

# Famiglie, *parental engagement* e dispersione scolastica nella percezione degli insegnanti della secondaria di primo grado. Ricerca-Formazione nel contesto italiano

Anna Pileri<sup>1</sup>, Laura Palareti<sup>23</sup>

## Abstract

Negli ultimi decenni, il coinvolgimento delle famiglie nella vita scolastica ha assunto una rilevanza crescente in ambito pedagogico, psicologico e sociale, configurandosi come un fattore chiave per la riuscita scolastica e il benessere degli studenti<sup>4</sup>. Gli insegnanti, in quanto figure centrali nei processi educativi scolastici, svolgono un ruolo cruciale nel promuovere la partecipazione dei genitori al percorso formativo dei loro figli, contribuendo alla costruzione di alleanze educative significative. Comprendere come gli insegnanti percepiscono le famiglie e il loro coinvolgimento rappresenta, pertanto, un passaggio essenziale per sviluppare strategie orientate alla promozione di partenariati educativi efficaci, soprattutto nei contesti maggiormente esposti al rischio di dispersione scolastica. Il contributo propone una disamina delle percezioni degli insegnanti nei confronti delle famiglie - con peculiare riferimento al *parental engagement* - sia alla luce di alcuni studi di riferimento, sia attraverso l'analisi di una parte del corpus di dati raccolti-prodotti nell'ambito di una ricerca-formazione<sup>5</sup> (R-F) nazionale condotta in alcune scuole secondarie di primo grado situate in differenti regioni italiane.

**Parole chiave:** ricerca-formazione, insegnanti, famiglie, parental engagement, dispersione scolastica

## Abstract

<sup>1</sup> Professoressa associata in Didattica e Pedagogia speciale presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin", Alma Mater Studiorum, Università di Bologna.

<sup>2</sup> Professoressa associata in Psicologia sociale presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin", Alma Mater Studiorum, Università di Bologna.

<sup>3</sup> Anna Pileri ha scritto i paragrafi 1 e 2. La scrittura del paragrafo 3 e delle Riflessioni conclusioni è a cura di Anna Pileri e Laura Palareti.

<sup>4</sup> L'uso del maschile generalizzato al plurale risponde a una scelta puramente convenzionale.

<sup>5</sup> La ricerca-formazione è stata condotta nell'ambito del progetto PRIN22 (bando 2022, prot. 20224WRLFE). Per un approfondimento più completo sul Progetto, si rimanda alla seguente pubblicazione: 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 in Cadmo. Giornale Italiano di Pedagogia sperimentale. An International Journal of Educational Research, 1, 9-25. Il gruppo di ricerca è composto da: Ira Vannini (responsabile progetto di ricerca – UNIBO), Gabriella Agrusti (responsabile unità di ricerca – LUMSA), Giorgio Asquini (responsabile unità di ricerca – Sapienza); Elia Pasolini (coordinamento operativo). Gruppo UNIBO: Roberto Dainese, Laura Palareti; Gruppo LUMSA: Maurizio Gentile; Gruppo Sapienza: Donatella Cesareni. Unità aggiuntive: Perugia: responsabile Federico Batini; Milano Bicocca: responsabile Luisa Zecca; UNIMORE: responsabile Paola Damiani. Supporto Gruppo CRESPI: Valeria Cotza, Ermelinda De Carlo, Mina De Santis, Enrico Emili, Luca Ferrari, Claudia Fredella, Annarita Monaco, Elena Pacetti, Valentina Pagani, Anna Pileri, Alessandro Soriani, Francesca Fioretti, Elisa Guasconi, Alessandro Oro, Chiara Monti, Giulia Paganin, Luca Fabris, Agnese Pasqua.

Over the last few decades, family engagement in school life has become increasingly important in educational, psychological and social contexts, emerging as a key factor in students' school success and well-being. Teachers, as central figures in school education processes, play a crucial role in promoting parental participation in their children's in their children's learning paths, facilitating the construction of meaningful educational alliances. Understanding how teachers perceive families and their engagement is, therefore, an essential step for developing strategies aimed at promoting educational partnerships with families, especially in contexts at higher risk of school dropout. This paper proposes an examination of teachers' perceptions of families - with particular reference to parental engagement - both in the light of relevant studies and through the analysis of a portion the data corpus collected and produced as part of a national research-training (R-T) project carried out in some secondary schools located in different Italian regions.

**Keywords:** research-training, teachers, families, parental engagement, school dropout

### 1. *Alcune lenti teoriche: dispersione scolastica e parental engagement*

Il tema della dispersione scolastica ha assunto un ruolo centrale nel dibattito educativo nazionale e internazionale, in quanto sintomo di dis-equità persistenti e criticità del sistema scolastico nel garantire pari opportunità a tutti gli studenti. Come osserva Benvenuto «[...] una scuola inclusiva deve allora dimostrare e garantire principi di equità. Con questo termine si richiama un principio di democrazia e di giustizia scolastica, vale a dire una uguaglianza “giusta”. L’istruzione non è solo un bene pubblico ma un patrimonio di tutti, intesi come singoli e come collettività» (Benvenuto, 2022, pp. 10-11).

Tra i molteplici fattori che influenzano l'abbandono precoce degli studi, il coinvolgimento genitoriale, o *parental engagement*, è stato riconosciuto dalla ricerca come uno degli elementi più significativi nel promuovere la riuscita scolastica e prevenire il *drop-out*. In primis, occorre sottolineare che il concetto di coinvolgimento va ben oltre la semplice partecipazione dei genitori alle riunioni scolastiche. Esso comprende un insieme articolato di comportamenti, atteggiamenti e pratiche che i genitori mettono in atto per sostenere l'apprendimento dei figli, tanto a casa quanto nel contesto scolastico. Tra questi, si annoverano il monitoraggio dei compiti, la comunicazione costante con gli insegnanti, l'incoraggiamento verso lo studio e, più in generale, la creazione di un clima familiare che valorizzi e sostenga la riuscita scolastica. Tuttavia, tale coinvolgimento può essere compromesso da molteplici fattori che attengono alle famiglie, ma anche all'atteggiamento e alle rappresentazioni dei docenti nei loro confronti.

Come evidenziato da Christenson e Sheridan (2001), la qualità della collaborazione tra insegnanti e genitori si riflette direttamente nel rendimento scolastico e nel benessere degli studenti. Secondo Epstein (2001) il coinvolgimento genitoriale può essere articolato in sei tipologie: supporto alla genitorialità (*parenting*), comunicazione scuola-famiglia (*communicating*), volontariato scolastico (*volunteering*), supporto all'apprendimento domestico (*learning at home*), partecipazione alle decisioni scolastiche e collaborazione con la comunità (*collaborating with community*). Questo modello evidenzia la complessità del ruolo dei genitori nell'ecosistema educativo e

suggerisce strategie concrete per rafforzare tale relazione. Numerosi studi hanno confermato il ruolo cruciale del *parental engagement* nel migliorare i risultati scolastici e ridurre il rischio di abbandono. Una meta-analisi realizzata da Fan e Chen (2001), basata su oltre 25 anni di ricerche, ha mostrato una correlazione positiva tra l'intensità del coinvolgimento familiare e il rendimento scolastico degli studenti. Analogamente, Hill e Tyson (2009), analizzando in particolare la fascia dell'istruzione secondaria, hanno identificato nelle aspettative educative dei genitori e nella comunicazione con la scuola due leve fondamentali per motivare gli studenti e sostenerli nel percorso formativo. In contesti socio-economicamente svantaggiati, il ruolo della famiglia diventa ancor più decisivo. I dati raccolti dall'OCSE nel rapporto *Equity and Quality in Education* (2012) evidenziano come il coinvolgimento delle famiglie, se adeguatamente supportato, possa compensare le disuguaglianze strutturali, rafforzando la resilienza degli studenti più a rischio di esclusione, con peculiare riferimento a coloro che hanno bisogni educativi speciali. È in questi contesti, infatti, che la scuola deve farsi promotrice di un'alleanza educativa più ampia e sistemica, non solo rivolta alle famiglie, ma alla comunità e ai servizi territoriali, secondo un approccio bio-psico-sociale introdotto dall'*International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF, 2001).

La Commissione Europea, nel documento *Reducing Early School Leaving* (2013), sottolinea come il coinvolgimento attivo dei genitori sia una delle strategie chiave per contrastare la dispersione scolastica. La partecipazione delle famiglie non solo migliora la frequenza scolastica e l'impegno degli studenti, ma contribuisce anche a creare un ambiente più collaborativo e accogliente all'interno delle scuole.

Coinvolgere le famiglie non è sempre un compito semplice. Barriere culturali, linguistiche, sociali ed economiche possono ostacolare una partecipazione attiva e continuativa dei genitori. Per questo motivo, diventa essenziale che le scuole sviluppino pratiche di comunicazione efficaci, sensibili alle diversità, che offrano occasioni di formazione e ascolto rivolte ai genitori, specialmente nei territori più a rischio.

Risulta evidente che il *parental engagement* non può essere considerato un fattore marginale, bensì una componente strutturale delle politiche e degli interventi formativi volti a contrastare la dispersione scolastica. Rafforzare la relazione scuola-famiglia significa agire preventivamente, promuovere una cultura dell'apprendimento condivisa in grado di sostenere ogni studente nel proprio percorso formativo.

La sfida per le istituzioni scolastiche è duplice: sostenere le famiglie nel loro ruolo educativo e, al tempo stesso, non lasciare soli gli insegnanti, che necessitano di essere accompagnati con percorsi formativi mirati. Solo attraverso un investimento condiviso nella formazione e nella costruzione di legami di fiducia e di alleanza sarà possibile dar vita a partenariati educativi autentici, duraturi e inclusivi, capaci di generare un reale cambiamento nei contesti scolastici.

## *2. Fattori che influenzano la percezione degli insegnanti sul coinvolgimento delle famiglie*

La percezione che gli insegnanti hanno del coinvolgimento delle famiglie nel percorso scolastico non è un riflesso oggettivo e neutro dei comportamenti genitoriali, ma piuttosto una costruzione complessa, influenzata da molteplici fattori individuali, relazionali e istituzionali. Si tratta di un processo interpretativo che incorpora le aspettative personali dei docenti, le loro pregresse esperienze professionali, le rappresentazioni sociali interiorizzate circa il ruolo dei genitori nell'educazione e, più in generale, i modelli culturali di riferimento.

Diversi studi hanno evidenziato come alcune variabili ricorrenti condizionino significativamente questa percezione. Tra i fattori principali si annoverano il livello di istruzione dei genitori, la loro disponibilità al dialogo, la frequenza e la qualità della comunicazione con la scuola, nonché l'eventuale presenza di barriere linguistiche o culturali (Hill & Tyson, 2009). Gli insegnanti tendono a percepire più positivamente le famiglie che si dimostrano presenti, che rispondono alle comunicazioni scolastiche, che partecipano agli incontri e che manifestano un interesse attivo verso il percorso scolastico dei figli. È interessante notare come questo tipo di coinvolgimento venga spesso associato, anche inconsciamente, a una maggiore "competenza genitoriale", talvolta a prescindere dalle reali capacità educative o dal livello socio-economico.

Tuttavia, la letteratura sottolinea anche i rischi insiti in questa dinamica. Reay (2004) e Vincent (2017) mettono in luce come le percezioni degli insegnanti possano essere influenzate da stereotipi di classe, cultura o lingua, portando a valutazioni differenziali. Le famiglie appartenenti alle classi medio-alte, ad esempio, vengono spesso percepite come più "collaborative" o "impegnate", anche in presenza di comportamenti simili a quelli delle famiglie con minori risorse. Questo fenomeno può generare forme di bias relazionale, in cui le aspettative nei confronti degli studenti e delle loro famiglie risultano mediate da fattori extrascolastici, alimentando potenzialmente disegualanze nella relazione educativa.

Le conseguenze di tali percezioni si riflettono direttamente sulla qualità della relazione scuola-famiglia, ma anche sulle aspettative scolastiche verso l'alunno, sull'assegnazione di responsabilità, sulla fiducia educativa e, non in ultima istanza, sulla riuscita scolastica. In questo senso, l'insegnante non è solo osservatore, ma anche attore nella costruzione della relazione con le famiglie, e le sue rappresentazioni possono rafforzare o ostacolare il coinvolgimento genitoriale. In proposito, un ulteriore contributo teorico viene dagli studi sulle aspettative educative, legati al cosiddetto "effetto Pigmalione". Le ricerche evidenziano che le aspettative degli adulti - insegnanti e genitori - possono avere un impatto tangibile sui risultati scolastici degli studenti, generando profezie che si autoavverano (Rosenthal & Jacobson, 1968; Jussim & Harber, 2005). Le percezioni positive possono stimolare un circolo virtuoso di cura, motivazione e riconoscimento, contribuendo a sostenere l'impegno scolastico anche in situazioni di grande svantaggio.

Anche le istituzioni scolastiche e le politiche organizzative svolgono un ruolo fondamentale nel modellare tali percezioni. Le scuole che promuovono una cultura

dell'inclusione e dell'equità, che valorizzano la diversità familiare e che investono nella formazione relazionale del personale docente tendono a facilitare un dialogo più equo e costruttivo tra scuola e famiglia. Come evidenziano Goodall e Montgomery (2014), l'adozione di strategie comunicative flessibili, la disponibilità di spazi di confronto non giudicanti e la costruzione di alleanze educative fondate sulla fiducia reciproca possono contribuire significativamente a ridurre i pregiudizi e a migliorare la qualità della collaborazione scuola-famiglia. In questo quadro, la percezione degli insegnanti si configura non come un dato immutabile, ma come un elemento dinamico, sensibile ai contesti, ai processi formativi e alle pratiche relazionali attivate all'interno dell'istituzione scolastica.

Alla luce dei modelli teorici e delle ricerche esaminate, appare evidente la necessità di rafforzare le competenze delle insegnanti nella gestione della relazione con le famiglie, specialmente in contesti ad alta complessità sociale. Una prima direzione operativa riguarda la formazione continua del personale scolastico, che può trovare risposte concrete nella metodologia della ricerca-formazione<sup>6</sup> (R-F) finalizzata a sostenere e valorizzare la professionalità docente attraverso percorsi di ricerca volti al miglioramento delle conoscenze e delle pratiche educativo-didattiche, considerando la formazione come una leva strategica per l'innovazione e la qualità dell'insegnamento (Nigris, Cardarello, Losito, Vannini, 2020).

### *3. Entrando nella Ricerca-Formazione: analisi tematica di alcuni estratti di interviste rivolte alle insegnanti con focus sulla percezione delle famiglie*

Come già anticipato, il presente contributo si inserisce all'interno di un progetto nazionale di ricerca-formazione dal titolo “*Povertà educativa, svantaggio culturale e inclusione sociale dentro e fuori la scuola. Sviluppo professionale degli insegnanti e Ricerca-Formazione nell'era post-Covid*”. La ricerca, finanziata dall'Unione Europea nell'ambito del Programma PRIN (Progetti di Rilevante Interesse Nazionale), si propone di definire e sviluppare modelli di intervento strategici, empiricamente fondati, a supporto della professionalità docente nella scuola secondaria di primo grado<sup>7</sup>. All'interno di questo quadro, si è indagato, dal punto di vista di studenti, insegnanti e dirigenti scolastici, la presenza e la percezione dei fattori di svantaggio, con l'obiettivo di comprenderne la modificabilità e di delineare strategie di intervento efficaci (Agrusti, Asquini, Vannini, 2024, p. 16). Il disegno di ricerca, di tipo quali-quantitativo (Creswell & Plano Clark, 2006), con approccio descrittivo e correlazionale, si è articolato in studi di caso (Yin,

<sup>6</sup> Sulle linee metodologiche della Ricerca-Formazione del CRESPI – Centro interuniversitario di ricerca educativa sulla professionalità dell'insegnante, si veda: <https://site.unibo.it/crespi/it> (consultato il 20/10/2025).

<sup>7</sup> Le azioni progettuali (A.A. 2024-2025) hanno coinvolto circa 1200–1500 studenti della scuola secondaria di primo grado; 8 dirigenti scolastici e circa 150–200 insegnanti, sia neoassunti che in servizio.

2017) – condotti in più fasi – mediante i seguenti strumenti di rilevazione, utilizzati prima e dopo gli interventi di ricerca-formazione realizzati nelle otto scuole<sup>8</sup> italiane coinvolte:

- analisi documentale;
- questionario studenti;
- prova di studio;
- questionario insegnanti;
- interviste ai dirigenti scolastici (prima e dopo gli interventi formativi);
- interviste agli insegnanti (prima e dopo gli interventi formativi);
- interventi di ricerca-formazione nelle scuole
- osservazioni (prima e dopo gli interventi di R-F nelle scuole).

L’obiettivo prioritario della ricerca è contrastare i fenomeni di povertà educativa e di insuccesso scolastico attraverso l’analisi delle variabili che possono incidere sui processi di dispersione. Nella Fase 1 l’indagine si è concentrata sull’esplorazione degli indicatori di svantaggio socio-culturale e sull’individuazione dei fattori di rischio e di protezione presenti nei contesti scolastici coinvolti, considerando il ruolo delle famiglie tra i fattori significativi da indagare. Nella Fase 2 – a partire dall’analisi quanti-qualitativa del corpus dei dati - relativi ai questionari, alla prova di studio e alle interviste – si è passati alla progettazione (condivisa con i dirigenti e i docenti) e alla realizzazione degli interventi formativi rivolti agli insegnanti, finalizzati ad attivare consapevolezze (funzione formativa della valutazione, metodo di studio, clima di classe, variabili intersoggettive e apprendimento, alleanze e coinvolgimento delle famiglie), a migliorare le pratiche didattiche e i risultati degli studenti.

Nel presente contributo, coerentemente con il disegno di ricerca descritto, presentiamo l’analisi qualitativa - non esaustiva - di una sezione specifica del corpus dei dati, relativa ad alcuni estratti delle interviste<sup>9</sup> rivolte agli insegnanti realizzate prima degli interventi formativi nelle scuole. Per l’analisi<sup>10</sup> dei dati, ci siamo avvalsi sia del modello di codifica della *Constant comparative analysis* (Strauss & Corbin, 1990), sia dell’approccio *Thematic analysis* (Braun & Clarke, 2006), entrambi funzionali a orientare il lavoro del ricercatore lungo l’intero processo di esame dei dati: dalla codifica (*coding*) all’individuazione e interpretazione-concettualizzazione dei temi.

Questo processo di analisi ha permesso di identificare alcuni temi ricorrenti (*core categories*) riferiti alle famiglie, emersi trasversalmente nelle narrazioni degli insegnanti coinvolti. Tali temi (Tab.1) offrono uno spaccato significativo dei principali fattori percepiti nella scuola secondaria di primo grado, in merito alle famiglie e alle possibili correlazioni con le difficoltà scolastiche degli studenti.

<sup>8</sup> Le scuole sono situate in differenti Città italiane: 1 a Milano, 2 a Bologna, 1 a Perugia, 2 a Roma e 2 a Palermo.

<sup>9</sup> In ciascuna scuola coinvolta nel Progetto sono state realizzate interviste a dirigenti e vicari e focus group rivolti a insegnanti sia prima degli interventi formativi - con l’obiettivo di individuare possibili variabili connesse alla dispersione scolastica e di approfondire i bisogni formativi - sia dopo gli interventi, al fine di valutare l’impatto della formazione. Gli estratti narrativi analizzati in questo contributo provengono da 16 focus group e interviste a insegnanti (alcuni dei quali ricoprivano il ruolo di vicari) svolti nella fase iniziale (due per ciascuna scuola).

<sup>10</sup> L’analisi si è avvalsa anche dell’utilizzo del software ATLAS.ti.

Di seguito si propone una sintesi dei nuclei tematici emersi, articolati secondo una logica di connessione e interdipendenza tra i diversi ambiti analizzati.

Tab. 1 Analisi tematica

Tema emergente	Descrizione sintetica	Citazioni esemplificative	Sottocategorie / Aspetti associati
<b>1. Difficoltà scolastiche, dispersione e condizioni di svantaggio delle famiglie</b>	Difficoltà scolastiche e dispersione vengono percepiti in stretta connessione a condizioni familiari di estremo disagio e svantaggio socio-culturale.	"Famiglie senza risorse o competenze." "Ci sono tante sfaccettature che stanno emergendo, non solo magari esclusivamente per la mancata voglia del diretto interessato, ma anche per la famiglia". "Quindi confermo che dispersione scolastica l'associo anche io a una situazione di estremo disagio socio familiare e famiglia inesistente...". "Nota che ci sono grossi divari nelle varie classi e anche io penso che siano direttamente collegati alla famiglia dalla quale l'alunno o il ragazzino proviene (...) non c'entra niente il lato economico quanto invece il lato cultura".	- Famiglie poco presenti - Svantaggio sociale - Svantaggio culturale; - Estremo disagio
<b>2. Difficoltà linguistiche e culturali delle famiglie con background migratorio</b>	La scarsa padronanza della lingua italiana ostacola la comunicazione con le famiglie e la loro partecipazione scolastica.	"Il primo step è la lingua. Ma è anche culturale." "Non è solo un fatto linguistico, è chiaro che la lingua sia il primo scoglio, la prima difficoltà, ma molto spesso, la difficoltà è di tipo culturale". "I genitori degli alunni stranieri difficilmente prenotano un colloquio, difficilmente vengono a scuola a chiedere com'è l'andamento scolastico del figlio". "Quando ti trovi un ragazzino straniero che ti accorgi che le problematiche vanno al di là, oltre le difficoltà linguistiche e quindi parlare con la famiglia, una famiglia che non ti comprende; quindi, liberamente ci vorrebbe la figura di un mediatore, perché come fai a spiegare..."	- Barriere linguistiche - Barriere culturali - Difficoltà di partecipazione - Necessità di mediatori linguistici e culturali
<b>3. Rapporto scuola-famiglia</b>	Il rapporto scuola-famiglia è spesso caratterizzato da difficoltà comunicative e relazionali; le famiglie sono percepite come assenti, diffidenti o inclini alla delega educativa.	"La scuola si fa quasi sostituta della famiglia." "C'è una cultura in cui io affido il figlio alla scuola, te ne occupi tu, te lo lascio all'ingresso e basta, io non devo fare nulla, non so che cosa fare". "Molti genitori non controllano il registro elettronico." "Molte famiglie non investono nella scuola."	- Tendenza alla delega - Scarsa partecipazione - Mancanza di comunicazione
<b>4. Coinvolgimento delle famiglie</b>	Le attività scolastiche partecipative favoriscono la relazione scuola-famiglia.	"Quando si organizza uno spettacolo, i genitori vengono." "Coinvolgere le mamme con corsi di lingua ha funzionato." "Però se oltre alla lingua si convocano per un'attività più relazionale, come ad esempio una festa, una preparazione di cibi i genitori vengono". "Chiediamo come prima cosa l'aiuto della famiglia, quindi richiediamo dei colloqui, chiamiamo le famiglie, genitori, i tutori, non lo so, c'è sempre un grosso coinvolgimento con le famiglie, ma purché le famiglie ci siano, perché tante volte magari è la fonte del problema".	- Ricerca di strategie di coinvolgimento - Eventi, feste e attività relazionali - Corsi di lingua
<b>5. Patto educativo e alleanza scuola-famiglia</b>	Il Patto educativo è percepito come uno strumento utile, ma spesso risulta formale e inefficace senza una reale alleanza.	"Facciamo i patti, ma a volte sono solo parole scritte al vento." "l'alleanza educativa è un valore cardine sia livello sociale sia a livello proprio scolastico. Si firmano dei patti, ma rimangono lì, sono incartamenti, formalità."	- Partecipazione discontinua - Scarsa corresponsabilità e alleanza

Tema emergente	Descrizione sintetica	Citazioni esemplificative	Sottocategorie / Aspetti associati
<b>6. Famiglie di fronte alle difficoltà dei loro figli</b>	Le famiglie spesso faticano ad accettare le difficoltà dei figli e mostrano resistenza ad avviare percorsi diagnostici o di supporto.	"Le famiglie difficilmente accettano che i figli possano avere delle difficoltà e questo è un problema culturale per cui non fanno nulla e noi ci ritroviamo a lavorare con dei ragazzini che potrebbero avere dei supporti o degli aiuti, quindi gli unici aiuti e gli unici supporti siamo noi" "C'hanno questa difficoltà ad ammettere che il figlio può avere delle difficoltà". "In genere le famiglie fanno resistenza a produrre una certificazione". "Quando si mettono in evidenza determinate caratteristiche e quindi si invita la famiglia a procedere con un determinato iter, alcune volte tutto questo viene visto in maniera come dire quasi punitiva quasi eh da etichettare il proprio figlio".	- Difficoltà ad ammettere e accettare le difficoltà dei figli; Resistenza culturale all'iter di diagnosi; - Timore delle etichette; - Ostacoli all'attivazione dei supporti

### *Discussione dei risultati e riflessioni conclusive*

L’analisi tematica delle interviste restituisce una narrazione densa e sfaccettata delle percezioni delle insegnanti rispetto ai fattori che possono incidere sulle difficoltà degli alunni e sul rischio di dispersione scolastica. I temi emersi, pur nella loro eterogeneità, delineano un terreno comune segnato da sfide sistemiche, tensioni relazionali e un diffuso senso di difficoltà nella comunicazione e nel coinvolgimento delle famiglie, a fronte della crescente complessità dei contesti educativi.

Le difficoltà scolastiche vengono frequentemente associate a condizioni di svantaggio familiare, declinate non solo in termini socio-economici, ma anche culturali, linguistici e relazionali. Le insegnanti riconoscono la difficoltà delle famiglie nell’offrire un supporto educativo continuativo, ma tendono spesso a leggere questa difficoltà attraverso una lente deficitaria, sottolineando la mancanza di risorse, competenze o motivazione da parte dei genitori.

Tale visione, tuttavia, rischia di cristallizzare rappresentazioni stereotipate che attribuiscono alle famiglie – in particolare a quelle migranti o in condizioni di vulnerabilità – una presunta disattenzione verso la scuola, senza interrogarsi a fondo sulle cause strutturali e culturali che ostacolano la partecipazione. In questo senso, le barriere linguistiche e culturali assumono un ruolo centrale: la difficoltà nel comunicare con i genitori non italofoni è percepita come un limite nella comunicazione-relazione. Tuttavia, alcune esperienze raccontate evidenziano che, laddove vengono proposti percorsi formativi linguistici e attività relazionali inclusive, si aprono spazi di fiducia e partecipazione, capaci di attivare forme di empowerment familiare generando, anche, un cambiamento positivo nel clima relazionale.

Il rapporto scuola-famiglia è spesso descritto in termini problematici: gli insegnanti percepiscono nei genitori una tendenza alla delega, una partecipazione discontinua, difficoltà nel riconoscere e accettare le difficoltà dei propri figli (soprattutto quando si tratta di avviare percorsi diagnostici e di supporto) e una scarsa

corresponsabilità educativa. In molti casi, il Patto di corresponsabilità viene vissuto come un mero adempimento formale, privo di ricadute concrete.

Alla luce di questi risultati, emergono alcune direzioni di lavoro fondamentali. In primo luogo, il contrasto alla dispersione scolastica richiede un approccio sistematico e multilivello, che includa il monitoraggio precoce delle difficoltà, la costruzione di reti territoriali integrate, e il rafforzamento della relazione e delle alleanze con i genitori attraverso pratiche di comunicazione e coinvolgimento realmente inclusive.

Il quadro complessivo invita, inoltre, a una riflessione profonda sulle rappresentazioni che gli insegnanti possono elaborare nei confronti delle famiglie. La mancata partecipazione genitoriale è spesso interpretata come espressione di non coinvolgimento, disinteresse, delega educativa, senza considerare ulteriori fattori come la mancanza di reti di supporto, gli orari di lavoro incompatibili, il timore dello stigma diagnostico, difficoltà ad elaborare una diagnosi, situazioni familiari complesse, vissuto di sfiducia nei confronti dell'istituzione scolastica ecc.

In questa prospettiva, gli interventi formativi promossi in uno step successivo - nell'ambito della presente ricerca-formazione - si configurano come dispositivi privilegiati di riflessione e sperimentazione, per sollecitare nei docenti la ricerca di strategie innovative per coinvolgere e supportare le famiglie e, non secondariamente, per accompagnare un necessario cambiamento di sguardo nei loro confronti.

### *Riferimenti bibliografici*

- 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(2024), 9–25.
- Benvenuto G. (2022). La scuola inclusiva come principio di equità: un traguardo per un'educazione. In *Studi sulla Formazione*: 25, 7-20.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77–101.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Christenson, S. L., & Sheridan, S. M. (2001). *Schools and Families: Creating Essential Connections for Learning*. New York: Guilford Press.
- Creswell, J.W. & Plano Clark, V.L. (2006). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- European Commission. (2013). *Reducing Early School Leaving: Key Messages and Policy Support—Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving*. Brussels: European Commission.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1–22.

- Freire P., (1976). *La Pedagogia degli oppressi*. Milano: Arnoldo Mondadori.
- Gigli A., (2016). *Famiglie evolute*. Junior-Spaggiari.
- Goodall, J., & Montgomery, C. (2014). *Parental involvement to parental engagement: A continuum*. *Educational Review*, 66(4), 399–410.
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740–763.
- International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF, 2001) <https://www.who.int/classifications/international-classification-of-functioning-disability-and-health> (consultato il 20/10/2025).
- Jussim, L., & Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9(2), 131–155.
- Yin R. K., (2017). *Case Study Research and Applications. Design and Methods*. Sage.
- Nigris, E., Cardarello, R., Losito, B., & Vannini, I. (2020). Ricerca-Formazione e miglioramento della scuola. Il punto di vista del CRESPI. *RicercaZione*, 12(2), 225–237.
- OECD. (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264130852-en> (consultato il 13/10/2025).
- Pileri, A., Caldin, R., & Gremion, L., (2023). Alliances et processus d'inclusion. Quels défis et quelles ressources pour les familles aujourd'hui? *Revue internationale de l'éducation familiale*, n. 51.
- Pileri, A., (2024). *Pensare e agire per l'inclusività. Sguardi sul profilo dell'insegnante per il sostegno*. Milano: FrancoAngeli
- Reay, D. (2004). *It's all becoming a habitus: Beyond the habitual use of habitus in educational research*. *British Journal of Sociology of Education*, 25(4), 431-447.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Vincent, C., (2017). “The children have only got one education and you have to make sure it's a good one”: Parenting and parent–school relations in a neoliberal age. *Gender and Education*, 29(5), 541-557.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L., (1968). *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*. Holt, Rinehart and Winston.