificità nei fattori protettivi per il rafforzamento e lo sviluppo delle competenze di base degli studenti attraverso percorsi di R-F. Al termine di tali percorsi e delle relative verifiche di impatto saranno documentati i diversi protocolli di intervento, che saranno oggetto di restituzione alle scuole partecipanti per renderli attuabili in modo più sistematico nel tempo, ma saranno messi a disposizione anche di altre scuole che intendano affrontare le problematiche di equità poste dalla povertà educativa e dallo svantaggio socio-economico e culturale, poiché tutti i gruppi di ricerca degli Atenei coinvolti si renderanno disponibili a nuove collaborazioni.

Al di là dei bilanci che saranno possibili solo al termine del percorso progettuale e che richiederanno un periodo approfondito di analisi triangolata dei dati raccolti, va sottolineata una riflessione

sul processo che ha connotato tutta la ricerca, ossia una tensione costante del Gruppo di ricerca ad implicare gli insegnanti all'interno delle diverse fasi della R-F. Tale tensione al coinvolgimento degli insegnanti non sempre ha dato esiti positivi e incoraggianti rispetto all'efficacia dello stesso approccio di R-F, tuttavia ha consentito – in modo specifico in ciascuno degli otto casi studiati – di offrire alle ai Consigli di classe una opportunità per fare esperienza del fare ricerca dentro la scuola, sulla scuola, con la scuola. Questa vicinanza al fare ricerca – anche laddove non sia riuscita pienamente nel suo intento di implicare gli insegnanti in modo attivo dentro i gruppi – ha tuttavia consentito un'esperienza di crescita professionale, un'apertura di dubbi e interrogativi fra i docenti, una spinta progettuale a rivedere pratiche consolidate e a confrontarsi con le evidenze scientifiche in campo educativo e didattico.

Allo stesso modo, il gruppo dei ricercatori del CRESPI ha fatto un ulteriore passo verso la validazione dell'approccio della R-F, identificandone elementi di crisi e possibilità di sviluppo.

4 L'articolo ha fatto il punto sullo stato dell'arte del Progetto a marzo 2025. Nell'anno che ne è seguito, il Progetto è volto al termine e il Gruppo di ricerca sta (a marzo 2026) procedendo con le analisi conclusive dei risultati, con la scrittura di un report conclusivo e di una pubblicazione collettanea in volume la cui uscita è prevista per la fine del 2026.

Bibliografia

- Acocella, I.** (2008). *Il focus group. Teoria e pratica*. Milano: FrancoAngeli.
- Agrusti, G., Asquini, G., & Vannini, I.** (2024). Povertà educativa, svantaggio culturale e inclusione sociale dentro e fuori la scuola: sviluppo professionale degli insegnanti e ricerca-formazione nell'era post-Covid. *CADMO*, 1, 9-25.
- Albanesi, C.** (2014). *I focus group*. Roma: Carocci.
- Asquini, G.** (a cura di) (2018). *La ricerca-formazione. Temi, esperienze e prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Avvisati, F., & Wuyts, C.** (2024). *The Measurement of Socio-economic Status in PISA. OECD Education Working Papers*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from <https://doi.org/10.1787/0c5b793c-en> [Accessed 20.03.2026].
- Baldacci, M.** (2005). *Individualizzazione o personalizzazione?* Trento: Erickson.
- Calvani, A.** (2013). Evidence Based (Informed?) Education: Neopositivismo ingenuo o opportunità epistemologica. *Form@re, Open Journal per la formazione in rete*, 13(2), 99-101.
- Calvani, A., & Trincherò, R.** (2019). *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*. Roma: Carocci.
- Cecalupo, M.** (2021). *Didattiche per Ambienti di Apprendimento e ruolo degli insegnanti. Uno studio sul modello DADA*. Roma; Stamen.
- Ciani, A., & Vannini, I.** (2017). Equità e didattica. Validazione di scale sulle convinzioni di insegnamento democratico. *CADMO*, 2, 5-32.
- Cornoldi, C., De Beni, R., Zamperlin, C., & Meneghetti, C.** (2014). *AMOS 8-15. Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione dagli 8 ai 15 anni*. Trento: Erickson.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P.** (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage.
- Daniele, V.** (2021). Socioeconomic inequality and regional disparities in educational achievement. The role of relative poverty. *Intelligence*, 84, 101515.
- Di Fabio, A., & Gori, A.** (2016). Developing a new instrument for assessing acceptance of change. *Frontiers in Psychology*, 7. Retrieved from <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00802> [Accessed 20.03.2026].
- Dodman, M., Cardarello, R., Damiani, V., & Ciani, A.** (a cura di) (2025). *La Ricerca-Formazione. Impatti, strumenti, fattori*. Milano: FrancoAngeli.
- Fredella, C., Cotza, V., & Agrusti, G.** (2025). Le rappresentazioni degli insegnanti sulla dispersione scolastica. Risultati di un'analisi qualitativa. *Form@re*, 25(2), 265-284. Retrieved from <https://doi.org/10.36253/form-17600> [Accessed 20.03.2026].
- Gentile, M., Cerni, T., Perinelli, E., & Pisanu, F.** (2023). Analisi delle pratiche valutative e attuazione della riforma della valutazione nella scuola primaria: un'interazione tra persone e contesti. *QTimes*, 15(4), 258-274. Retrieved from https://www.qtimes.it/?p=file&d=202401&id=gentile-et-al_qtimes-jetss_ott23_1.pdf [Accessed 20.03.2026].
- Gottschalk, F., & Weise, C.** (2023). *Digital equity and inclusion in education: An overview of practice and policy in OECD countries*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from <https://doi.org/10.1787/7cb15030-en> [Accessed 20.03.2026].
- Graham, S., Hebert, M., & Harris, K.** (2015). Formative Assessment and Writing: A Meta-Analysis. *The Elementary School Journal*, 115(4), 523-547.
- Guidetti, C.** (2021). Covid-19: bambini, ragazzi e famiglie sempre più disuguali. *Wellforum*, 9 febbraio 2021. Retrieved from <https://www.welforum.it/il-punto/laumento-delle-diseguaglianze-in-tempo-di-pandemia/covid-19-bambini-ragazzi-e-famiglie-sempre-piu-disuguali/> [Accessed 20.03.2026].
- Hattie, J.** (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievements*. London & New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Hattie, J.** (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. New York: Routledge.
- Invalsi** (2021). *Rapporto Prove Invalsi 2021*. Roma: Invalsi. Retrieved from https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2021/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/Rapporto_Prove_INVALSI_2021.pdf [Accessed 20.03.2026].

- ISTAT** (2020). *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità - A.S. 2019-2020*. Retrieved from <https://www.istat.it/it/files/2020/12/Report-alunni-con-disabilita.pdf> [Accessed 20.03.2026].
- Kellaghan, T.** (2001). Towards a Definition of Educational Disadvantage. *The Irish Journal of Education*, 32, 3-22. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/30076741> [Accessed 20.03.2026].
- Luppi, E., Tartufoli, L., & Vannini, I.** (2014). Valutazione degli esiti di un progetto di Ricerca-Formazione nella scuola primaria: le convinzioni e gli atteggiamenti degli insegnanti. In D. Mantovani, L. Balduzzi, M.T. Tagliaventi, D. Tuorto, & I. Vannini (Eds.), *La professionalità dell'insegnante. Valorizzare il passato, progettare il futuro* (pp. 91-98). Ariccia: Aracne.
- Mantovani, S.** (1998). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Bruno Mondadori.
- MIUR** (2018). *Una politica nazionale di contrasto del fallimento formativo e della povertà educativa. Cabina di regia per la lotta alla dispersione scolastica e alla povertà educativa*. Retrieved from <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Rapporto+sul+contrasto+del+fallimento+formativo/7575f155-63f9-479a-a77f-1da743492e92> [Accessed 20.03.2026].
- New London Group** (1996). *A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures*. Harvard educational review, 66(1), 60-93.
- Nussbaum, M. C.** (2013). *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*. Bologna: Il Mulino.
- Oro, A., & Vannini, I.** (2024). Leggere il fattore ESCS attraverso sguardi non semplificati: l'impatto dei contesti scolastici sui risultati INVALSI in Matematica in un'analisi esplorativa su sei istituti secondari di primo grado. *CADMO*, 2, 20-43. Retrieved from <https://doi.org/10.3280/CAD2024-002003> [Accessed 20.03.2026].
- Palareti, L., Biocalti, R., & Mameli, C.** (2019). *Report valutativo del progetto "Punto di Vista: l'operatore a scuola"*. Bologna: Centro stampa Regione Emilia-Romagna.
- Palomba, E.** (2022). How to beat gender stereotypes in early childhood education: Guidelines on teaching practices. In L. Gómez Chova, A. López Martínez, & J. Lees (Eds.), *Edulearn22 proceedings* (pp. 8930-8938). Valencia: IATED Academy.
- Save the Children** (2014). *Linee guida per gli operatori educativi dei progetti di Save the Children Italia con particolare focus sull'accompagnamento allo studio*. Roma: Save the Children Italia Onlus.
- Save the Children** (2020). *L'impatto del Coronavirus sulla povertà educativa*. Roma: Save the Children Italia Onlus.
- Scheerens, J.** (2016). *School Effectiveness and Ineffectiveness. A Critical Review of the Knowledge Base*. Dordrecht: Springer.
- Schulz, W. Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., & Friedman, T.** (2018). *Becoming Citizens in a Changing World. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*. Cham: Springer Open.
- Sen, A. K.** (1994). *Inequality Reexamined*. Bologna: Il Mulino.
- Sen, A. K.** (2000). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Mondadori.
- Società per l'Apprendimento e l'Istruzione informate da Evidenza (Sapie)** (2017). *Manifesto S.Ap.I.E. -Orizzonti della ricerca scientifica in educazione. Come raccordare ricerca e decisione didattica*. Retrieved from <https://www.sapie.it/lassociazione/manifesto/> [Accessed 20.03.2026].
- Stake, R. E.** (1994). Case studies. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 236-247). London: Sage.
- Tarozzi, M.** (2008). *Che cos'è la grounded theory*. Roma: Carrocci.
- Tobia, V., & Marzocchi, G. M.** (2015). *QBS 8-18. Questionari per la valutazione del benessere scolastico e identificazione dei fattori di rischio*. Trento: Erickson.