

Combating educational poverty and promoting inclusion in contexts at risk

Contrastare la povertà educative e favorire l'inclusione nei contesti a rischio

Francesca Storai^a, Sara Mori^b, Silvia Panzavolta^{c,1}

^a Indire, f.storai@indire.it

^b Indire, s.mori@indire.it

^c Indire, s.panzavolta@indire.it

Abstract

The contribution aims to illustrate an investigation oriented towards the shared construction of a quality model for inclusion, based on dialogue with and within the territory, analysing the experience of a school located, by describing the case of a school located in Naples, in the district of Quartieri Spagnoli, an area with high rates of unemployment and crime and where children are exposed to a high risk of deviance. The case study (Yin, 2005), as research approach drew on in-depth interviews, interpreted by mapping some of the RAV (Self-Assessment Report) dimensions such as the Learning Environment and the Inclusion and Differentiation indicators. Overall, a strong capacity of the school to react to the context's disadvantaged conditions was appreciated. The change in the teaching model and the involvement of public and private stakeholders has allowed children and families to feel part of a caring community and educational partnership.

Keywords: educational poverty; inclusion; educational innovation; place-based education.

Sintesi

Il contributo intende illustrare un'indagine orientata alla costruzione condivisa di un modello di qualità per l'inclusione, fondato sul dialogo con il territorio e all'interno di esso, analizzando l'esperienza di una scuola collocata nei Quartieri Spagnoli a Napoli dove si registrano alti tassi di disoccupazione e criminalità e dove i bambini sono esposti ad un elevato rischio di devianza e abbandono scolastico. La metodologia utilizzata è quella dello Studio di caso (Yin, 2005), realizzata attraverso interviste in profondità rilette alla luce del RAV (Rapporto di autovalutazione) in alcune dimensioni, come l'Ambiente di apprendimento e l'Inclusione e differenziazione e i relativi indicatori. Complessivamente è stata rilevata una forte capacità della scuola di reagire alla condizione disagiata del contesto che grazie al cambiamento del modello didattico e al coinvolgimento di stakeholders pubblici e privati presenti nel territorio permette di coinvolgere ragazzi e famiglie in un percorso formativo fortemente accompagnato e comunitario.

Parole chiave: povertà educativa; inclusione; innovazione educativa; educazione diffusa.

¹ Sebbene il contributo sia frutto di un lavoro congiunto sono da attribuire a Francesca Storai i paragrafi 5 e 6; a Sara Mori i paragrafi 1 e 3 e 4.2; a Silvia Panzavolta i paragrafi 2 e 7 e 4.1.

1. Introduzione

La povertà educativa viene descritta come un fenomeno multidimensionale e complesso (Benadusi & Giancola 2020; Nuzzaci et al., 2020) al quale sono associati diversi tipi di disagio (Digennaro, 2020) quali “le difficoltà scolastiche, l’abbandono, il mancato conseguimento dei livelli fondamentali di competenza, il limitato accesso alle opportunità formative extrascolastiche” (Gabrielli, 2022, p. 41). A tal proposito possono essere identificati quattro tipi di carenze che la contraddistinguono: di tipo economico, di tipo ecologico (rispetto alla qualità dell’offerta formativa del contesto di riferimento), di tipo pedagogico (in riferimento alle opportunità educative formali e non) e rispetto alle capabilities individuali (Digennaro, 2020). In questo scenario, la pandemia da COVID-19 ha peggiorato non solo la deprivazione materiale dei minori, ma anche quella educativa e culturale: alla chiusura delle scuole si è aggiunta, infatti, l’impossibilità di accedere a opportunità extrascolastiche, culturali e relazionali che stanno alla base dell’esperienza educativa (Save the Children, 2020). “La povertà educativa, presentando 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, si riferisce, in senso ampio, alla qualità delle esperienze educative (dalle esperienze di lettura alle attività sportive ecc.) offerte dal territorio nel quale sono inseriti” (Nuzzaci et al., 2020, p. 88). Il presente contributo ha l’obiettivo di creare un modello di osservazione della qualità dell’inclusione attraverso la descrizione dell’esperienza di una scuola collocata nel cuore dei Quartieri Spagnoli a Napoli, che ha fatto del territorio e della comunità una risorsa per contrastare la povertà educativa e l’abbandono scolastico. L’obiettivo della scuola è quello di sperimentare una proposta formativa basata sulla personalizzazione dei percorsi, facendo propri i principi dell’accoglienza per estenderli a tutti i momenti della vita scolastica e realizzare un modello educativo incentrato sull’attenzione all’individuo, ai suoi bisogni affettivi, espressivi e di sviluppo. In un contesto come quello dei Quartieri Spagnoli di Napoli, caratterizzato da diffuse situazioni di svantaggio socio-economico e da complessità familiari e culturali, la personalizzazione dei percorsi formativi assume una rilevanza ancora maggiore per contrastare l’abbandono scolastico e migliorare il successo formativo degli studenti (Zanniello, 2018; Aliyeva, 2022). A tal fine il quartiere e il contesto diventano una parte integrante e centrale dell’approccio educativo che si apre alla partecipazione delle famiglie e degli stakeholders presenti nel territorio circostante. Si mira, dunque, a rispondere alle carenze non solo pedagogiche e rispetto alle singole capabilities, ma anche a quelle di origine ecologica (Rossi-Doria & Tabarelli, 2016): il quartiere diventa un luogo dove sperimentare attività e relazioni che rafforzano l’agire didattico e lo proiettano nell’ambito dell’informalità e della non formalità (Cedefop, 2023). Il contrasto alla povertà educativa passa, in questi casi, attraverso la valorizzazione della dimensione relazionale della cura e tocca sia le dimensioni individuali sia quelle territoriali (Sottocorno, 2024). L’intento del contributo è quello di rileggere la realtà più complessa, descritta attraverso le parole dei diversi attori, utilizzando gli indicatori e i descrittori del RAV relativi alle aree di processo degli ambienti di apprendimento, dell’inclusione e della differenziazione didattica.

2. Il valore della scuola come comunità. Il progetto *Quartiere educante*

Recentemente il Miur (2021)², con il “Piano Scuola 2020-21”, nello spirito di sussidiarietà e di corresponsabilità educativa tra genitori e scuole, ha fortemente promosso la

² https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Piano%2BScuola%2B21_22.pdf.

sottoscrizione di *Patti educativi di comunità* fra Enti locali, istituzioni pubbliche e private del territorio e scuole, per un miglioramento del servizio scolastico. Il Patto educativo di comunità è un dispositivo per dare la possibilità ad enti locali, istituzioni, pubbliche e private, realtà del Terzo Settore e scuole di sottoscrivere specifici accordi, rafforzando così non solo l'alleanza scuola-famiglia³, ma anche quella tra la scuola e tutta la comunità educante. In tal modo, le scuole possono avvalersi del capitale sociale espresso dalle realtà locali (educativo, formativo, culturale, sportivo, produttivo, etc.) siano esse pubbliche o private o del Terzo settore.

Tra gli obiettivi principali del Patto di comunità c'è quello di prevenire e combattere la povertà educativa, la dispersione scolastica e il fallimento educativo di bambini e bambine, ragazzi e ragazze attraverso un approccio partecipativo, cooperativo e solidale di tutti gli attori in campo che, con pari dignità, si impegnano a valorizzare e mettere a sistema tutte le esperienze e tutte le risorse del territorio. Il mandato ministeriale individua varie finalità per la costituzione di patti territoriali come, ad esempio, "la messa a disposizione di strutture o spazi supplementari (come parchi, teatri, biblioteche, archivi, cinema, musei) per lo svolgimento di attività didattiche curricolari o aggiuntive; la realizzazione di collaborazioni per l'arricchimento dell'offerta formativa; l'organizzazione della presenza ordinata di studenti e famiglie negli spazi all'esterno degli edifici scolastici o nelle aree di confluenza dei trasporti scolastici" (ivi., p. 13). A partire da quel documento, sono molti i territori che hanno messo a punto dei Patti educativi di comunità, come quello costituito a Napoli, in essere in quattro quartieri Pianura, Chiaiano, Rione Luzzatti e San Lorenzo-Vicaria-Vasto. Il Patto si basa su attività di confronto e programmazione costante con le scuole, docenti e famiglie, per la co-progettazione e la co-gestione di attività tese a sostenere le studentesse e gli studenti più fragili, attraverso interventi di supporto allo studio e all'apprendimento. Le attività sono state progettate in sintonia con le "Linee di Indirizzo del Comune di Napoli per la prevenzione e il contrasto della dispersione e del disagio scolastico". Le realtà coinvolte sono moltissime, tra scuole, associazionismo e soggetti pubblici. Parte integrante dell'accordo sono anche i progetti Futuro Prossimo e Bella Presenza, entrambi finanziati dall'Impresa sociale Con i Bambini, nell'ambito del Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile, il programma Fuoriclasse in Movimento e la rete degli interventi attivi sui territori interessati.

È all'interno di questo humus che trova forza anche il progetto "Quartieri spagnoli, quartiere educante di Napoli"⁴, nell'ambito del quale Indire ha avuto il compito di effettuare un monitoraggio delle azioni intraprese⁵.

Tuttavia, parlare di comunità come risorsa educativa ci obbliga ad una, seppur breve, definizione di come essa possa essere intesa. Secondo Triani (2018), se si analizza la letteratura della comunità come risorsa, possiamo trovare diversi modelli. Un primo modello considera la dimensione comunitaria come un insieme di gruppi, servizi, ecc. (legati ad un determinato territorio con una precisa identità storico-geografico-culturale) da far crescere e che ha, quindi, un potenziale non del tutto espresso. Si tratta, in questo modello, di lavorare con e per la comunità, in uno sforzo di consolidamento di legami, di empowerment degli individui, di ri-vitalizzazione di settori e ambiti culturali, produttivi, sociali ed educativi. Un secondo modello, invece, si concentra sulla comunità come entità già esistente, in un certo modo già ricco di potere (*powered*), ricchezza e competenza. Il

³ DPR n. 235/2007 (Art. 5 bis).

⁴ <https://percorsiconibambini.it/quartiereeducante/scheda-progetto/>.

⁵ Il monitoraggio del progetto, affidato all'Indire, aveva come oggetto l'osservazione della ricaduta delle attività sperimentali poste in atto dalla scuola in ottica inclusiva.

focus non è, tanto, sull'empowerment ma sulla valorizzazione delle risorse.

La presenza di reti informali, associazioni, gruppi, iniziative già attive e vitali è data come elemento costitutivo; tali realtà hanno bisogno, semmai, di perseguire obiettivi comuni e di costruire una identità diversa, più ecosistemica, rispetto alla singola identità, specificità e raggio d'azione. In tal caso si parla più che altro di *community care* (Mozzanica, 1998). Un terzo modello, invece, più circoscritto, intende la comunità come una struttura che eroga specifici servizi (ad es. comunità per minori, comunità terapeutiche, etc.), anche in risposta ad un modello di presa in carico di determinate fragilità che cerca di contrapporsi alle fallimentari *istituzioni totali*. In tal caso, la logica della comunità è quella dell'accoglienza, dell'assistenza e del recupero delle persone in situazioni di fragilità, usando la dinamica comunitaria a servizio di progetti educativi personalizzati.

Il caso di comunità educante che trattiamo in questo contributo si pone un po' a cavallo di tutti e tre i modelli, ossia fa leva sia sulle competenze già in essere (modello della valorizzazione) che sul potenziamento di realtà non collegate tra loro o poco reticolari (modello dell'*empowerment*) senza dimenticare però l'approccio comunitario della struttura stessa (vedremo che la scuola si pone come organizzazione comunitaria sia all'interno della struttura che nei rapporti con gli altri soggetti esterni ad essa).

Nelle Linee guida "Costruire reti territoriali per il contrasto alla dispersione scolastica e alla povertà educativa" redatto da Save the Children e curato da Ripamonti (2022) troviamo espressi dei principi guida per la creazione di reti di comunità. Tra i vari punti che ci preme sottolineare ci sono la valorizzazione di stili di leadership di tipo cooperativo (Matta, 2020), un metodo di lavoro condiviso (che vedremo emergerà dall'analisi delle interviste agli stakeholder del progetto "Quartiere educante"), l'armonizzazione di differenti competenze, professioni ed esperienze presenti nella rete, sia sul piano metodologico che operativo, la concertazione e la realizzazione di percorsi di formazione che coinvolgano tutti i membri della rete, in modo da sviluppare una cultura di lavoro condivisa e multidisciplinare, ed infine la cura delle funzioni interne e dei processi organizzativi per garantire il funzionamento nel tempo della rete (le interviste con Dirigente Scolastico e staff dell'Istituto partitativo "Dalla parte dei bambini" restituiscono infatti questo tipo di impianto di governance). L'intervento educativo proposto nell'ambito del progetto "Quartiere educante" risulta, inoltre, essere perfettamente in linea con le recenti indicazioni di Dal Vovo e Demo (2022) su come fare didattica inclusiva nel contrasto alla dispersione scolastica e alla povertà educativa. Le autrici sottolineano l'importanza di rendere gli studenti protagonisti (vedremo che le attività didattiche seguono quasi sempre la strategia dell'*inquiry learning*), di riconnettere e ripristinare il nesso tra scuola e vita (è la vita del quartiere che entra nel curriculum degli studenti per dare senso ai saperi disciplinari), rendere l'apprendimento cooperativo (le interviste agli studenti sono particolarmente parlanti in tal senso), promuovere la valutazione formativa come parte integrante del percorso di apprendimento (anche questo un aspetto centrale nel modello del "Quartiere educante") e promuovere la formazione continua dei docenti e l'innovazione didattica (il corpo docenti della scuola è particolarmente sollecitato e sensibile in tal senso). Grazie all'impegno decennale della Dirigente scolastica e degli insegnanti nell'operare un cambiamento sistemico delle variabili in gioco fin qui enucleate (tempi, spazi, modalità di insegnamento/apprendimento, valutazione, rapporto con le famiglie e con la comunità territoriale), il modello scolastico attuato assume un'altra fisionomia. L'Istituto partitativo Dalla parte dei bambini si configura quindi come scuola che sposa il modello di educazione diffusa (Campagnoli & Mottana, 2020) ma anche come forma di scuola (Vincent, 1994) che si ripensa in funzione dell'*outdoor education* (Giunti et al., 2021; Smith & Sobel, 2014).

Le collaborazioni virtuose con i soggetti pubblici e privati, con associazioni sportive, musicali e culturali presenti nel quartiere hanno permesso di ristabilire un dialogo con la scuola, con le famiglie e con i principali destinatari di un intervento di qualità, ossia i bambini e le bambine, e di stringere legami costruttivi orientati all'accoglienza dei bisogni, all'ascolto della differenza, alla valorizzazione delle potenzialità del territorio e all'empowerment dell'intera comunità educante, responsabilmente coinvolta nel futuro dei propri ragazzi.

3. Autovalutazione e inclusione

Numerosi studi che utilizzano quadri di riferimento anche molto diversi tra loro evidenziano una correlazione positiva tra la qualità dell'istruzione e la qualità dell'inclusione (Capperucci & Maienza, 2022). "Uno degli strumenti che possiamo utilizzare per accompagnare il processo di cambiamento verso l'inclusione scolastica e, di conseguenza, verso la qualità dei sistemi scolastici, è il processo di automiglioramento delle istituzioni scolastiche, con cui i dirigenti scolastici e le scuole autonome devono misurarsi" (Piccioli, 2022, p. 31). La riflessione condotta sulla base di indicatori utili a descrivere i processi e gli esiti della scuola promuove la consapevolezza degli attori coinvolti evidenziando quegli aspetti che portano la scuola ad avvicinarsi al mondo informale e non formale degli studenti, sia per gli strumenti utilizzati, sia per i contenuti (Mori & Storai, 2016). In tal senso il RAV diventa un'occasione per costruire una scuola che riflette e apprende da se stessa, in una logica di sviluppo professionale e di comunità educante (Cerini, 2016). Il Rapporto di Autovalutazione della scuola (Invalsi, 2017) include l'area dell'Inclusione e della Differenziazione" all'interno dei processi che descrivono le pratiche educative e didattiche, definendola come "le Strategie adottate dalla scuola per la promozione dei processi di inclusione e il rispetto delle diversità, adeguamento dei processi di insegnamento e di apprendimento ai bisogni formativi di ciascun allievo nel lavoro d'aula e nelle altre situazioni educative" (Invalsi, 2017, p. 19). L'area è suddivisa in due sotto aree quella specifica dell'Inclusione e quella che fa riferimento al "recupero e potenziamento".

Per quanto riguarda l'inclusione viene posto un accento particolare sulle strategie utilizzate per gli studenti con bisogni educativi speciali e sulle azioni finalizzate alla valorizzazione e alla gestione delle differenze.

Nelle domande guida si invita la scuola a riflettere sulle modalità di monitoraggio degli obiettivi definiti nei Piani Educativi Individualizzati e alla verifica del raggiungimento degli obiettivi contenuti nel Piano annuale per l'inclusione, ma anche sull'accoglienza di alunni stranieri e agli studenti con disabilità.

Per quanto riguarda il "recupero ed il potenziamento" gli indicatori fanno riferimento propriamente agli interventi messi in atto per rispondere in modo specifico alle necessità degli alunni con difficoltà di apprendimento o per studenti con particolari attitudini disciplinari. Il livello sette (di eccellenza) della Rubrica di valutazione di questa area riporta "Nelle attività di inclusione sono attivamente coinvolti diversi soggetti (docenti curricolari, di sostegno, tutor, famiglie, enti locali, associazioni) compreso il gruppo dei pari. [...]La differenziazione dei percorsi didattici in funzione dei bisogni formativi dei singoli studenti è efficacemente strutturata a livello di scuola; le attività rivolte ai diversi gruppi di studenti raggiungono tutti i potenziali destinatari" (Invalsi, 2017, p. 31). In un contesto come quelli dei Quartieri Spagnoli di Napoli e del plesso oggetto di questo studio, è tuttavia cruciale

estendere il concetto di accoglienza e di bisogno educativo speciale alla maggior parte degli studenti presenti in classe. A tal fine possiamo considerare gli indicatori di questa rubrica una guida alla lettura delle narrazioni degli attori intervistati, pur avendo bene in mente che l'ottica inclusiva rientra in ogni azione didattica che la scuola propone al fine di contrastare povertà educativa e la dispersione scolastica. Per tale ragione nell'elaborazione della griglia di lettura è stata presa in considerazione anche l'area degli "Ambienti di apprendimento" per quanto riguarda le tre diverse aree. L'area viene definita come "La capacità della scuola di creare un ambiente di apprendimento per lo sviluppo delle competenze degli studenti. La cura dell'ambiente di apprendimento riguarda sia la dimensione materiale e organizzativa (gestione degli spazi, delle attrezzature, degli orari e dei tempi), sia la dimensione metodologica (diffusione di metodologie didattiche), sia infine la dimensione relazionale (attenzione allo sviluppo di un clima di apprendimento positivo e trasmissione di regole di comportamento condivise)." (Invalsi, 2017, p. 24). Gli indicatori della dimensione organizzativa stimolano la riflessione sulla flessibilità nell'utilizzo degli spazi e dei tempi in funzione della didattica con una particolare attenzione ai laboratori, alla biblioteca e alle risorse tecnologiche e non. La dimensione metodologica indaga le metodologie didattiche prevalentemente utilizzate dai docenti e al confronto che questi hanno rispetto alla loro adozione. La dimensione relazionale approfondisce il clima della scuola sia in termini di rapporti interni che con la componente genitoriale; una particolare attenzione viene data alle modalità di condivisione delle regole, la risoluzione dei conflitti e la risposta ai comportamenti problematici. Il livello sette della rubrica di valutazione di questa area riporta "L'organizzazione di spazi e tempi risponde in modo ottimale alle esigenze di apprendimento degli studenti.

Gli spazi laboratoriali, le dotazioni tecnologiche, la biblioteca sono usati con frequenza elevata da tutte le classi.[...]. Le relazioni tra studenti e tra studenti e insegnanti sono molto positive. I conflitti con gli studenti sono gestiti con modalità efficaci." (Invalsi, 2017, p 27). Anche nel caso di questa area gli indicatori sono presi ad esempio per la lettura delle narrazioni, consapevoli del fatto che la scuola in questione utilizza la flessibilità non solo per quello che comprende lo spazio fisico interno, ma anche e specialmente, quello esterno. La progettazione della dimensione organizzativa degli ambienti di apprendimento include artigiani, associazioni sociali, culturali e artistiche che vivono ed esistono anche all'esterno della scuola, considerando la possibilità di definire "laboratori" tutti quei luoghi in cui è possibile sperimentare didattica laboratoriale e attiva. Particolare attenzione viene posta alla condivisione delle metodologie didattiche, ma ancora di più all'aspetto relazionale: in un contesto in cui le situazioni familiari sono spesso ad alto disagio o comprendono casi di marginalità il clima supportivo ed accogliente all'interno dell'organizzazione scolastica diventa una necessità primaria per innescare quel circolo virtuoso finalizzato a combattere la povertà educativa. In tale prospettiva, la povertà educativa non rappresenta solo una condizione individuale, ma emerge piuttosto come fenomeno sistemico e diffuso, radicato nelle strutture sociali e territoriali che condizionano le opportunità formative di ragazzi e ragazze (Rossi-Doria & Tabarelli, 2016). Al fine dunque di elaborare i risultati per questo contributo è stata creata una tabella di analisi che ha utilizzato gli indicatori e i descrittori del RAV (Invalsi, 2017) nelle dimensioni descritte, pur avendo consapevolezza che alcune maglie sarebbero state troppo strette per descrivere la complessità degli interventi messi in atto dai docenti e dalla Dirigente: si è comunque ritenuto che, proprio per questo, utilizzare gli strumenti di autovalutazione proposti dal Sistema Nazionale di Valutazione potesse essere un'ottima opportunità per innescare ulteriori processi di consapevolezza e miglioramento.

4. Metodologia

4.1. La scuola e i partecipanti alle interviste

La scuola paritaria “Dalla parte dei bambini” opera da oltre 30 anni e comprende i principi ispiratori riportati nel manifesto⁶ di presentazione della scuola sono democrazia “la scuola deve essere il luogo nel quale i bambini sperimentino, in modo complesso e ricco”, libertà di ricerca “la scuola non può imporre modelli”, intercultura “accogliere il nuovo in maniera propositiva”, l’individualità e la socializzazione. La scuola si configura come un luogo di accoglienza e ascolto in cui le differenze, che caratterizzano ogni individuo, diventano spunto per intraprendere nuovi percorsi di crescita. L’obiettivo principale della scuola è quello di contrastare l’abbandono scolastico (circa il 30% dei bambini dei Quartieri Spagnoli abbandonano tra gli otto e i quattordici anni)⁷. Gli edifici sui quali è stata realizzata la scuola paritaria sono di proprietà della Curia che ha concesso lo spazio (circa 10.000 mq) con lo scopo di riqualificare il territorio. La popolazione scolastica attuale consta di 300 insegnanti e 1500 alunni. Nel 2018, la scuola ha vinto come soggetto capofila un progetto finanziato dal Bando Nuove Generazioni 2017, gestito da “Con i bambini” nell’ambito del Fondo per il Contrasto della Povertà Educativa Minorile⁸ per un importo di 864.000 €. Il progetto, denominato “Quartiere educante”, iniziato nel 2018 ha avuto una battuta d’arresto durante la Pandemia ed ha avuto una proroga fino al 2021, anche se le lezioni e le attività della scuola non si sono mai fermate. I partner del progetto, nell’ottica dei Patti educativi di Comunità (Miur, 2021) sono diversi: Associazione Ariete, Associazione Sportiva Dilettantistica Ronin, Azienda Sanitaria Locale Napoli 1 Centro, Comune di Napoli, Municipalità II, Dalla Parte dei Bambini, Indire, IRIS (Istituto Ricerche Immaginali e Simboliche e Controeducazione), Liceo Statale Antonio Genovesi, Napoli Children, Piedi per la Terra, Pushapp Srl, Università degli Studi di Napoli Federico II, Dipartimento di Scienze Politiche.

Come anticipato, Indire aveva il compito di effettuare un’osservazione e una valutazione delle qualità e degli impatti del nuovo programma educativo su ragazzi e comunità, per verificare la possibilità di una applicabilità sperimentale su scala nazionale, all’interno della Gallery delle Idee di Avanguardie Educative (Laici et al., 2015). Al fine di osservare la qualità dell’inclusione e conoscere i processi messi in atto dal modello scolastico proposto, sono state svolte cinque interviste in profondità: alla Dirigente scolastica, ai docenti dello staff (n. due docenti, un referente di Staff e un docente di cultura digitale); alle famiglie (n. cinque genitori) agli studenti della classe terza della scuola secondaria di primo grado (sette studenti) e due associazioni (Push App e Piedi per Terra), che da anni collaborano con la scuola.

4.2. Strumenti e procedure

Per dar voce a tutte le componenti della scuola sono state svolte interviste individuali e di

⁶ Per approfondimenti, si rimanda al sito web della scuola: <https://www.dallapartedeibambini.it> e del manifesto: <https://www.dallapartedeibambini.it/coordinate-didattiche>.

⁷ Area Educazione e Diritto allo Studio Servizio Dispersione Scolastica ed Educazione degli Adulti “AVVISO PUBBLICO ai sensi dell’art. 54 del Dlgs n. 117/2017 e D.M. Lavoro e Politiche Sociali 30/3/2021.

⁸ L. n. 208/2015, articolo 1, comma 392. <https://percorsiconibambini.it/quartiereeducante/scheda-progetto/>.

gruppo. Le interviste qualitative sono infatti orientate a cogliere il punto di vista dell'intervistato, attraverso risposte "ricche e approfondite...[.]sono particolarmente adatte allo studio di gruppi e fenomeni considerati come marginali, per i quali si riscontra una carenza di fonti scritte" (Della Porta, 2010, p. 25). Le interviste sono state svolte online nei mesi di novembre-dicembre 2021. Nello specifico, l'intervista al Dirigente scolastico ha indagato: l'evoluzione del ruolo all'interno della scuola secondo la vision sviluppata nell'arco del tempo; come sono state costruite le relazioni con l'esterno e la rete all'interno del Quartiere; le leve del cambiamento e dell'innovazione; il motivo della scelta della scuola diffusa; le modalità di collaborazione con le famiglie; gli ostacoli del cambiamento; le modifiche più importanti effettuate rispetto alla dimensione organizzativa e didattica e le prospettive future rispetto a questi due aspetti.

Per quel che riguarda l'intervista di gruppo allo staff è stato indagato: quali sono le caratteristiche peculiari della scuola diffusa; come viene costruito e organizzato il curriculum; come viene utilizzato il 20% dell'autonomia; quali sono le collaborazioni con il territorio; quali sono gli ostacoli nell'applicazione della scuola diffusa; quali metodi di valutazione vengono utilizzati prevalentemente; quali difficoltà ci sono nella comunicazione interna tra docenti ed esterna con le famiglie. L'intervista di gruppo ai docenti prevedeva in parallelo le domande fatte allo staff, andando ad approfondire aspetti quali: l'organizzazione della scuola diffusa; la progettazione del curriculum; le collaborazioni con il territorio; le difficoltà incontrate nell'attuazione della scuola diffusa; le modalità di comunicazione interna e quella con le famiglie; il bisogno percepito rispetto a supporto didattico, metodologico e relazionale che il contesto richiede. L'intervista di gruppo agli studenti ha indagato: le attività svolte a scuola e quelle svolte all'esterno nel contesto del Quartiere; le modalità con cui sono impostate le lezioni; le modalità di valutazione; la volontà o meno di riscrivere a questa scuola se dovessero rifare quella scelta; una frase con cui descrivere la scuola. Nel momento dell'intervista è stato chiesto ai docenti di uscire dalla stanza per permettere il più possibile la libera espressione e la libertà di opinione da parte dei ragazzi/ragazze partecipanti.

Al fine di descrivere la complessità dell'organizzazione scolastica e degli attori coinvolti sono state condotte interviste di gruppo anche ai genitori e ad alcuni rappresentanti di un'associazione che collabora con la scuola. L'intervista ai genitori ha approfondito: le motivazioni che portano ad iscrivere i figli a quella scuola; gli aspetti peculiari dell'offerta formativa; le opinioni rispetto ai laboratori effettuati nel Quartiere e alle attività svolte all'esterno; le opinioni rispetto alle modalità di valutazione degli studenti, all'organizzazione scolastica e alla comunicazione con la famiglia. È stato anche indagato il vissuto dei propri figli così come riportato a casa; l'intervista si è conclusa anche per loro con la richiesta di una frase che descriva la scuola. Ai membri dell'associazione è stato chiesto: come è avvenuta la conoscenza con la scuola; che tipo di collaborazione è prevista e quale attività vengono svolte; le modalità di progettazione delle attività e i limiti e le opportunità di questa collaborazione. Al fine di elaborare i risultati per questo contributo è stata creata una griglia di analisi che ha utilizzato gli indicatori e i descrittori del RAV (Invalsi, 2017), poiché rispondevano alla necessità di analizzare i risultati con approccio di lettura sistemica dell'intera scuola. Come anticipato sono state prese in considerazione le aree di processo relative agli Ambienti di apprendimento (dimensione organizzativa, metodologica e relazionale); e quella dell'Inclusione e differenziazione (attività di inclusione, attività di recupero e potenziamento). La griglia ha permesso la triangolazione di diverse fonti di dati per poter confrontare misurazioni indipendenti dello stesso fenomeno e arrivare ad una maggiore comprensione (Rubat du Merac, 2021).

Al fine di mettere in rilievo i punti di forza e le criticità della scuola è stata creata una matrice SWOT (Strengths, Weaknesses Opportunities, Threats), uno strumento di pianificazione strategica, oggi molto utilizzato anche nei contesti educativi per analizzare possibili scenari di sviluppo a livello di classe e di organizzazione (Anello, 2020; Torre, 2014).

5. La scuola diffusa nei Quartieri spagnoli: una narrazione

Di seguito riportiamo quanto emerso dall'indagine cercando di focalizzare le dimensioni e gli indicatori del RAV evidenziati nel corso delle interviste dai soggetti coinvolti. La modalità scelta è quella della narrazione (Clandinin & Connelly, 2004), poiché capace di restituire una visione complessiva della scuola e fornire elementi utili al fine di rilevare la qualità dell'inclusione della scuola.

5.1. Dirigente scolastico e Staff

L'idea di una scuola concepita in modo diverso da quella tradizionale, negli spazi e nei tempi, è della DS che inizia il suo lavoro negli anni 90' presso la scuola paritaria situata nei Quartieri spagnoli, nel cuore della città di Napoli. L'intento è quello trovare modalità per contrastare "l'evasione scolastica che si attesta circa al 30% tra gli otto e i quattordici anni" afferma la Preside. Da qui una nuova concezione dell'ambiente di apprendimento che, a suo avviso dev'essere considerato il luogo nel quale "i bambini vivono, come il quartiere e la loro città e di cui devono essere padroni per non rimanere "prigionieri" delle aule". Per quanto riguarda le strategie didattiche sono promosse quelle che possono essere svolte in tutti gli spazi che la scuola offre "dove i bambini si muovono liberamente" poiché come afferma "è una follia tenere i bambini fermi per otto ore". Nelle attività didattiche, inoltre, sono stati coinvolti anche "soggetti che apparentemente non avevano niente a che fare con la scuola" poiché come riporta la DS "anche il quartiere deve farsi carico del problema dell'abbandono". Per migliorare il clima scolastico e favorire il benessere la DS ha proposto l'affiancamento di uno psicologo che supporta i docenti nelle attività di relazione con i ragazzi e le loro famiglie, questo diventa necessario dice "per combattere frustrazione e burn out che rappresentano un grosso pericolo nel nostro lavoro". Considerato, inoltre, l'ambiente difficile nel quale i docenti operano, l'organizzazione didattica, soprattutto per i nuovi insegnanti è diversa rispetto alle altre scuole, poiché "passano un anno a osservare i docenti più esperti e successivamente un paio di mesi in affiancamento ad altri docenti". Ciò viene confermato anche dallo Staff che, sempre riguardo al clima scolastico, giudica importante un'organizzazione basata sia sul supporto tra pari che quello specializzato, proveniente dalle competenze dei Maestri di strada. Questi ultimi infatti sono in grado di fornire indicazioni sui comportamenti da tenere in ambienti difficili come quello dei Quartieri Spagnoli "L'Approccio è molto importante perché la strada diventa maestra di vita e la formazione non è teorica, ma on the job, con confronti su casi specifici, episodi contestualizzati e con supporto psicologico".

Per quanto riguarda l'attività di inclusione, lo Staff ritiene tale aspetto centrale, a prescindere dai casi certificati, come affermano i docenti "per noi i ragazzi sono tutti BES". Infine, per quanto riguarda le strategie didattiche lo Staff riporta la necessità di un lavoro collaborativo tra docenti che progettano UDA (Unità didattica di apprendimento) interdisciplinari a partire sempre dalle uscite fatte nel quartiere o oltre" al fine di personalizzare l'apprendimento "soprattutto da un punto di vista emotivo, affettivo e

relazionale”.

5.2. I Docenti

Per i docenti l’ambiente di apprendimento è esteso e diffuso, un luogo dove si lavora in team e da soli “Ciascun docente lavora in autonomia e in momenti di collaborazione con gli altri docenti. Questo vale anche per le uscite didattiche che non sono “gite” ma veri e proprie attività didattiche fuori dall’aula”. La descrizione del territorio nel quale operano è una periferia nel centro della città, con tutti i disagi che questo comporta “sebbene siamo nel centro di Napoli, qui si vive una realtà di periferia: giovani che mettono su famiglia senza consapevolezza, provenienti da contesti di deprivazione e che a loro volta hanno gravi disagi e che mostrano aspetti, immaturi proprio a causa del contesto in cui si trovano. Abbiamo bambini con genitori con 30 anni di condanna penale”.

Le strategie didattiche sono richiamate dai docenti nelle interviste, attraverso le visite nelle botteghe del quartiere per poi riportare in classe quanto appreso “Il modello didattico è diverso da quello di tipo trasmissivo, le interviste agli artigiani vengono registrate e dai vari incontri e osservazioni si fanno connessioni con le discipline (es. dall’ombrellaio partendo dalla raggiera dell’ombrello si passa allo studio della geometria)”, ma anche attraverso le discipline valorizzando l’aspetto della relazione “personalmente lavoro sui miti e tragedie (Pan, Antigone) attraverso i quali i ragazzi possono rileggere la propria realtà e le loro emozioni”. La dimensione dell’inclusione però rimane alla base di qualsiasi attività che viene intrapresa, supportata dalla formazione specifica che continuamente ricevono e che permette loro di comprendere un contesto difficile come quello nel quale operano “per noi la dispersione significa perdere gli studenti portandoli ad altre scelte. Spesso i ragazzi trovano nelle docenti la figura genitoriale, la guida nella propria crescita. Andare a scuola per loro è già una risposta positiva, una scelta rispetto al contesto disagiato e al contempo ‘fingere’, nei confronti dei compagni nel quartiere, che scherniscono i nostri studenti che hanno fatto una scelta diversa”.

5.3. Studenti e famiglie

In generale dalle interviste di genitori e studenti emerge un’attenzione all’inclusione che i docenti hanno nei confronti delle famiglie e dei ragazzi. Tale dimensione è molto chiara nei racconti delle madri, anche rispetto a episodi problematici che sono stati presi in carico dalla scuola per essere contenuti e ridotti “Non ci sono le distanze, ci sentiamo a tutte le ore, questa scuola abbraccia tutti, anche il bambino più disagiato, se i ragazzi non vanno a scuola gli insegnanti ci chiamano”. Ciò viene confermato anche dagli studenti “Nel gruppo nessuno viene escluso e ci aiutiamo sempre tra di noi” e che ci tengono a differenziarsi dalle altre scuole sia per l’aspetto inclusivo e dell’appartenenza a un gruppo “La maggior parte delle volte siamo una squadra. Siamo molto uniti e ci sentiamo più gruppo rispetto ai ragazzi di altre scuole”, che per quello relativo alle strategie didattiche “Rispetto alle altre scuole noi non lavoriamo solo su libri e quaderni, ma lavoriamo anche all’aperto. Ci piace lavorare in questo modo perché le cose sono meno pesanti”. L’ambiente di apprendimento, inoltre, viene descritto dagli studenti come accogliente dove i docenti “Non mettono ansia, ma si impegnano per far capire meglio”. Aspetto quest’ultimo che viene evidenziato anche dalle famiglie che percepiscono l’attenzione e l’accoglienza personalizzata da parte dei docenti nei confronti dei propri figli “E’ come se ognuno di loro fosse accolto da un abbraccio”.

5.4. Associazioni (Push App e Piedi per terra)

Dall'analisi delle interviste alle due associazioni, rispetto a tutte dimensioni indagate emergono in modo preponderante la dimensione metodologica (in particolare l'indicatore delle strategie didattiche) e quella relativa all'inclusione. Dalle dichiarazioni degli operatori questi ambiti sembrano essere imprescindibili per la buona riuscita delle attività "All'inizio di quest'anno si pensava di lavorare sul pensiero computazionale, ma non ha funzionato, i ragazzi non recepivano; quindi, è stato necessario rimodulare" che cambiano continuamente "Dopo la DaD, i ragazzi erano ancora meno motivati e attenti, allora abbiamo sviluppato software per cellulari da fare all'aperto o nei corridori. Con questa modalità basata interamente sul gioco siamo riusciti a interessare e stimolare i ragazzi". Le attività inclusive avvengono attraverso il coinvolgimento e l'attivazione cognitiva dei ragazzi in esperienze concrete, nelle quali possono sperimentare il proprio potenziale "Lavorando insieme a loro, coinvolgendoli attraverso l'attivazione di tutti i sensi: tatto, udito, olfatto, la vista i ragazzi poi diventano propositivi e si arrangiano con soluzioni creative e materiali improvvisati".

La dimensione relazionale è rintracciabile nelle attività, dove un'attenzione particolare è posta ai comportamenti problematici che i ragazzi vivono al di fuori della scuola "Si trattano temi quali bullismo, cyber security, body shame, che nascono dalle loro esperienze e da episodi che avvengono tra i ragazzi quasi quotidianamente" e che diventano occasioni per sperimentare modalità diverse di relazionarsi con gli altri "vengono a contatto con persone e ambienti diversi dalla scuola all'interno del quartiere: imparano anche a comportarsi in modo adeguato all'interno di contesti differenti". Infine, la dimensione relativa all'ambiente di apprendimento è trattata dalle associazioni come tema che rimane sullo sfondo. Il motivo è dovuto all'approccio della "scuola diffusa" adottato da tutte le classi della scuola.

6. Una scuola inclusiva

Il caso della scuola Dalla parte dei bambini è stato analizzato poiché particolarmente interessante da tre punti di vista: il primo è quello della sua collocazione in un contesto ad alta dispersione scolastica, il secondo riguarda il coinvolgimento del quartiere come parte integrante di una didattica attiva e centrata sull'alunno che deriva dalle teorie di Dewey e Freinet, ma anche da quelle dell'apprendimento situato, dove la comprensione è fortemente ancorata ai contesti di azione (Lave & Wenger, 2006) e prevede una co-partecipazione alle pratiche socioculturali della comunità. Il terzo punto riguarda l'inclusione e la prospettiva con la quale la scuola accoglie i ragazzi interpretando in modo allargato tale concetto "per noi i ragazzi sono tutti BES" come dicono i docenti dello Staff e nel prestare attenzione alle peculiarità di ciascuno di loro senza porre in secondo piano l'importanza della coesione del gruppo. Tale aspetto diventa quindi un punto di forza e un elemento distintivo rispetto alle altre scuole: come dicono gli studenti "Siamo molto uniti e ci sentiamo più gruppo rispetto ai ragazzi di altre scuole." Tutto ciò ne fa sicuramente un caso, poiché le prospettive appena descritte hanno avuto un punto di convergenza concreto e definito: nell'adottare la modalità della scuola diffusa si è scelto di aprire le porte dell'aula e svolgere attività didattiche per strada, nei giardini, sulle scalinate, dentro le botteghe e i negozi, ma risponde a una richiesta che è tutt'altro che straordinaria, poiché indicata dalla normativa recente in materia di inclusione. L'importanza della valutazione della qualità dell'inclusione, infatti, viene esplicitato in modo molto chiaro dall'art. 4 del D. Lgs. N. 66/2017 (novellato nel D. Lgs. N. 96/2019) che ricorda come tale valutazione sia parte integrante del procedimento di

valutazione delle istituzioni scolastiche, individuando come uno degli indicatori quello relativo al “livello di inclusività del Piano triennale dell’offerta formativa come concretizzato nel Piano per l’inclusione scolastica”. Tale allineamento tra due documenti programmatici della scuola PI e PTOF, richiesto dalla normativa, rafforza l’idea che l’inclusione rientra nella responsabilità delle scelte strategiche della scuola (Storai, 2020). Volendo quindi tirare le fila rispetto al nostro caso e rispondere alla domanda iniziale relativa ad una valutazione dell’inclusività della scuola possiamo individuare nella matrice SWOT alcuni punti di forza e di debolezza, opportunità e minacce tratte dal caso descritto.

Figura. 1 Swot analysis inclusività.

Come è possibile evincere da quanto riportato nella Figura.1 i punti di forza risiedono soprattutto in una forte visione della scuola, derivante dalla volontà della DS e che permette ai docenti di motivare il proprio lavoro, condividere e allinearsi agli obiettivi comuni. Per contro il coinvolgimento emotivo dei docenti è inevitabile dato il contesto nel quale operano, tant’è che è stato previsto un supporto psicologico per contenere lo stress che ne può derivare, anche se inevitabilmente il carico è tale che porta i docenti ad una permanenza

PUNTI DI FORZA: • Corpo docente unito, motivato e collaborativo • DS con una visione molto chiara condivisa • Attività progettuali inserite nel curriculum scolastico	PUNTI DI DEBOLEZZA: • Turn over dei docenti • Eccessivo coinvolgimento emotivo dei docenti
OPPORTUNITÀ: • Possibilità di stabilire contatti positivi con il territorio • Coinvolgimento di un maggior numero di studenti grazie al passaparola delle famiglie	MINACCE: • Terminato il primo ciclo di scuola i ragazzi devono spostarsi nelle scuole superiori della città • Terminato il progetto le attività con le associazioni saranno concluse.

limitata nella scuola. Per gli studenti, ma anche per tutta la popolazione che vive nel quartiere una scuola così concepita rappresenta un’opportunità importante che però trova il suo limite in un segmento scolastico limitato e che non arriva nemmeno all’obbligo scolastico, poiché s’interrompe alla fine della scuola secondaria di primo grado.

Si ritiene infine particolarmente importante l’inserimento di attività svolte fuori della scuola come inserite nel curriculum scolastico e non tenute a margine considerandole semplicemente come uscite didattiche, oltre all’opportunità che si presenta agli abitanti del quartiere di una crescente inclusione dei bambini a rischio in un percorso formativo.

7. Conclusioni

Dall’analisi delle interviste e focus group con tutti gli stakeholder del progetto “Quartieri Spagnoli, Quartiere educante”, realizzato dall’istituto paritario “Dalla parte dei bambini” di Napoli, emerge come gli indicatori del RAV considerati (in particolare Ambiente di

apprendimento e Inclusione) siano particolarmente in linea con una didattica inclusiva nel contrasto alla dispersione scolastica e alla povertà educativa (Dal Vovo & Demo, 2022). Nel progetto in questione, la scuola fa rete con varie realtà del quartiere e del territorio, nella triplice logica della comunità educante sottolineata da Triani (2018).

I destinatari principali (studenti e famiglie) sono particolarmente soddisfatti del clima accogliente, di ascolto e supportivo delle fragilità e delle povertà educative espresse dal contesto in cui opera la scuola. In linea con le recenti indicazioni ministeriali (Miur, 2021), la scuola realizza un progetto che dimostra di avere un impatto importante nel contrasto alla dispersione scolastica: la preparazione dei docenti, la leadership distribuita, il clima organizzativo, la fattiva collaborazione con soggetti pubblici e del Terzo settore e, non ultimo, una spiccata inclinazione a realizzare un'alleanza educativa con il quartiere tutto, rendono questa esperienza una pratica di particolare interesse, potenzialmente scalabile in altre realtà (problematiche e non) italiane. Il modello didattico, segue, infatti alcuni elementi cardine: le lezioni sono diversificate e hanno natura variegata; vengono svolte in maniera più coinvolgente e interessante, utilizzando modalità espressive, artistiche ed esperienziali, anche grazie al digitale e all'uso dell'outdoor education. La comunicazione scuola-famiglia è molto intensa, così come la comunicazione tra i docenti. Nessuno si sente abbandonato o trascurato, ma coinvolto e preso in carico. L'uso del cooperative learning fa sentire gli studenti inclusi e supportati. L'apprendimento passa anche attraverso un forte sentimento di appartenenza al gruppo e alla scuola. Tuttavia, un modello di questo tipo è esposto anche a rischi e minacce, come il rischio di burn-out dei docenti e la sostenibilità di una governance di rete così ampia. Elementi di cui si dovrà tenere conto nel caso di una prosecuzione o di un allargamento di scala.

Riferimenti bibliografici

- Aliyeva, V. (2022). The impact of personalized learning on student achievement. *Journal of Innovative Education Research*, 1(1), 30–38. <https://jier.org/index.php/journal/article/view/14>
- Anello, F. (2020). Aware and critical teachers of the educational action through the SWOT analysis. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 15(1), 137–153. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9458>
- Benadusi, L., & Giancola, O. (2020). *Equità e merito nella scuola. Teorie, indagini empiriche, politiche*. FrancoAngeli.
- Campagnoli, G., & Mottana, P. (2020). *L'educazione diffusa. Istruzioni per l'uso*. Terra Nuova.
- Capperucci, D., & Maienza, M. (2022). L'autovalutazione degli insegnanti per l'inclusione scolastica. *Dirigenti Scuola*, 12(1), 82–95.
- CEDEFOP. Centro europeo per lo sviluppo della formazione professionale (2023). *Linee guida europee per la convalida dell'apprendimento non formale e informale*. https://www.cedefop.europa.eu/files/3093_it.pdf
- Cerini, G. (2016). Valutazione interna ed esterna. Attori e prospettive per il miglioramento della qualità dell'istruzione. *Scuola democratica*, 7(2), 397–414.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2004). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. John Wiley & Sons.

- Dal Zovo, S., & Demo, H. (2022). *Fare didattica inclusiva nel contrasto alla dispersione scolastica e alla povertà educativa*. Save the Children Italia Onlus.
- Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66. Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, art. 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107. (17G00074). *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, Serie Generale*, 112, 16 maggio 2017.
- Della Porta, D. (2010). *L'intervista qualitativa*. Laterza.
- Digennaro, S. (2020). Povertà educativa e welfare generativo: un possibile modello di intervento. *Educare.it*, 20(3), 37–52.
- Finetti, S. (2023) *La povertà educativa: Origini, dimensioni, prospettive*. FrancoAngeli.
- Gabrielli, F. (2022). Povertà educativa: Una nozione polisemica e multidimensionale. *Quaderni del Dipartimento di Scienze della Formazione Serie Dottorato TRES*, 2, 35–44.
- Invalsi. Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione (2017). *Rapporto di autovalutazione. Guida all'autovalutazione*. <https://www.invalsi.it/snv/index.php?action=ais>
- Lave, J., & Wenger, E. (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Erickson.
- Matta, E. (2020). *Psicologia della leadership*. Erickson.
- Mori, S., & Storai, F. (2016). Innovazione e miglioramento: Promozione dei processi e valutazione del cambiamento. *Scuola democratica*, 2, 537–552.
- Mozzanica, C. M. (2000). *Servizi alla persona*. Monti.
- MUR. Ministero dell'Università e della Ricerca. (2021). *Documento per la pianificazione delle attività scolastiche, educative e formative nelle istituzioni del Sistema nazionale di istruzione*. https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Piano+Scuola+21_22.pdf
- 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. <https://doi.org/10.19241/lll.v16i36.537>
- Piccioli, M. (2022). Autovalutazione e automiglioramento come sviluppo inclusivo della scuola. *Form@re. Open Journal per la formazione in rete*, 22(1), 30–48. <https://doi.org/10.36253/form-12645>
- Ripamonti, E. (Ed.). (2022). *Costruire reti territoriali per il contrasto alla dispersione scolastica e alla povertà educativa*. Save the Children.
- Rossi-Doria, M., & Tabarelli, S. (Eds.). (2016). *Reti contro la dispersione scolastica: i cantieri del possibile*. Erickson.
- Rubat du Merac, E. (2021). Studio di caso e focus group. In G. Domenici, P. Lucisano, & V. Biasi (Eds.), *Ricerca sperimentale e processi valutativi in educazione* (pp. 233–258). McGraw-Hill.
- Save the Children. (2020). *Salviamo il futuro adesso*. <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/salviamo-il-futuro-adesso-rapporto-attivita-2020>

- Smith, G. A., & Sobel, D. (2014). *Place- and community-based education in schools*. Routledge.
- Sottocorno, M. (2024). Povertà educativa. Un possibile quadro di riferimento legislativo. *Pedagogia oggi*, 22(2), 187–193. <https://doi.org/10.7346/PO-022024-23>
- Storai, F. (2020). La progettazione unitaria e inclusiva della scuola. In D. Capperucci & G. Franceschini (Eds.), *Introduzione alla pedagogia e alla didattica dell'inclusione scolastica. Riferimenti culturali, normativi, metodologici* (pp. 127-145). Guerini Scientifica.
- Torre, E. M. (2014). *Dalla progettazione alla valutazione. Modelli e metodi per educatori e formatori*. Carocci.
- Triani, P. (2018). *La collaborazione educativa*. Schol .
- Vincent, G. (Ed.). (1994). *L' ducation prisonni re de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les soci t s industrielles*. Presses Universitaires de Lyon.
- Yin, R. K. (2005). *Lo studio di caso nella ricerca scientifica. Progetto e metodi*. Armando.
- Zanniello, G. (2018). Il concetto di personalizzazione: Evoluzione teorica e applicazioni scolastiche. In Centro Studi per la Scuola Cattolica (Ed.), *Personalizzazione e progetto educativo. Scuola cattolica in Italia. 20  rapporto* (pp. 11–64). Schol .