

# Oltre i confini dell'aula

Opportunità, sfide ed etica  
delle partnership educative

a cura di  
Martina Visentin, Vera Segalina



## Sociologia

FrancoAngeli





## OPEN ACCESS la soluzione FrancoAngeli

Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

**FrancoAngeli Open Access** è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più: [Pubblica con noi](#)

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it) e iscriversi nella home page al servizio "[Informatemi](#)" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

# Oltre i confini dell'aula

Opportunità, sfide ed etica  
delle partnership educative

a cura di  
Martina Visentin, Vera Segalina



**Sociologia**

FrancoAngeli®

La pubblicazione di questo volume è stata possibile grazie al contributo del Progetto di Terza Missione 2024 “Officine dell’identità e della partecipazione” del Dipartimento di Scienze Politiche, Giuridiche e Studi Internazionali (SPGI) dell’Università degli Studi di Padova.

Isbn cartaceo: 9788835181354

Isbn e-book: 9788835190851

Isbn e-PUB Open Access: 9788835190868

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Pubblicato con licenza *Creative Commons  
Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale  
(CC-BY-NC-ND 4.0)*.

Sono riservati i diritti per Text and Data Mining (TDM), AI training e tutte le tecnologie simili.

I link attivi presenti nel volume sono forniti dall’autore. L’editore non si assume alcuna responsabilità sui link ivi contenuti che rimandano a siti non appartenenti a FrancoAngeli.

*L’opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d’autore.  
L’Utente nel momento in cui effettua il download dell’opera accetta tutte le  
condizioni della licenza d’uso dell’opera previste e comunicate sul sito  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>*

# Indice

<b>Introduzione: oltre l'aula per un welfare inclusivo, di Martina Visentin e Vera Segalina</b>	pag.	7
<b>1. Partnership Scuola-Terzo settore: teorie, criticità e orientamenti etico-inclusivi, di Martina Visentin</b>	»	15
<b>2. Lo spazio del welfare educativo in uno scenario multiattore, di Giulia Maria Cavaletto</b>	»	31
<b>3. Governance delle reti educative, di Orazio Giancola</b>	»	45
<b>4. Tra ostacoli e risorse: i percorsi scolastici di studentesse e studenti con background migratorio, di Chiara Pattaro</b>	»	61
<b>5. Welfare educativo e migrazioni. La sfida dell'inclusione (im)possibile?, di Giulia Maria Cavaletto e Martina Visentin</b>	»	79
<b>6. “Officine dell'identità e partecipazione” a Stra: per un modello educativo nel welfare locale, di Vera Segalina, Alessandro Bettin e Annalaura Mazzetto</b>	»	91
<b>Conclusioni, di Martina Visentin e Vera Segalina</b>	»	103
<b>Ringraziamenti</b>	»	107



# *Introduzione: oltre l'aula per un welfare inclusivo*

di *Martina Visentin e Vera Segalina*<sup>1</sup>

## **1. Oltre le mura della scuola: ecosistemi territoriali e alleanze educative**

Nel panorama educativo contemporaneo, la collaborazione tra istituzioni scolastiche e Terzo settore emerge come un elemento centrale per il successo formativo e l'inclusione sociale degli studenti. Questa sinergia, che coinvolge una molteplicità di attori nella comunità come organizzazioni non-profit e imprese, si configura come un'alleanza volta a promuovere il benessere degli studenti attraverso la condivisione di responsabilità personale e collettiva. Questo volume esplora le partnership tra scuola e Terzo settore nel contesto del welfare educativo territoriale, evidenziando come queste collaborazioni possano rappresentare un pilastro essenziale per superare i confini tradizionali dell'istruzione e promuovere un ecosistema realmente inclusivo e generativo di capacità. Sullo sfondo vi è il tema cruciale del welfare educativo, un ambito che sta assumendo sempre più importanza nel contesto sociale contemporaneo. Alcuni approcci come Haight (Haight et al. 2023) e che qui seguiamo, sottolineano l'importanza di una visione complessa e sistematica dell'educazione, che va oltre l'istruzione accademica per abbracciare il benessere globale degli studenti. Le opportunità derivanti da queste collaborazioni sono molteplici e significative. Le scuole che instaurano solide partnership comunitarie registrano un miglioramento tangibile nei risultati accademici, nella frequenza scolastica e una riduzione dei tassi di abbandono. Inoltre, queste collaborazioni favoriscono lo sviluppo di una cultura dell'inclusione più ampia, che si estende oltre i confini scolastici, influenzando positivamente la percezione della disabilità nella comunità. Un aspetto particolarmente interessante è l'ottimizzazione delle risorse che queste

---

<sup>1</sup> Il presente capitolo è il frutto di una riflessione comune da parte delle due autrici. In ogni caso, il paragrafo 1. è da attribuire a Martina Visentin, mentre il paragrafo 2 è da ascrivere a Vera Segalina.

partnership consentono. La condivisione di infrastrutture e fondi permette l'erogazione di servizi che la scuola da sola non potrebbe sostenere, come cliniche sanitarie o programmi nutrizionali. Studi empirici hanno dimostrato che questi interventi coordinati non solo sono efficaci, ma anche economicamente vantaggiosi, con un ritorno sull'investimento significativo. Guardando al futuro, una prospettiva promettente è la trasformazione delle scuole in veri e propri "Community Hubs", centri di servizi integrati per l'intera comunità. Questa evoluzione potrebbe rappresentare un passo importante verso un'integrazione più profonda tra istruzione, formazione e la comunità più prossima.

Tuttavia, nonostante i numerosi benefici, queste collaborazioni non sono esenti da sfide. L'estrema specificità territoriale e le relazioni tra scuola e partner esterni rimane uno degli ostacoli principali, spesso acuito da barriere istituzionali e differenze organizzative nelle pratiche organizzative quotidiane. Un altro elemento come la mancanza di una leadership scolastica forte, con una visione orientata alla comunità, può compromettere lo sviluppo e la sostenibilità di queste partnership. Problemi di comunicazione, sia a livello formale che informale, possono ostacolare la gestione efficace dei casi e il monitoraggio dei progressi. L'instabilità del personale e il carico di lavoro eccessivo rendono difficile la costruzione di relazioni di fiducia a lungo termine tra scuola, partner potenziali e famiglie. Inoltre, la disparità nella formazione tra i diversi attori coinvolti può portare a incongruenze nell'approccio e nella filosofia di intervento. In conclusione, per realizzare appieno il potenziale di queste collaborazioni, è necessario un cambio di paradigma: da una pianificazione per settori isolati a una pianificazione integrata, condivisa e pienamente collaborativa. Questo richiede una scuola capace di promuovere una cultura dell'accoglienza e della reciprocità, creando un terreno fertile per partnership autentiche e durature. Solo attraverso questo approccio globale sarà possibile affrontare efficacemente le sfide educative del XXI secolo, garantendo a ogni studente le migliori opportunità di successo e di realizzazione personale. L'idea centrale che permea l'insieme eterogeneo dei contributi che qui presentiamo è quella di un ecosistema educativo integrato, in cui scuole, enti locali, organizzazioni del Terzo settore e famiglie collaborano per creare un ambiente di apprendimento ricco, stimolante e inclusivo per tutti i cittadini, indipendentemente dal loro background socio-economico o culturale. Questa visione si basa sul principio che l'educazione non sia una responsabilità esclusiva delle istituzioni scolastiche, ma un impegno condiviso da tutta la comunità. Le partnership tra scuola e Terzo settore rappresentano un elemento chiave di questo ecosistema, poiché possono consentire di integrare le risorse e le competenze di diversi attori,

ampliando l'offerta formativa e creando opportunità di apprendimento esperienziale e di coinvolgimento attivo fra scuola e gli attori del territorio circostante. Pensando al nostro Paese, la letteratura concorda sul fatto che queste collaborazioni possono assumere diverse forme, dalla cooperazione funzionale per l'erogazione di servizi specifici, alla co-progettazione di interventi educativi, fino alla co-gestione di veri e propri ecosistemi formativi territoriali. Tuttavia, la creazione di un ecosistema educativo efficace e inclusivo non è priva di sfide. Le partnership tra scuola e Terzo settore, per poter diventare una strada da percorrere nello sviluppo di ecosistemi inclusivi, richiedono un approccio volto a garantire l'equità e la giustizia sociale.

È fondamentale affrontare le disuguaglianze territoriali, le barriere linguistiche e culturali, e le disparità nell'accesso alle opportunità educative. Solo attraverso una governance collaborativa e un impegno condiviso sarà possibile contrastare la povertà educativa e promuovere l'inclusione di tutti i cittadini, indipendentemente dalle loro origini. Questa è la cornice teorica che accomuna i diversi contributi degli autori di questa curatela e costituisce il punto di partenza per riflettere sulle dinamiche in atto nel territorio a noi più prossimo. In questo contesto, il ruolo della Terza Missione delle università assume un'importanza cruciale. Oltre alla ricerca e alla didattica tradizionali, le università sono chiamate a trasferire e condividere le conoscenze accademiche nella realtà quotidiana delle comunità, promuovendo un approccio partecipativo e inclusivo. Attraverso progetti co-finanziati, laboratori territoriali e valutazioni di impatto, le università possono fornire evidenze scientifiche, metodologie di valutazione e capacità formativa a scuole, enti locali e organizzazioni del Terzo settore. L'esperienza citata qui (si veda il capitolo 7) è un esempio di una collaborazione per una sensibilizzazione territoriale alla costruzione condivisa del welfare educativo. La Terza Missione ha agito da volano per gli autori qui presenti, portandoli ad analizzare diversi elementi per fornire strumenti operativi e riflessioni utili ai decisori politici e ai professionisti impegnati nel campo di un'educazione inclusiva e di qualità. Questo approccio interdisciplinare, che integra prospettive sociologiche, pedagogiche e di *policy analysis*, non solo prova a riflettere su percorsi operativi, ma invita a una riflessione critica: solo attraverso sinergie strutturate, sostenute da investimenti eterogenei (pubblici e privati), le partnership tra scuola e Terzo settore diventeranno realmente trasformative, preparando generazioni capaci di affrontare le sfide del futuro. Partendo da un'esperienza concreta tra Padova e Venezia, queste pagine suggeriscono come la Terza Missione possa diventare molto più di un semplice esperimento locale. Attraverso politiche nazionali mirate, essa può trasformarsi in una risorsa fondamentale per l'intero Paese, rendendo l'istruzione di qualità un obiettivo

accessibile e duraturo per tutti. Questo perché, le relazioni tra scuola e Terzo settore rappresentano un dispositivo cruciale per superare i confini tradizionali dell’istruzione, intrecciando educazione formale e informale con interventi territoriali flessibili e innovativi. In tale prospettiva l’educazione non viene più considerata semplicemente un percorso formativo, ma un vero e proprio investimento sociale, capace di promuovere il benessere e lo sviluppo delle comunità. Attraverso una serie di contributi interdisciplinari quindi, questo libro vuole offrire una prospettiva ampia e approfondita sul ruolo del welfare educativo nel contrastare la povertà educativa, promuovere l’inclusione sociale e creare opportunità per tutti i cittadini, indipendentemente dal loro background. Dopo questa introduzione, il secondo capitolo di Martina Visentin evidenzia come l’educazione sia diventata un pilastro fondamentale dei sistemi di protezione sociale, in grado di prevenire e affrontare una vasta gamma di rischi sociali. Attraverso un’analisi critica delle partnership tra scuola e Terzo settore, il capitolo esplora le opportunità e le sfide di questa collaborazione, sottolineando l’importanza di un approccio etico e inclusivo. Nel terzo capitolo, Giulia Maria Cavaletto approfondisce il concetto di welfare educativo, esaminandone le intersezioni con il welfare state e le politiche educative. L’autrice analizza l’evoluzione del ruolo dell’educazione nella società contemporanea, mostrando come sia diventata una risorsa chiave per affrontare le disuguaglianze sociali e promuovere lo sviluppo sostenibile. Il quarto capitolo, a cura di Orazio Giancola, si concentra sulla governance delle reti educative, un elemento cruciale per il successo del welfare educativo. L’autore esplora i modelli di governance multilivello e le dinamiche di collaborazione tra scuole, enti locali, Terzo settore e altri attori chiave. Vengono analizzate le sfide e le opportunità legate alla creazione di reti efficaci, sottolineando l’importanza di un approccio sistematico e coordinato. Nel quinto capitolo, Chiara Pattaro affronta il tema dell’inclusione dei bambini con background migratorio nel sistema educativo. L’autrice esamina le sfide specifiche affrontate da questi studenti e le strategie necessarie per garantire un’educazione di qualità e promuovere l’integrazione sociale. Conclude proponendo strategie inclusive: alfabetizzazione precoce, orientamento non discriminatorio, formazione interculturale degli insegnanti, coinvolgimento familiare e alleanze territoriali per promuovere equità e benessere.

Il sesto capitolo, a cura di Giulia Maria Cavaletto e Martina Visentin esplora l’evoluzione del welfare educativo come risposta ai fenomeni migratori in Italia, dalle origini europee alla sua configurazione multi-attore che integra politiche sociali ed educative per contrastare disuguaglianze e promuovere inclusione. Vengono delineate tre “stagioni” storiche: la prima (anni ‘80-‘90) con risposte individuali a flussi limitati; la seconda (anni

2000) con collaborazioni scuola-Terzo settore e fondi FAMI per L2 e integrazione; la terza (recente) orientata a competenze extra-curricolari e cittadinanza attiva, evidenziando eterogeneità territoriali e ruolo di fondazioni.

L’analisi si focalizza sull’impatto della presenza straniera nelle scuole enfatizzando transizioni da accoglienza a piena partecipazione sociale. Il settimo capitolo presenta il caso studio di intervento nel welfare educativo locale, il progetto “Officine dell’identità e della partecipazione” a Stra finanziato dal Bando Terza Missione 2024 dell’Università di Padova. Vera Segalina, Alessandro Bettin e Annalaura Mazzetto illustrano il modello educativo adottato e le implicazioni pratiche ed educative del progetto, evidenziando l’importanza della collaborazione tra scuola, famiglie, associazioni sportive e Terzo settore. Infine, le conclusioni. Le curatrici del volume provano ad offrire una riflessione finale sulle implicazioni del welfare educativo per la ricerca, la pratica e le politiche educative future. Questo volume rappresenta un contributo significativo al dibattito sul welfare educativo, evidenziando l’importanza di un approccio interdisciplinare e collaborativo per affrontare le sfide educative e sociali del nostro tempo. Attraverso una combinazione di prospettive teoriche e casi studio pratici, il libro offre spunti di riflessione e strumenti concreti per gli operatori del settore, i decisori politici e tutti coloro che sono impegnati nella promozione di un’educazione di qualità e inclusiva.

## **2. Verso un ecosistema di opportunità?**

Le pagine di questo volume ci dicono che, quando la scuola incontra il Terzo settore, i confini dell’aula si dissolvono per dare vita a qualcosa di inedito: una comunità educante dalla forte cultura collaborativa. Non è più solo istruzione formale, ma un intreccio vitale di esperienze che portano l’apprendimento nelle strade, nei quartieri e nelle periferie, trasformando il territorio in un laboratorio a cielo aperto contro la dispersione scolastica e le disuguaglianze. Per chi lavora sul campo, la parola chiave è continuità. La logica collaborativa deve andare oltre la logica dei progetti a scadenza (legati ai singoli bandi) per approdare a tavoli permanenti di co-progettazione. Questa esperienza può darci le basi per immaginare formazioni congiunte dove insegnanti e professionisti del territorio imparano gli uni dagli altri, unendo l’etica della cura alla giustizia sociale attraverso la quotidianità della scuola. I dati ci mostrano che dove queste alleanze sono forti – come dimostrano

alcune eccellenze a Padova – la dispersione scolastica crolla del 15-20%<sup>2</sup>. È la prova che la collaborazione non è un’opzione da scegliere ma una necessità vitale. Sul piano delle scelte politiche, non c’è tempo da perdere poiché i fondi del PNRR sono terminati ma perché è più che mai necessario un quadro normativo che sostenga queste collaborazioni (ad esempio, si potrebbero rendere strutturali i Patti di Comunità). In un mondo sempre più complesso dobbiamo interrogarci su come possiamo costruire scuole che non solo resistano alle crisi e alle incertezze costanti, ma che imparino da esse per migliorarsi. L’aula a cui dobbiamo contribuire e in cui dobbiamo partecipare non è un luogo chiuso, ma un punto di connessione aperto. Solo integrando la ricerca più rigorosa con pratiche e politiche lungimiranti potremo trasformare l’istruzione italiana in un sistema più equo e sostenibile. In questo scenario, l’Università – attraverso la Terza Missione, può diventare un soggetto importante per la crescita e lo sviluppo di un welfare educativo inedito.

## Riferimenti bibliografici

- Boscaini F. (2024), “*Ricomincio da tre*”: un modello pedagogico inclusivo per il contrasto alla dispersione scolastica, «*Lifelong Lifewide Learning*», 21(44), pp.176-187.
- Gross JMS., Haines SJ., Hill C., Francis GL., Blue-Banning M., Turnbull AP. (2015) *Strong School–Community Partnerships in Inclusive Schools Are “Part of the Fabric of the School...We Count on Them”*, «*School Community Journal*» 25(2), pp. 9-34.
- Lauer L., Watters S., Morris K., Griffin S. (2023) “Brokerizing School-Community Partnerships: Cross-Sector Advocacy and Hard Work”, in Cleveland B., et al., editors. *Schools as Community Hubs*, Springer Nature, Singapore, pp. 45-59.

---

<sup>2</sup> Per un breve excursus sul tema si rimanda il lettore al “Rapporto sulla Dispersione Scolastica - USR Veneto”. L’ultimo rapporto (a.s. 24/25) sulla realtà padovana indica una riduzione della dispersione del 15-20% in contesti specifici derivano dal monitoraggio di progetti locali di “Scuola Aperta” e dai Patti Educativi di Comunità promossi dal Comune di Padova in collaborazione con il Terzo settore (es. il progetto “*La scuola siamo noi*” delle ACLI o le iniziative della Caritas Diocesana). Altri studi come quelli di Boscaini (2024) analizzano proprio i framework ibridi e l’efficacia dei modelli di co-gestione tra scuole e privato sociale. Infine si rimanda il lettore ai più recenti lavori di “Openpolis” - Osservatorio “Con i Bambini” e ai dati relativi alla povertà educativa multidimensionale e alla copertura dei servizi (come il dato sul 49,7% di posti nido a Padova o il monitoraggio dei fondi PNRR per i divari territoriali). Le raccomandazioni politiche citate (come l’estensione degli indicatori INVALSI e l’uso strutturale dei Patti di Comunità) riprendono le linee guida per l’investimento 1.4 del PNRR (*Riduzione dei divari territoriali*) e i documenti di studio dell’Autorità Garante per l’Infanzia e l’Adolescenza (AGIA).

Haight J., Daniels J., Gokiert R., Quintanilha M., Edwards K., Mellon P., et al. (2024) *Essential Conditions for Partnership Collaboration within a School-Community Model of Wraparound Support*, «Journal of Child and Family Studies», <https://doi.org/10.1007/s10826-024-02903-1>.



# *1. Partnership Scuola-Terzo settore: teorie, criticità e orientamenti etico-inclusivi*

di *Martina Visentin*<sup>1</sup>

## **1.1 Introduzione**

Nel contesto educativo contemporaneo, caratterizzato da crescente complessità sociale, pluralismo culturale ed esigenze formative diversificate, la collaborazione tra istituzioni scolastiche ed enti del Terzo settore assume un rilievo strategico.

L’idea di partnership educativa non rappresenta un semplice ampliamento dell’offerta formativa, ma un dispositivo culturale e organizzativo che consente di articolare l’azione educativa in una prospettiva interistituzionale e interprofessionale. Il consolidamento del Terzo settore come attore significativo nell’ambito dei servizi sociali ed educativi ha determinato la necessità di ripensare il ruolo della scuola all’interno di ecosistemi territoriali più ampi. Tale processo si inscrive nella cornice delle politiche di welfare generativo e della sussidiarietà orizzontale, secondo cui la promozione del benessere e dello sviluppo di comunità richiede la sinergia tra soggetti pubblici, privati e civici. Questo capitolo analizza criticamente le collaborazioni tra scuola e Terzo settore. L’obiettivo è metterne in luce le potenzialità, ma anche i dilemmi etici e i requisiti necessari per garantire una reale inclusione.

Il testo vuole adottare un approccio che unisce l’accuratezza della riflessione scientifica a un linguaggio accessibile, pensato per favorire il dialogo tra accademia e territorio.

---

<sup>1</sup> Martina Visentin è professoressa associata presso il Dipartimento di Scienze Politiche, Giuridiche e Studi Internazionali dell’Università di Padova dove insegna corsi su sociologia, politiche del welfare e innovazione sociale. I suoi interessi di ricerca si focalizzano sull’innovazione sociale nel welfare locale, sui processi di inclusione nel welfare educativo e sulle trasformazioni dell’Accademia accelerata. E-mail: martina.visentin@unipd.it

## 1.2 Fondamenti teorici: la scuola come comunità educante

Harriet Martineau<sup>2</sup>, tra le figure fondatrici della sociologia e brillante intellettuale dell’Ottocento, ha espresso idee all'avanguardia nel suo trattato *Sull'educazione* (1834). Per lei l'istruzione non era solo studio, ma lo strumento essenziale per formare cittadini consapevoli e pronti a partecipare attivamente alla vita della società. Nel suo trattato (Santagati 2025) propone una visione rivoluzionaria per i tempi ma importante e utile ancora oggi: vede nell'istruzione uno strumento fondamentale per la formazione di cittadini consapevoli e pienamente integrati nel tessuto sociale. La Martineau critica aspramente gli approcci educativi isolazionisti, che tendono a separare l'apprendimento dalla realtà quotidiana, e promuove invece un'educazione profondamente radicata nelle dinamiche comunitarie reali.

Secondo l'autrice, l'istruzione non dovrebbe essere un processo astratto e distaccato, ma un'esperienza viva che prepara gli individui a partecipare attivamente alla società. Martineau sostiene che l'educazione deve fornire non solo conoscenze teoriche, ma anche competenze pratiche e comprensione delle strutture sociali, economiche e politiche in cui gli studenti si troveranno ad operare come adulti.

Questa visione lungimirante della Martineau trova una sorprendente risonanza nella mission contemporanea della scuola come comunità educante aperta al territorio. Oggi, l'istituzione scolastica è chiamata a superare i confini tradizionali dell'aula (come richiama il titolo di questo libro) per diventare un vero e proprio centro di apprendimento e crescita sociale. Attraverso partnership strategiche con enti locali, associazioni, imprese e organizzazioni del Terzo settore, la scuola deve essere e proporsi di creare un ecosistema educativo integrato. In questo contesto, l'istituzione scolastica non si limita più allora alla mera trasmissione di conoscenze astratte, ma assume un ruolo attivo nel coltivare la solidarietà sociale, promuovere l'inclusione e stimolare la partecipazione civica. Il territorio circostante può trasformarsi così in un vasto laboratorio di apprendimento condiviso, dove teoria e pratica si fondono in esperienze educative autentiche e significative. Questo approccio all'educazione, che echeggia le idee della Martineau, mira a formare non solo

---

<sup>2</sup> Ricordiamo che Harriet Martineau precede temporalmente Émile Durkheim, riconosciuto come “il padre della sociologia”, nel trattare il tema dell’educazione da una prospettiva sociologica. Nonostante il suo contributo pionieristico, Martineau è stata spesso sottovalutata nella storia della sociologia, in parte a causa del suo genere. Le idee di Martineau sull’educazione come strumento di integrazione sociale hanno anticipato molti concetti poi sviluppati da Durkheim e altri sociologi. Harriet Martineau visse dal 1802 al 1876 mentre Durkheim fra il 1858 e il 1917. Il suo lavoro sull’educazione anticipa di quasi un secolo le teorie più strutturate di Durkheim.

studenti preparati, ma cittadini consapevoli, empatici e pronti ad affrontare le sfide della complessità del mondo. Affinché l’ambiente circostante diventi davvero questo laboratorio di cittadinanza, è indispensabile costruire una rete solida con chi il territorio lo vive e lo anima quotidianamente. In tale prospettiva sistematica, la partnership con il Terzo settore appare come un’estensione della missione educativa della scuola. Le organizzazioni sociali del Terzo settore – cooperative, associazioni, fondazioni, enti di volontariato – svolgono funzioni cruciali nell’intercettare bisogni emergenti e nel promuovere pratiche partecipative, soprattutto laddove le istituzioni pubbliche risultano meno capillari o meno flessibili.

Il paradigma della collaborazione non risponde dunque a un’esigenza contingente o meramente funzionale, ma costituisce un elemento potenzialmente strutturale della scuola come organizzazione complessa, chiamata a interagire con dinamiche territoriali in costante mutamento e con nuove forme di fragilità educativa (Chianese e Bocchi, 2023).

Questa collaborazione non è più solo auspicabile, ma diventa essenziale per garantire un’educazione di qualità, inclusiva e rispondente alle esigenze di una società in continua trasformazione (Colombo, 2017).

Il Terzo settore, caratterizzato da una notevole flessibilità operativa e da una spiccata capacità di innovazione, può offrire risorse e competenze complementari a quelle del sistema scolastico tradizionale. Il rapporto si articola in alcuni ambiti cruciali che analizzeremo brevemente qui sotto.

1. *Ampliamento dell’offerta formativa.* Il Terzo settore può introdurre programmi e attività che arricchiscono significativamente il curriculum scolastico. Questi possono includere laboratori creativi, progetti di educazione ambientale, iniziative di cittadinanza attiva e programmi di alfabetizzazione digitale. Tali attività non solo completano l’istruzione formale, ma stimolano anche lo sviluppo di competenze trasversali essenziali per il futuro dei giovani (Fondazione Agnelli, 2019). Ad esempio, progetti di educazione finanziaria condotti in collaborazione con organizzazioni specializzate possono fornire agli studenti competenze pratiche spesso trascurate nel curriculum tradizionale. Allo stesso modo, programmi di educazione alla sostenibilità ambientale possono sensibilizzare gli studenti su tematiche cruciali per il loro futuro, promuovendo comportamenti responsabili e consapevoli.
2. *Contrasto alla dispersione scolastica.* Attraverso programmi di mentoring e supporto individualizzato, le organizzazioni del Terzo settore possono intervenire efficacemente per prevenire l’abbandono scolastico. Questi interventi si sono dimostrati particolarmente

efficaci in contesti socio-economici svantaggiati, dove il rischio di dispersione è più elevato (Save the Children, 2020). Le strategie adottate possono includere il tutoraggio tra pari, il supporto psicologico e l'orientamento professionale, offrendo agli studenti a rischio un sostegno mirato e personalizzato. Inoltre, il coinvolgimento delle famiglie in questi programmi può creare un ambiente di supporto più ampio, aumentando le probabilità di successo scolastico.

3. *Promozione dell'inclusione sociale.* Le associazioni specializzate possono fornire supporto mirato per l'integrazione di studenti con bisogni educativi speciali o provenienti da contesti migratori. Questo aspetto è cruciale in un paese come l'Italia, che sta vivendo una crescente diversificazione della sua popolazione studentesca (MIUR, 2021). Il Terzo settore può offrire programmi di mediazione culturale, corsi di lingua italiana per studenti stranieri, e attività interculturali che promuovono la comprensione e il rispetto reciproco. Inoltre, può fornire supporto specializzato per studenti con disabilità, contribuendo a creare un ambiente scolastico veramente inclusivo.
4. *Collegamento con il territorio.* Il Terzo settore può fungere da ponte tra la scuola e la comunità locale, creando opportunità di apprendimento esperienziale e di impegno civico. Questo approccio favorisce lo sviluppo di un senso di appartenenza e responsabilità sociale negli studenti, preparandoli a diventare cittadini attivi e consapevoli (Taronzi, 2018). Progetti di service learning, ad esempio, possono coinvolgere gli studenti in attività di volontariato legate al curriculum scolastico, permettendo loro di applicare le conoscenze acquisite in classe a problemi reali della comunità. Queste esperienze non solo arricchiscono l'apprendimento, ma sviluppano anche competenze sociali e civiche fondamentali.
5. *Sviluppo professionale degli insegnanti.* Attraverso la condivisione di competenze e buone pratiche, il Terzo settore può contribuire significativamente alla formazione continua del corpo docente. Questo scambio di conoscenze è fondamentale per mantenere aggiornate le pratiche didattiche e rispondere alle mutevoli esigenze educative (INDIRE, 2020). Workshop, seminari e programmi di formazione condotti da esperti del Terzo settore possono introdurre gli insegnanti a nuove metodologie pedagogiche, tecnologie educative e approcci innovativi alla gestione della classe. Questo continuo aggiornamento professionale è essenziale per mantenere alta la qualità dell'insegnamento in un mondo in rapida evoluzione.

6. *Innovazione metodologica.* Le organizzazioni del Terzo settore, spesso all'avanguardia nell'utilizzo di approcci pedagogici innovativi, possono introdurre nelle scuole metodologie come l'apprendimento basato su progetti, il service learning o l'educazione outdoor, arricchendo così il repertorio didattico degli insegnanti (Fiorin, 2016). Queste metodologie promuovono un apprendimento attivo e partecipativo, sviluppando negli studenti competenze chiave come il pensiero critico, la creatività e la capacità di lavorare in team. L'introduzione di queste pratiche innovative può rivitalizzare l'ambiente di apprendimento, aumentando la motivazione e il coinvolgimento degli studenti.
7. *Supporto psico-sociale.* In un'epoca segnata da crescenti sfide psicologiche per i giovani, il Terzo settore può offrire servizi di supporto psicologico e counseling, integrando le risorse spesso limitate delle istituzioni scolastiche in questo ambito (Istituto Superiore di Sanità, 2021). Programmi di prevenzione del bullismo, gestione dello stress e promozione del benessere mentale possono essere implementati in collaborazione con organizzazioni specializzate. Questi interventi sono cruciali per creare un ambiente scolastico sicuro e supportivo, favorendo il successo accademico e il benessere generale degli studenti.
8. *Orientamento e preparazione al mondo del lavoro.* Il Terzo settore può giocare un ruolo chiave nell'orientamento professionale e nella preparazione degli studenti al mondo del lavoro. Attraverso partnership con aziende e organizzazioni professionali, possono essere organizzati stage, tirocini e programmi di alternanza scuola-lavoro che offrono agli studenti esperienze pratiche e contatti diretti con il mondo professionale (Unioncamere, 2020). Queste iniziative sono fondamentali per aiutare gli studenti a sviluppare competenze professionali, esplorare diverse opzioni di carriera e fare scelte informative sul loro futuro.
9. *Educazione alla cittadinanza globale.* In un mondo sempre più interconnesso, il Terzo settore può contribuire significativamente all'educazione alla cittadinanza globale. Programmi che promuovono la comprensione interculturale, la consapevolezza delle sfide globali e lo sviluppo sostenibile possono essere integrati nel curriculum scolastico, preparando gli studenti a diventare cittadini del mondo responsabili e informati (UNESCO, 2018).
10. *Supporto alle famiglie.* Il Terzo settore può svolgere un ruolo importante nel coinvolgimento e nel supporto delle famiglie nel processo

educativo. Programmi di formazione per genitori, servizi di mediazione familiare e iniziative che promuovono la collaborazione scuola-famiglia possono creare un ambiente di apprendimento più coeso e supportivo per gli studenti (Epstein, 2018).

Questa collaborazione tra scuola e Terzo settore, sebbene ricca di potenzialità, non è esente da sfide. Richiede una governance attenta, una chiara definizione dei ruoli e una costante valutazione dell'impatto delle iniziative (Palumbo & Startari, 2019). È fondamentale stabilire protocolli chiari per la collaborazione, garantire la trasparenza nelle operazioni e mantenere un equilibrio tra l'autonomia scolastica e il contributo del Terzo settore. Inoltre, è necessario un monitoraggio continuo per assicurare che le iniziative rimangano allineate agli obiettivi educativi e producano risultati tangibili. In conclusione, in un'epoca caratterizzata da risorse limitate e sfide educative crescenti, la sinergia tra scuola e Terzo settore non è più solo un'opzione, ma una necessità imprescindibile. Questa partnership può contribuire significativamente a creare un sistema educativo più inclusivo e capace di preparare gli studenti alle sfide del XXI secolo. Attraverso questa collaborazione, possiamo aspirare a un sistema educativo che non solo trasmette conoscenze, ma forma cittadini completi, pronti ad affrontare le sfide di un mondo in rapida evoluzione con competenza, creatività e responsabilità sociale.

### **1.3 Le partnership tra scuola e Terzo settore: modelli operativi**

L'origine, le caratteristiche e l'efficacia di queste collaborazioni possono variare significativamente, articolandosi in tre principali modelli operativi che presentano differenti livelli di integrazione e impatto sociale. Un primo modello è quello definito dalla cosiddetta *cooperazione funzionale*. Il modello di cooperazione funzionale rappresenta il livello base di collaborazione tra scuola e Terzo settore. In questo contesto, la scuola esternalizza specifiche attività, come laboratori, doposcuola o interventi di animazione, a organizzazioni esterne. Secondo Fondazione Agnelli (2019), questo approccio è ampiamente diffuso nel panorama educativo italiano e si rivela particolarmente utile per ampliare e diversificare l'offerta formativa. La cooperazione funzionale offre vantaggi immediati, permettendo alle scuole di accedere a competenze specialistiche e risorse aggiuntive. Tuttavia, come sottolinea Palumbo e Startari (2019), questo modello presenta un basso grado di integrazione strategica. Il rischio principale è che il Terzo settore venga relegato a un ruolo meramente esecutivo, limitando il potenziale innovativo della collaborazione. Per le famiglie e gli studenti, questo modello può tradursi in

un'offerta formativa più ricca e variegata, ma potrebbe mancare di continuità e coerenza con il curriculum scolastico principale. Il modello di *co-progettazione* rappresenta un successivo salto qualitativo significativo nella collaborazione scuola-Terzo settore. Come evidenziato da Tarozzi (2018), questo approccio si caratterizza per la costruzione condivisa degli interventi educativi. La diagnosi dei bisogni, la definizione degli obiettivi e la scelta degli strumenti metodologici avvengono attraverso un processo dialogico che valorizza l'expertise reciproca di entrambe le parti. La co-progettazione, secondo INDIRE (2020), non solo migliora la qualità e la pertinenza degli interventi educativi, ma contribuisce anche a ridurre la distanza percepita tra scuola e territorio. Questo modello favorisce l'innovazione pedagogica e metodologica, integrando le migliori pratiche sia del mondo scolastico che del Terzo settore. Per gli studenti e le loro famiglie, la co-progettazione può tradursi in esperienze educative più coerenti e significative, che collegano l'apprendimento scolastico alle realtà e alle sfide del contesto locale.

*La co-gestione* rappresenta il modello finale qui presentato. Può essere letto come la forma più evoluta e integrata di collaborazione tra scuola e Terzo settore. Questo modello, come descritto da Fiorin (2016), è orientato alla condivisione di responsabilità, risorse e governance. Si manifesta in esperienze innovative come patti di comunità, poli educativi integrati e spazi educativi extrascolastici gestiti congiuntamente. La co-gestione, secondo Save the Children (2020), ha il potenziale per generare un impatto significativo e duraturo sul tessuto educativo e sociale di una comunità. Essa favorisce un approccio olistico all'educazione, che va oltre i confini tradizionali della scuola per abbracciare l'intera ecologia dell'apprendimento di un territorio.

Tuttavia, come sottolineano Epstein (2018) e UNESCO (2018), questo modello richiede un alto grado di maturità istituzionale, una visione politica chiara e una stabilità a lungo termine. La sua implementazione può essere complessa, richiedendo un cambiamento culturale sia nelle istituzioni scolastiche che nelle organizzazioni del Terzo settore. Per le famiglie e gli studenti, la co-gestione può tradursi in un'esperienza educativa profondamente integrata nel tessuto sociale della comunità, offrendo opportunità di apprendimento e crescita che vanno ben oltre il tradizionale percorso scolastico.

L'implementazione di un modello di co-gestione tra scuola e Terzo settore richiede un profondo cambiamento culturale in entrambe le istituzioni, una trasformazione che, sebbene essenziale, si rivela estremamente sfidante. Questo processo non si limita a modifiche strutturali o procedurali, ma implica una ridefinizione radicale dei valori, delle credenze e delle pratiche consolidate all'interno di questi sistemi. A tal proposito ci è utile ricordare Pierre Bourdieu, sociologo francese, e il suo concetto di "habitus", utilizzato

per descrivere le disposizioni durature e le pratiche incorporate che caratterizzano un campo sociale (Bourdieu, 1977). Nel contesto scolastico e del Terzo settore, l'habitus si manifesta in routine, gerarchie e modalità operative profondamente radicate, strutture strutturanti che vincolano l'agency di un attore sociale. Modificare questi schemi richiede non solo tempo, ma anche un considerevole investimento emotivo e cognitivo da parte di tutti gli attori coinvolti. Nel caso della co-gestione scuola-Terzo settore, può svilupparsi una resistenza al cambiamento che può manifestarsi in vari modi: dalla difesa dell'autonomia professionale alla paura di perdere il controllo su processi consolidati, fino allo scetticismo verso approcci percepiti come esterni o intrusivi al proprio ambito di competenza. Se indossassimo ora gli occhiali di un altro sociologo, Anthony Giddens (1984), con la sua teoria della strutturazione, ci aiuterebbe a comprendere ulteriormente come il cambiamento culturale necessario per la co-gestione richieda non solo una modifica delle pratiche quotidiane, ma anche una rinegoziazione delle strutture di potere e delle identità professionali all'interno di entrambi i settori.

La sfida è ulteriormente complicata dalla necessità di allineare due culture organizzative distinte. La scuola, tradizionalmente caratterizzata da una struttura gerarchica e da processi standardizzati, deve aprirsi a modalità più flessibili e partecipative. D'altra parte, il Terzo settore, spesso abituato a una maggiore autonomia e a processi decisionali più rapidi, deve adattarsi a logiche istituzionali più formali e a tempi di implementazione più lunghi.

Per affrontare queste sfide, è cruciale un grande lavoro di supporto ai singoli professionisti. Come suggerisce Edgar Schein nei suoi studi sulla cultura organizzativa, il cambiamento culturale richiede un “discongelamento” delle norme esistenti, seguito dall’introduzione di nuovi modelli e dal loro “ricongelamento” in nuove pratiche (Schein, 2010). Questo processo necessita di formazione continua, coaching, e la creazione di spazi di riflessione e dialogo tra i diversi attori coinvolti. Parallelamente, è fondamentale promuovere una cultura della scuola come bene comune. La diffusione di questa visione richiede un'intensa attività di sensibilizzazione, coinvolgimento della comunità e creazione di narrative condivise che enfatizzino il valore collettivo dell’educazione. In sintesi, mentre il cambiamento culturale necessario per una efficace co-gestione tra scuola e Terzo settore è indubbiamente sfidante, esso rappresenta anche un’opportunità unica per rinnovare e arricchire il panorama educativo. Mentre la cooperazione funzionale può offrire soluzioni rapide e flessibili, i modelli di co-progettazione e co-gestione hanno il potenziale per trasformare più profondamente il panorama educativo. La collaborazione tra scuola e Terzo settore presenta un continuum di modelli operativi, dalla cooperazione funzionale alla co-gestione, ciascuno con

potenzialità e sfide distinte. Come sottolinea Colombo (2017), il successo di queste collaborazioni dipende criticamente dalla capacità di bilanciare le esigenze e le competenze di tutti gli attori coinvolti. Questo equilibrio è particolarmente delicato considerando le diverse culture organizzative, i processi decisionali e le aspettative che caratterizzano il mondo scolastico e quello del Terzo settore. Il rischio di conflitti, incomprensioni o di una distribuzione iniqua di potere e responsabilità è concreto e richiede una gestione attenta e consapevole. Inoltre, mentre l’obiettivo dichiarato è quello di mantenere al centro l’interesse degli studenti e della comunità educante, la realtà operativa può talvolta divergere da questo ideale. Le pressioni istituzionali, le limitazioni di risorse e le diverse visioni pedagogiche possono creare tensioni che rischiano di allontanare la collaborazione dai suoi obiettivi primari. Realizzare pienamente questo potenziale richiede un approccio critico e riflessivo.

È necessario un monitoraggio costante dell’impatto di queste collaborazioni, una disponibilità a rivedere e adattare i modelli operativi in base alle evidenze emergenti, e un impegno continuo nel dialogo e nella negoziazione tra tutti gli stakeholder coinvolti. Solo attraverso questo processo di apprendimento e adattamento continuo, la sinergia tra scuola e Terzo settore potrà effettivamente tradursi in un miglioramento costante e duraturo dell’esperienza educativa per tutti gli studenti.

## 1.4 Sfide e dilemmi

La sinergia tra scuola e Terzo settore, pur ricca di potenzialità, comporta sfide significative che si inseriscono in una riflessione sociologica più ampia.

Esse riflettono le complesse articolazioni istituzionali della società attuale. Per dare conto della natura poliedrica di questo fenomeno, il presente paragrafo si propone di attraversare diversi sguardi teorici fino a giungere ad alcune specificità empiriche sul territorio italiano. Questo movimento tra diverse prospettive – da quella dei campi e dei confini professionali alla sociologia delle disuguaglianze e delle organizzazioni – è finalizzato a restituire la complessità del tema, evitando letture riduzionistiche e mettendo in luce le tensioni strutturali sottese a ogni forma di partnership educativa pur nei limiti degli obiettivi del presente volume.

Intendiamo qui approfondire tali questioni aperte per offrire una panoramica generale della loro complessità. La prima sfida: *le ambiguità dei ruoli professionali*. Pierre Bourdieu (1984) ha evidenziato come i campi professionali siano caratterizzati da lotte per la definizione dei ruoli e delle competenze legittime. Nel contesto della collaborazione scuola-Terzo settore,

questa dinamica si manifesta nella potenziale sovrapposizione tra funzioni docenti, educative e volontarie. Basil Bernstein (2000) sottolinea l'importanza dei confini nel discorso pedagogico; la loro erosione può portare a conflitti professionali e incomprensioni comunicative. La tutela del ruolo docente e il riconoscimento della professionalità educativa esterna diventano quindi elementi cruciali per il successo della partnership. La seconda sfida è rappresentata dalla *disomogeneità territoriale e dalle disuguaglianze educative*.

La distribuzione disomogenea del Terzo settore sul territorio nazionale riflette e amplifica le disparità già esistenti nel sistema di welfare italiano, con particolare impatto sulle opportunità educative. Come evidenziato da Orazio Giancola nei suoi recenti lavori, queste disuguaglianze territoriali contribuiscono significativamente alla creazione di “geografie della diseguaglianza” nel campo dell’istruzione. Giancola et al. (2010) hanno messo in luce come le differenze territoriali nell’offerta educativa, sia formale che non formale, siano strettamente correlate alle disparità socio-economiche tra le diverse aree del paese. Inoltre, Giancola et al. (2019) hanno sottolineato come queste disparità territoriali nell’offerta educativa non siano solo quantitative, ma anche qualitative. Le aree con una maggiore presenza del Terzo settore tendono a beneficiare di una più ampia varietà di interventi educativi, che spaziano dal supporto scolastico alle attività culturali e sportive, fino a programmi di orientamento e sviluppo delle competenze trasversali.

Al contrario, le aree meno servite rischiano di rimanere escluse da queste opportunità di arricchimento formativo. Questa situazione, come argomentato da Giancola e Colarusso (2020), rischia di esacerbare il fenomeno della riproduzione sociale delle disuguaglianze, dove le opportunità educative diventano un fattore chiave nella determinazione dei percorsi di vita degli individui. La carenza di offerta formativa integrativa agisce come un moltiplicatore di disuguaglianze, penalizzando gli studenti già vulnerabili e ostacolando di fatto la mobilità sociale. Per contrastare queste tendenze, Giancola suggerisce la necessità di politiche educative mirate che promuovano una distribuzione più equa delle risorse e delle partnership tra scuola e Terzo settore su tutto il territorio nazionale. Ciò richiede un approccio integrato che consideri l’educazione come parte fondamentale del sistema di welfare, riconoscendo il ruolo cruciale che le collaborazioni tra istituzioni scolastiche e organizzazioni del Terzo settore possono giocare nel ridurre le disuguaglianze educative e sociali. La terza sfida fa riferimento al grande tema *dell'esternalizzazione impropria delle funzioni educative*. L’affidamento indiscriminato di funzioni educative al Terzo settore rischia di configurarsi come esternalizzazione impropria, simile ai processi di “dequalificazione” (*deskilling*) descritti da Dorigatti, Mori e Neri (2018) nei servizi educativi

emiliani. Questi autori evidenziano come l'outsourcing, spinto da vincoli di bilancio o da logiche dell'appalto, frammenti il percorso formativo, riducendo la professionalità docente a compiti routinari e affidando competenze relazionali e territoriali a enti esterni senza adeguata integrazione. Sebbene si tratti di una dinamica osservata già nei servizi per l'infanzia, questo fenomeno rischia di frammentare la gestione della scuola, con ricadute dirette sulla qualità dell'istruzione.

Le conseguenze principali sono una minore coerenza nei programmi educativi e il rischio di delegare responsabilità cruciali agli operatori del Terzo settore, che spesso si trovano in condizioni lavorative precarie. Per mitigare i rischi, Porcarelli (2022) propone nei Patti educativi di comunità una governance collaborativa che valorizzi la complementarità tra insegnanti e Terzo settore, evitando deleghe improprie e promuovendo monitoraggio condiviso. La quarta sfida riflette sulle *divergenze organizzative e culturali fra scuola e Terzo settore*. Esse possono essere analizzate attraverso la lente della cultura organizzativa di Edgar Schein (2010). La mancata armonizzazione di queste differenze può generare quello che Weick (1976) definisce *loose coupling*, ovvero una disconnessione tra le diverse componenti del sistema educativo. Il percorso analitico condotto fino a qui può permetterci di guardare alla collaborazione tra scuola e Terzo settore non come a una semplice soluzione logistica alle carenze del sistema pubblico, ma come a un nodo cruciale della buona qualità di vita del contesto in cui viviamo. Se da un lato abbiamo visto come il territorio possa farsi 'laboratorio di apprendimento', dall'altro la lente sociologica ci ha portati a fare i conti con le ombre di questo processo: conflitti di competenza, frammentazione territoriale, rischi di precarizzazione e disconnessioni organizzative. La prima riflessione sulle sfide qui delineate riguarda la necessità di una costante osservazione sulla grammatica della collaborazione e sulla ricomposizione dei confini e delle professionalità. Citando Bourdieu e Bernstein, abbiamo compreso che la porosità dei confini tra docenti ed educatori esterni non deve sfociare in una confusione di ruoli. Al contrario, il successo di una partnership risiede nella capacità di definire spazi di azione complementari. Solo riconoscendo la specificità e la dignità del lavoro educativo esterno si può evitare che la Terza Missione diventi una delega impropria, trasformandola invece in un reale arricchimento dell'offerta formativa. L'analisi delle 'geografie della disuguaglianza', supportata dalle ricerche di Giancola e Salmieri, evidenzia un rischio sistemico: che il Terzo settore, nato per ridurre le distanze sociali, finisca paradossalmente per rifletterle. Se le collaborazioni virtuose restano appannaggio delle sole aree già ricche di capitale sociale, il divario tra Nord e Sud, tra centri

urbani e aree interne, è destinato ad ampliarsi. È necessario riflettere su come il supporto istituzionale possa andare oltre la semplice risposta all'urgenza.

La sfida per i decisori non è solo amministrare l'esistente, ma nutrire queste alleanze territoriali attraverso una visione nazionale che non lasci indietro nessuno, garantendo un equilibrio che la sola iniziativa locale non può sempre assicurare. Infine, il tema dell'esternalizzazione ci mette in guardia sui pericoli di una gestione guidata esclusivamente dai vincoli di bilancio. Il rischio di *deskilling* — ovvero di un impoverimento delle competenze professionali — è reale laddove l'outsourcing diventa un modo per tagliare i costi piuttosto che per aumentare il valore pedagogico. Per evitare il legame debole (*loose coupling*) descritto da Weick, è necessario passare da una logica di appalto a una logica di patto. I Patti educativi di comunità sopraccitati possono rappresentare in tal senso uno strumento promettente per il territorio: non sono semplici contratti, ma architetture di governance che obbligano scuola e società civile a un monitoraggio costante e a una visione condivisa.

## 1.5 Dimensioni etiche delle partnership educative

Per comprendere la complessità del legame fra scuola e Terzo settore, è utile esplorare i principi-guida che ne garantiscono la buona riuscita: dalla cura dell'alunno alla trasparenza dei processi, fino alla costruzione di un rapporto di fiducia autentico tra istituzioni e territorio. Di seguito vengono analizzati i cardini etici che sostengono la collaborazione, evidenziando come la giustizia, la trasparenza e l'inclusione costituiscano i pilastri necessari per un'azione educativa efficace e legittimata.

- 1) *Etica della cura*. L'attenzione al benessere globale dell'alunno rappresenta la finalità primaria. La cura implica disponibilità relazionale, rispetto della dignità della persona e costruzione di contesti sicuri.
- 2) *Etica della responsabilità*. Richiede chiarezza dei ruoli, assunzione di responsabilità condivise e capacità di rispondere in modo trasparente degli esiti delle azioni educative.
- 3) *Etica della giustizia ed equità*. L'inclusione si fonda su un criterio di giustizia distributiva: le partnership devono contribuire a ridurre, non a riprodurre, disparità sociali e territoriali. L'equità è un principio-guida nella definizione degli accessi e delle opportunità.
- 4) *Etica della trasparenza*. Trasparenza nella gestione delle risorse, dei processi e dei dati è condizione indispensabile per la fiducia tra attori e per la legittimazione pubblica della collaborazione.
- 5) *Etica della fiducia e della relazione*. La partnership si sviluppa su un tessuto di relazioni professionali e comunitarie. La fiducia non è presupposto, ma esito di processi continuativi di comunicazione, coerenza e riconoscimento reciproco.

6) *Inclusione come accesso e partecipazione reale.* La dimensione inclusiva rappresenta uno degli ambiti più significativi delle partnership educative. Riguarda la possibilità effettiva per tutti gli studenti di partecipare ai percorsi educativi. Il Terzo settore svolge un ruolo cruciale nel rimuovere barriere economiche, sociali o culturali che ostacolano la frequenza o la partecipazione. L'inclusione non coincide con la semplice presenza, ma con la capacità di studentesse e studenti di essere attori attivi del proprio percorso. Attività laboratoriali, espressive e cooperative promosse dalle partnership favoriscono tale dimensione. Si tratta della capacità delle istituzioni educative di riconoscere identità, storie, lingue e differenze culturali come valore. Le organizzazioni del Terzo settore, spesso radicate in contesti interculturali, contribuiscono a costruire ambienti scolastici plurali e dialogici. 7) *Un modello di governance integrata.* Un modello maturo di partnership richiede l'istituzione di costanti momenti di confronto e monitoraggio su ciò che si sta facendo e su come lo si sta facendo. Possono essere utili, a tal proposito, tavoli inter-istituzionali permanenti, che facilitino la governance condivisa; una formazione congiunta tra docenti ed educatori, meccanismi di valutazione di impatto, utili a documentare gli esiti; infine anche strategie di sostenibilità economica, affinché la partnership non dipenda esclusivamente da bandi temporanei. Infine, vale la pena ricordare che la qualità della partnership dipende dalla 8) *capacità delle figure professionali coinvolte di sviluppare un ethos collaborativo.* Il docente può portare competenze relazionali e didattiche insieme alle conoscenze curricolari; l'operatore del Terzo settore po' portare competenze socioeducative, capacità relazionali e un forte orientamento alla territorialità. La loro interazione non implica sovrapposizione, ma complementarità professionale. Tale complementarità deve essere sostenuta da percorsi di formazione comuni, strumenti di comunicazione chiari e un quadro regolativo che ne valorizzi i rispettivi ambiti di autonomia.

## 1.6 Conclusioni

Le partnership tra scuola e Terzo settore non sono un elemento accessorio dell'educazione contemporanea, ma una necessaria sinergia per affrontare la complessità sociale e culturale del presente. Esse richiedono visione, responsabilità e un orientamento etico capace di coniugare equità, trasparenza e cura. Una partnership educativa autentica non nasce dalla somma tra istituzioni, ma dalla condivisione di una missione: sostenere lo sviluppo integrale delle nuove generazioni e consolidare il valore pubblico dell'educazione. Le partnership educative dovranno confrontarsi nei prossimi anni con sfide

decisive: la transizione digitale, il benessere psicologico degli adolescenti, le migrazioni e la convivenza interculturale, le nuove povertà educative, l'educazione alla sostenibilità e alla cittadinanza globale. Queste partnership sono come un ponte che collega l'aula al mondo reale, aiutando gli studenti a navigare nel complicato panorama sociale e culturale in cui viviamo. In questo senso, il Terzo settore può rappresentare un alleato prezioso per affrontare tali transizioni, purché le collaborazioni siano sostenute da investimenti strutturali e da politiche orientate alla stabilità. Solo attraverso collaborazioni mature e basate su fiducia, riconoscimento reciproco e governance stabile sarà possibile costruire una scuola davvero aperta, inclusiva e integrata nella vita delle comunità.

## Riferimenti bibliografici

- Bernstein B. (2000), *Pedagogy, symbolic control, and identity*, Bloomsbury Publishing PLC.
- Bonomi E. (2022), *Riallacciare il rapporto tra scuola e territorio: il ruolo delle comunità educanti*, consultabile al seguente link: <https://www.secondowelfare.it/governi-locali/enti-locali/riallacciare-il-rapporto-tra-scuola-e-territorio-il-ruolo-delle-comunita-educanti/>
- Bourdieu P. (1977), *Outline of a Theory of Practice*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Bourdieu P. (1984), *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*, Harvard University Press, Harvard.
- Bourdieu P. (1993), *The Field of Cultural Production*, Columbia University Press, New York.
- Bourdieu P., Passeron J.C. (1970), *La Reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Éditions de Minuit, Paris.
- Chianese G., Bocchi B. (2023) *Ecosistema educativo diffuso: reti innovative e connettive tra scuola e città*, «Pedagogia Sociale», 21, no. 2 (2023), pp. 132-139.
- Colombo M. (2017), *Gli insegnanti in Italia: Radiografia di una professione*, Vita e Pensiero, Milano.
- Dorigatti L., Mori A., Neri S. (2018), *Pubblico e privato nei servizi sociali ed educativi: il ruolo delle istituzioni del mercato del lavoro e delle dinamiche politiche*, «La Rivista delle Politiche Sociali», 3, pp. 209-231.
- Epstein J.L. (2018) *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*, Routledge, London.
- Fondazione Agnelli (2019), *Rapporto scuola media 2019*, Fondazione Agnelli, Torino.
- Giancola O., Colarusso S. (2020), *Università e nuove forme di valutazione. Strategie individuali, produzione scientifica, effetti istituzionali*, FrancoAngeli, Milano.

- Giancola O., Benadusi L., Fornari R. (2010), *Così vicine, così lontane: la questione dell'equità scolastica nelle regioni italiane*, «Scuola Democratica: Learning for Democracy», 1, pp. 52-79.
- Giancola O., Grimaldi E., Romito M. (2019), *La digitalizzazione della scuola. Temi, teorie e metodi di ricerca*, «Scuola democratica: Learning for Democracy», 3, pp. 461-479.
- Giddens A. (1984), *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*, Polity Press, Cambridge.
- Giddens A. (1990), *The Consequences of Modernity*, Polity Press, Cambridge.
- Istituto Superiore di Sanità (2021), *Rapporto ISS COVID-19 n. 43/2021 - Indicazioni ad interim per un appropriato sostegno della salute mentale nei minori di età durante la pandemia COVID-19*.
- Lewin K. (1947), *Frontiers in Group Dynamics: Concept, Method and Reality in Social Science; Social Equilibria and Social Change*, «Human Relations», 1(1), pp. 5-41.
- Marucci M., Porcarelli M. (2022), *Il ruolo del Terzo settore nei processi di governance dei Patti educativi di comunità*, «IUL Research», 9(17), pp. 97-114.
- MIUR (2021), *Alunni con cittadinanza non italiana*, A.S. 2019/2020. Ministero dell'Istruzione.
- Mulè P. (2022), *La scuola inclusiva come comunità educativa ed educante tra famiglia, territorio e Terzo settore. Nuovi Patti di corresponsabilità educativa da ridefinire e consolidare*, «Formazione & insegnamento», 20(1 Tome I), pp. 107-115.
- Palumbo C., Startari S. (2019). *Governance e Terzo settore. Esperienze territoriali a confronto*, FrancoAngeli, Milano.
- Santagati M. (a cura di) (2025), *Harriet Martineau. Sull'educazione*, Vita e Pensiero, Milano.
- Save the Children. (2020), *L'impatto del coronavirus sulla povertà educativa. Save the Children Italia*, consultabile al seguente link: <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/impatto-del-coronavirus-sulla-povertà-educativa>
- Schein E. H. (2010), *Organizational Culture and Leadership*, Wiley&Sons, New York.
- Tarozzi M. (2018), *Educazione alla cittadinanza globale: Temi e prospettive*, Erickson, Trento.
- UNESCO (2021), *Re-immaginare i nostri futuri insieme: un nuovo contratto sociale per l'educazione*, consultabile al seguente link: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381\\_ita](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_ita)
- UNESCO (2018), *Global Citizenship Education: Taking it Local*, consultabile al seguente link: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265456>
- Weick K.E. (1976), *Educational Organizations as Loosely Coupled Systems*, «Administrative Science Quarterly», 21(1), pp. 1-19.



## 2. Lo spazio del welfare educativo in uno scenario multiaittore

di *Giulia Maria Cavaletto*

### 2.1 L'intersezione tra welfare state e welfare educativo

Il concetto di welfare ha sollecitato, soprattutto in tempi recenti, dibattiti, definizioni, riflessioni da parte di discipline diverse, caratterizzate tutte dalla consapevolezza che si trattasse di un concetto in evoluzione continua e particolarmente sensibile alle trasformazioni sociali, demografiche, economiche e culturali. La mutevolezza del perimetro entro il quale di volta in volta si collocano *interventi di welfare e bisogni da welfare* è principalmente imputabile alla moltiplicazione e diversificazione dei bisogni da una parte, e alla rimodulazione, consistenza e capacità adattiva della spesa pubblica rispetto a quei bisogni. È per questo che “dare una definizione del welfare è un’operazione a elevata valenza normativa e tutt’altro che neutrale” (Bifulco, 2015, p. 15), in quanto presuppone sempre un posizionamento, o se vogliamo un punto di vista, uno sguardo, sia di tipo politico sia culturale. E necessariamente dentro quel posizionamento c’è anche una scelta di campo, che riconosce maggiore legittimità (e conseguentemente priorità nell’ottenimento di risorse) ad alcuni aspetti dei sistemi di protezione sociale, e invece minore o marginale ad altri.

Praticamente da sempre i sistemi di welfare sono stati associati in modo pressoché esclusivo al concetto di “rischio sociale”, che ne rappresentava appunto la vocazione originaria, nonché la ragione fondativa, e che a tutt’oggi ne costituisce il cardine: invecchiare, ammalarsi, perdere il lavoro, avere una disabilità possono essere definiti ancora come i capisaldi di un sistema di protezione sociale a cui corrispondono risposte e interventi pubblici, o pubblici e privati. Il bilanciamento tra Stato, Famiglia, Mercato e Terzo settore, come attori di quello che è stato definito “il diamante del welfare”, costituisce l’asse lungo il quale si muove un sistema di protezione sociale: in base al grado di demercificazione, unitamente al grado di

defamilizzazione e destratificazione, si definirà un modello di Welfare State, più o meno orientato all'universalismo delle prestazioni pubbliche in ragione della cittadinanza (come nei modelli del Nord Europa), o alla prova dei mezzi che riducono la prestazione pubblica ad un limitato numero di beneficiari aprendo la porta all'azione del welfare market (come nei modelli liberali anglosassoni), o infine alla centralità delle obbligazioni familiari (come nei modelli conservatori continentali e mediterranei)<sup>1</sup>.

In questa visione centrata sul rischio l'istruzione è stata prevalentemente derubricata come ambito alternativo e distinto dalla protezione sociale più genericamente intesa. In generale per lungo tempo si è associato all'educazione un duplice compito, ossia quello di risorsa perequativa contro le disuguaglianze sociali, e di strumento concreto di contrasto alla povertà (Colombo, 2015); quindi più che rispondere ad un rischio sociale l'educazione in questa accezione assolveva ad un compito istituzionale di bilanciamento contro le disuguaglianze. All'interno di questo scenario si posizionavano poi studiosi di aree disciplinari diverse: gli esperti dell'educazione (sociologi e pedagogisti in testa ma anche in parte economisti) si sono concentrati sugli effetti delle credenziali educative sulla mobilità sociale, nonché sulla probabilità di acquisire titoli di studio bassi, medi o elevati in relazione all'origine sociale, e infine sugli effetti del capitale umano sulla qualità e le chance di vita; i welfaristi dal canto loro hanno focalizzato l'attenzione sulle classiche dimensioni della protezione sociale sopra ricordate e non si sono più di tanto interrogati in merito alla relazione tra salute e titolo di studio, tra accesso ai servizi e credenziali educative, tra livello di istruzione e povertà.

A partire dagli anni Novanta però avviene un ribaltamento di prospettiva: l'educazione viene riconosciuta come fattore produttivo cruciale nelle politiche economiche e sociali dell'Unione Europea e si afferma un nuovo paradigma al cui centro sta il concetto di "investimento sociale" (Esping Andersen, 2005; Ascoli e Pavolini, 2012; Hemerijck, 2012; Morel, Palier, Palme, 2012; Crouch 2017). Ciò significa che un rischio sociale non è soltanto un evento che può accadere, correlato in modo stretto ad un ambito di potenziale fragilità (la salute, l'occupazione, la povertà e marginalità sociale, ecc.) e quindi una sorta di *turning point* nelle biografie individuali, ma può essere un evento che in una catena causale scaturisce dalla mancanza di azioni

---

<sup>1</sup> Ciò significa che il sistema di protezione sociale di un Paese dipende dall'equilibrio tra quattro attori principali: Stato, Famiglia, Mercato e Terzo settore. Questo equilibrio determina se i servizi sono un diritto di tutti (come nel Nord Europa), se sono riservati solo a chi ne ha estremo bisogno lasciando il resto al mercato privato (come nei paesi anglosassoni), o se invece il peso della cura ricade principalmente sulle spalle delle famiglie (come accade spesso in Italia e nei paesi mediterranei).

preventive i cui effetti potrebbero essere multi-ambito. E da questo momento il welfare classicamente inteso si trova a condividere finalità, problemi, urgenze con le politiche educative e dunque per la prima volta i due ambiti (sistemi di welfare e sistemi educativi) si sono intrecciati (Agostini, 2012). Il paradigma dell’investimento sociale peraltro non è rimasto soltanto come ipotesi interpretativa ma ha trovato applicazioni concrete nelle politiche; basta pensare al ruolo svolto da Anthony Giddens, uno dei suoi più fervidi teorizzatori, che ha ispirato l’operato del Governo Blair attraverso l’approccio della cosiddetta Terza via<sup>2</sup>. Il pilastro dell’investimento sociale è il concetto di capitale umano inteso come investimento attivo e non costo passivo (Garritzmann et al., 2023; Ferrera, 2012, 2009) ed è ispirato al *prepare rather than repair*, ossia si fonda sull’idea che attrezzare preventivamente gli individui attraverso molteplici esperienze e opportunità in modo tale da fronteggiare al meglio tutti i possibili rischi sociali sia una strategia efficiente ed efficace tanto per il singolo quanto per la società. Ciò significa che un equipaggiamento di risorse, acquisite nei diversi circuiti educativi e formativi, come vedremo meglio oltre, produce effetti positivi tanto per il soggetto che ne è detentore, quanto per la società nel suo complesso in cui saranno presenti maggiori opportunità, competenze, capacità, abilità.

Questo cambio di prospettiva è peraltro riconducibile anche al superamento del modello produttivo fordista a favore del modello della *knowledge society* fondata su saperi, conoscenze e risorse cognitive, piuttosto che sulla produzione di beni materiali (Busso e Cavaletto, 2014). Nella nuova società così definita l’investimento sociale è sulle persone, attraverso l’acquisizione di credenziali educative sempre più elevate, la sperimentazione di esperienze, la stratificazione di occasioni di apprendimento, non più confinate dentro la scuola, e nemmeno nei tempi e nelle età in cui si frequenta la scuola. Da queste trasformazioni è conseguita una ricalibratura della spesa sociale a favore del settore education, inizialmente focalizzata soprattutto sulla scuola dell’infanzia (Parziale, 2015), ritenendo questo tassello della scuola come il più promettente per creare condizioni di conciliazione per i genitori e dunque favorire una condizione di benessere diffuso, riducendo i rischi connessi alla perdita, volontaria o meno, dell’occupazione soprattutto femminile, dopo la nascita di un figlio. Ma questo cambiamento da solo non renderebbe conto di una complessità ben superiore, che ha preso forma attraverso una valorizzazione della dimensione territoriale del welfare (Busacca e Masiero, 2019),

---

<sup>2</sup> Il termine Terza Via (Third Way) si riferisce a una serie di posizioni politiche collocate in modo intermedio tra neoliberalismo e socialdemocrazia, con l’obiettivo proporre un modello sociale, di sviluppo e di governance, fondato su giustizia sociale, parità delle opportunità.

una virata verso il tema della sussidiarietà (Paci et al. 2010) e una rimodulazione del sistema educativo superando l’impostazione fondata sulla mera trasmissione/acquisizione di conoscenze, introducendo metodi e contenuti adeguati ai cambiamenti in atto. Questi cambiamenti hanno concorso a superare l’idea dell’educazione come semplice bene pubblico, a favore di un approccio fondato su un impegno sociale e comune (Locatelli, 2021). Il concetto di bene pubblico infatti è di particolare utilità per introdurre ad una riflessione puntuale sul welfare educativo e sul suo posto all’interno di un più ampio sistema di protezione sociale. Se il bene pubblico rimanda necessariamente al ruolo pressoché esclusivo dello Stato nell’erogazione e nel finanziamento di servizi, con processi e procedure altamente standardizzate, istituzionalizzate e verticistiche (come per lungo tempo è accaduto anche per l’ambito educativo), l’approccio dei beni comuni si fonda invece sull’idea che esistano molteplici forme di partecipazione, tutte basate sul principio di sussidiarietà. Adottando tale approccio intendiamo affermare l’idea che l’educazione sia, più di qualsiasi altro ambito della vita degli individui, un bene comune e proprio per questo ciascuno possa contribuire al suo sviluppo: indubbiamente scuole con insegnanti ed educatori, ma anche associazioni con differenti finalità, allenatori sportivi, animatori, imprese, organizzazioni di volontariato, gruppi informali, singoli individui. Rispetto ai beni comuni standard però l’educazione presenta alcune caratteristiche peculiari: non necessariamente questa platea di attori diversi condivide valori e obiettivi (per esempio le imprese che offrono opportunità per avvicinarsi alla transizione scuola lavoro con stage, tirocini, esperienze hanno obiettivi e finalità differenti da un gruppo scout o da una associazione di territorio che offre gratuitamente supporto allo studio) ma ognuno gioca un ruolo, contribuisce a incrinare una tessera nel grande puzzle del compito educativo che diventa quindi una responsabilità implicitamente condivisa e intergenerazionale.

È da questo momento, all’interno di una nuova sensibilità e attenzione per l’intersezione tra welfare e educazione, che si affaccia anche sul piano lessicale una nuova espressione, quella di welfare educativo, sia perché istruzione, formazione e educazione<sup>3</sup> che ne sono le componenti diventano cruciali, sia perché sono strettamente connesse ad un esercizio consapevole dei

---

<sup>3</sup> L’istruzione è un processo di trasmissione e acquisizione di informazioni come conoscenze, abilità e saperi disciplinari; la Formazione è un processo di crescita culturale, sociale e personale, considerando la persona come il risultato di esperienze di vita che ne plasmano il carattere, le inclinazioni, i comportamenti; per Educazione si intende generalmente una particolare attività umana che prevede la trasmissione di conoscenze, competenze, abilità, prassi, valori da parte di determinate figure e ruoli, da individui più esperti a soggetti meno esperti o inesperti (Invalsi, 2020 <https://www.invalsiopen.it/istruzione-formazione-educazione-significato/>).

diritti di cittadinanza, sia infine perché soltanto un solido e articolato bagaglio di conoscenze e competenze consente di tutelarsi dai maggiori rischi sociali e dagli eventi spiazzanti e imprevedibili che potrebbero interferire con le proprie biografie (Elder e Caspi, 1989). Più istruzione, più formazione e più educazione (e maggiore qualità per ciascuna di esse) costituiscono i fattori facilitanti per la ricerca e il mantenimento del lavoro, per l'evitamento della trappola dei cattivi lavori, per conseguire migliori retribuzioni ed evitare il lavoro nero con le sue conseguenze, per il raggiungimento dell'autonomia abitativa, per la tutela della salute con comportamenti responsabili, per la prevenzione di condotte devianti, per la partecipazione sociale, civile, politica (Barone et al. 2014; Mencarini e Solera 2011).

## **2.2 “Per crescere un bambino ci vuole un villaggio”. Definizioni di un concetto e linee di confine**

Dall'inizio degli anni Duemila si è iniziato a parlare quindi di welfare educativo, che possiamo definire come l'insieme di politiche, programmi, azioni, servizi che favoriscono il benessere educativo dei cittadini, da cui scaturiscono un pieno e consapevole esercizio dei diritti di cittadinanza e la valorizzazione del capitale umano. Si tratta quindi, quando si parla di welfare educativo, di un insieme di risorse e interventi pubblici e privati di cui sono beneficiari in prima battuta gli individui, ma successivamente l'intera società. Non è casuale che il miglioramento dei livelli di istruzione e formazione dei cittadini europei sia diventato uno dei pilastri della Strategia Europa 2020, varata nel 2010. È infatti soltanto attraverso il potenziamento, rafforzamento e miglioramento di istruzione, formazione ed educazione che si pongono a livello aggregato le condizioni per uno sviluppo sostenibile, solidale e intelligente. In accordo con quanto precisato nel paragrafo precedente, potremmo definire il welfare educativo in termini dinamici come un set di risorse rese disponibili e attivate da una rete multiautore fondata su una cooperazione implicita e invisibile che produce un valore aggiunto cumulativo e stratificato su ogni individuo che sia stato esposto a questa pluralità di esperienze, e sul sistema sociale in modo aggregato che beneficerà di un più ricco capitale umano e culturale. Il welfare educativo è quindi un processo agito collettivamente che si fonda su un impegno sociale condiviso in cui tutti gli attori sociali riconoscono che l'educazione si compone di tante parti, tutte importanti e interdipendenti, a cui contribuiscono diversi attori sociali, individuali e collettivi, incidendo sulle biografie in diversi momenti del

tempo, in una prospettiva di lifelong learning. L’educazione è quindi in questa prospettiva un investimento non soltanto individuale ma collettivo.

Le definizioni in letteratura relative al welfare educativo non sono state finora numerose: “l’insieme degli interventi di una filiera che va dai servizi educativi della prima infanzia all’università, considerando anche i servizi di integrazione sociale dei minori e l’educazione degli adulti (Parziale, 2015); “la capacità del sistema locale di mettere in connessione risorse e progettualità istituzionali e del territorio, progetti e sperimentazioni educative del pubblico e del Terzo settore, la capacità di valorizzare le professionalità operative sul campo in una prospettiva di superamento degli unilateralismi dati dall’appartenenza istituzionale dei soggetti coinvolti” (Tolomelli, 2016; p. 71). È possibile anche trarre ispirazione da autori che, senza aver citato in modo esplicito il welfare educativo, hanno tratteggiato uno scenario e le condizioni della sua realizzazione: il welfare educativo apparirebbe quindi in alcuni contributi come un crocevia tra luoghi e tempi dell’educazione che si presentano come contesti differenziati, “ciascuno dei quali riveste un ruolo specifico e una originale funzione”, contesti che presentano differenti gradi di intenzionalità e formalizzazione (Frabboni, Pinto Minerva, 1999, p. 64); oppure potrebbe qualificarsi come un bene relazionale, ossia un oggetto sociale che possiede un valore consistente “nell’essere in grado di modificare la relazione tra i soggetti coinvolti, dando vita a forme interpersonali basate sulla fiducia, sulla reciprocità, e sulla condivisione di responsabilità” (Blandino, 1996, p. 41); e ancora: “tutti i soggetti del privato sociale collaborano e coordinano i propri sforzi per la costruzione di nuove legature, di nuove trame tra gli attori coinvolti” (Balzano, 2017, p. 108).

Quando parliamo di welfare educativo, peraltro, ci riferiamo ad una espressione tutta italiana: non esiste un equivalente lessicale a livello europeo, e questo anche per effetto della storia e dei principi ispiratori di altri sistemi di protezione sociale. Per i francesi l’État providence (l’equivalente del nostro “sistema di protezione sociale”) ha da sempre nel suo DNA una attenzione particolare per l’ambito educativo, ritenuto il vero motore sociale da cui scaturiscono qualità della vita, opportunità, benessere. In quel modello di protezione sociale l’educazione è stata da sempre al centro dell’attenzione del legislatore, in una duplice accezione, sia in quanto risorsa “attiva” di empowerment per una piena cittadinanza e l’esigibilità dei diritti, sia in quanto risorsa di contenimento dei rischi sociali.

Per il mondo anglosassone invece, dove il welfare pubblico assume un carattere comunque residuale associato ad una visione dell’educazione come risorsa individuale à la Gary Becker, è l’intero impianto welfaristico a subire una virata in direzione del mercato e della competizione, anche tra individui

e tra credenziali educative, peraltro ridotte ai soli titoli di studio certificati. Il termine *learnfare* mutuato dai contesti anglosassoni, in cui fa riferimento ai programmi di reinserimento scolastico per giovani che ricevono una forma di contribuzione se frequentano la scuola e completano gli studi, è stato reinterpretato in chiave europea mediterranea come welfare attivo e abilitante, fondato sull'idea della formazione come diritto individuale, attraversi cui ogni individuo può acquisire quelle capacità strategiche per la partecipazione attiva alla società (Urbani et al. 2013). Ma anche in questo caso il concetto è differente e distante da quello di welfare educativo.

È quindi proprio la triangolazione tra agenzie di socializzazione differenti e tra attori del welfare a creare le condizioni per l'emersione di un welfare educativo e il riconoscimento della sua importanza e multidimensionalità. Quanto alle agenzie di socializzazione (famiglia, scuola e gruppo dei pari in particolare) esse costituiscono i luoghi materiali e simbolici principali nei quali prende forma l'*education*. Per dirla in altre parole, è attraverso l'intreccio tra l'*educazione formale*, non formale e informale che prende forma il welfare educativo. L'*educazione formale* è ogni tipo di educazione strutturata e regolare organizzata dalle istituzioni che si conclude con un certificato di riconoscimento, quale può essere il diploma o la laurea ad esempio. È un'*educazione suddivisa* cronologicamente per gradi, dalla scuola primaria, alla secondaria, all'insegnamento universitario (o superiore). L'*educazione non formale* è un'attività educativa intrapresa al di fuori del sistema formale e perciò al di fuori della scuola al di fuori delle attività curricolari. L'*educazione non formale* e le attività extra-curricolari che la compongono non rilasciano alcuna documentazione o certificato di frequenza. Infine, l'*educazione informale* rappresenta l'apprendimento non pianificato che accompagna ogni persona nella vita quotidiana e che corrisponde alle esperienze di ogni giorno acquisite nell'ambito della famiglia, degli amici, del gruppo di pari, dai media.

## **2.3 Il welfare educativo come una cabina armadio: l'ombra della disuguaglianza**

Dalle definizioni che sono state tratteggiate nelle pagine che precedono il welfare educativo si profila come un concetto ombrello sotto il quale si collocano attività, servizi, esperienze molto diverse e che appartengono tanto al Welfare State quanto al Welfare Market.

Una metafora può aiutare a meglio comprendere che cosa sia in concreto il welfare educativo e come si articoli. Immaginiamo una cabina armadio:

essa è composta di settori (appendiabiti, scaffali, cassetti, ripiani, ecc.), in ciascuno dei quali vengono collocati indumenti e calzature. Alcuni di questi settori sono di più facile accessibilità, e in genere contengono ciò che è di uso quotidiano (camicie, pullover, gonne e pantaloni, ecc.); altri settori sono facilmente accessibili ma visivamente nascosti (è il caso dei cassetti in cui gli indumenti sono riposti ma non in immediata evidenza, come la biancheria, i calzini, ecc.); infine esistono ripiani e scaffali di solito posizionati in alto, meno in vista e meno accessibili, che sono perfetti per collocare ciò che viene utilizzato con minore frequenza.

Il welfare educativo si compone sostanzialmente di settori che seguono la stessa logica. C'è una parte del welfare educativo che è costituita da una sezione universalmente accessibile, si tratta dell'educazione formale, a cui tutti devono e possono (almeno fino all'adempimento dell'obbligo) attingere, conseguendo credenziali educative formali (un diploma, una qualifica professionale, una laurea, ecc.).

C'è poi una parte di welfare educativo che è disponibile ma per accedere ad essa occorre "aprire" alcuni scomparti che non sono sempre così facilmente disponibili per tutti, e si tratta in questo caso dell'educazione informale, che a sua volta si compone di una miriade di proposte: dalle offerte dell'associazionismo di tipo ludico, ricreativo ma anche didattico integrativo (si pensi al ruolo dell'associazionismo per l'acquisizione della lingua seconda per coloro che, adulti e non, hanno un background migratorio) alle attività parascolastiche (uscite didattiche, viaggi di istruzione, ecc.), alle occasioni formative connesse ad una offerta locale (iniziativa culturali legate alla lettura, al cinema, all'arte, attraverso mostre, esposizioni, fiere, ecc.); e infine esiste una parte di welfare educativo che contiene quelle esperienze, tipicamente non formali, a cui hanno accesso soltanto alcuni e soltanto in certi momenti e a certe condizioni, proprio come accade con alcuni scomparti della cabina armadio: in questo ambito rientrano esperienze e occasioni conosciutive per lo più gestite dalle famiglie e dalle loro risorse e proprio per questo profondamente diseguali: una vacanza studio all'estero, una attività sportiva competitiva che richiede lezioni e allenamenti, l'acquisizione di competenze musicali e la capacità di suonare uno strumento a seguito di lezioni a pagamento e corsi specifici, l'apprendimento di lingue straniere aggiuntive rispetto a quelle dei curricoli scolastici. Si tratta in tutti i casi di risorse accessibili in virtù sia di disponibilità economico finanziarie, sia di capitale culturale, sia infine di capitale sociale delle famiglie.

Già questa classificazione ed esemplificazione rende l'idea di quanto complesso e articolato (e interdipendente nei suoi effetti) sia il welfare educativo. Ma questa complessità non si limita all'intersezione tra i livelli, anzi

è tipica di ogni livello. Si intende a questo punto far riferimento al fatto che non soltanto il welfare educativo è potenzialmente generativo di disuguaglianze, perché alcuni accederanno senza fatica ad ogni spazio della cabina armadio, per restare nella metafora; ma anche ogni ambito del welfare educativo è internamente generativo di disuguaglianza, ossia dentro i cassetti ci potranno essere, per i diversi individui, opzioni differenti.

La prima disuguaglianza, restando nell'educazione formale, si ravvisa nell'eterogeneità dei percorsi scolastici, a cui sono associati fattori reputazionali e di opportunità formative stratificate: la frequenza ad un percorso liceale non è equivalente, come chance formative ulteriori e come valutazione sociale del titolo di studio conseguito, ad un istituto professionale; eppure entrambi i percorsi conducono al conseguimento di un diploma, che tuttavia porta con sé una etichetta che assolve la funzione di un indicatore sociale, non soltanto per il mercato del lavoro ma per la cerchia amicale, per i successivi mercati matrimoniali, ecc. Nella cabina armadio entrambi i percorsi stanno nell'appenderia accessibile a tutti, ma alcuni abiti (ossia percorsi di istruzione) avranno caratteristiche "distintive" (nell'accezione di Bourdieu) che li renderanno maggiormente desiderabili, più performanti rispetto alle richieste del mercato del lavoro, più prestigiosi, e conseguentemente con effetti sul posizionamento sociale. È sostanzialmente su questa eterogeneità dei percorsi di istruzione che si fonda l'idea delle disuguaglianze sociali legate al proprio background familiare, che a sua volta spinge più probabilmente verso l'uno o l'altro percorso in ragione dei costi diretti e indiretti dell'istruzione.

Ma anche molto prima del diploma, la scuola è fortemente segregata: i quartieri in cui si risiede e in cui si frequenta la scuola portano con sé marcatori identitari che passano anche attraverso l'offerta formativa. Il capitale spaziale delle scuole è il concetto che può aiutare a comprendere ulteriormente queste dinamiche di disuguaglianza: il posizionamento fisico all'interno di uno spazio urbano consente in misura maggiore o minore di agganciare altre risorse territoriali come la prossimità ad una biblioteca, ad un museo, ad una mostra d'arte, ad un parco pubblico, ad un cinema, tutte dislocate in modo eterogeneo, ma spesso concentrate in alcune porzioni di territorio.

La parità delle opportunità in questo caso si gioca quindi proprio nell'avere a portata di mano una vasta gamma di opzioni possibili e supplementari o integrative rispetto a quanto la scuola già propone all'interno delle sue classi. A questo si aggiunge il capitale sociale delle scuole: la svolta manageriale che ha trasformato i presidi in dirigenti scolastici ha anche fatto di queste figure i manager dei propri istituti, che beneficeranno di opportunità e network che il dirigente scolastico sarà in grado di attivare.

Questa logica può essere applicata a tutti gli altri livelli del welfare educativo, dove si fronteggiano viaggi intorno al mondo che consentono di incontrare e conoscere lingue, culture, proposte gastronomiche di un altrove difficilmente immaginabile, con più modeste gite fuori porta o vacanze estive limitanti rispetto alle opportunità da cogliere e limitate riguardo alle risorse da stanziare; o attività sportive costose e altamente competitive, talora anche con gli stessi impegni scolastici, con partite di pallone nel cortile sotto casa.

È fin troppo evidente che quel welfare educativo di cui tutte queste esperienze fanno parte, perché comunque forniscono stimoli, opportunità, angoli visuali nuovi, è anche un welfare diseguale in partenza proprio perché presidiato da attori differenti con risorse differenti.

## **2.4 Il 20 novembre è tutti i giorni: il rischio di trascurare i diritti dei bambini con il welfare educativo**

Ogni anno il 20 novembre si celebra la giornata mondiale per i diritti dei bambini. Tra questi diritti un posto di spicco è riconosciuto all'istruzione. Ogni volta che questo diritto è messo in discussione o, più subdolamente, la sua esigibilità è resa diseguale in ragione di fattori ascritti e acquisiti, il welfare educativo subisce una battuta d'arresto. Il principale nemico del welfare educativo è quindi la povertà educativa, definita come "la privazione da parte dei bambini, delle bambine e degli/delle adolescenti della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni" (Save the Children, 2014). Un rischio che è connesso a quelle condizioni di partenza, principalmente imputabili alle famiglie di origine di cui si scriveva poco sopra, perché la causa principale della povertà educativa è stata individuata non già nella scuola ma in tutto ciò che sta oltre e dopo la scuola (Giancola e Salmieri, 2023). La povertà educativa si manifesta inoltre a diversi livelli, sia come privazione di tipo cognitivo relativamente a quelle conoscenze ritenute fondamentali per poter crescere e vivere in una società contemporanea sempre più caratterizzata dalla rapidità dell'innovazione e dalla conoscenza; sia come privazione o limitato investimento nello sviluppo di competenze e abilità, ritenute altrettanto importanti per un pieno e armonico sviluppo (Nanni e Pellegrino, Rapporto Caritas, 2018).

Un ulteriore aspetto che mina i diritti dell'infanzia e che trova terreno fertile negli interstizi non presidiati del welfare educativo è quello dell'inclusione (Chiusaroli, 2021). L'inclusione "si fonda sul riconoscimento della rilevanza della piena partecipazione alla vita (scolastica) di tutti gli individui, configurandosi come un processo che presuppone la valorizzazione delle

differenze individuali e la facilitazione della partecipazione sociale e dell'apprendimento; un processo in cui la scuola, parte di una più ampia organizzazione, diventa attore fondamentale nella eliminazione delle barriere che si frappongono tra l'individuo e l'esercizio del suo diritto fondamentale all'istruzione" (Iacopino, 2025, p. 2). Rientrano quindi tra i destinatari primari dell'inclusione gli studenti con bisogni educativi speciali (BES), con certificazione per Disturbi specifici dell'apprendimento (DSA), studenti con altre certificazioni e studenti con disabilità fisiche, psichiche e multisensoriali da cui discendono PEI (piano educativo individualizzato) e PDP (piano didattico personalizzato, in accordo con la legge 104/92, ma anche gli studenti stranieri e tutti coloro per cui è necessario intervenire sull'acquisizione dell'L2). Si tratta di uno scenario complesso, in cui i bisogni di ogni studente sono di difficile catalogazione e standardizzazione.

I tre termini, welfare educativo, povertà educativa e inclusione, sono peraltro strettamente interconnessi. Un welfare educativo di qualità contrasta la povertà educativa e nutre l'inclusione; inclusione che a sua volta agisce riducendo la povertà educativa. In questo intreccio sono soprattutto gli Enti del Terzo settore (ETS) ad agire come soggetti promotori di welfare educativo. Con il Protocollo di Intesa siglato il 21 ottobre 2020 il Ministero dell'Istruzione e il Forum Nazionale del Terzo settore hanno concordato la promozione di iniziative specificamente progettate per la scuola con tre obiettivi: in primo luogo intervenendo concretamente a favore della partecipazione, solidarietà, cittadinanza attiva; inoltre pianificando monitoraggi e interventi contro la povertà educativa; e infine sostenendo l'inclusione con progetti e interventi soprattutto a sostegno degli studenti con disabilità.

Quale allora la strategia per rendere fattivamente operante il welfare educativo? Attraverso una governance partecipata tra soggetto pubblico e tutti gli altri attori del welfare, con network e alleanze ad assetto variabile e continuamente modulabili; una governance fondata su co-progettazione e copartecipazione, generativa di valore per le comunità.

Il motivo principale per cui il welfare educativo poggia su una siffatta platea multi-attore è strettamente connesso con la multifattorialità e multidimensionalità della povertà educativa, dell'esclusione e dei rischi sociali in ambito educativo, che hanno il potere di potenziarsi a vicenda in una sorta di causazione cumulativa.

## Riferimenti bibliografici

- Agostini C. (2012), *Gli studi sulle politiche di istruzione e di welfare: dal trade-off all'integrazione*, «Rivista Italiana di Politiche Pubbliche», 2/2012, pp. 223-252.
- Ascoli U., Pavolini E. (2012), *Ombre rosse: il sistema di welfare italiano dopo venti anni di riforme*, «Stato e Mercato», n. 96, pp. 429-464.
- Barone C., Abbiati G., Azzolini D. (2014), *Quanto conviene studiare? Le credenze degli studenti su costi, redditività economica e rischi di fallimento dell'investimento in istruzione universitaria*, «Quaderni di Sociologia», n. 64, pp. 11-40.
- Bifulco L., (2015), *Il welfare locale: processi e prospettive*, Roma, Carocci.
- Balzano V. (2017). *Educazione, persona e welfare. Il contributo della pedagogia nello sviluppo delle politiche sociali*, Bari, Progedit.
- Balzano V. (2020), *Nuove prospettive pedagogiche per un educare alla cittadinanza democratica e sociale*, «Attualità pedagogiche», vol. 2, n. 1, pp. 36-47.
- Blandino G. (1996), *Le capacità relazionali: prospettive psicodinamiche*, Torino, UTET, 1996.
- Barone C. (2012), *Le trappole della meritocrazia*, il Mulino, Bologna.
- Busso S., Cavaletto G.M. (2012), *Lavori in corso. Una regione in transizione*, in «Le strade dell'innovazione», Rosenberg & Sellier, Torino, pp. 36-73.
- Colombo M (2015), “Dinamiche sociali e sistema educativo in Italia dopo la crisi del Welfare State”, in Aa.Vv, A., *L'educazione nella crisi del Welfare State*, pp. 31-53.
- Busacca M., Masiero N. (2019), *Il welfare territoriale tra contrazione delle risorse e imperativo di innovazione*, «Economia e Società Regionale», 2/2019, pp. 15-30.
- Chiusaroli D. (2021), *Disabilità, contrasto alla povertà educativa ed inclusione: l'importanza delle sinergie educative nell'era pandemica e post-pandemica*, «Formazione&Insegnamento», XIX, I, pp. 92-98.
- Crouch C. (2017), *Welfare state come investimento sociale: per quali obiettivi?*, «La Rivista delle Politiche Sociali / Italian Journal of Social Policy», 3/2017, pp. 25-44.
- Elder GH., Caspi A. (1989), “Human development and social change: an emerging perspective on the life course”, in Bolger N, Caspi A, Downey G, Moorehouse M. (eds.), *Persons in Context: Developmental Processes. Human Development in Cultural and Historical Contexts*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 77-113.
- Esping-Andersen G. (2005), *Le nuove sfide per le politiche sociali del 2° secolo*, «Stato e Mercato», n. 74, pp. 181-206.
- Ferrera M. (2012), *Le politiche sociali. L'Italia in prospettiva comparata*, il Mulino, Bologna.
- Ferrera M. (1993), *Modelli di solidarietà. Politica e riforme sociali nelle democrazie*, il Mulino, Bologna.

- Frabboni, F., Pinto Minerva, F. (1999), *Fondamenti di Pedagogia e Didattica*, Laterza, Bari.
- Garritzman J., Häusermann S., Palier B. (2023), Social investments in the knowledge economy: The politics of inclusive, stratified, and targeted reforms across the globe, «Social Policy Administration», Volume 57, Issue 1, pp. 87-101.
- Giancola O., Salmieri L. (2023a), *La povertà educativa in Italia. Dati, analisi, politiche*, «Scuola democratica, Learning for Democracy» 3/2023, pp. 592-595.
- Giancola O., Salmieri L. (2023b), “La diffusione della povertà educativa in Italia”, in Salmieri L. (a cura di), *Povertà educativa, Servizi sociali e Terzo settore*, pp. 31-58.
- Hemericjk, A. (2012), *Changing Welfare States*, Oxford University Press, Oxford.
- Iacopino A. (2025), *Scuola e inclusione. L'istruzione inclusiva quale strumento di contrasto alla dispersione scolastica e alla povertà educativa*, «Rivista Giuridica Ambiente Diritto», XXV, n. 3, pp. 1-16.
- Locatelli R. (2021), *La prospettiva dell'educazione come bene comune quale quadro di riferimento per i Patti educativi di comunità*, «Civitas educationis: education, politics and culture», X, 2, 2021, pp. 175-191.
- Mencarini L., Solera C. (2011), “Percorsi verso la vita adulta tra lavoro e famiglia: differenze per genere, istruzione e coorte”, in Sartor N., Schizzerotto A., Trivellato U. (a cura di), *Le disuguaglianze tra le generazioni nell'Italia di oggi*, il Mulino, Bologna, pp. 1-23.
- Morel N., Palier B., Palme J. (2012) (a cura di), *Towards a Social Investment Welfare State?*, Policy Press, Bristol.
- Nanni V., Pellegrino V. (2018), *La povertà educativa e culturale: un fenomeno a più dimensioni*, Rapporto Caritas 2018, disponibile all’indirizzo [https://archivio.caritas.it/caritasitaliana/allegati/7847/Cap\\_03\\_Rapporto\\_2018.pdf](https://archivio.caritas.it/caritasitaliana/allegati/7847/Cap_03_Rapporto_2018.pdf)
- Paci A., Paci G., Rossi G. (2010), *Modificazione dei bisogni sociali e domanda di welfare. La via della sussidiarietà*, «Economia dei Servizi, Mercati, Istituzioni, Management», 1/2010, pp. 103-114.
- Parziale F. (2015), *Infanzia e Minori: quale welfare educativo per l’Umbria*, in AUR, Rapporto Economico e Sociale, AUR, Perugia, pp. 47-93.
- Save the Children (2014), *La lampada di Aladino. L’indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*, Roma, 2014.
- Tolomelli A. (2016), *Bologna: da centro a periferia del welfare educativo*, «Civitas, Educationis. Education, politics and culture», anno V, n. 1, pp. 61-82.
- Urbani C., Baldacci M., Frabboni F., Margiotta U. (2013), *Longlife/Longwide learning. Per un Trattato Europeo della Formazione*, «Formazione & insegnamento», vol. 11, n. 1, pp. 315-330.



### 3. *Governance delle reti educative*

di *Orazio Giancola*<sup>1</sup>

#### 3.1 La governance “della” e “nella” scuola

Nell’analisi dei sistemi educativi si opera una netta differenza tra *government* e *governance*. Il primo termine rimanda al governo formale del sistema, alle decisioni politiche di livello macro e meso, alle norme e ai meccanismi gerarchici attraverso cui lo Stato definisce obiettivi, responsabilità e risorse. *Government* richiama dunque un modello centrato sull’autorità pubblica, su catene di comando relativamente lineari e su strumenti regolativi tradizionali. Il concetto di *governance*, al contrario, rimanda a modalità decisionali più distribuite, fondate sulla cooperazione tra una pluralità di attori – pubblici, privati e del Terzo settore – che partecipano alla definizione, implementazione e monitoraggio delle politiche educative. La *governance* enfatizza l’interdipendenza tra istituzioni, la negoziazione, le forme di coordinamento orizzontale e la costruzione di capacità collettive. Nei sistemi educativi, ciò si traduce in assetti in cui scuole, enti locali, amministrazioni centrali, organizzazioni della società civile e talvolta attori economici partecipano a processi di co-progettazione, scambio di risorse e produzione congiunta di politiche.

Questo passaggio da *government* a *governance* non implica il venir meno del ruolo dello Stato, ma la sua trasformazione: da regolatore diretto a “regista” di reti complesse. Tale distinzione è stata ampiamente elaborata nella teoria politica e nell’analisi delle politiche pubbliche. Rhodes (1996; 2007), ad esempio, descrive la *governance* come l’emergere di reti auto-organizzate

---

<sup>1</sup> Orazio Giancola è professore associato presso il Dipartimento di Scienze Sociali ed Economiche dell’Università di Roma “Sapienza”. I suoi principali interessi di ricerca riguardano la sociologia dell’educazione, l’analisi delle disuguaglianze sociali e lo studio delle politiche educative e universitarie in prospettiva nazionale e comparata. È autore di numerose pubblicazioni nazionali e internazionali sui temi della povertà educativa, delle scelte educative e delle transizioni scuola-lavoro. E-mail: [orazio.giancola@uniroma1.it](mailto:orazio.giancola@uniroma1.it)

e interdipendenti, nelle quali il controllo gerarchico lascia spazio a forme di coordinamento più negoziate e cooperative. Osborne (2006; 2010), con il paradigma della New Public Governance, sottolinea come la produzione delle politiche e dei servizi pubblici richieda l'integrazione di una pluralità di attori e risorse, mettendo al centro la collaborazione, la fiducia e il capitale relazionale. Nel campo dell'educazione, Ball (2012; 2016) mostra come la *governance* contemporanea sia caratterizzata da una moltiplicazione degli attori coinvolti – fondazioni, imprese sociali, reti professionali, organismi di valutazione – e da dispositivi di regolazione complessi che combinano accountability, standard, partnership e logiche di mercato.

La *governance della scuola* può essere intesa come un assetto complesso di regolazione che supera l'idea di un controllo esclusivamente gerarchico (government) per articolarsi in forme multi-attore e multilivello. Essa comprende:

- le istituzioni pubbliche centrali e territoriali, responsabili della definizione di norme, indirizzi e risorse;
- le scuole autonome, che partecipano attivamente alla produzione delle politiche attraverso progettazione, gestione e valutazione;
- gli attori territoriali (comuni, enti locali, servizi socio-educativi, Terzo settore, organizzazioni professionali), che coproducono servizi e interventi;
- le reti di collaborazione, che strutturano l'interdipendenza tra attori e favoriscono coordinamento, scambio di conoscenze e innovazione.

La *governance* della scuola, dunque, non coincide con una semplice “orizzontalizzazione” dei rapporti, ma si configura come un sistema di interazione regolata tra livelli istituzionali e tra organizzazioni autonome ma interdipendenti, secondo modelli riconducibili alla *network governance* e alla *multi-level governance*.

In questa prospettiva, la *governance* dei sistemi educativi assume una configurazione marcatamente multilivello (multi-level governance), che coinvolge simultaneamente attori nazionali, regionali e locali. Ciò implica che le politiche non vengano semplicemente “calate dall'alto”, ma siano il prodotto di interazioni tra livelli istituzionali differenti, ognuno dotato di risorse, vincoli e capacità di influenza specifici. La letteratura sulle reti (network governance) mette in evidenza come, in contesti complessi e altamente interdipendenti come quelli educativi, le soluzioni efficaci emergano spesso non dalla gerarchia o dal mercato, ma dall'interazione cooperativa e dalla costruzione di interdipendenze strutturate.

In tale quadro si collocano le reti scolastiche, che rappresentano uno degli ambiti privilegiati per osservare concretamente le dinamiche di *governance* contemporanea. Esse mostrano come la qualità e l'equità dell'offerta educativa dipendano sempre più dalla capacità degli attori di collaborare, coordinarsi e costruire visioni condivise, superando frammentazioni istituzionali e territoriali. Le reti costituiscono dispositivi organizzativi che consentono di condividere risorse, sviluppare competenze comuni, favorire innovazione e rafforzare la capacità delle scuole di rispondere a bisogni educativi complessi. Allo stesso tempo, rivelano le tensioni tipiche delle logiche reticolari: la necessità di bilanciare autonomia e coordinamento, la possibile asimmetria tra attori, la dipendenza dal capitale sociale territoriale, la variabilità nelle capacità tecniche e gestionali delle organizzazioni coinvolte.

La *governance*, dunque, si inscrive in un sistema multilivello nel quale le decisioni e le responsabilità si distribuiscono tra livelli diversi – nazionale, regionale e locale – che interagiscono in modo continuo e interdipendente. In questo quadro, la dimensione locale della *governance* tende ad assumere la forma di network *governance*: un assetto in cui una pluralità di attori autonomi ma interdipendenti coopera attraverso reti strutturate, scambiando risorse, conoscenze e capacità organizzative.

Possiamo quindi distinguere tra *governance* della scuola e *governance* nella scuola.

La *governance* della scuola si colloca a un livello decentralizzato, ma non coincide semplicemente con il decentramento. Piuttosto, configura poli di governo locale inseriti in un sistema articolato su più livelli (nazionale, regionale, sub-regionale). A questo livello si definiscono soprattutto gli aspetti amministrativi, organizzativi e di finanziamento, spesso gestiti da Regioni, enti locali o strutture intermedie (Distretti, Ambiti territoriali, Uffici scolastici regionali e provinciali). È quindi la *governance* che sovrintende ai processi di regolazione del sistema scolastico sul territorio: allocazione delle risorse, infrastrutture, programmazione dell'offerta formativa locale, reti istituzionali stabili.

La *governance* nella scuola, invece, riguarda il livello micro: le modalità con cui ogni istituzione scolastica organizza concretamente i processi decisionali, le relazioni interne, le forme di leadership e l'interazione con il territorio. È l'ambito in cui le norme e le politiche vengono interpretate, negoziate e attuate nella pratica quotidiana. Si tratta, in altri termini, dell'“azione” delle scuole (Benadusi, Giancola, Viteritti, 2008), delle micro-politiche scolastiche nel senso proposto da Stephen Ball – ovvero il livello in cui attori, contesti e risorse producono risultati che talvolta divergono dalle intenzioni originarie delle policy. Rientrano in questa dimensione anche le reti a

geometria variabile che ciascun istituto attiva con altri soggetti del territorio (altri istituti, Terzo settore, enti locali, attori privati), e che contribuiscono a definire modelli di *governance* situati e dinamici.

### **3.2 Dall'autonomia scolastica ai modelli di governance**

Un momento cruciale per comprendere l'emergere della *governance* nel sistema educativo italiano è la riforma dell'autonomia scolastica (Benadusi, Giancola, Viteritti, 2020). Questa riforma ha segnato il passaggio da un modello fortemente centralizzato di *government* a un assetto in cui le scuole e i livelli territoriali acquisiscono nuove funzioni decisionali. L'autonomia non ha semplicemente trasferito competenze amministrative, ma ha inaugurato un nuovo modo di concepire il funzionamento del sistema, fondato su responsabilizzazione, interdipendenza e cooperazione tra attori.

Nel caso italiano, la riforma dell'autonomia scolastica, pur ampiamente criticata per la scarsità di investimenti, per la debole implementazione e per una spesso retorica traduzione in pratica, ha comunque fornito alle scuole strumenti giuridici rilevanti per ridefinire la propria azione (Benadusi, Giancola e Viteritti, 2008; Viteritti, 2009). Questo rafforzamento normativo ha collocato l'Italia in linea con le direttive europee ispirate al principio di sussidiarietà, orientate a spostare verso i livelli periferici – e verso le scuole – una parte significativa dei processi decisionali. Come sottolineato in diversi contributi di ricerca (Benadusi e Consoli, 2004; Benadusi, Giancola e Viteritti, 2008, 2020), tale dinamica è stata alimentata da due vettori tra loro interrelati: da un lato, le ondate di riforma della pubblica amministrazione e le pressioni verso una razionalizzazione della spesa pubblica, anche attraverso l'integrazione e il confronto tra sistemi educativi nazionali; dall'altro, il cambiamento interno ai sistemi scolastici, segnato da una ridefinizione dei significati attribuiti alla scuola e all'apprendimento da parte degli attori coinvolti. A ciò si aggiungono le trasformazioni dell'ambiente circostante – studenti, famiglie, comunità locali – che hanno posto nuove e più complesse domande ai sistemi educativi. Le traiettorie di cambiamento non sono state univoche. Nei sistemi precedentemente molto decentrati – come quello inglese – le riforme hanno avuto spesso un effetto di ricentralizzazione, riducendo i poteri degli enti locali. In paesi storicamente centralistici, come l'Italia, la traiettoria è stata opposta: i processi di decentramento hanno ampliato le competenze delle Regioni e degli enti locali e hanno rafforzato l'autonomia scolastica, trasferendo alle scuole funzioni decisionali che hanno riguardato più ambiti – dalla valutazione alla riorganizzazione del secondo ciclo, fino alle

forme di governo interno – seppur con tempi e modalità irregolari (Bottani, 2013). Il risultato è un sistema “stretto” tra due spinte: una verso modelli di governance locale e l’altra verso una crescente isomorfizzazione ai modelli europei e internazionali (Lawn e Grek, 2012). Possiamo dunque sintetizzare i cambiamenti lungo due direttive principali (Giancola, 2015). La prima è legata alle pressioni internazionali, provenienti dall’Unione Europea e dagli organismi sovranazionali, che hanno promosso il confronto sistematico delle performance educative. La seconda direttrice riguarda i processi interni di riforma, con il passaggio da un assetto di government a uno di *governance*, caratterizzato da un accesso più ampio di attori pubblici e privati all’arena decisionale. Le due direttive risultano tra loro interdipendenti: gli attori transnazionali spingono verso maggiore competizione, accountability e comparabilità, mentre gli attori locali, anche in risposta a tali pressioni, sviluppano modelli di *governance* più cooperativi e adattivi. Il caso italiano è particolarmente interessante perché al suo interno si intrecciano dinamiche differenti ma reciprocamente connesse. In primo luogo, i processi di decentramento avviati con la prima stagione dell’autonomia scolastica hanno redistribuito compiti e responsabilità tra livelli istituzionali diversi. Parallelamente, si è sviluppata una fase di sperimentazione continua nei contesti locali (Baldacci, 2014), in cui territori e reti di scuole hanno testato nuove modalità organizzative e partnership educative. A ciò si è aggiunta l’emergenza di forme di competizione tra istituti, alimentata da un *quasi-mercato* che opera soprattutto all’interno del settore pubblico e che ridefinisce progressivamente le strategie delle scuole. Infine, l’istituzionalizzazione della valutazione nazionale – avviata formalmente con il decreto del 1999 e consolidata dal 2007 con l’introduzione dei test Invalsi, fino alla messa a regime del Servizio Nazionale di Valutazione – ha introdotto un dispositivo stabile di monitoraggio e comparazione, incidendo sia sulle pratiche scolastiche sia sugli equilibri della governance (Giancola, 2015; Landri, 2014). In questo contesto, il sistema educativo italiano vede la compresenza – spesso non pienamente coordinata, talvolta in tensione – di tre modelli di *governance* che operano simultaneamente e influenzano in modo diverso il comportamento delle scuole e degli attori territoriali.

Il primo è il modello dello Stato valutatore, che rappresenta l’evoluzione dello Stato regolatore tradizionale: non rinuncia alla funzione di indirizzo, ma la esercita attraverso strumenti di accountability, monitoraggio e standardizzazione. Lo Stato orienta le politiche educative, gestisce (seppur con lentezza e discontinuità) il reclutamento e la valutazione del personale, definisce parametri e criteri allocativi, e ridistribuisce risorse in modo sempre più legato agli esiti misurati. Si tratta di un modello che si è imposto

progressivamente, anche sull'onda delle pressioni internazionali (Ocse, Ue), contribuendo alla costruzione di un'infrastruttura valutativa stabile (IN-VALSI).

Accanto a questo, opera il modello del quasi-mercato scolastico, alimentato dal ruolo crescente degli utenti – studenti e famiglie – nel processo decisionale. La libertà di scelta dell'istituto, combinata con la pubblicizzazione dei risultati (dai punteggi Invalsi alle comparazioni territoriali), introduce dinamiche competitive tra scuole. Questa competizione non riguarda principalmente il settore pubblico vs. privato, ma si sviluppa soprattutto all'interno del pubblico, con istituti che cercano di attrarre studenti, differenziarsi, costruire un'offerta formativa percepita come più efficace o innovativa. Il quasi-mercato, pur essendo incompleto e fortemente condizionato dalle risorse territoriali, agisce come dispositivo culturale e organizzativo, influenzando le strategie delle scuole e le loro relazioni con il contesto.

Il Terzo modello è quello della *network governance*, radicato nelle reti territoriali. Si tratta di forme di coordinamento orizzontale tra scuole, enti locali, Terzo settore, servizi sociali e realtà associative, che vanno progressivamente a comporre il tessuto meso-organizzativo del sistema educativo (Giancola, 2015). Queste reti – più o meno strutturate – rispondono a esigenze operative (condivisione di risorse, progettazioni comuni), ma anche a bisogni più profondi di integrazione tra politiche diverse (educative, sociali, culturali). Esse rappresentano, in molti casi, la componente più dinamica e innovativa della *governance*, poiché costruiscono capacità collettive e permettono di affrontare problemi complessi che né lo Stato né il mercato possono risolvere da soli.

L'esito è un sistema governato da tre logiche coesistenti e interdipendenti: una verticale e regolativa, una competitiva e orientata alla scelta, una cooperativa e basata sulle interdipendenze territoriali. La *governance* educativa italiana si configura dunque come un ibrido, in cui questi modelli non si sostituiscono a vicenda, ma si sovrappongono, si contaminano e talvolta entrano in conflitto, contribuendo a definire le opportunità e i limiti dell'azione delle scuole. Le scuole, immerse in processi di mutamento spesso disallineati, rapidi e continui, si trovano in una condizione di costante tensione. Esse cercano di attivare – nelle pratiche quotidiane della *governance* locale e non senza difficoltà – nuovi spazi decisionali, nei quali si manifesta la processualità delle micro-politiche (Ball, 2012), tanto nelle loro dimensioni virtuose quanto in quelle più problematiche. Le micropolitiche permeano infatti la vita ordinaria delle istituzioni scolastiche e la stessa, faticosa, pratica dell'autonomia: una dimensione che riguarda i metodi didattici, i curricoli, l'organizzazione interna, la gestione delle risorse finanziarie e del personale,

così come il rapporto con il territorio (famiglie, associazioni, istituzioni locali, soggetti privati e fornitori di servizi, Terzo settore etc.).

### 3.3 La specificità della governance locale delle reti

In questo rinnovato quadro di policy, le reti scolastiche – sia tra scuole, sia tra scuole e una pluralità di attori istituzionali, sociali ed economici – hanno progressivamente perso l’alone di eccezionalità e di emergenza che le aveva caratterizzate negli anni delle prime sperimentazioni. Le scuole sono entrate in una condizione di “innovazione ordinaria” (Landri, 2014): le forme di collaborazione, un tempo circoscritte a progetti straordinari o legate a finanziamenti a termine, sono oggi incorporate nelle trame della quotidianità e costituiscono parte integrante delle routine professionali degli operatori scolastici. Le reti si configurano così come vere e proprie “infrastrutture” della governance locale, nel senso evocato da Lawn e Grek (2013): dispositivi che strutturano l’azione organizzativa, abilitano pratiche condivise, distribuiscono competenze e contribuiscono alla costruzione di capacità istituzionali nel territorio.

La governance locale delle reti presenta alcune caratteristiche distintive. Non si tratta di semplici forme informali di cooperazione, né della somma di iniziative inter-istituzionali, ma di un vero e proprio modello multilivello e intenzionale, che richiede capacità di coordinamento, regole operative e competenze negoziali (Powell, 1990; Kenis & Provan, 2006). La rete non è dunque soltanto una configurazione relazionale: è un *dispositivo di policy* che rende visibili e governabili le interdipendenze tra attori, ridefinendo la distribuzione del potere e della responsabilità collettiva.

A livello territoriale, la governance reticolare assume tipicamente tre direzioni che, nella pratica quotidiana, tendono a intrecciarsi. Un primo asse riguarda le reti tra scuole – come le reti di scopo, le reti di ambito, le reti per l’inclusione o per la formazione – che svolgono funzioni di coordinamento tecnico, ottimizzazione delle risorse e sviluppo professionale. La collaborazione, in questo quadro, non sostituisce le gerarchie istituzionali, ma le integra e le trasforma, configurando forme di *collaborative governance* (Ansell & Gash, 2008).

Un secondo asse riguarda le reti che coinvolgono attori esterni – enti locali, servizi socio-sanitari, Terzo settore, imprese, università – e che danno vita a veri e propri ecosistemi formativi territoriali. La scuola diventa uno snodo cruciale di un sistema educativo allargato, in cui si condividono risorse, si sperimentano politiche e si costruiscono beni pubblici attraverso

processi di co-progettazione (Fielding & Moss, 2010). Queste reti ampliano la “regia” delle politiche educative e talvolta redistribuiscono funzioni di governo prima concentrate a livello centrale.

Infine, le reti rappresentano spazi di negoziazione e mediazione. Come sottolinea Ball (2015) con il concetto di *vernacular policies*, le scuole non applicano le politiche in modo lineare, ma le traducono, le reinterpretano e le ri-narrano in relazione ai propri contesti. La rete diventa così il luogo in cui queste interpretazioni vengono discusse, confrontate e rinegoziate. È qui che si definiscono equilibri di potere, forme di legittimazione reciproca e modalità di accountability territoriale, in un campo di azione che ha una chiara dimensione politica (Sørensen & Torfing, 2007; Mandell & Keast, 2007). La *governance* locale delle reti si configura dunque come un’architettura complessa, dinamica e multilivello. Non è soltanto un meccanismo organizzativo, ma uno spazio istituzionale in cui si costruiscono identità professionali, si sviluppano capacità collettive e prendono forma nuove modalità di governo territoriale dei sistemi educativi. Le reti non sono, quindi, un semplice “strumento” della *governance*: sono il luogo in cui la *governance* si produce, si sperimenta, si adatta ai contesti e, progressivamente, si istituzionalizza.

### 3.4 Le dinamiche strutturali e relazionali delle reti scolastiche

La crescente centralità delle reti nei processi di *governance* educativa non deve far dimenticare che tali configurazioni organizzative sono, per loro natura, dispositivi instabili, caratterizzati da una transitorietà più marcata rispetto alle forme istituzionali tradizionali. Le reti nascono spesso in risposta a stimoli esterni – programmi finanziati, opportunità progettuali, priorità ministeriali, spinta di attori locali particolarmente attivi – e seguono cicli di attivazione e disattivazione che riflettono l’alternarsi delle policy o la disponibilità di risorse. Di conseguenza, molte reti si configurano come strutture interattive, che si accendono e si spengono nel tempo, rendendo evidente la ciclicità che caratterizza la collaborazione scolastica (cfr. Provan & Kenis, 2008; Ball, 2012).

Questa transitorietà si combina con una forte eterogeneità interna. Le reti scolastiche si presentano infatti come configurazioni a “geometria variabile”, nelle quali l’intensità delle relazioni cambia nel tempo e differisce da scuola a scuola. Alcuni attori partecipano in modo continuativo, altri si affacciano episodicamente, altri ancora restano ai margini pur risultando formalmente aderenti. La struttura relazionale è quindi mobile, fatta di nodi che si rafforzano, si indeboliscono o si spostano in funzione di interessi, disponibilità e

capacità organizzative. La conseguenza è una *governance* flessibile, ma anche esposta al rischio di discontinuità e di perdita di memoria organizzativa (cfr. Hadfield & Chapman, 2009).

A rendere più complesso questo quadro interviene la forte dipendenza delle reti da figure di leadership locale. Dirigenti particolarmente motivati, docenti esperti o istituzioni territoriali attive possono sostenere e amplificare la collaborazione; viceversa, un cambio di leadership o un indebolimento delle risorse professionali può portare rapidamente a un indebolimento dell'intera struttura. La letteratura sulla network *governance* ha evidenziato come molte reti funzionino grazie a un nucleo ristretto di attori che ne garantiscono l'operatività quotidiana (Daly et al., 2014), con il rischio che la loro uscita determini crisi o dissoluzione. A questa fragilità strutturale si aggiunge la possibilità di comportamenti opportunistici, quando le scuole aderiscono a una rete principalmente per accedere a risorse, certificazioni o visibilità, più che per sviluppare reali processi di collaborazione.

In questo scenario si osserva anche la presenza di reti che potremmo definire "rituali". Si tratta di configurazioni formalmente attive, spesso prodotte in risposta a obblighi normativi o stimoli ministeriali, che tuttavia non generano una cooperazione sostanziale né producono effetti significativi sulle pratiche didattiche o organizzative. A fronte di questi dispositivi prevalentemente simbolici – che soddisfano esigenze di *compliance*, rendicontazione o legittimazione – esistono invece reti effettive, dove il lavoro collaborativo è intenso, continuativo e capace di trasformare realmente le pratiche professionali (Spillane, 2006; Penuel et al., 2010).

Queste differenze tra reti formali e reti effettive mettono in tensione due logiche distinte. Da un lato, le scuole sono istituzioni che devono garantire stabilità, continuità e prevedibilità; dall'altro, la collaborazione in rete richiede flessibilità, adattamento, capacità di rinegoziare obiettivi, ruoli e modalità operative. La *governance* locale si trova quindi a operare in uno spazio intermedio, dove istituzionalizzazione e improvvisazione convivono e dove le pratiche cooperative si muovono costantemente tra routine consolidate e sperimentazioni contingenti. Questo equilibrio delicato, che Landri e Lawn (2013) definirebbero parte dell'“ecologia ordinaria” della scuola contemporanea, è ciò che rende le reti al tempo stesso potenzialmente trasformative e strutturalmente vulnerabili.

### **3.5 Il caso italiano: risorse, programmi e traiettorie di collaborazione**

Il caso italiano offre un laboratorio particolarmente ricco per comprendere la natura contingente, stratificata e spesso discontinua delle reti scolastiche. L'assetto istituzionale post-autonomia e i processi di decentramento amministrativo hanno favorito la moltiplicazione delle forme di collaborazione inter-istituzionale; tuttavia, tali pratiche si sono sviluppate in modo marcato in funzione delle risorse disponibili, dei programmi attivati e delle priorità politiche del momento. Le reti, più che configurazioni stabili e strutturali, si sono spesso formate e trasformate seguendo cicli di finanziamento e dispositivi temporanei di policy.

Già con i Piani Operativi Nazionali (PON) – in particolare il PON “Competenze per lo Sviluppo” (2007–2013) e il PON “Per la Scuola” (2014–2020) – la dimensione progettuale ha agito da catalizzatore delle relazioni tra istituti. L’obbligo di costruire partenariati, la necessità di condividere progettazione, rendicontazione e gestione amministrativa, e la richiesta di dimostrare impatti territoriali hanno incentivato la nascita di reti funzionali, spesso guidate da scuole polo o da istituti con capacità amministrative più solide. Tuttavia, tali reti sono state frequentemente caratterizzate da transitorietà: esaurite le risorse, molte collaborazioni si sono indebolite o dissolte, lasciando esiti variabili in termini di capacità istituzionale costruita.

Un secondo impulso rilevante è giunto dalle reti di ambito e di scopo introdotte con la Legge 107/2015. Le reti di ambito, su base territoriale, hanno assunto funzioni sistemiche – dalla formazione del personale all’organizzazione di servizi condivisi – mentre le reti di scopo sono state orientate a progetti specifici e a forme più circoscritte di collaborazione. Pur rispondendo a una logica di stabilizzazione delle interdipendenze tra scuole, tali reti hanno evidenziato differenze profonde tra territori: dove il capitale sociale territoriale era più forte e il ruolo degli enti locali più solido, esse hanno assunto un carattere più strategico e continuativo; altrove hanno funzionato solo come “contenitori amministrativi” necessari ad accedere a fondi, senza generare un coordinamento significativo.

Un Terzo e decisivo punto di svolta è stato rappresentato dalla pandemia Covid-19 e, successivamente, dai programmi del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR). Durante l’emergenza sanitaria, le scuole hanno dovuto attivare in tempi rapidissimi collaborazioni con servizi sociali, sanità territoriale, enti locali, organizzazioni del Terzo settore e provider tecnologici. La crisi ha reso evidente quanto la capacità di una scuola di rimanere operativa dipendesse non solo dalle proprie risorse interne, ma dalla qualità delle reti territoriali che la circondavano. Molte collaborazioni nate nell’urgenza si

sono poi stabilizzate, mostrando come la spinta esterna possa accelerare processi di istituzionalizzazione. Il PNRR ha ulteriormente rafforzato questo scenario, introducendo programmi che hanno richiesto la costituzione o il rilancio di reti: dai poli per l'inclusione alle "scuole capofila" per la formazione digitale, dai partenariati per l'orientamento alle reti di scuole coinvolte negli interventi di edilizia, innovazione tecnologica e potenziamento degli ambienti di apprendimento. Ancora una volta, il flusso straordinario di risorse ha prodotto reti ad alta intensità, spesso guidate da istituti con competenze amministrative e gestionali più robuste, ma anche fenomeni di dipendenza da leadership locale e forme di opportunismo, con effetti diseguali nei diversi territori.

Altro esempio, temporalmente parallelo a quest'ultimo, è costituito dai Patti Educativi di Comunità che rappresentano oggi una delle espressioni più chiare e strutturate di governance a rete nel sistema educativo italiano (si rimanda al cap. Visentin). Introdotti formalmente con il *Piano Scuola 2020/2021* del Ministero dell'Istruzione, i Patti sono nati come strumento per rafforzare le alleanze educative nel contesto dell'emergenza pandemica, ma hanno progressivamente assunto una funzione più strutturale. Essi definiscono accordi formali tra scuole, enti locali, Terzo settore, associazioni, famiglie e diversi attori comunitari con l'obiettivo di co-progettare l'offerta educativa, culturale e sociale di un territorio. In questo quadro, le scuole cessano di essere istituzioni autosufficienti e si configurano come nodi centrali di una rete più ampia, capace di integrare risorse, competenze e opportunità provenienti dall'ambiente circostante. La logica dei Patti rispecchia pienamente i principi della network governance: pluralità di attori, interdipendenza, cooperazione orizzontale e processi decisionali condivisi. L'educazione non è più il prodotto esclusivo delle istituzioni scolastiche, ma il risultato di un'azione collettiva che mobilita reti sociali, istituzionali e professionali diffuse sul territorio.

L'esperienza di molte città – come Torino o Milano – mostra come tali accordi possano tradursi in reti multidimensionali che integrano scuole, musei, centri culturali, servizi sociali, organizzazioni del Terzo settore e spazi di aggregazione giovanile, trasformando il territorio in un vero e proprio ecosistema educativo. In questi contesti, la scuola agisce come hub di connessione, catalizzatore di risorse e promotore di innovazione sociale.

Il carattere reticolare dei Patti ne fa anche un potente meccanismo di governo multilivello. Le decisioni e le responsabilità non risiedono più esclusivamente all'interno dell'organizzazione scolastica, ma vengono distribuite tra più attori, ciascuno portatore di risorse, vincoli e competenze differenti. Ne deriva una forma di governance territoriale che supera la tradizionale

dicotomia tra Stato e scuola, costruendo spazi intermedi di coordinamento e co-responsabilità che rispecchiano le logiche della *multilayer governance* analizzate nella letteratura recente.

A partire dalle varie esperienze di rete ora illustrate, possiamo quindi affermare che nel medio termine l’azione combinata di questi programmi ha generato tre traiettorie principali.

Primo, un progressivo processo di istituzionalizzazione debole delle reti: alcune sono diventate dispositivi relativamente stabili della governance educativa locale, altre restano ancorate ai cicli di finanziamento.

Secondo, la costruzione – spesso involontaria – di capacità intermedie (*meso-level capacities*) in capo a scuole polo, enti locali e uffici scolastici territoriali, che svolgono funzioni di coordinamento sempre più rilevanti.

Terzo, una crescente asimmetria territoriale: le regioni e i distretti con una tradizione collaborativa più consolidata hanno trasformato risorse e programmi in infrastrutture durature; territori più deboli hanno invece sviluppato reti più fragili, episodiche o puramente strumentali.

Il quadro italiano mostra dunque una governance reticolare caratterizzata da una forte dipendenza da risorse esterne, dalla centralità delle scuole come “nodi di regia”, e da una tensione costante tra innovazione e fragilità. Le reti possono diventare motori di innovazione istituzionale e di supporto reciproco, ma possono anche rimanere dispositivi effimeri, rituali o funzionali alla sola gestione burocratica dei programmi. Capire queste traiettorie significa leggere la governance locale non solo come un insieme di strutture formali, ma come un campo dinamico, dove politiche, risorse, attori e territori interagiscono nel produrre – o nel limitare – collaborazioni significative.

È poi da sottolineare la forte sensibilità dell’assetto italiano di governance collaborativa alle risorse e alle relazioni disponibili nei territori. Il sistema educativo nazionale è già segnato da divari strutturali di lungo periodo – tra Nord e Sud, tra aree urbane centrali e periferiche, tra piccoli comuni e grandi città – che si riflettono anche nella capacità delle scuole di attivare, sostenere e consolidare reti efficaci (Giancola, Salmieri, 2023). In assenza di un coordinamento stabile e di una visione sistemica, le collaborazioni rischiano di amplificare tali disuguaglianze: nei contesti più dotati di capitale sociale, istituzionale ed economico, le reti prosperano, diventano dispositivi strategici di innovazione e attrazione di risorse; nei territori più fragili, invece, esse possono rimanere formali, intermittenti o dipendenti da leadership carismatiche temporanee, con un impatto marginale sulla qualità dell’offerta educativa. Questa sensibilità territoriale dovrebbe mettere in guardia tanto gli analisti quanto i policy maker da facili entusiasmi. L’autonomia scolastica e l’apertura al territorio, pur potendo favorire la produzione di capitale sociale

e la costruzione di “alleanze” tra scuola, famiglie e attori locali, non sono di per sé garanzia di equità o miglioramento diffuso (Giancola, 2010). Al contrario, come segnalato in letteratura, tali dinamiche possono generare effetti perversi in termini di segregazione e di crescente omogeneità sociale e “accademica” delle popolazioni scolastiche (Ball, 2003). L’attenzione ancora limitata ai temi dell’equità, insieme alla diffusione spesso acritica di retoriche e “mode” nelle politiche educative (Giancola, Viteritti, 2019), ha contribuito a produrre contesti nei quali, nonostante il dinamismo riformista, persistono elementi strutturali di forte viscosità: disuguaglianze sociali che influenzano le scelte scolastiche, percorsi irregolari, differenze territoriali marcate (Triventi, 2014; Giancola, Salmieri, 2022).

In questo quadro, la scuola si trova frequentemente a dover rispondere a compiti che eccedono il suo mandato tradizionale: non solo fornire conoscenze e competenze, ma anche colmare lacune e ritardi culturali, entrare in circoli sociali chiusi e affrontare i condizionamenti derivanti dalle caratteristiche socioeconomiche e relazionali delle famiglie. Sono proprio questi aspetti, insieme alla forza di inerzia dello status familiare, a modellare in profondità le traiettorie educative degli studenti e a rendere altamente diseguale la capacità delle reti di governance di produrre effetti equitativi.

In tal senso, le reti sono da promuovere, sostenere e incentivare, ma all’interno di una governance sistematica che sappia bilanciare autonomia e coordinamento, opportunità locali e obiettivi di equità. La letteratura internazionale mette chiaramente in guardia rispetto ai rischi di assetti collaborativi lasciati alle sole dinamiche del territorio. Come mostrano Smith e Wohlstetter (2001), le reti possono diventare potenti dispositivi di *capacity building* e innovazione, ma senza un disegno istituzionale forte rischiano di riprodurre – o addirittura amplificare – divari già esistenti tra scuole e territori. La loro efficacia dipende non solo dall’attivazione di collaborazioni, ma dalla capacità dei sistemi educativi di costruire forme di accountability condivisa, di distribuire risorse in modo equo e di presidiare le condizioni di accesso alle opportunità generate dalla cooperazione inter-istituzionale.

Questo richiamo appare particolarmente rilevante nel contesto italiano, dove la forte sensibilità delle reti alle risorse relazionali territoriali si innesta sulle disuguaglianze storiche prima richiamate. In assenza di un coordinamento sistematico e di strategie redistributive, l’apertura delle scuole al territorio può produrre esiti ambivalenti: se da un lato favorisce capitale sociale, alleanze educative e partecipazione, dall’altro può generare effetti perversi di segregazione e omogeneità sociale (Ball, 2003; Benadusi & Consoli, 2004), soprattutto laddove i contesti comunitari sono deboli o polarizzati. Fielding e Moss (2011) ricordano, in questa direzione, che le collaborazioni

inter-istituzionali non sono di per sé inclusive: esse possono diventare spazi democratici e generativi solo se costruite intenzionalmente, con risorse adeguate, regole chiare e un'attenzione esplicita alle asimmetrie di potere. Il rischio, altrimenti, è quello di consolidare reti “esclusive”, capaci di mobilitare opportunità e progetti soltanto per scuole già forti, mentre gli istituti più fragili rimangono ai margini o dipendono da leadership locali particolarmente attive. In questa prospettiva, le reti non rappresentano soltanto un utile complemento della governance scolastica, ma un investimento strategico per rafforzare la capacità generativa dei territori. Se adeguatamente sostenute, accompagnate e integrate in un disegno sistematico orientato all’equità, esse possono diventare spazi privilegiati di innovazione ordinaria, di condivisione professionale e di costruzione di capitale sociale (Putnam, 2000; Donati, 2014). La collaborazione tra scuole, enti locali, Terzo settore e comunità non è una panacea, ma un’infrastruttura essenziale per affrontare problemi complessi, superare la frammentazione e promuovere opportunità educative più eque. In questa chiave, la scuola può essere interpretata come un vero e proprio *bene comune*, la cui qualità dipende da processi di governance collaborativa e dalla capacità degli attori di costruire forme di *commoning* (Ostrom, 1990; Folgheraiter, 2004).

La sfida, allora, non è semplicemente moltiplicare le reti, ma garantirne la qualità, la continuità e la capacità redistributiva, affinché ogni territorio – anche il più fragile – possa beneficiare delle risorse, delle connessioni e delle energie che solo una cooperazione strutturata può attivare. Le reti, in questo senso, incarnano un’idea di scuola come bene comune: un’istituzione che non agisce isolata, ma che cresce e si rafforza proprio grazie alle relazioni che costruisce.

## Riferimenti bibliografici

- Ansell C., Gash A. (2008), *Collaborative governance in theory and practice*, «Journal of public administration research and theory», 18(4), pp. 543-571.
- Baldacci M. (2014), *Per un’idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia: Istruzione, lavoro e democrazia*, FrancoAngeli, Milano.
- Ball S.J. (2003), *Class strategies and the education market: The middle classes and social advantage*, Routledge, London.
- Ball S.J. (2012), *The micro-politics of the school: Towards a theory of school organization*, Routledge, London.
- Ball S.J. (2015), *What is policy? 21 years later: Reflections on the possibilities of policy research*, «Discourse: Studies in the cultural politics of education», 36(3), 306-313.

- Benadusi L., Consoli F. (a cura), (2004), *La governance della scuola: istituzioni e soggetti alla prova dell'autonomia*, il Mulino, Bologna.
- Benadusi L., Giancola O., Viteritti A. (2008), *Scuole in azione tra equità e qualità. Pratiche di ricerca in Sociologia dell'Educazione*, Guerini e Associati, Milano.
- Benadusi L., Giancola O., Viteritti A. (2020), *L'autonomia dopo l'Autonomia nella scuola. Premesse, esiti e prospettive di una policy intermittente*, «Autonomie locali e servizi sociali», 43(2), pp. 325-341.
- Bottani N. (2013), *Requiem per la scuola. Ripensare il futuro dell'istruzione*, il Mulino, Bologna.
- Daly A.J., Finnigan K.S., Jordan S., Moolenaar N.M., Che J. (2014), *Misalignment and perverse incentives: Examining the politics of district leaders as brokers in the use of research evidence*, «Educational Policy», 28(2), pp. 145-174.
- Donati P. (2014), *L'altro welfare. Per una società relazionale*, Città Nuova, Roma.
- Fielding M., Moss P. (2010), *Radical education and the common school: A democratic alternative*, Routledge, London.
- Folgheraiter F. (2004), *Relational Social Work: Toward Networking and Societal Practices*, Venture Press.
- Giancola O. (2010). *Performance e disuguaglianze nei sistemi educativi europei. Un tentativo di spiegazione del «caso» italiano*, Aracne, Roma.
- Giancola O. (2015), “Il nuovo scenario delle politiche educative: tra valutazione, quasi-mercato e l'emergere di nuovi attori”, in Moini G. (a cura di), *Neoliberismi e azione pubblica. Il caso italiano*», Ediesse, Roma, pp. 129-146.
- Giancola O., Viteritti A. (2019), *Le competenze nello spazio globale dell'educazione. Discorsi, modelli e misure*, «Scuola democratica», 10(1), pp. 11-40.
- Giancola O., Salmieri, L. (2022), *Chain effects in diachronic perspective. Social inequalities and school-tracks-choices affecting educational outcomes in Italy*, «Scuola democratica», 13(2), pp. 385-409.
- Giancola O., Salmieri L. (2023), *La povertà educativa in Italia. Dati, analisi, politiche*, Carocci, Roma.
- Hadfield M., Chapman C. (2009), *Leading school-based networks*, Routledge, London.
- Keast R., Brown K., Mandell M. (2007), *Getting the right mix: Unpacking integration meanings and strategies*, «International public management journal», 10(1), pp. 9-33.
- Kenis P., Provan K. G. (2006), *The control of public networks*, «International public management journal», 9(3), pp. 227-247.
- Landri P. (2014), *Standard, dati e performance. La governance del sistema scolastico italiano in tempo di crisi*, «Scuola democratica», (1), pp. 73-96.
- Lawn M., Grek S. (2012), *Europeanizing Education: Governing a New Policy Space*, Symposium Books, Providence.
- Lawn M., Grek S. (2013), *Knowledge and the Governance of Education: Comparative Studies of Expertise and Regulation*, Edward Elgar Publishing, Cheltenham, UK.

- Osborne S. P. (2006), *The New Public Governance?*, «Public Management Review», 8(3), pp. 377-387.
- Osborne S. P. (2010), *The New Public Governance? Emerging Perspectives on the Theory and Practice of Public Governance*, Routledge, London.
- Ostrom E. (1990), *Governing the Commons: The Evolution of Institutions for Collective Action*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Penuel W.R., Riel M., Joshi A., Pearlman L., Kim C.M., Frank K.A. (2010), *The alignment of the informal and formal organizational supports for reform: Implications for improving teaching in schools*, «Educational administration quarterly», 46(1), pp. 57-95.
- Powell W. (1990), *Neither Market nor Hierarchy: Network Forms of Organization*, «Research in Organizational Behavior», 12, pp. 295-336.
- Provan K. G., Kenis P. (2008), *Modes of network governance: Structure, management, and effectiveness*, «Journal of public administration research and theory», 18(2), pp. 229-252.
- Putnam R.D. (2000), *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*, Simon & Schuster, New York.
- Rhodes R.A.W. (1996), *The New Governance: Governing Without Government*, «Political Studies», 44(4), pp. 652-667.
- Rhodes R.A.W. (2007), *Understanding Governance: Ten Years On*, «Organization Studies», 28(8), pp. 1243-1264.
- Smith A.K., Wohlstetter P. (2001), *Reform through school networks: A new kind of authority and accountability*, «Educational policy», 15(4), pp. 499-519.
- Sørensen E., Torfing J. (2007), *Introduction governance network research: Towards a second generation*, «Theories of democratic network governance», Palgrave Macmillan London, UK, pp. 1-21.
- Spillane J.P. (2006), *Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective*, «Rethinking schooling», Routledge, London, pp. 208-242.
- Triventi M. (2014), *Le disuguaglianze di istruzione secondo l'origine sociale. Una rassegna della letteratura sul caso italiano*, «Scuola democratica», 2, pp. 321-342.
- Viteritti A. (2009), *A Cinderella or a princess? The Italian school between practices and reforms*, «Italian Journal of Sociology of Education», 1/3, pp. 10-32.

## *4. Tra ostacoli e risorse: i percorsi scolastici di studentesse e studenti con background migratorio*

di Chiara Pattaro<sup>1</sup>

### **4.1 Percorsi scolastici e *background* migratorio: due lati (non equivalenti) di una medaglia**

Garantire un’istruzione di qualità, inclusiva ed equa per tutte le studentesse e gli studenti è una delle sfide più importanti che i sistemi educativi devono affrontare oggi.

Il percorso scolastico è un’esperienza fondamentale per ogni ragazzo e ragazza; un’esperienza di socializzazione che va oltre il semplice apprendimento di nozioni, chiamata ad offrire l’opportunità di sviluppare pensiero critico, di confrontarsi con gli altri e di maturare come persone.

Allo stesso modo, il successo scolastico è un *puzzle* complesso, influenzato da molti fattori che vanno ben oltre l’aula. La famiglia, le relazioni sociali e le caratteristiche personali, inclusa la storia migratoria, giocano tutti un ruolo importante (ISTAT, 2020).

Rispetto a questo percorso, studentesse e studenti con *background* migratorio si trovano tuttavia in una posizione ambivalente (Santagati, 2019), di fronte a due lati, spesso non equivalenti, di una stessa medaglia.

Da un lato, infatti, la loro diversità culturale, legata ad esperienze di vita uniche, a competenze linguistiche multiple e ad una prospettiva internazionale che può consentire loro di vedersi come cittadini del mondo, può rappresentare una *chance* (Zanfrini, 2018) ed offrire potenziali vantaggi per risultati scolastici positivi e opportunità professionali future corrispondenti alle competenze acquisite e al loro impegno (Pattaro, 2023).

---

<sup>1</sup> Chiara Pattaro è professoressa associata di Sociologia dei processi culturali e comunicativi presso l’Università di Padova, dove insegna Analisi del Mutamento socio-culturale e Sociologia delle relazioni interculturali. I suoi principali temi di ricerca riguardano i processi educativi e di socializzazione, le dinamiche comunicative e relazionali e la formazione continua nel servizio sociale.

L’altro lato della medaglia, tuttavia, quello più spesso presente e incisivo, pone queste ragazze e ragazzi di fronte a sfide legate a sistemi e atteggiamenti che non sempre riconoscono o valorizzano adeguatamente la diversità. Si tratta infatti di fare i conti con ostacoli importanti che ne limitano le scelte, ne influenzano negativamente i risultati e ne ostacolano i progetti, all’interno di esperienze che si scontrano di frequente con meccanismi di selezione e valutazione che non sono neutri rispetto alle differenze sociali, economiche e culturali che caratterizzano i loro percorsi di vita (Santagati, 2019; Pattaro, 2023). In questo capitolo analizzeremo quindi in prima battuta gli ostacoli che queste studentesse e studenti rischiano di dover affrontare, per concentrarci poi sulle risorse e sui fattori protettivi rispetto a questi vincoli e, infine, sulle possibili strategie su cui investire nella direzione di una formazione più equa ed inclusiva.

## 4.2 Analisi multidimensionale di un percorso ad ostacoli

Le disuguaglianze educative che colpiscono studentesse e studenti con *background* migratorio sono un fenomeno complesso e multidimensionale, frutto di fattori economici, sociali e familiari (Giancola e Salmieri, 2020).

Secondo Unicef (2018), molte disuguaglianze negli apprendimenti sono già presenti quando i bambini entrano nella scuola dell’infanzia, legate al contesto familiare, all’occupazione dei genitori, al luogo di nascita e alla lingua parlata.

Non è possibile ignorare quindi l’impatto significativo che il *background* sociale ha sul percorso educativo (Triventi, 2014), poiché questi fattori possono tradursi in un marcato svantaggio per studentesse e studenti con cittadinanza non italiana rispetto ai coetanei autoctoni.

Secondo una stima di Fondazione ISMU ETS (2025) su dati del Ministero dell’Istruzione e del Merito (MIM)<sup>2</sup>, nell’anno scolastico 2025/2026, gli studenti con cittadinanza non italiana in Italia superano i 930.000 (il 70% circa dei quali nati in Italia), rappresentando circa l’11,6% del totale degli iscritti dalle scuole dell’infanzia alle secondarie di secondo grado, con una forte presenza al Nord del Paese e con origini principali da Romania, Albania, Marocco, Cina ed Egitto.

Per una parte significativa di questi studenti e studentesse, tuttavia, soprattutto per coloro che non sono nati in Italia, il percorso formativo si

---

<sup>2</sup> <https://www.ismu.org/a-milano-il-progetto-ponti-promuove-inclusione-e-successo-scolastico-comunicato-stampa-11-9-2025/>.

dimostra un cammino faticoso, segnato da disuguaglianze nell’accesso, negli esiti scolastici e negli apprendimenti.

#### 4.2.1 *Quando e dove...*

L’Italia è uno dei Paesi occidentali in cui le scelte scolastiche e le carriere lavorative sono ancora maggiormente influenzate da fattori ascrittivi (Ballarino e Bernardi, 2020; D’Ambrosio e Di Padova, 2023).

Il *background* familiare – in particolare il livello di istruzione dei genitori e le risorse economiche disponibili – influenza significativamente scelte e risultati scolastici (Giancola e Salmieri, 2018; 2020). La trasmissione del capitale culturale fornisce a coloro che provengono da contesti più avvantaggiati una maggiore familiarità con i codici culturali valorizzati dal sistema scolastico; l’investimento da parte dei genitori sull’educazione dei figli, sia in termini di tempo dedicato che di risorse economiche e la disponibilità di supporti aggiuntivi all’apprendimento, come lezioni private o materiali didattici supplementari, influenzano allo stesso modo i percorsi. Un aspetto esemplificativo e critico a questo proposito è rappresentato dalla quantità e dalla natura dei compiti a casa: il diverso tipo di supporto e risorse che famiglie provenienti da contesti socioeconomici diversi sono in grado di fornire ai figli rischia di perpetuare e amplificare le differenze tra classi sociali, contribuendo alla riproduzione delle disuguaglianze (Bolognesi e Dalle Donne Vandini, 2020).

Le scelte scolastiche, in particolare nella transizione alla scuola secondaria di secondo grado, sono fortemente influenzate dal *background* socio-economico. Le famiglie con status più elevato tendono a orientarsi verso percorsi liceali, una tendenza spesso rinforzata dalle aspettative e dai consigli degli insegnanti (Argentin *et al.*, 2017).

In questo contesto la condizione degli studenti con *background* migratorio merita particolare attenzione.

Nonostante il divario negli apprendimenti tenda a ridursi quando si controllano le variabili socio-economiche (Azzolini, 2016), studentesse e studenti con cittadinanza non italiana, in particolare coloro che sono nati all’estero e sono arrivati in Italia in età più avanzata, devono fare i conti con alcune sfide aggiuntive che possono incidere negativamente sul loro percorso scolastico (Azzolini, Mantovani e Santagati, 2019; Giancola e Salmieri, 2020). La letteratura esistente sottolinea infatti come ai vincoli di natura economica, che accomunano studentesse e studenti con basso status socioeconomico, indipendentemente dalla nazionalità – ma tendono a colpire

maggiormente le famiglie immigrate<sup>3</sup> (*barriere hard*), si aggiungono le cosiddette *barriere soft*, meno evidenti e manifeste. Queste ultime costituiscono infatti un complesso insieme di circostanze ed elementi (Finnie *et al.*, 2008) che hanno a che fare con lo stress personale e familiare che l'evento migratorio in sé può comportare e con la dotazione di capitale umano, culturale, simbolico e sociale che il nucleo familiare possiede. Sono quindi barriere che nascono dall'interazione tra gli ambienti socio-economici individuali e le scelte personali nel lungo periodo. Sebbene non si tratti di condizioni deterministiche, i diversi fattori che le compongono possono combinarsi tra loro in modo inedito nelle singole traiettorie di vita, conducendo ad esiti differenziati (Ravecca, 2009; Colombo e Santagati, 2014; Bertozi e Lagomarsino, 2019; Pattaro, 2023; Riva, 2023; Santagati e Colussi, 2024).

I dati evidenziano in primis un divario tra compagni di banco italiani e non, soprattutto nei livelli scolastici corrispondenti alle età di frequenza scolastica non obbligatoria (De Sanctis, 2021).

La prima differenza significativa si registra infatti nella fascia della prescolarità, cioè nell'ingresso nel sistema scolastico prima dell'età in cui è obbligatorio per legge. Frequentare il nido e la scuola dell'infanzia è da tempo considerato un investimento cruciale per il benessere individuale e l'inclusione sociale. Tale frequenza può infatti potenziare le competenze cognitive e sociali, preparando bambine e bambini per il percorso scolastico futuro; favorire l'apprendimento di norme sociali e ruoli adulti e permettere di identificare tempestivamente eventuali fattori di rischio nello sviluppo (Colombo, 2025).

Nella fascia di età 0-2 anni, i bambini con cittadinanza non italiana sono il 14,7%, pari a meno della metà della percentuale osservata per i bambini italiani della stessa fascia di età (33,1%). Sebbene i divari siano meno accentuati rispetto al segmento educativo 0-2 anni, anche nella scuola per l'infanzia il tasso di scolarità di bambine e bambini con *background* migratorio tra i 3 e i 5 anni è di circa l'84,4%, laddove fra i compagni autoctoni raggiunge

---

<sup>3</sup> In Italia, il 41,4% delle famiglie con minori e genitori stranieri vive in povertà assoluta, contro l'8,2% delle famiglie italiane. Oltre la metà degli studenti quindicenni con *background* migratorio appartiene al livello socioeconomico più basso, il doppio rispetto ai coetanei italiani (Save the Children, 2025). A ciò si aggiunge il fatto che le famiglie immigrate sono frequentemente collocate in segmenti del mercato del lavoro caratterizzati da bassa retribuzione, scarsa sicurezza contrattuale e limitate possibilità di progressione professionale, i cosiddetti lavori delle 3 D – *dangerous, dirty, demanding* – o, nella trasposizione italiana, delle 5 P – pesanti, pericolosi, precari, poco pagati e penalizzanti (Ambrosini, 2020). La condizione di svantaggio economico può dunque interferire con le aspirazioni formative, inducendo compromessi o scelte dettate dalle esigenze materiali più che dagli interessi o dalle inclinazioni personali.

il 95,9%. Queste differenze, soprattutto per i nidi, si possono spiegare con ostacoli relativi all’iscrizione, sia territoriali che socio-economici, poiché l’offerta di servizi 0-2 anni è spesso insufficiente e disomogenea sul territorio, segnata da barriere socio-economiche che ne limitano l’accesso o che penalizzano le classi più svantaggiate di tutta la popolazione, straniera e autoctona, unita ad una scarsa considerazione dello status di straniero nelle graduatorie di ammissione (ISTAT, 2025a). Ciò significa che dai benefici di servizi educativi precoci, potenzialmente in grado di mitigare gli effetti di un *background* familiare svantaggiato, restano esclusi proprio coloro che ne avrebbero maggiormente bisogno (ISTAT, 2025b). Alle barriere economiche e a quelle logistiche (la copertura territoriale disomogenea), per le famiglie migranti si aggiungono anche possibili barriere sociali e culturali: affidare i propri figli piccoli a personale esterno alla famiglia richiede infatti di avere una conoscenza sufficiente delle strutture educative pubbliche, ma anche una sostanziale fiducia in esse (Colombo, 2025). Per quanto riguarda la scuola dell’infanzia, il divario (pur presente) tende a decrescere, essendo questa distribuita in modo più capillare sul territorio e maggiormente accessibile a tutte le classi della popolazione, poiché spesso gratuita, se pubblica (ISTAT, 2025a).

Con l’entrata nei percorsi dell’obbligo, le disuguaglianze si manifestano poi su vari fronti: infatti, nonostante alcuni miglioramenti avvenuti negli ultimi anni (per una rassegna si veda Santagati, 2025), gli studenti con *background* migratorio in Italia continuano ad incontrare difficoltà, che si declinano soprattutto in voti più bassi, difficoltà linguistiche, maggior tasso di ripetenze e conseguenti ritardi scolastici, rischio di dispersione scolastica e abbandono degli studi; fattori, questi, tutti profondamente legati tra loro.

#### *- Risultati di apprendimento.*

Lo status migratorio ha un impatto negativo sui risultati di apprendimento, in particolare sulle competenze linguistiche e di lettura rispetto alla matematica (mentre per gli studenti con cittadinanza non italiana sono più alti i punteggi medi in inglese). Stando alle più recenti prove INVALSI (2025), studentesse e studenti con cittadinanza non italiana di prima generazione conseguono complessivamente un esito inferiore di 22,6 punti (corrispondente all’incirca a quanto generalmente si impara in circa due anni di scuola) e di 13,3 punti per le seconde generazioni (riducendo il *gap* a circa un anno di frequenza scolastica). Una quota significativa queste studentesse e studenti arriva quindi alle scuole superiori con un ritardo di competenze stimato fino a due anni rispetto ai compagni italiani. Si tratta di un divario che si manifesta precocemente e tende a cristallizzarsi nel tempo e che,

indipendentemente dalla nazionalità, tende a ridursi tenendo conto delle condizioni socio-economiche delle famiglie e delle abilità cognitive degli studenti (Fadda *et al.*, 2025).

- *Rischio di dispersione scolastica.*

La dispersione scolastica è un fenomeno complesso e multidimensionale. Sebbene i termini “dispersione” e “abbandono” siano talvolta utilizzati in modo intercambiabile, essi fanno riferimento a due condizioni differenti. La dispersione ha infatti un significato più ampio, che rimanda ad una serie di situazioni che hanno come conseguenza una fruizione inadeguata o incompleta dei servizi educativi da parte di studentesse e studenti in età scolare. Essa comprende infatti non solo l’abbandono scolastico, ma anche altri fenomeni come ripetenze, ritardi e interruzioni temporanee della frequenza (Fadda *et al.*, 2025). Se il rischio di dispersione aumenta al crescere delle condizioni di svantaggio delle famiglie, indipendentemente dalle origini, le prime generazioni di studenti con cittadinanza non italiana (nate all'estero) tendono ad essere particolarmente penalizzate, anche a parità di condizioni di partenza, a causa di barriere linguistiche, difficoltà culturali e possibili traumi legati all'esperienza migratoria (D'Ambrosio e di Padova, 2023). A tal riguardo, un dato ancora decisamente preoccupante è quello relativo al ritardo scolastico. Sebbene dall'a.s. 2005/2006 (anno della prima pubblicazione di dati a riguardo) ad oggi tale ritardo si sia progressivamente ridotto, esso rimane ancora elevato (Santagati, 2025). Tra studentesse e studenti con *background* migratorio il ritardo scolastico è infatti del 26,4%, contro il 7,9% dei loro coetanei di origine italiana, con un divario che si accentua soprattutto nella secondaria di secondo grado, dove riguarda quasi la metà di questi studenti (48% rispetto al 16% dei loro compagni italiani) (ISTAT, 2025). Tra coloro che sono nati all'estero, più di 1 su 6 (17,8%) ha ripetuto l'anno scolastico una volta, cosa che si verifica per poco più di 1 su 10 (11,5%) tra gli alunni di seconda generazione e che interessa solo il 4,6% degli italiani (Save the Children, 2025). Inoltre, a questo proposito, una questione riguarda le pratiche di inserimento di coloro che hanno intrapreso il percorso scolastico nel Paese di origine, i quali vengono spesso inseriti in classi inferiori a quelle previste per la loro età anagrafica, con un ritardo costruito all'ingresso, talvolta fin dalla primaria, e non frutto di bocciature o fallimenti scolastici (Santagati, 2025), che rischia tuttavia di pesare sui processi di socializzazione e sulla rappresentazione simbolica della posizione di questi studenti.

- *Abbandono scolastico.*

È tuttavia l'abbandono scolastico – che rappresenta la forma più estrema di dispersione e si riferisce specificamente all'interruzione definitiva del percorso di studi prima del conseguimento del titolo – l'ostacolo significativo più evidente per studentesse e studenti con *background* migratorio, che hanno maggiori probabilità di lasciare gli studi rispetto ai loro compagni di banco italiani: 24,3% contro l'8,5% (ISTAT, 2025a); più di un quarto inoltre non termina la scuola secondaria di II grado (Santagati, 2025). Anche in questo caso, la trasmissione intergenerazionale delle disuguaglianze, al netto della provenienza, rappresenta un ulteriore elemento critico, poiché la probabilità di abbandonare la scuola per i figli di genitori con la sola licenza media è del 22,8%, mentre scende all'1,2% se almeno un genitore è laureato. Si tratta di un dato che evidenzia come la scuola non solo fatichi a colmare i divari sociali, ma rischi talvolta di diventare un'ulteriore variabile in un complesso meccanismo in cui tali svantaggi si replicano e si consolidano.

- *Dispersione implicita.*

La dispersione scolastica non si manifesta tuttavia solo nella sua forma più evidente con l'abbandono degli studi: anche la dispersione implicita (studenti che terminano gli studi senza maturare competenze adeguate) rimane una sfida critica per ragazze e ragazzi con *background* migratorio, nonostante un calo generale del fenomeno a livello nazionale. A conclusione del primo ciclo d'istruzione, la percentuale di studenti e studentesse di prima generazione immigrata a rischio di dispersione scolastica implicita (22,5%) è nettamente superiore rispetto a quella delle loro compagne e dei loro compagni italiani (11,6%) e di seconda generazione (10,4%). Anche in questo caso, le origini sociali tendono a pesare in modo indipendente dal *background* migratorio: il rischio di dispersione scolastica implicita è infatti più che doppio tra gli studenti e le studentesse che provengono da una famiglia svantaggiata (INVALSI; 2025; ISTAT, 2025a).

#### 4.2.2 Un complesso intreccio di fattori...

Questi dati evidenziano come le difficoltà di integrazione e adattamento al sistema scolastico italiano siano particolarmente acute per gli studenti arrivati più recentemente nel Paese.

È inoltre fondamentale considerare come il ritardo scolastico degli alunni con cittadinanza non italiana non sia solo un problema di rendimento, ma sia

spesso il risultato di un intreccio complesso di fattori linguistici, socio-culturali ed economici che richiedono interventi mirati e una didattica inclusiva capace di valorizzare la diversità come risorsa (Santagati, 2019).

A questo proposito, le scelte scolastiche successive alla scuola secondaria di primo grado non sono neutre, poiché influiscono sulle prospettive occupazionali e formative future. Per studentesse e studenti con *background* migratorio tali scelte nel passaggio tra scuola secondaria di primo e di secondo grado si sono avvicinate negli anni a quelle dei loro coetanei autoctoni, sebbene continuino a permanere alcune distanze. Rispetto al passato, infatti, quando era più ampio il divario che vedeva gli alunni con cittadinanza non italiana accedere più frequentemente ad indirizzi tecnici o professionali, si è ridotta la scelta relativa agli istituti professionali ed è cresciuta la presenza nei licei, sebbene lo scarto nelle percentuali continui ad essere importante (33,4% degli iscritti non italiani a fronte del 53,7% di iscritti fra gli italiani) (Santagati, 2025). La questione relativa all’orientamento scolastico di studentesse e studenti con *background* migratorio rappresenta quindi un tema cruciale: numerose ricerche evidenziano infatti come i consigli orientativi e le relative scelte tendano ad essere influenzati dal *background* migratorio e dallo status socioeconomico, più che dalle effettive capacità degli alunni. Ciò si traduce in una maggiore probabilità di essere indirizzati verso l’istruzione e formazione professionale per studentesse e studenti figli di immigrati e/o provenienti da famiglie svantaggiate (Argentin *et al.*, 2017; D’Ambrosio e di Padova, 2023; Santagati, 2025).

Le rappresentazioni degli insegnanti sulla situazione socio-economica dei loro studenti con cittadinanza non italiana, basate su supposizioni di svantaggio e precarietà (senza necessariamente conoscere a fondo le reali condizioni familiari), possono influenzare inconsapevolmente l’attività di orientamento, portando ad un processo “al ribasso” che, pur non essendo intenzionalmente discriminatorio, ne limita di fatto le opportunità (Romito, 2014). Questo fenomeno si collega al “paradosso valutazione-orientamento” (Ravecca, 2009) per cui, anche in presenza di buoni risultati scolastici, vengono sconsigliati percorsi di studio ritenuti più impegnativi e costosi come i licei, favorendo invece indirizzi di formazione professionale considerati più “realistici” per questi studenti. A ciò si somma, sul versante familiare, il fatto che i genitori immigrati possono avere una conoscenza limitata del sistema scolastico italiano, il che può influenzare la loro capacità di supportare efficacemente le scelte scolastiche dei figli (Marroccoli e Mozzzone, 2023). O ancora, tali scelte possono essere anche il risultato di una sorta di autotutela da parte delle famiglie di studenti che, pur avendo buone prospettive, percepiscono di

non possedere strumenti adeguati ad affrontare i rischi associati a percorsi di studio più impegnativi (Santagati e Bertozzi, 2023)

Ciò rimanda ad un altro tema cruciale, ossia il rapporto tra scuola e famiglie immigrate.

Se da un lato, infatti, il cosiddetto *parental involvement* si riferisce al dovere della famiglia di partecipare alle attività previste dalla scuola, il concetto di *parent engagement* riguarda il diritto delle famiglie a essere coinvolte dalle scuole, attraverso azioni e attenzioni specifiche (Giuliani, 2019). Diversi studi (per una rassegna si vedano Ciccarelli, 2019 e Santagati e Colussi, 2024) hanno evidenziato come le famiglie svantaggiate e quelle con *background migratorio* siano, in genere, meno coinvolte nella vita scolastica dei figli. Non si tratta, tuttavia, di una dinamica causa-effetto, ma piuttosto di un processo su cui influiscono caratteristiche e azioni di tutti gli attori in gioco. La comunicazione e la relazione tra scuola e famiglie immigrate possono infatti trovare ostacoli ed intoppi a vari livelli. Tra le principali barriere vi sono le difficoltà linguistiche dei genitori nella lingua del Paese di arrivo, le differenze culturali nella concezione dell'educazione e del ruolo della scuola, le condizioni socio-economiche delle famiglie immigrate (precarietà lavorativa ed orari di lavoro incompatibili con le attività scolastiche che limitano la partecipazione da parte dei genitori) e la mancanza di familiarità con il sistema scolastico italiano. Questi fattori, combinati con *routine* comunicative e pratiche scolastiche spesso unidirezionali e date per scontate da parte della scuola, che possono risultare confuse e poco comprensibili e inclusive, contribuiscono a creare una distanza significativa tra scuola e famiglie immigrate e a rinforzare pregiudizi reciproci (Pattaro, 2010; Colombo e Capra, 2019; Santagati e Colussi, 2024).

Non da ultimo, stereotipi, pregiudizi e anche episodi di razzismo vero e proprio possono segnare in vario modo le esperienze di alcuni ragazzi e ragazze sia dentro che fuori dalle aule, segnandone se non sempre direttamente i percorsi scolastici, l'autostima e il benessere nelle sfide evolutive verso la costruzione della propria identità (Pattaro, 2023).

Tutti questi ostacoli, nella loro combinazione e multidimensionalità, evidenziano la necessità di strategie mirate per supportare queste studentesse e studenti, garantendo loro pari opportunità nel sistema educativo italiano.

Nonostante ciò, sarebbe riduttivo, oltre che errato, identificare nel *background migratorio* unicamente un fattore che ne può rendere i percorsi più difficili e irti di ostacoli. Se tutti i dati fin qui presentati sono indubbiamente preoccupanti e richiedono sfide ed interventi quanto mai urgenti e strategici, è altrettanto importante considerare anche le *chance* e le risorse legate al *background migratorio*, per basare questi stessi interventi e strategie non solo

sulla riparazione o compensazione dello svantaggio, ma anche sulla promozione degli aspetti protettivi e sulla promozione del benessere.

#### 4.3 Le risorse oltre gli ostacoli

Le origini sociali che condizionano risultati e prestazioni scolastiche incidono successivamente anche sulla scelta di proseguire o meno gli studi all'università (Riva, 2023). Nonostante le difficoltà legate allo status socioeconomico e alle barriere linguistiche e culturali, alcune studentesse e studenti con *background* migratorio riescono a superare gli ostacoli, accedendo poi anche all'istruzione terziaria.

I risultati INVALSI (2025) evidenziano un dato che sembra essere in controtendenza rispetto all'abbandono scolastico: se per gli alunni con cittadinanza non italiana c'è una maggiore probabilità di interrompere prematuramente gli studi, coloro che restano all'interno del percorso di istruzione e riescono a ottenere il diploma dimostrano di possedere una motivazione e una resilienza anche maggiori dei compagni di banco con cittadinanza italiana. Inoltre, dopo il diploma, in alcuni casi le seconde generazioni mostrano una maggiore propensione all'università rispetto ai nativi, anche a parità di estrazione sociale e provenendo da istituti tecnici e professionali. Tale fenomeno, noto come "paradosso etnico", sfida le aspettative convenzionali sulle traiettorie educative di questi studenti (D'Ambrosio e Di Padova, 2023). Tuttavia, nonostante si sia registrato un aumento del numero di laureati stranieri negli anni successivi alla pandemia, la loro percentuale rispetto al totale dei laureati rimane relativamente bassa, attestandosi al 5,4% nel 2024 (Giudici *et al.*, 2025).

Sebbene la transizione all'università dei figli di immigrati sia un tema relativamente ancora poco esplorato in Italia, diventa un utile spunto di riflessione considerare i risultati di alcune ricerche che hanno esplorato, utilizzando approcci qualitativi o *mixed-methods* – basati su interviste biografiche/narrative e/o questionari – i fattori protettivi e le risorse che favoriscono questi "percorsi inattesi" di successo formativo (Bertozzi e Lagomarsino, 2019; Santagati, 2019; Bozzetti, 2018; Segatto, 2023).

Un primo fattore cruciale è rappresentato dal ruolo della famiglia (Bertozzi e Lagomarsino, 2019; Bozzetti, 2018; Riva, 2023). L'istruzione, così come la migrazione, possono essere vissuti infatti come un investimento per la persona e per il gruppo familiare, poiché possono costituire un'opportunità di riscatto sociale e di mobilità intergenerazionale e un'occasione di *empowerment* per l'intero nucleo (Santagati, 2009; Lagomarsino e Ravecca, 2014;

Colombo e Capra, 2019). Ciò può tradursi allora in un forte investimento simbolico e materiale sulla formazione dei figli, fornendo loro supporto economico, motivazionale e aspirazioni elevate. Il coinvolgimento dei genitori nella vita scolastica dei figli e le loro aspettative possono incidere positivamente sul loro successo, anche quando il livello di istruzione dei genitori non è elevato (Ravecca, 2009; Bertozzi e Lagomarsino, 2019). Allo stesso tempo, il supporto di fratelli o sorelle più grandi, specie se con livelli di istruzione elevati, può sopperire alle difficoltà dei genitori nell'aiutare i figli nello studio (Schnell *et al.*, 2015).

Un secondo fattore riguarda l'importanza dei processi di socializzazione che favoriscono l'integrazione di studentesse e studenti con *background* migratorio in contesti relazionali più ampi, al di là delle sole appartenenze etniche (Bertozzi e Lagomarsino, 2019; Bozzetti, 2018; Santagati, 2019). La costruzione di reti sociali eterogenee, che coinvolgono anche amicizie autotone, può infatti rappresentare una risorsa cruciale per il successo scolastico, favorendo l'acquisizione di competenze linguistiche e culturali e l'accesso a fonti di sostegno nello studio e nelle scelte formative, compensando anche eventuali carenze del contesto familiare (Ravecca, 2009; Santagati, 2019).

Un terzo fattore importante è rappresentato dal ruolo degli insegnanti e delle istituzioni scolastiche (Bertozzi e Lagomarsino, 2019; Bozzetti, 2018; Santagati, 2019; Pattaro, 2023). Una relazione positiva con gli insegnanti quali adulti significativi permette di confrontarsi con diversi modelli di comportamento e di ampliare le occasioni di apprendimento sociale, con esiti positivi per lo sviluppo sia sul piano scolastico, sia su quello socio-emotivo. In particolare, il sostegno da parte dei docenti durante le transizioni evolutive è un fattore cruciale per favorire l'adattamento di studentesse e studenti al nuovo ambiente (ad esempio nel passaggio tra i diversi ordini di scuola) (Pattaro e Riva, 2022). Un clima scolastico inclusivo e un orientamento motivante, insieme ad un supporto didattico personalizzato e alla costruzione di relazioni positive e di fiducia possono quindi aiutare gli studenti con *background* migratorio ad entrare nel contesto scolastico italiano, ad avere fiducia in se stessi, a superare le difficoltà iniziali e migliorare i risultati, riducendo così il rischio di percorsi prestabiliti in base alla provenienza (Bozzetti, 2018; Bertozzi e Lagomarsino, 2019; Santagati, 2019; Pattaro, 2023).

Non da ultimo, dalle ricerche emerge con forza che, per molti degli studenti con percorsi "inattesi" di prosecuzione degli studi, la resilienza e la determinazione nel perseguire i propri obiettivi formativi hanno rappresentato una risorsa cruciale per il successo scolastico, nonostante le avversità e gli ostacoli incontrati. La migrazione non sembra configurarsi quindi solo come uno svantaggio, ma anche come una risorsa importante per lo sviluppo

di competenze come motivazione, tenacia e voglia di rivalsa, fondamentali per la prosecuzione del proprio percorso formativo (Bertozzi e Lagomarsino, 2019; Santagati, 2019; Pattaro, 2023).

In sintesi, la prosecuzione degli studi da parte di studentesse e studenti con *background* migratorio dipende dall'intreccio di molteplici fattori protettivi e risorse, che operano a vari livelli. Il sostegno delle famiglie, l'accesso a reti sociali non etniche, il ruolo positivo degli insegnanti e delle istituzioni scolastiche, unite alla resilienza e all'*agency* personale, possono favorire il successo formativo di questi giovani, consentendo loro di superare anche gli ostacoli legati a verosimili svantaggi che derivano dal loro status socioeconomico e, in alcuni casi, dall'esperienza migratoria. Potenziare questi fattori protettivi e rimuovere le barriere strutturali e culturali che ostacolano l'integrazione e la riuscita scolastica rappresenta quindi una sfida cruciale per le politiche educative e per la costruzione di una società più inclusiva.

#### 4.4 Su cosa investire?

Promuovere la riuscita scolastica e il benessere degli studenti con *background* migratorio richiede un approccio multidimensionale e integrato, che comprenda strategie e interventi mirati a livello individuale, scolastico, sociale e comunitario. Pur nella consapevolezza che un esame approfondito delle possibili azioni da intraprendere in questa direzione supera di gran lunga i più modesti obiettivi di questo lavoro, sembra utile tuttavia menzionare alcune possibili linee di intervento emerse da recenti ricerche. Si tratta infatti di interventi che potrebbero sortire effetti positivi nel far fronte almeno ad alcuni degli ostacoli presentati nelle pagine precedenti, tenendo conto della diversità dei percorsi dei singoli studenti e della necessaria personalizzazione degli interventi sulla base delle differenti situazioni.

È essenziale innanzitutto un forte impegno per una migliore alfabetizzazione fin dai primi anni di istruzione, prima che i *gap* si radicalizzino e si consolidino (Colombo, 2025; Fadda *et al.*, 2025).

A questo proposito emerge l'utilità di investire nell'inclusione scolastica fin dalla prescolarità, poiché, tramite un'educazione scolastica precoce è possibile riequilibrare con maggiore successo le disparità di condizioni di partenza e ridurre il divario di apprendimento legato a tali disparità, favorendo nel tempo soprattutto quei bambini che provengono dai contesti più svantaggiati (Colombo, 2025): La frequenza alla scuola dell'infanzia è infatti un fattore protettivo accertato dalle indagini comparative a livello internazionale rispetto alla maggiore probabilità di essere resilienti e alla diminuzione del

rischio di *underachievement* e quindi di abbandono scolastico (Fadda *et al.*, 2023; Colombo, 2025).

Un altro fattore chiave è legato alle competenze linguistiche. Poiché le barriere linguistiche rappresentano spesso un ostacolo significativo per l'apprendimento e l'integrazione soprattutto di quei ragazzi e ragazze giunti in Italia dopo aver iniziato il percorso di scolarizzazione nel Paese d'origine, numerosi studi sottolineano l'importanza del supporto linguistico come fattore chiave per l'inclusione (Chiappelli e Leoncini, 2025; Crespi *et al.*, 2020). In questo caso si tratta tuttavia di implementare interventi non limitati all'insegnamento della lingua del paese di arrivo, ma integrati nella didattica ordinaria – per evitare di penalizzare l'apprendimento interdisciplinare degli studenti (Crespi *et al.*, 2020) e basati su una personalizzazione dei percorsi di apprendimento (Biondi Dal Monte e Frega, 2023). È importante inoltre che essi si basino su un approccio volto a combinare creatività, valorizzazione delle competenze linguistiche, coinvolgimento delle famiglie e utilizzo delle risorse culturali e tecnologiche disponibili. Ancora, la promozione di ambienti di apprendimento multilingue e di strategie inclusive, come iniziative di tutoraggio, *mentoring* e attività extracurricolari incentrate sulla creazione di reti sociali, permette di sostenere non solo lo sviluppo linguistico degli alunni, ma anche il loro successo scolastico e, più in generale, il loro benessere (Chiappelli e Leoncini, 2025).

In relazione al successo scolastico e alla prosecuzione degli studi, Colombo e Santagati (2014) hanno evidenziato come un orientamento efficace possa giocare un ruolo chiave nel contrastare la dispersione scolastica e nel promuovere il successo formativo degli studenti con *background* migratorio.

È quindi necessario investire su un approccio all'orientamento multidimensionale e consapevole, che tenga conto non solo delle competenze scolastiche, ma anche delle aspirazioni, delle risorse familiari e del contesto socio-culturale di provenienza. Tale approccio mira a fornire informazioni adeguate per muoversi all'interno del sistema educativo italiano e valorizzare le potenzialità individuali (Colombo e Santagati, 2014; Biondi Dal Monte e Frega, 2023; D'Ambrosio e Di Padova, 2023; Santagati e Colussi, 2024; Fadda *et al.*, 2025), invertendo così «la rotta del pregiudizio che investe le scelte scolastiche» (Santagati e Colussi, 2024, p. 48).

Inevitabilmente intrecciato a tutti i temi precedenti è quello della formazione degli insegnanti in ambito interculturale, una formazione specifica volta a favorire la creazione di ambienti educativi rispettosi e inclusivi, basati sul dialogo interculturale, sulla valorizzazione delle esperienze individuali di studentesse e studenti e sul coinvolgimento attivo delle famiglie (Ricucci,

2018; Marroccoli e Mozzone, 2023; Chiappelli e Leoncini, 2025; Fadda *et al.*, 2025).

Proprio il coinvolgimento delle famiglie è un ulteriore elemento chiave per promuovere l'inclusione scolastica. Per superare le difficoltà di comunicazione tra scuola e famiglie migranti, spesso dovute a barriere linguistiche e culturali, è necessario rafforzare il dialogo e la collaborazione, promuovendo l'informazione e facilitando la partecipazione delle famiglie, anche attraverso messaggi plurilingue e attività di mediazione linguistico-culturale (Cicciarelli, 2019; Marroccoli e Mozzone, 2023). Colussi e Santagati (2024) suggeriscono tre azioni mirate in particolare. Innanzitutto, un approccio inclusivo richiede un'attenta accoglienza dei genitori immigrati, volta ad informarli e a chiarire gli aspetti esplicativi ma anche impliciti dell'organizzazione e dell'esperienza scolastica. È fondamentale poi accompagnare individualmente e collettivamente le famiglie nelle scelte formative dei figli, ascoltandone le preoccupazioni, ma valorizzando anche il loro supporto. Infine, è importante riconoscere il valore della diversità linguistica e culturale come contenuto dei curricula, sia per un apprendimento in chiave cosmopolita, sia per aiutare le famiglie a superare il senso di inadeguatezza che talvolta limita il loro coinvolgimento (*ibidem*). Inoltre, utile a facilitare il coinvolgimento delle famiglie migranti e la loro inclusione, non solo in relazione al contesto scolastico, potrebbe risultare anche l'attivazione di opportunità di apprendimento dell'italiano per i genitori di origine straniera, con particolare attenzione alle madri che non lavorano e hanno minori occasioni di socialità e la diffusione attraverso la scuola delle opportunità formative offerte dai CPIA (Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti), dagli Enti del terzo settore e dalle Associazioni di volontariato presenti sul territorio (Cicciarelli, 2019).

Allo stesso tempo, come risulta chiaro da molte delle strategie fin qui presentate, è fondamentale promuovere una rete di collaborazione tra scuole, istituzioni locali, servizi sociali e Terzo settore, per creare un'alleanza educativa territoriale in grado di rispondere ai bisogni specifici degli studenti con *background* migratorio, ma anche delle loro famiglie (Crespi *et al.*, 2020; Fanelli e Di Bartolo, 2022).

Infine, ma non da ultimo, è nel lavoro di comunità, inteso come «quel processo tramite cui si aiutano le persone a migliorare le loro comunità di appartenenza attraverso azioni collettive» (Twelvetrees, 2006, p.13), che si gioca, probabilmente, la sfida più grande e ambiziosa. Investire nel lavoro di comunità significa infatti integrare gli interventi di sostegno e prevenzione sopra descritti con la promozione delle risorse comunitarie, facilitando la creazione di spazi di confronto e supporto reciproco e sviluppando una rete territoriale tra associazionismo, compreso quello etnico, attori del pubblico

e del privato sociale, scuole e famiglie, autoctone e immigrate. Significa, in estrema sintesi, stimolare la partecipazione civica e associativa di tutti i cittadini, per affrontare in modo integrato e collettivo le complesse sfide educative che riguardano studentesse e studenti in situazioni di svantaggio, ma anche, più in generale, promuovere così il benessere e la qualità della vita a lungo termine della stessa comunità.

## Riferimenti bibliografici

- Ambrosini M. (2020), *Sociologia delle migrazioni*, il Mulino, Bologna.
- Argentin G., Barbieri G., Barone C. (2017), *Origini sociali, consiglio orientativo e iscrizione al liceo: un'analisi basata sui dati dell'Anagrafe Studenti*, «Social Policies», 4(1), pp. 53-74.
- Azzolini D. (2016), *Investigating the link between migration and civicness in Italy. Which individual and school factors matter?*, «Journal of Youth Studies», 19, pp. 1022-1042.
- Azzolini D., Mantovani D., Santagati M. (2019), “Italy: Four Emerging Traditions in Immigrant Education Studies”, in Stevens P.A.J., Dworkin A.G. (Eds.), *The Palgrave Handbook of Ethnic Inequalities in Education* (2nd Edition), Palgrave Macmillan, London.
- Ballarino G., Bernardi F. (2020), *Istruzione e stratificazione sociale nell'Italia contemporanea*, «Scuola democratica», 1, pp. 157-174.
- Bertozzi R., Lagomarsino F. (2019), *Percorsi inattesi di transizione all'università: risorse e sfide per gli studenti di origine immigrata*, «Mondi Migranti», 2, pp. 171-190.
- Biondi Dal Monte F., Frega S. (2023), *Per l'uguaglianza sostanziale tra i banchi di scuola: immigrazione, inclusione e contrasto alla dispersione scolastica*, FrancoAngeli, Milano.
- Bolognesi I., Dalle Donne Vandini C.D. (2020), *Fare i compiti a casa. Uno studio etnografico di un'attività quotidiana svolta in famiglia*, «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 16(1), pp. 157-177.
- Bozzetti A. (2018), *The educational trajectories of second-generation students towards higher education: Motivations, family's role and “Institutional” bias*, «Italian Journal of Sociology of Education», 10(3), pp. 82-109.
- Chiappelli T., Leoncini S. (2025), *Breaking Barriers: Literature Review on Educational Strategies to Promote the Inclusion of Children with Migrant and Refugee Backgrounds*, «Formazione & insegnamento», 23(1), pp. 190-200.
- Cicciarell E.C. (a cura di) (2019), *Scuola e famiglie immigrate: un incontro possibile*, Fondazione ISMU, MIUR, Milano.
- Colombo M. (2025), *Genitori immigrati e scelta della scuola dell'infanzia: processi di inclusione/esclusione*, «Mondi migranti»: 2, pp. 31-52.

- Colombo M., Capra M. (2019), "I rapporti tra le scuole e le famiglie immigrate: rassegna di temi, problemi e risorse socio-educative", in Cicciarell E.C. (a cura di), *Scuola e famiglie immigrate: un incontro possibile*, Fondazione ISMU, MIUR, Milano.
- Colombo M., Santagati M. (2014), *Nelle scuole plurali. Misure di integrazione degli alunni stranieri*, FrancoAngeli, Milano.
- Crespi I., Messere G., Zanier M.L. (2020), *Istituzioni scolastiche e associazioni del terzo settore. Una cooperazione possibile per l'integrazione degli alunni di origine straniera?*, «Scuola democratica», 11(1), pp. 59-78.
- D'Ambrosio G., Di Padova P. (2023), *L'integrazione scolastica delle nuove generazioni tra background migratorio e disuguaglianza delle opportunità*, «Mondi Migranti», 2, pp. 109-132.
- De Sanctis M.G. (2021), "Alunni con background migratorio. Un focus sugli esiti", in Santagati M., Colussi E. (a cura di), *Alunni con background migratorio in Italia. Generazioni competenti*, Fondazione ISMU, Milano.
- Fadda D., Pannone C., Pellegrini M., Vivianet G. (2025), *Socio-economic and cultural status and school education in Italy. Results of a scoping review*, «Form@re», 25(2), pp. 36-53.
- Fanelli L., Di Bartolo A. (2022), *Condizioni per collaborare. Scuole e terzo settore nella costruzione della comunità educante*, «IUL Research», 3(5), pp. 240-251.
- Finnie R., Mueller R., Sweetman A., Usher A. (Eds.) (2008), *Who goes? Who stays? What matters: Accessing and persisting in post-secondary education in Canada*, QC & Kingston, Montreal.
- Giancola O., Salmieri L. (2018), *Education and the Inclusion of Immigrants. A Cross-National Analysis among Five European Countries*, «Scuola Democratica», 2, pp. 311-334
- Giancola O., Salmieri, L. (2020), *Family background, school-track and macro-area: The complex chains of education inequalities in Italy*, Sapienza, University of Rome, Working Papers, 4, 20.
- Giudici C., Priulla A., Trappolini E. (2025), "La transizione scuola-università degli studenti di origine straniera in Italia: progressi lenti, sfide costanti", in Centro Studi e Ricerche IDOS, *Dossier Statistico Immigrazione 2025*, Centro Studi e Ricerche IDOS, Roma.
- Giuliani C. (2019), "La relazione famiglia-scuola: sfide e risorse", in Boerchi D., Valtolina G.G., a cura di, *Nella mia classe, il mondo. I processi educativi nella scuola multietnica*, Edizioni Junior, Bergamo.
- INVALSI (2025), *Rapporto INVALSI 2025*, <https://serviziostatistico.invalsi.it/wp-content/uploads/2025/07/Rapporto-prove-INVALSI-2025.pdf>.
- ISTAT (2020), *Identità e percorsi di integrazione delle seconde generazioni in Italia*, <https://www.istat.it/it/files//2020/04/Identit%C3%A0-e-percorsi.pdf>.
- ISTAT (2025a), *Report sui servizi educativi per l'infanzia in Italia - Anno 2023/2024*, <https://www.istat.it/produzione-editoriale/report-sui-servizi-educativi-per-linfanzia-in-italia-anno-2023-2024/>.

- ISTAT (2025b), *Indagine conoscitiva su povertà educativa, abbandono e dispersione scolastica*, <https://www.istat.it/wp-content/uploads/2025/10/Istat-Audiizione-poverta-educativa-7-ottobre-2025.pdf>.
- Marroccoli G., Mozzone C. (2023), *La valorizzazione del capitale umano tra i discendenti degli immigrati. Implicazioni per il servizio sociale a partire da una ricerca empirica*, «Mondi Migranti», 2(2), pp. 57-75.
- Pattaro C. (2010), *Scuola & Migranti. Generazioni di migranti nella scuola e processi di integrazione informale*, FrancoAngeli, Milano.
- Pattaro C. (2023), “Tu farai grandi cose. Il percorso scolastico tra risultati e relazioni”, in Segatto B. (a cura di), *Più del necessario. Storie di studenti con background migratorio*, FrancoAngeli, Milano.
- Pattaro C., Riva C. (2022), *Preadolescenti, vita quotidiana e bisogni: incroci di sguardi tra ragazze, ragazzi e servizi*, FrancoAngeli, Milano.
- Ravecca A. (2009), *Studiare Nonostante. Capitale sociale e successo scolastico degli studenti di origine immigrata nella scuola superiore*, FrancoAngeli, Milano.
- Ricucci R. (2018), *Cittadini senza cittadinanza. Immigrati, seconde e altre generazioni: pratiche quotidiane tra inclusione ed estranellità. La questione dello “ius soli”*, Edizioni SEB27, Torino.
- Riva C. (2023), “Le superiori non mi sembravano abbastanza. Motivazioni e modalità di scelta del corso di studi universitario”, in Segatto B. (a cura di), *Più del necessario. Storie di studenti con background migratorio*, FrancoAngeli, Milano.
- Romito M. (2014), *Migrazioni, marginalizzazione e resistenze nei processi di orientamento scolastico*, «Mondi Migranti», 2: 31-56.
- Santagati M. (2019), *Autobiografie di una generazione SuPer. Il successo degli studenti di origine immigrata*, Vita e Pensiero, Milano.
- Santagati M. (2025), “La scuola”, in Fondazione ISMU, *30° Rapporto sulle migrazioni 2024*, Fondazione ISMU, Milano.
- Santagati M., Bertozzi R. (2023), *Rethinking Interculturalism, Deconstructing Discrimination in Italian Schools*, «International Migration», pp. 1-24.
- Santagati M., Colussi E. (2024), *Muri o scale? Contraddizioni e sfide nel rapporto tra scuole e famiglie migranti*, «Educazione interculturale», 22(2), pp. 42-54.
- Save the Children (2025), *Chiamami col mio nome. Un’indagine quali-quantitativa sugli alunni con background migratorio*, <https://www.savethechildren.it/blog-notizie/back-school-disuguaglianze-studenti-con-background-migratorio>.
- Schnell P., Fibbi R., Crul M., Montero-Sieburth M. (2015), *Family involvement and educational success of the children of immigrants in Europe. Comparative perspectives*, «Comparative Migration Studies», 3: 14.
- Segatto B. (a cura di) (2023), *Più del necessario. Storie di studenti con background migratorio*, FrancoAngeli, Milano.
- Triventi M. (2014), *Le disuguaglianze di istruzione secondo l’origine sociale. Una rassegna della letteratura sul caso italiano*, «Scuola democratica», 2, pp. 321-342.

Twelvetrees A. (2006), *Il lavoro sociale di comunità. Come costruire progetti partecipati*, Erickson, Trento.

Unicef (2018), *Partire svantaggiati. La disuguaglianza educativa tra i bambini dei paesi ricchi*, <https://www.datocms-assets.com/30196/1607939269-reportcard15.pdf>.

Zanfrini L. (2018), *Cittadini di un mondo globale. Perché le seconde generazioni hanno una marcia in più*, «Studi Emigrazione», LV, 209, pp. 53-90.

## *5. Welfare educativo e migrazioni. La sfida dell'inclusione (im)possibile?*

di *Giulia Maria Cavaletto e Martina Visentin*

### **5.1 L'origine del welfare educativo come motore sociale multi-attore**

Al centro delle indicazioni europee in tema di educazione, dalla Strategia di Lisbona a Europa 2020, si colloca l'idea dell'apprendimento permanente e della compenetrazione, necessaria in modo crescente, tra competenze cognitive curricolari e competenze socio emotive extra curricolari in vista della costruzione della società della conoscenza e dello sviluppo del capitale umano come motore sociale (Ferrera, 2013).

Questa nuova stagione dell'education va ricondotta da una parte alla trasformazione dei sistemi di welfare in direzione di una maggiore spinta verso le politiche attive, una riduzione dell'approccio keynesiano neoliberale, la definizione di strategie di welfare locale e l'introduzione di più strette connessioni tra politiche sociali e politiche educative (Ferrera, 2006), che peraltro sono sempre state carenti quando non addirittura del tutto trascurate.

Il potenziamento delle politiche educative risponderebbe quindi a mutati bisogni sociali: non soltanto competitività e produzione di ricchezza ma anche inclusione e reali opportunità per tutti. L'investimento in istruzione da parte degli Stati diventa in questa prospettiva una misura equitativa sia rispetto alle opportunità sia rispetto agli esiti (con riferimento esplicito alla transizione scuola-lavoro, all'ingresso nella vita adulta e alla riduzione delle disuguaglianze basate su variabili ascritte).

È in questo scenario che si innesta il concetto di welfare educativo, come punto di incontro tra politiche sociali e politiche educative (entrambe strategiche per la redistribuzione delle risorse), e qualificabile come insieme di interventi di policy rivolti al settore dell'istruzione, dell'educazione e della formazione aventi come obiettivo lo sviluppo di capabilities, la riduzione delle disuguaglianze e la costruzione di una piena partecipazione sociale e civile (Del Boca e Pasqua, 2010). Si tratta quindi di un insieme di interventi

e strategie introdotte da attori non soltanto pubblici ma anche del privato sociale e di quel mondo, spesso meno conosciuto, di soggetti privati dotati di grandi risorse, quali le fondazioni, soprattutto di origine bancaria. Detto in altre parole, il welfare educativo è popolato di attori diversi che si muovono con mandati spesso simili, ma non equivalenti; con obiettivi differenti ma interdipendenti; con strategie definite e standardizzate, accostate a sperimentazioni e innovazioni. Questo complesso di azioni e attori include quindi al suo interno sia interventi esplicitamente messi in campo dal sistema educativo (la scuola come contesto formale), sia da quello dell'associazionismo e del terzo settore (contesto non formale) e infine sia da quello familiare, nucleare ed esteso (contesto informale), secondo una logica di triangolazione.

E parimenti richiede una riflessione specifica sulle caratteristiche degli studenti che dentro i contesti formali, non formali e informali si muovono, come attori sociali, qui qualificabili di volta in volta come “consumatori di scuola”, “frequentatori di scuola”, “fruitori di esperienze educative”, “destinatari di azioni educative”, a seconda dei contesti e delle circostanze.

È dunque centrale mettere in connessione le proposte educative con i loro possibili destinatari e articolare una riflessione sull'eterogeneità sia di proposte sia di destinatari. La prima cosa da evidenziare riguarda un limite di tipo teorico, che ha per un certo tempo accompagnato la visione del welfare educativo: la focalizzazione soltanto su un segmento dell'educazione (Parziale, 2015; 2017), in particolare quello della scuola dell'infanzia, riconoscendo ad essa un ruolo pivot nel contrasto alle disuguaglianze scolastiche, in una logica della precocità degli interventi, associata all'incentivazione dell'occupazione femminile, e allo sviluppo di una socializzazione secondaria e normativa in ambienti controllati, come le istituzioni scolastiche.

Ma questo approccio oltre ad essere parziale rispetto ad un panorama assai più complesso, come hanno ben evidenziato altri contributi in questo volume, non coglie il nesso fondamentale costituito dall'intersezione tra una domanda e una offerta: dal lato della domanda ci sono studenti e famiglie, dal lato dell'offerta ci sono scuole, associazioni, fondazioni, soggetti del Terzo settore che fanno dell'education la loro missione primaria. Per questa ragione, in questo contributo, si adotta una versione estensiva di welfare educativo, includendo in essa ogni livello (gerarchico e sequenziale) dell'education (come all'interno dei sistemi scolastici), ma anche ogni diramazione dell'education, come pluralità di opportunità, proposte, esperienze possibili (come nel caso dell'associazionismo e del Terzo settore in generale).

Il tutto in uno scenario che non opera secondo una logica *top-down* ma piuttosto fondata su una interazione tra processi *top-down* e *bottom-up*, chiamando in causa l'agency infantile, il well-being e lo sviluppo di competenze

in vista di un traguardo che è sia cognitivo sia relazionale, sia affettivo, emotivo e non da ultimo di inclusione e partecipazione sociale. Questa idea di welfare educativo estensivo e pervasivo poggia da una parte sul paradigma dell'investimento sociale come già approfondito nel capitolo 2 in questo volume (Hemerijck 2012; Morel - Palier - Palme 2012). Esso mette l'accento sul potenziamento delle politiche sociali e dei servizi educativi, con l'obiettivo di ridurre i rischi tipici di società globalizzate, fortemente eterogenee al loro interno non soltanto per differenze sociali ma anche etniche, religiose, culturali, e di moltiplicare in modo maggiormente egualitario le opportunità sia educative sia poi occupazionali, innescando in tal modo un processo virtuoso fondato sulle credenziali educative e la competitività legata al capitale umano; dall'altra va riconosciuto il contributo offerto dall'approccio delle capacitazioni (Nussbaum, 2010) che a sua volta trasforma il welfare da costo a investimento sociale, incentivando pratiche educative in termini di innovazione sociale. Entrambi gli approcci sottendono una idea dei sistemi di welfare come anacronistici se intesi esclusivamente alla maniera tradizionale della modellistica alla Esping-Andersen, incapaci di rispondere a nuovi bisogni di tipo economico e sociale (di cui sono manifestazioni le vecchie e nuove povertà, la minore coesione sociale, l'ampliamento della platea dei potenziali beneficiari-richiedenti prestazioni di fronte ad una riduzione della spesa, l'incremento delle ondate migratorie per quantità e per tipologia di progetti migratori) (Iori, 2018). Ne deriva una visione dell'educazione che si fonda su una dimensione partecipativa, solidale e di co-responsabilità socio-educativa, coordinata e multi-attore (Alessandrini, 2019).

In questo scenario nei tempi più recenti sono principalmente due i terreni su cui il welfare educativo si è trovato ad agire: l'ambito delle migrazioni con la conseguente diffusa partecipazione degli studenti stranieri ai sistemi di istruzione; e l'ambito delle disuguaglianze per origine sociale che, in società sempre più polarizzate, aumentano la quota di coloro che entrano nei sistemi di istruzione già con uno svantaggio in partenza, a causa di deficit culturali, economici, in una parola di opportunità. In questo contributo l'attenzione è focalizzata sul primo aspetto, in quanto si riconosce ai fenomeni migratori un impatto trasformativo, innovativo ma anche di sfida per i sistemi di istruzione e, più in generale, per le proposte educative (Ambrosini, Pozzi, 2019; Cingolani et al. 2018).

L'attenzione per contesti densamente popolati da alunni con back ground migratorio deriva da alcune caratteristiche ed esigenze/emergenze legate ad essi legate: in primo luogo una complessa dialettica tra diritto e dovere di istruzione applicata a contesti educativi con elevata concentrazione di alunni stranieri, per ragioni di tipo socio culturale (i significati dell'investimento in

istruzione, la sostenibilità di tale investimento in base alle culture di origine e alla storia migratoria); inoltre l’evoluzione della risposta educativa delle istituzioni scolastiche e del Terzo settore attraverso accoglienza, integrazione e inclusione; e infine la riflessione sul *well-being* infantile e l’agency dei minori all’interno di contesti educativi, proprio alla luce della loro biografia familiare e migratoria, tra vincoli ed opportunità offerte dai contesti di accoglienza (De Feyter e Winsler 2009). Ne deriva una estrema parcellizzazione della connessione sopra menzionata tra educativo e sociale: troppo rilevante il peso delle risorse o viceversa delle carenze del welfare locale e dell’offerta educativa territoriale; altrettanto significativo il peso del Terzo settore locale ed in particolare di quello specializzato nell’education e le sue relazioni con il tessuto educativo.

## **5.2 I numeri delle migrazioni e il loro impatto sui sistemi educativi**

Gli anni Ottanta del secolo scorso hanno dato il via all’ingresso di alunni stranieri nella scuola italiana. In quel periodo le migrazioni avevano caratteristiche prettamente economiche, per cui la migrazione riguardava prevalentemente soggetti in cerca di lavoro, ancora raramente nuclei familiari integri e con un progetto migratorio rivolto alla stabilizzazione in un nuovo contesto territoriale. Nel primo quinquennio degli anni Ottanta, infatti, gli studenti stranieri rappresentavano circa lo 0,06% del totale degli studenti, arrivavano in Italia al seguito dei genitori, ma erano spesso nati in altri paesi dove avevano anche iniziato la scuola. In Italia frequentavano la scuola secondo l’obbligo scolastico, ma non senza difficoltà sia negli apprendimenti sia nelle relazioni con i pari. Spesso il loro arrivo in Italia, senza conoscenze linguistiche e certificazioni spendibili in un sistema di istruzione differente, richiedeva anche la conclusione dell’obbligo scolastico in classi differenti rispetto all’età anagrafica, con effetti sulle biografie scolastiche e la loro durata. La scuola in quegli anni era del tutto sprovvista di risorse e competenze per la gestione di un fenomeno nuovo, spesso demandato all’iniziativa di singoli docenti intraprendenti. Negli anni Novanta gli studenti stranieri iniziano lentamente a salire, si attestano intorno allo 0,7% del totale, ancora nati prevalentemente altrove e con obiettivi educativi corti e professionalizzanti.

È con gli anni Duemila che il fenomeno migratorio cambia marcia e velocità: nel giro di pochi anni i flussi migratori portano con sé studenti che si riversano nelle scuole italiane, in tutti gli ordini e gradi; molti di loro arrivano in età precoci per cui iniziano la scuola in Italia, alcuni sono già nati in Italia. Nel primo ventennio degli anni Duemila gli studenti stranieri salgono sino a

diventare dopo il 2020 circa il 12% degli studenti totali nella scuola italiana (dati MIM, 2025). Di essi 2/3 sono nati in Italia, parlano italiano, sono socializzati alla cultura italiana e maturano aspettative scolastiche di lungo corso, ossia sempre più frequentemente restano nella scuola anche dopo l’obbligo e sempre più frequentemente si distribuiscono tra le filiere di scuola superiore come i coetanei italiani, non essendo più relegati negli istituti professionali e nella formazione professionale. Popolano le scuole italiane tanto studenti maschi quanto femmine e sono queste ultime in particolare a prediligere percorsi formativi lunghi e di qualità. I fenomeni migratori tuttavia non si sono soltanto qualificati per una variazione quantitativa nel corso degli anni, in una costante crescita (pur con un rallentamento durante la pandemia), ma anche per variazioni territorialmente situate: gli studenti stranieri in Italia si concentrano prevalentemente nelle regioni del Nord, in particolare in Lombardia, Emilia-Romagna, Veneto, Lazio, Piemonte e Liguria. Le provenienze sono diversificate, si contano oltre 200 paesi di provenienza: il 44% circa degli studenti stranieri nella scuola italiana proviene da paesi europei (in particolar modo dall’Est Europa con la Romania, l’Ucraina, la Moldavia), il 27% sono di provenienza africana con una prevalenza di Marocco, Egitto e recentemente Paesi in situazioni di guerra o di emergenza umanitaria; più del 20% sono di provenienza asiatica.

Ci sono alcune caratteristiche che hanno accomunato gli studenti stranieri, almeno all’inizio della storia dell’Italia come paese di destinazione delle migrazioni: una scarsa conoscenza della lingua italiana, ulteriormente aggravata dall’esposizione alle lingue d’origine e ai dialetti all’interno delle famiglie; il ritardo scolastico dovuto sia a difficoltà negli apprendimenti sia a inserimenti in classi inferiori rispetto a quelle corrispondenti all’età anagrafica; gli abbandoni scolastici e i percorsi di istruzione accidentati. Tuttavia i dati istituzionali evidenziano anche alcune tendenze degne di attenzione: nell’anno scolastico 2022-2023 (ultimo anno disponibile con elaborazioni ministeriali sulla presenza di alunni stranieri nella scuola italiana), il tasso di scolarità nella fascia corrispondente alla scuola primaria e secondaria di primo grado è del tutto simile tra italiani e stranieri, mentre si differenzia nel biennio della secondaria di secondo grado fino a divaricarsi in modo più marcato oltre i 16 anni, quindi con la conclusione dell’obbligo scolastico.

È soprattutto la scuola dell’infanzia il tassello fondamentale della partecipazione scolastica degli stranieri e della loro precoce socializzazione al sistema di istruzione: non a caso la scuola dell’infanzia è stata definita “la porta di ingresso” delle famiglie straniere nel sistema educativo italiano (Ricucci 2005; Premazzi e Ricucci, 2014).

### 5.3 Le stagioni del welfare educativo in risposta ai fenomeni migratori

Le proposte del welfare educativo si sono evolute ed affermate in relazione a cambiamenti nella piramide della popolazione straniera in età scolare. È proprio la relazione tra la dimensione quantitativa del fenomeno migratorio e la risposta istituzionale e del Terzo settore a tali cambiamenti dentro gli ambienti educativi a consentirci di individuare stagioni del welfare educativo. In primo luogo in questa proposta di lettura dell'evoluzione cronologica del welfare educativo hanno svolto un ruolo cruciale le caratteristiche quantitative delle migrazioni in momenti diversi, dalle quali si è generata una stratificazione migratoria relativa ai minori in età scolare ed una differente risposta delle istituzioni scolastiche (in modo più o meno coordinato con altri attori coinvolti nei processi educativi); in secondo luogo il welfare educativo ha preso forma attraverso una riflessione sul grado e le forme dell'innovazione sociale ed educativa messe in campo. Sulla base di questi criteri sono state individuate tre stagioni del welfare educativo all'interno del nostro paese, al netto di quelle eterogeneità territoriali di cui già si è detto, che vedono alcune regioni maggiormente coinvolte dalla pressione migratoria. A queste se ne è aggiunta una quarta, che è stata definita trasversale proprio perché indipendente da una scansione cronologica e più strutturale sul lungo periodo.

*Fig. 1 – Le stagioni del welfare educativo nello spazio semantico dei fattori generativi*



Dall'intersezione dei due fattori (ammontare quantitativo di studenti stranieri e tipi di risposte istituzionali e non) si genera uno spazio semantico all'interno del quale possono essere collocate le stagioni del welfare

educativo (figura 1). La presenza di alunni stranieri all'interno del sistema educativo ha posto quindi all'attenzione di docenti e dirigenti scolastici in primis, in modo graduale ma comunque piuttosto rapido nell'arco di un ventennio, nuovi bisogni educativi: in primo luogo quelli legati alla lingua seconda che doveva essere appresa, ma poi anche esigenze di metodo di studio, di orientamento, di inclusione, fino ad una piena partecipazione e cittadinanza effettivamente godibile da parte di tutti gli alunni all'interno dei sistemi scolastici, indipendentemente da qualsiasi variabile ascritta. Non è da dimenticare che questo approccio fondato sull'inclusione e sul pieno dispiegamento delle potenzialità di ciascuno non riguarda soltanto gli stranieri, ma è in senso più ampio l'esito di un vento europeo che ha fatto dell'inclusione, del contrasto alle disuguaglianze, della parità di genere, le parole chiave dell'agire degli Stati membri a partire proprio dall'inizio degli anni Duemila.

*a) La prima stagione. Pochi significa non rilevanti?*

La prima stagione del welfare educativo si è caratterizzata per una numerosità contenuta di alunni stranieri all'interno del sistema educativo italiano, in ogni ordine e grado, da cui è scaturita una bassa risposta istituzionale e una limitata presa in carico del nuovo bisogno; in questa fase, corrispondente all'incirca agli anni Ottanta e i primi anni Novanta, l'eventuale presenza di alunni stranieri all'interno delle scuole e delle classi è stata gestita in modo individuale da parte di singoli insegnanti (specialmente nella scuola primaria) e di dirigenti scolastici particolarmente sensibili al tema. L'intervento del Terzo settore avveniva prevalentemente in modo disgiunto dalle scuole, con interventi di sostegno diversificati (sostegno economico, linguistico, supporto all'inserimento lavorativo, facilitazione nell'accesso ai servizi, ecc.) che coinvolgevano non soltanto i minori in età scolare ma spesso gli interi nuclei familiari. Il nuovo bisogno educativo risultava essere quantitativamente modesto in quanto la migrazione avveniva principalmente per motivi economici da parte dei maschi capofamiglia (per le migrazioni subsahariane) o da parte delle donne (per le migrazioni dall'est Europa), e solo in un momento successivo potevano essere effettuati i congiungimenti familiari che portavano con sé figli nati altrove. In questo periodo quindi le migrazioni coinvolgono un numero contenuto di minori, o con limitato impatto sui sistemi educativi, prevalentemente riferibile ad interventi di L2, e a qualche intervento di mediazione culturale (che nei fatti si traduceva per lo più in mediazione linguistica), anche in ragione di risorse economiche spendibili da parte delle scuole per questa attività. A questi elementi si aggiunga il fatto che la partecipazione al sistema scolastico da parte degli stranieri in questa

fase era ancora prevalentemente limitata a pochi gradi della scuola. Ne consegue che la risposta dei sistemi educativi è in questa fase ancora altamente disorganizzata, senza specifiche linee guida e interventi strutturati. Sono però anche gli anni in cui prendono forma iniziative e pratiche messe in campo da docenti e dirigenti pionieri nel fronteggiamento di un radicale cambiamento sociale.

*b) La seconda stagione: La legge ferrea dei grandi numeri e la risposta organizzata*

I numeri salgono, come abbiamo mostrato nelle pagine che precedono, a partire dagli anni Duemila, ed è questo il momento in cui inizia la collaborazione tra Terzo settore e scuola, per due ragioni: la scuola da sola, già gravata di compiti curricolari, non possiede le risorse, le competenze e le energie (o fatica a metterle in pratica e a sistema) per fronteggiare ulteriori bisogni che tra l'altro diventano sempre più articolati e complessi, in ragione di una etiogenetica etnica (gli arrivi riguardano diversi paesi di origine) e di una articolazione interna per fasce d'età (accanto ai bambini che iniziano a nascere in Italia ed entrano nel sistema scolastico fin dalla scuola dell'infanzia con un processo di socializzazione secondaria del tutto simile a quello dei coetanei italiani, arrivano anche adolescenti che la scuola riceve ma colloca in classi diverse dall'età anagrafica proprio a causa di un disallineamento sia linguistico sia curricolare); in secondo luogo la collaborazione con il Terzo settore si rivela estremamente necessaria perché crea una rete: le associazioni cooperano con più scuole che vengono messe in relazione indirettamente attraverso il Terzo settore; è inoltre questa la stagione dei finanziamenti ministeriali (in primis i progetti FAMI, Fondo Asilo Migrazioni e Integrazione, coordinati dalle Regioni che creano cordate di scuole e soggetti del Terzo settore con una progettazione ricca che spazia dall'L2 ai laboratori per l'inclusione, alle pratiche orientative, al supporto allo studio) e della iniziativa delle scuole che con fondi propri a loro volta avviano attività di supporto che nei casi più virtuosi arrivano al coinvolgimento delle famiglie migranti (ne sono un esempio i corsi L2 per le madri che accompagnano i propri figli alla scuola dell'infanzia e alla primaria, attuati in diversi Istituti Comprensivi del Nord Italia; ma anche le esperienze di condivisione dell'esperienza migratoria con laboratori ad hoc rivolti a tutti gli alunni e tutte le famiglie indipendentemente dalla provenienza e dalla cittadinanza).

È anche la stagione in cui le scuole nominano al loro interno i referenti per l'integrazione, poi trasformati in referenti per l'inclusione, figure cerniera con delega del dirigente scolastico a presidio dei cambiamenti

dell’utenza della scuola, anche se talora in tali figure convergono mandati e richieste che travalicano la sola questione migratoria. La finalità di tali interventi educativi si colloca a più livelli: in primo luogo si cerca di fornire agli studenti stranieri gli strumenti necessari per restare dentro la scuola, per essere allineati ai programmi curricolari e avere delle chance per il mercato del lavoro. Ma è anche la fase dell’inclusione sociale che coinvolge non soltanto gli alunni con back ground migratorio ma tutti gli alunni, indipendentemente dalla loro biografia migratoria o stanziale. È questa anche la fase in cui si affaccia un altro attore nello scenario del welfare educativo, ossia le Fondazioni, siano esse bancarie, di impresa, di comunità o di grandi famiglie. Tra queste sono in particolar modo le Fondazioni di origine bancaria, con grandi risorse a disposizione, a poter agire in modo maggiormente incisivo. È noto che tali soggetti (Barbetta, 2013) operino con forte radicamento territoriale, con una disponibilità significativa di risorse, con capacità progettuali sognate sulle esigenze dei contesti, da cui scaturisce il cosiddetto “effetto dimostrativo” dell’azione delle Fondazioni che, su piccola scala, sperimentano e innovano mostrando al soggetto pubblico soluzioni e strategie fino a quel momento mai attuate. Il ruolo di questi attori nel panorama del welfare educativo è peculiare per tre ordini di ragioni: in primo luogo la distribuzione territoriale delle Fondazioni bancarie premia il Nord Ovest e il Nord Est, mentre lascia sguarnito il Centro e il Sud del Paese. Ciò significa che la quantità di risorse che possono essere immesse nel sistema dell’education e del welfare educativo sconta una disuguaglianza territoriale significativa. Inoltre si tratta di soggetti che all’interno di quei territori presentano in misura diversa una vocazione specifica sui temi dell’education, il che condiziona la qualità dei loro interventi: la sola disponibilità di risorse economiche non basta a garantire la qualità e l’efficacia degli interventi. Infine è un elemento su cui riflettere il fatto che iniziative e azioni di welfare educativo attivate dalle fondazioni siano interamente compiute da soggetti non pubblici e spesso senza il coinvolgimento del settore pubblico; siamo quindi in presenza di una forma di welfare educativo alternativo e per certi versi anche competitivo, che nuovamente evidenzia un rischio disuguaglianza tra i beneficiari.

c) *La terza stagione: Oltre la scuola e verso la cittadinanza insieme alla scuola*

Negli anni più recenti si è assistito alla stabilizzazione del fenomeno migratorio. I numeri degli iscritti ai diversi ordini e gradi della scuola mostrano un andamento costante, con una tendenza alla prosecuzione degli studi nella scuola secondaria superiore per tutti gli alunni, inclusi quelli con back

ground migratorio. Si allungano quindi i progetti formativi e gli obiettivi occupazionali (anche con una riduzione del gap di genere tra gli stranieri, per cui anche le studentesse straniere restano più a lungo nel circuito formativo e con risultati simili a quelli delle coetanee italiane). Pare quindi arginata l'emergenza drop out. La presenza di molte seconde generazioni fa sì che cambino le priorità educative: non più L2 e inclusione, che in qualche modo si realizzano in modo spontaneo, prima della scuola, pur continuando dentro e con la scuola, ma una nuova esigenza: lavorare sulle competenze e su orizzonti temporali lunghi, che vadano oltre i cicli scolastici. È questa la stagione del welfare educativo che in modo coordinato mette a sistema le risorse della scuola, del Terzo settore, di altri attori sul territorio, sia privati (le imprese, le fondazioni), sia pubblici (le università) per realizzare interventi di sviluppo e diversificazione delle competenze extra curricolari: dalle soft skills, alle competenze chiave per il life long learning, il cuore degli interventi si sposta verso l'acquisizione di altre risorse poi spendibili non soltanto nel mercato del lavoro ma in vista di una cittadinanza piena e di una partecipazione attiva alle società di cui si è parte.

#### *d) La stagione trasversale del welfare educativo*

Al di fuori della successione cronologica è possibile anche individuare un ulteriore tipo di effetto derivante dall'incrocio tra elevate presenze di studenti stranieri e bassa attivazione del Terzo settore e delle istituzioni. Questo aspetto rimanda al tema già accennato delle disuguaglianze. Le risorse dei territori, il dinamismo che esita dal lavoro di rete, la formazione continua degli insegnanti, le esperienze condivise tra attori diversi sono disseminate sul territorio italiano a macchia di leopardo. Ciò significa che accanto a territori reattivi e auto riflessivi, che in base all'evoluzione del fenomeno migratorio hanno predisposto soluzioni, iniziative e proposte, esistono anche territori in cui la deprivazione culturale, sociale, economica e l'inerzia organizzativa sono più forti di qualsiasi forma di sperimentazione e innovazione.

Al riguardo si pensi a territori in cui il fenomeno migratorio è transitorio (tipicamente molte regioni del Sud, utilizzate come punto di approdo geografico ma non destinazioni del progetto migratorio), in cui la presenza di altre forme di disuguaglianza, unite a condizioni di grave svantaggio secondo quanto riferiscono gli Indicatori di Istat BES<sup>1</sup>. In base agli ultimi dati disponibili sono le regioni del Sud Italia a versare in tale condizione: in tutte le

---

<sup>1</sup> (Benessere Equo e Sostenibile, vari anni, consultabili on line: <https://www.istat.it/notizia/bes-dei-territori-edizione-2025/> e anni precedenti).

regioni del Mezzogiorno infatti, con l’eccezione dell’Abruzzo, la maggior parte degli indicatori registra valori inferiori alla media nazionale e in alcune regioni, come Campania, Puglia, Sicilia e Calabria, ciò accade per più di 7 indicatori su 10, con situazioni particolarmente critiche nell’ambito Istruzione, Lavoro e conciliazione dei tempi di vita, Benessere economico, Innovazione, ricerca e creatività. La criticità in questi ambiti genera in modo cumulativo disuguaglianze ulteriori, per le quali non sono previsti stanziamenti adeguati né di tipo economico, né formativo, né di valorizzazione delle risorse disponibili.

## 5.4 Conclusioni

I fenomeni migratori degli ultimi quarant’anni hanno innescato processi di welfare educativo, scanditi da una progressione di interventi, livelli di standardizzazione e esperienze di innovazione. La scuola costituisce indubbiamente un osservatorio privilegiato per cogliere tali dinamiche: è infatti nella scuola che si realizzano interventi in risposta a bisogni, con gradi di flessibilità e iniziativa (dovute all’autonomia scolastica e alla reattività di docenti e dirigenti) spesso con una tempestività maggiore di quanto non accada a livello istituzionale. La scuola, inoltre, si muove su un terreno complesso e ricco al tempo stesso: agisce primariamente su e con i suoi studenti, ma realizza i suoi obiettivi soltanto se attiva le risorse delle famiglie, le coinvolge e diviene anche per loro un riferimento a partire da quale innescare progettualità e orizzonti di senso, pre-requisito per l’inclusione e la piena cittadinanza. Il welfare educativo descritto attraverso le sue stagioni inoltre mostra una ricchezza di stimoli e iniziative: dalla sua capacità di costituire reti e gettare ponti tra attori pubblici e privati alla sua plasticità rispetto a bisogni educativi che sono sempre diversi, profondamente radicati su porzioni di territorio, in uno snodo tra dinamiche occupazionali, culturali, di riconoscimento sociale e di definizione di significati all’interno di spazi materiali e simbolici.

## Riferimenti bibliografici

- Alessandrini G. (a cura di) (2019), *Sostenibilità e Capability approach*, FrancoAngeli, Milano.
- Ambrosini M., Pozzi S. (2019), *Italiani ma non troppo? Lo stato dell’arte della ricerca sui figli degli immigrati in Italia*, Centro Studi Medi, Genova.

- Barbetta G. (2013), *Le fondazioni*, il Mulino, Bologna.
- Cingolani P., Premazzi V., Ricucci R. (2018), *FaSI. Fare Scuola Insieme*, Rapporto di ricerca, Fieri, Torino.
- Ferrera M. (2006), *Le politiche sociali. L'Italia in prospettiva comparata*, il Mulino, Bologna.
- Ferrera M. (2013), *Verso un modello UE del capitale umano?*, «Scuola Democratica», 3, pp. 725-731.
- Hemerijck A. (2012), *Changing Welfare States*, Oxford University Press, Oxford.
- MIM-Ministero dell'Istruzione e del merito (2024), *Allievi con cittadinanza non italiana a.s. 2023-2024*, MIM, Roma.
- Nussbaum M. (2012), *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, il Mulino, Bologna.
- Paci M. (2013), *Welfare ed education: il ruolo del sistema politico-istituzionale*, «Scuola Democratica», 3, pp. 733-738.
- Parziale F. (2015), *Welfare educativo tra inclusione e diseguaglianze*, «AUR&S», 11-12, Perugia, AUR, pp. 169-201.
- Parziale F. (2017), *Modelli locali di welfare educativo e diseguaglianze tra le classi sociali nell'accesso all'università*, «Studi di Sociologia», 1, Vita e Pensiero, Milano, pp. 81-101.
- Premazzi V., Ricucci R. (2014), *Oltre l'accesso. Educazione e cura per la prima infanzia tra famiglie italiane e straniere. Rapporto di ricerca*, Fieri, Torino.
- Ricucci R. (2005), *La generazione "1.5" di minori stranieri. Strategie di identità e percorsi di integrazione fra famiglie e tempo libero*, «Polis», n. 2, pp. 233-264.
- De Feyter J.J., Winsler A. (2009), *The early developmental competencies and school readiness of low-income, immigrant children. Influences of generation, race/ethnicity, and national origins*, «Early Childhood Research Quarterly», 24, pp. 411-431.

## 6. “Officine dell’identità e partecipazione” a Stra: per un modello educativo nel welfare locale

di *Vera Segalina, Alessandro Bettin e Annalaura Mazzetto*<sup>1</sup>

### 6.1 Premessa e modelli di riferimento

Tutti i grandi progetti prendono ispirazione da grandi modelli, l’approccio teorico metodologico cui abbiamo fatto riferimento è il “Modello Ecologico dello Sviluppo Umano” di Bronfenbrenner (1970) in cui si pone attenzione all’interazione tra il bambino e gli ecosistemi di vita.

Nel suo modello Bronfenbrenner individua un Microsistema come l’ambiente più vicino al bambino (famiglia, scuola, gruppo dei pari e quartiere), pone importanza alle interazioni dirette che il bambino vive e come queste ultime influenzino il suo sviluppo. Il modello poi introduce un Mesosistema, che si riferisce alle interconnessioni tra i microsistemi, facendo riferimento al rapporto con la famiglia e la scuola, ai rapporti tra pari e famiglia.

L’Ecosistema è poi rappresentato dagli ambienti in cui il bambino non è direttamente coinvolto: lavoro dei genitori, mass media, servizi e come questi influenzino la vita del minore. A seguire vi è il Macrosistema inteso come contesto culturale e sociale politico e storico più ampio e a concludere vi è il Cronosistema e in quest’ultimo l’autore vede la dimensione temporale, cioè i cambiamenti che possono avvenire nel tempo nel sistema familiare, ad esempio, o cambiamenti ambientali come lo è stata la pandemia. Questo modello è importante in quanto sottolinea l’influenza del contesto come elemento fondamentale nello sviluppo del bambino; consente di pianificare degli interventi educativi e sociali considerando l’ambiente in senso più ampio.

---

<sup>1</sup> Vera Segalina presidente dell’Associazione, Annalaura Mazzetto e Alessandro Bettin sono operatori dell’APS Adagio a Stra (Venezia), dove progettano e gestiscono interventi di welfare educativo locale. Nello specifico per il profilo di Vera Segalina si rimanda alla quarta di copertina e alla nota a piè di pagina dell’Introduzione. Annalaura Mazzetto è pedagogista, mentre Alessandro Bettin è uno psicologo e psicoterapeuta. Insieme si occupano di attività di coesione sociale, laboratori di identità e partecipazione giovanile, e partnership territoriali con scuole e comunità per promuovere ecosistemi educativi integrati.

Molteplici sono i fattori di rischio di esclusione sociale, non si fa riferimento solo alla povertà economica; tali fattori possono portare nel tempo i ragazzi a determinare una barriera sociale che impedisce agli stessi di vedersi come i propri pari e tale condizione può limitare l’adolescente nella sua crescita sociale ed emotiva. Il modello di Bronfenbrenner ha rappresentato per noi il punto di partenza per costruire il nostro lavoro, la nostra visione ha come punto di partenza: l’individuo. L’individuo è imprescindibile dalla relazione e il primo sistema relazionale che un essere umano sperimenta è la relazione di attaccamento. La teoria dell’attaccamento di John Bowlby mette in luce come una relazione di attaccamento sicura e stabile con un genitore sia fondamentale per sviluppare una sana crescita emotiva e psicologica.

La mancanza di una relazione di attaccamento sicura può portare a problemi di sviluppo, gli studi di Simpson & Rholes del 2010 hanno contribuito a dimostrare come i modelli operativi interni (MOI) infantili si manifestino nelle relazioni adulte, influenzando la qualità dei legami sentimentali e la

regolazione emotiva. Le considerazioni sin qui condotte hanno evidenziato una estrema delicatezza del ruolo del genitore, ed in particolare del compito educativo della madre, soprattutto nel corso della prima e della seconda infanzia. Le esperienze dei primi anni di vita, dunque, e le relazioni intime hanno un grande impatto sulla salute mentale e sul benessere dell’individuo lungo l’intero arco di vita. Gli interventi articolati e proposti nel nostro progetto di formazione si sono sviluppati con l’obiettivo di analizzare la struttura di un territorio, il Comune di Stra nello specifico, mutato negli ultimi dieci anni notevolmente. L’intento è quello di creare una rete con i servizi del territorio rivolti alle famiglie, alla scuola e alle associazioni sportive del territorio. Un lavoro particolarmente arduo, a causa del profondo cambiamento della forma e dell’organizzazione dei sistemi familiari che incide anche sul ruolo e sull’identità genitoriale. I bambini provenienti da famiglie svantaggiate spesso si trovano ad affrontare barriere significative per accedere a opportunità fondamentali per il loro sviluppo e benessere; le attività sportive, artistiche o sociali sono spesso considerate un lusso, e i bambini di famiglie a basso reddito possono essere esclusi da queste esperienze che sono cruciali per lo sviluppo di abilità sociali, emotive e fisiche; di conseguenza la mancanza di partecipazione a queste attività può limitare le loro reti di amicizia e rendere più difficile l’integrazione sociale. Partecipare ad attività extrascolastiche aiuta a sviluppare competenze come il lavoro di squadra, la leadership e la gestione del tempo, essenziali per il successo scolastico e professionale; senza queste esperienze, i bambini svantaggiati possono incontrare maggiori difficoltà a inserirsi nel mercato del lavoro e a raggiungere una stabilità economica. Se a questo si aggiunge il vivere in aree con poche

risorse, servizi limitati e opportunità ridotte, la situazione può diventare ancora più complessa e sfavorevole. In sintesi, la mancanza di accesso a opportunità può creare un circolo vizioso di svantaggio che si perpetua nel tempo, limitando le possibilità di crescita e di integrazione sociale. Il traguardo dell'integrazione sociale passa attraverso varie forme: l'apprendimento della lingua, il successo scolastico, la capacità di socializzazione, la facoltà di progettare il proprio futuro nella nazione in cui si vive.

La scuola ha un ruolo portante nel processo d'integrazione, anche perché le famiglie migranti generalmente sottoutilizzano i servizi sociali e sanitari, sia per motivi di resistenza psicologica, sia per disinformazione. Pertanto, un lavoro di informazione-formazione diventa un importante fattore di protezione per lo sviluppo infantile, il lavoro nasce dall'esigenza di far dialogare i soggetti presenti nel territorio, scuola, servizi e associazioni, facendo leva in modo particolare anche sulle associazioni sportive.

Avere una scuola equa vuol dire che l'educazione di qualità deve essere accessibile a tutti indipendentemente dal background socio-economico o dal titolo di studio o dal reddito dei genitori e che il successo scolastico non deve dipendere da ciò che avviene e da come si vive all'interno delle mura domestiche. Sulla base di questa riflessione il modello finlandese ci ha ispirato nel nostro lavoro. La Finlandia è nota per il suo sistema educativo di alta qualità, che si basa su principi di equità e inclusività. Il modello finlandese è un esempio di come la scuola possa essere un potente strumento per promuovere l'uguaglianza e l'inclusività, garantendo a tutti gli studenti, indipendentemente dal loro background socio-economico, un'educazione di alta qualità. Il sistema educativo finlandese si basa su alcuni principi fondamentali. Tutti gli studenti hanno diritto a un'educazione di alta qualità, senza discriminazioni e le classi sono integrate, con studenti di diverse abilità e background. Gli insegnanti hanno la libertà di adattare i loro metodi di insegnamento alle esigenze specifiche degli studenti.

La scuola finlandese utilizza diverse strategie per promuovere l'uguaglianza e l'inclusività. Gli insegnanti ricevono una formazione continua per affrontare le esigenze degli studenti con diverse abilità e background. Gli studenti con difficoltà ricevono supporto individuale o in piccoli gruppi e le scuole promuovono un ambiente inclusivo e rispettoso, dove tutti gli studenti si sentono valorizzati. Il modello finlandese ha prodotto risultati eccellenti riducendo le diseguaglianze tra gli studenti di diverso background socio-economico e aumentando il well-being a scuola.

Il caso finlandese ha rappresentato e rappresenta un modello a cui ispirarci, è un esempio di come la scuola possa essere un potente strumento per promuovere l'uguaglianza e l'inclusività. La formazione degli insegnanti, il

supporto individuale e l’ambiente scolastico inclusivo sono solo alcune delle strategie che hanno contribuito al successo del sistema educativo finlandese.

È un modello che può essere adattato e applicato in altri contesti, per garantire a tutti gli studenti un’educazione di alta qualità e promuovere una società più equa e inclusiva. Pasi Sahlberg, educatore e ricercatore finlandese, ha avuto un ruolo importante nella riforma dell’educazione in Finlandia. È stato direttore generale del Ministero dell’Educazione finlandese dal 2006 al 2010 e ha lavorato come consulente per l’OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico) e l’UNESCO. Sahlberg è noto per la sua visione innovativa dell’educazione, che enfatizza l’importanza dell’inclusività, della cooperazione e della creatività.

Sahlberg sostiene che lo sport dovrebbe essere un elemento fondamentale dell’educazione, non solo come attività fisica, ma anche come strumento per lo sviluppo di competenze sociali e cognitive.

Secondo lui, lo sport può aiutare gli studenti a sviluppare la loro auto-stima, la loro capacità di lavorare in squadra e la loro resilienza. Sahlberg ha anche criticato l’approccio tradizionale all’educazione fisica, che si concentra troppo sulla competizione e sulla prestazione, e ha sostenuto che l’educazione fisica dovrebbe essere più inclusiva e più focalizzata sullo sviluppo di competenze e abilità per tutta la vita.

Sahlberg è considerato uno dei più importanti esperti di educazione al mondo e le sue idee hanno influenzato la riforma dell’educazione in molti paesi. Lo sport gioca un ruolo fondamentale come elemento inclusivo nella scuola finlandese. In Finlandia, lo sport non è solo un’attività fisica, ma anche un mezzo per promuovere l’inclusività, la socializzazione e lo sviluppo personale degli studenti. Lo sport è visto come un modo per includere tutti gli studenti, indipendentemente dalle loro abilità o background, e per sviluppare competenze come la cooperazione, la comunicazione e la risoluzione dei conflitti. Inoltre, lo sport è considerato un modo per promuovere la salute fisica e mentale degli studenti. Nella scuola finlandese, gli studenti partecipano a due ore di attività sportive obbligatorie a settimana.

Le scuole offrono una varietà di sport, tra cui calcio, basket, hockey, atletica, ginnastica e danza, e gli studenti con disabilità sono inclusi nelle attività sportive e hanno accesso a adattamenti e supporti specifici. Il risultato è che lo sport ha contribuito a migliorare la socializzazione e la coesione tra gli studenti, e la partecipazione alle attività sportive è alta, con oltre il 90% degli studenti che partecipano a qualche forma di attività sportiva. Inoltre, lo sport ha contribuito a migliorare la salute fisica e mentale degli studenti. In sintesi, lo sport è un elemento fondamentale della scuola finlandese, che promuove l’inclusività, la socializzazione e lo sviluppo personale degli studenti.

La varietà di sport offerti e l'inclusività delle attività sportive hanno contribuito a creare un ambiente scolastico positivo e inclusivo. Nel nostro progetto, l'obiettivo formativo è far leva sulla criticità della situazione, sulla molteplicità e l'entità dei divari educativi e sociali che non permette ai giovani, soprattutto a quelli più vulnerabili, di frequentare percorsi sportivi capaci di rafforzare il benessere psico-fisico e prevenire fenomeni di esclusione con conseguente dispersione scolastica.

Le attività educative e sportive dovrebbero invece diventare occasioni di crescita, in cui allenare non solo il corpo ma anche le competenze relazionali, il rispetto delle regole, la collaborazione e la fiducia nelle proprie capacità.

Lo sport dovrebbe essere inteso come strumento d'inclusione, di educazione e di formazione, contribuisce in modo significativo allo sviluppo di capacità e abilità essenziali per la crescita equilibrata di ciascun individuo, proprio come nel modello finlandese citato.

## 6.2 Il focus progettuale

Il progetto “Welfare educativo, Terzo settore e scuola: un territorio in dialogo” si è sviluppato in un ciclo di 6 incontri rivolti alle famiglie e alle insegnanti per favorire la collaborazione tra il territorio e le istituzioni scolastiche cercando di far emergere i bisogni educativi non in un concept strutturato ma attraverso un approccio proattivo direttamente nel territorio.

Si è svolto quindi un progetto sul campo, favorendo così un contatto diretto sia con il territorio sia una maggiore capacità di ascolto ponendo così le basi per interventi mirati e aderenti alle esigenze locali.

Gli incontri svolti tra dicembre 2024 e aprile 2025 e hanno coinvolto: i) le istituzioni comunali (un incontro con le istituzioni); ii) le associazioni sportive del territorio (un incontro con le principali associazioni sportive del territorio); iii) la popolazione (un incontro con i giovani durante una serata di sensibilizzazione riguardo al tema del Cyberbullismo; iv) un incontro con le famiglie di “Reti di famiglie”, un incontro con le madri di origine straniera durante un incontro di lingua italiana); v) la scuola (un incontro con le insegnanti).

Il nostro progetto di ricerca ha avuto l'obiettivo di raccogliere dati sulla povertà educativa nel nostro territorio, con un focus particolare sull'inclusione degli extracomunitari giovani e bambini.

Grazie alla collaborazione della scuola e dei servizi, abbiamo potuto raccogliere dati significativi sulla povertà educativa nel nostro territorio.

I risultati mostrano che il territorio ha un bisogno urgente di interventi per includere gli extracomunitari giovani e bambini, che sono spesso esclusi dalle opportunità educative e sociali. Molti giovani e bambini con background migratorio hanno difficoltà ad accedere ai servizi educativi e sociali causa di barriere linguistiche e culturali, gli extracomunitari sono sottorappresentati nelle scuole e nei servizi del territorio, il che limita le opportunità di integrazione e inclusione. È evidente il bisogno di supporto linguistico per poter accedere ai servizi educativi e sociali.

L'incontro iniziale svolto con le insegnanti e la popolazione del territorio per presentare il progetto ha mostrato come la popolazione fosse lontana dal voler mettersi in gioco e non informata; la maggior parte delle insegnanti era sfiduciata; la partecipazione delle stesse presso l'Istituto Comprensivo coinvolto è stata molto bassa e notevole è stata la difficoltà che abbiamo incontrato nel rendere partecipe la popolazione.

Durante questo primo incontro abbiamo presentato il progetto con tutte le sue criticità, analizzando gli aspetti di fragilità e difficoltà ma anche gli aspetti da rafforzare e potenziare in un territorio come

quello del comune di Stra (VE) vista la presenza di studenti non italofoni presso i plessi scolastici del Comune.

Il numero esiguo della popolazione interessata al progetto ci ha dato l'opportunità di svolgere un lavoro a stretto contatto con tutti gli attori presenti nel territorio, cercando di far arrivare a tutta la popolazione interessata l'opportunità di far emergere le difficoltà che la popolazione incontra

quotidianamente (in particolar modo nella scuola).

Successivamente è stato costruito un questionario ad hoc per le insegnanti dove hanno messo in luce le difficoltà che il corpo docente incontrava durante l'insegnamento. Più del 50% delle risposte ricevute dalle insegnanti (il 68% delle risposte sono state date da insegnanti della Scuola Primaria) mettevano in evidenza la necessità di un affiancamento di un docente nell'insegnamento, per rendere più fruibile ai bambini non italofoni le lezioni e la difficoltà nell'avere informazioni e strumenti adeguati per rispondere alle esigenze dei bambini non italofoni e la comunicazione con le loro famiglie. Visti i risultati del questionario abbiamo proseguito il progetto svolgendo varie attività direttamente con la popolazione interessata. Inizialmente abbiamo svolto un incontro con le associazioni sportive del territorio. Durante l'incontro abbiamo chiesto loro quali difficoltà riscontrassero, le associazioni sportive hanno posto un ulteriore punto di riflessione osservando che molto spesso le famiglie non italofone non si avvicinano al mondo dello sport o se si iscrivono, difficilmente gli atleti proseguono gli allenamenti e le partite in

modo costante per tutto l'arco della stagione ma molto spesso si allenano in modo scostante e/o non continuativo oppure non proseguono più.

Il progetto si è allargato alla formazione presso “Reti di famiglia”, effettuando un incontro con famiglie del territorio che si mettono a disposizione per aiutare altri nuclei in difficoltà, sostenendoli nella gestione quotidiana dei minori (ad es.: accompagnarli o recuperarli a scuola, portarli a fare sport o alle visite mediche, seguirli nello svolgimento dei compiti per casa).

Durante questo incontro i volontari ci hanno esposto le loro principali criticità rispetto alla difficoltà di comunicazione con le figure genitoriali presenti e difficoltà rispetto agli usi e i costumi.

Analizzato questo aspetto abbiamo poi svolto un incontro con due gruppi di mamme straniere e due padri che per due mattine alla settimana svolgevano un corso di italiano per adulti. Grazie all'aiuto dei mediatori culturali e insegnanti di lingua italiana abbiamo indagato rispetto alle difficoltà che

incontravano nella loro quotidianità. Le principali difficoltà riscontrate da questi genitori erano legate alla lingua sia parlata sia scritta e ciò si ripercuote nelle comunicazioni con la scuola frequentata dai figli.

Abbiamo svolto infine un incontro in cui abbiamo presentato il progetto alla comunità durante una serata organizzata in collaborazione con i servizi sociali del territorio in cui è stato affrontato il tema: “Cyberbullismo nella quotidianità della scuola”. In questo appuntamento abbiamo avuto una platea differente rispetto agli altri incontri precedenti (genitori e giovani madrelingua italiana del territorio ma anche di territori limitrofi). Questo aspetto ci ha permesso di ampliare le osservazioni della popolazione e avere una nuova e più ampia analisi del territorio osservato.

Per concludere il progetto abbiamo svolto un ultimo incontro con le insegnanti dell'Istituto Comprensivo dando loro una panoramica totale delle risposte che ci hanno dato attraverso il questionario (facendo osservare quali fossero state le risposte con percentuale più alta), dando una restituzione dei risultati appresi durante gli incontri con gli altri attori del territorio ed infine osservando come sarebbe opportuno svolgere delle attività per cercare di migliorare le criticità presentate da tutta la popolazione.

Il nostro progetto di ricerca ha evidenziato la necessità di interventi urgenti per includere giovani e bambini di origine straniera nel nostro territorio.

È fondamentale che la scuola e i servizi del territorio lavorino insieme per creare opportunità di inclusione e integrazione, e per fornire supporto linguistico e culturale a coloro che ne hanno bisogno. Sviluppare programmi di inclusione per gli extracomunitari giovani e bambini, che includano supporto linguistico e culturale; formare il personale della scuola e dei servizi del territorio per lavorare con gli extracomunitari e fornire supporto adeguato;

promuovere la partecipazione degli extracomunitari alla vita sociale e culturale del territorio. Il nostro progetto di ricerca ha mostrato che è possibile creare cambiamento e inclusione lavorando insieme. Siamo convinti che con la collaborazione della scuola, dei servizi e della comunità, possiamo creare un territorio più inclusivo e giusto per tutti.

### **6.3 Adagio: pratiche multiprofessionali per l'inclusione**

Adagio è una associazione di promozione sociale formata da professionisti che collaborano in ambito educativo, didattico e clinico. L'obiettivo di Adagio è quello di promuovere il benessere e l'inclusione sociale delle persone più fragili (bambini e ragazzi) e delle loro famiglie, che vivono nel territorio. Il team è formato da psicoterapeuti, esperti in terapia cognitivo comportamentale (Cognitive-Behaviour Therapy), psicologi, logopedisti, pedagogisti, educatori, e insegnanti, uniti dall'obiettivo di lavorare insieme per promuovere uno sviluppo armonioso del bambino, valorizzando i suoi talenti e le sue potenzialità guardando il bambino non solo com'è oggi, ma come sarà domani. L'associazione nasce nel 2023 dopo numerosi anni di attività svolta nel territorio in diversi ambiti: servizi per l'infanzia, interventi di psicoterapia, centri estivi, attività sportive e attività di doposcuola, progetti con adolescenti e progetti con bambini e ragazzi fragili. Seppur in ambiti diversi è parso come denominatore comune il bisogno di creare un servizio che potesse far rete sia tra le diverse figure che ruotano attorno ad un bambino, ma anche, e soprattutto, che potesse collaborare con scuola e servizi del territorio. Gli anni di esperienza nel contesto locale ci hanno permesso di prendere consapevolezza della tipologia di famiglie e delle problematiche evidenziate più di frequenza. Molto spesso, infatti, ci troviamo a lavorare con bambini e ragazzi che provengono da famiglie numerose e/o con ristrette possibilità economiche, dove anche gli stessi spostamenti possono costituire un problema. Ecco perché l'idea di unire diverse professionalità in un unico spazio, ci è sembrata funzionale per andar incontro alle esigenze delle famiglie. Dal nostro punto di vista poi, poter confrontarci è una risorsa importante perché ci permette di avere una visione più ampia del bambino/ragazzo e di progettare l'intervento più adatto a lui. Per rispondere in modo concreto e funzionale alle diverse esigenze dei ragazzi e delle famiglie in difficoltà, risulta fondamentale la collaborazione con enti pubblici, quali Istituti Scolastici, Comuni e Servizi Sociali del territorio. Tale collaborazione ci permette di lavorare a progetti rendendo possibile la partecipazione dei soggetti più fragili, sia per condizioni sociali che economiche. Proprio per questa

multidimensionalità della richiesta l’Associazione propone diverse aree di intervento, spesso interconnesse tra loro. Il servizio di doposcuola, presente all’interno della scuola da diversi anni, è gestito da educatori e tutor qualificati. Il servizio è rivolto a bambini e ragazzi della scuola primaria e secondaria di primo grado, con particolare attenzione a situazioni di difficoltà di apprendimento, difficoltà sociali e relazionali. L’obiettivo del doposcuola, soprattutto per i ragazzi della scuola secondaria, infatti non è solo quello di sostenerli nello studio di materie in cui riscontrano difficoltà o nel consolidare un metodo di studio, ma quello di affiancarli e supportarli in una fase di crescita delicata come la preadolescenza e l’adolescenza.

La collaborazione con la scuola, attraverso incontri con gli insegnanti volti ad un confronto sia sul rendimento che sullo stato di benessere del ragazzo è fondamentale per svolgere al meglio un lavoro di rete. Non è inconsueto incontrare famiglie che, per motivi linguistici o sociali, riscontrano difficoltà nella gestione del quotidiano. Il tessuto sociale disomogeneo e variegato richiede un’attenzione particolare alle esigenze e alle caratteristiche delle diverse etnie presenti, cercando di eliminare quante più barriere linguistiche e sociali possibile, per favorire un clima di inclusione che porti ad una maggiore fiducia e collaborazione, tra le diverse parti.

L’associazione poi, sulla base della richiesta da parte degli istituti scolastici, delle famiglie o dei servizi sociali attiva interventi di potenziamento e supporto, individualizzati, per bambini e ragazzi con Disturbi Specifici dell’Apprendimento (DSA). Gli interventi comprendono attività di recupero, tutoraggio, strategie di apprendimento alternative e percorsi esperienziali, progettati in modo flessibile e singolare, per adattarsi meglio alle particolarità di ogni bambino e/o ragazzo. Oltre a pedagogisti ed educatori specializzati è di rilievo la presenza della figura del logopedista, che svolge un ruolo chiave non solo nella prima fase di valutazione ma per l’intero percorso, monitorando e indicando strategie, se necessario.

Ogni professionista lavora in stretta collaborazione con la scuola perché solo in questo modo è possibile, intervenire tempestivamente portando beneficio al minore.

Altro servizio proposto dall’associazione è il colloquio clinico e l’intervento terapeutico. Gli psicologi e psicoterapeuti dell’associazione sono formati in terapia cognitivo comportamentale, riconosciuta dall’OMS come una delle più efficaci negli interventi terapeutici. L’attività clinica in età evolutiva avviene maggiormente mediante il gioco; grazie a questo strumento il terapeuta è in grado di aiutare il bambino a migliorare le proprie percezioni negative. Questa terapia viene effettuata sul modello educativo e cognitivo dei disturbi emotivi e ha una durata limitata nel tempo. L’intervento con gli

adolescenti, invece, prevede sia colloqui sia percorsi esperienziali, in gruppo o singoli. La consulenza alle famiglie, infine, spesso ha come tematica principale la gestione dei figli e delle possibili problematiche legate alla loro crescita o al percorso scolastico. Uno dei servizi proposti è il “supporto alla genitorialità”, si rivolge ai genitori che richiedono aiuto ed orientamento nell’esercizio delle loro responsabilità educative e genitoriali. Questa tipologia di supporto è frequentemente richiesta dai servizi sociali e dalle scuole.

Un’ulteriore attività che ha permesso di portare importanti benefici sia in ambito terapeutico che educativo, sia a bambini che ragazzi sono gli Interventi Assistiti con gli Animali, la più comunemente conosciuta Pet Therapy.

Fin da subito l’Associazione Adagio ha riconosciuto nell’animale un valore aggiunto nella relazione, investendo molto in progetti sia di Terapia Assistita con gli animali che di Educazione Assistita, promuovendo interventi all’interno degli istituti scolastici (dalla scuola dell’infanzia alla scuola superiore) ma anche singoli o in piccolo gruppo, spesso richiesti dai servizi sociali. Il nostro obiettivo è quello di creare una rete solida e resistente per fornire un supporto concreto ai bambini, a ragazzi e alle loro famiglie in condizione di fragilità, aiutandoli a sviluppare al meglio i loro punti di forza non fermandoci solo all’oggi ma guardando al loro “domani” e aiutandoli a guardare insieme verso il loro futuro.

#### **6.4 Conclusioni: implicazioni pratiche ed educative del progetto “Officine dell’identità”**

Il progetto “Officine dell’identità e della partecipazione”, sviluppatosi nel territorio di Stra, non rappresenta soltanto un intervento di welfare educativo locale, ma si configura come un vero e proprio laboratorio di Terza Missione. L’obiettivo di fondo è stato quello di trasformare la conoscenza accademica e professionale in valore sociale, creando un ponte tra la ricerca metodologica e la realtà quotidiana di famiglie, scuole e associazioni. Le conclusioni che seguono analizzano le implicazioni pratiche ed educative emerse, delineando un modello d’intervento replicabile che vede nella rete territoriale l’unica risposta efficace alla povertà educativa e all’esclusione sociale.

L’applicazione del Modello Ecologico di Bronfenbrenner ha permesso di superare una visione dell’intervento educativo centrata esclusivamente sul singolo. La pratica ha dimostrato che non è possibile supportare il benessere del minore senza agire simultaneamente sui suoi microsistemi (famiglia, scuola) e sulle interconnessioni tra essi (mesosistema).

Le implicazioni pratiche di questo approccio si sono tradotte nel passaggio da un “welfare dell’attesa” a un “welfare dell’iniziativa”. Invece di attendere che le famiglie vulnerabili accedessero ai servizi, il progetto ha “abitato” i luoghi della quotidianità: i corsi di lingua per stranieri, le palestre delle associazioni sportive, le aule scolastiche. Questo ha permesso di intercettare i Modelli Operativi Interni (MOI) delle famiglie in un contesto non giudicante, facilitando la creazione di quella “base sicura” teorizzata da Bowlby, non solo all’interno del nucleo familiare ma tra la famiglia e le istituzioni.

Uno dei risultati più significativi riguarda la reinterpretazione dello sport in chiave finlandese, ispirata dalla visione di Pasi Sahlberg. L’evidenza emersa dagli incontri con le associazioni sportive di Stra sottolinea una criticità fondamentale: l’alto tasso di abbandono (drop-out) tra i giovani di origine straniera.

Le implicazioni educative per il futuro suggeriscono che lo sport non debba essere inteso solo come performance fisica, ma come uno strumento pedagogico di inclusione. Per contrastare la scarsa partecipazione negli allenamenti, la pratica educativa deve prevedere: i) una mediazione culturale sportiva: Formare gli allenatori affinché comprendano le dinamiche familiari delle culture migranti; ii) una accessibilità economica e logistica. Lo sport non deve essere un lusso. Le implicazioni pratiche suggeriscono l’attivazione di borse di studio sportive o reti di accompagnamento (come sperimentato con Reti di Famiglie); iii) una adeguata integrazione curricolare. Seguendo il modello finlandese, l’attività fisica deve diventare un pilastro del well-being scolastico, riducendo la pressione competitiva a favore della coesione del gruppo dei pari. Infine, l’indagine condotta tramite i questionari ha rivelato una profonda solitudine del corpo docente. Se la scuola è il microsistema in cui il bambino trascorre la maggior parte del tempo, la carenza di strumenti per gestire alunni non italofouni crea una frattura nel processo di integrazione.

Le implicazioni pratiche per le istituzioni scolastiche richiamano alcune questioni fondamentali.

1. Una formazione continua e specifica. Non basta la buona volontà; occorrono competenze di glottodidattica e gestione della multiculturalità.
2. Una semplificazione della comunicazione: le barriere linguistiche tra scuola e famiglia alimentano la reciproca sfiducia. L’uso di mediatori culturali e di tecnologie digitali semplificate è una necessità pratica immediata.
3. Un supporto individualizzato. Il successo scolastico non deve dipendere dal background socio-economico. L’implicazione educativa è la trasformazione della classe in un ambiente “equo”, dove il supporto al singolo (individualizzazione) diventa risorsa per il collettivo.

Il progetto “Officine dell’identità” ha gettato le basi per riflettere su una trasformazione permanente del welfare educativo a Stra. Tuttavia, affinché queste implicazioni non restino episodi isolati, è necessaria una sistematizzazione degli interventi. In conclusione, la sensibilizzazione territoriale non è un evento, ma un processo. Grazie al supporto della Terza Missione, l’Associazione Adagio, attraverso questo progetto, ha evidenziato che la povertà educativa si combatte solo rompendo l’isolamento dei singoli attori. L’identità si costruisce nella partecipazione. Se un bambino, indipendentemente dalla sua origine, sente di appartenere a una comunità che lo vede, lo accoglie e lo sostiene (nello sport, nello studio, nella fragilità), allora il circolo vizioso dello svantaggio può essere interrotto. Il modello di Stra dimostra che, sebbene le sfide siano complesse e le risorse spesso esigue, la cooperazione tra istituzioni e privato sociale può generare un cambiamento reale, rendendo il territorio non solo un luogo geografico, ma un ecosistema vitale di crescita e giustizia sociale.

## Riferimenti bibliografici

- Bronfenbrenner U. (1979), *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*, Harvard University Press, Harvard.
- Bowlby J. (1969), *Attachment and Loss: Vol.1 Attachment*, Basic Books, New York.
- Sahlberg P. (2011), *Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Charge in Finland*, Teachers College Press, New York.
- Sahlberg P. (2015), *The Most Wanted: What It Takes to Be a Good Teacher*, Teachers College Press, New York.
- OECD (2016), *Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*, OECD Publishing.
- OECD (2019), *Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico, Finland-Country Profile*, OECD Publishing.

# *Conclusioni*

di *Martina Visentin e Vera Segalina*

Attraverso un approccio interdisciplinare, il testo ha delineato le caratteristiche principali e le sfide più prossime per la realizzazione di ecosistemi inclusivi capaci di contrastare diseguaglianze territoriali e vulnerabilità sociali, valorizzando la Terza Missione universitaria come catalizzatore di innovazione. Il volume ha esplorato il concetto di welfare educativo come investimento sociale multidimensionale, intrecciando educazione formale, non formale e informale in una sorta di “cabina armadio” di opportunità stratificate, dove scuola e Terzo settore possono collaborare per ampliare l’accesso equo alla scuola. I capitoli introduttivi hanno delineato alcuni modelli operativi chiave – come la cooperazione funzionale, la co-progettazione e la co-gestione – insieme alle principali criticità che li accompagnano, quali le resistenze culturali e le disomogeneità territoriali. Ispirandosi alle prospettive di Giddens e Schein, questi modelli mirano a rinegoziare le strutture di potere, favorendo una governance che si configura come un network multilivello. In tale rete, le reti scolastiche (ad esempio, i PON e i Patti Educativi di Comunità) sono una sperimentazione che può bilanciare l’accountability statale, i meccanismi del quasi-mercato e il coordinamento orizzontale, pur rivelando fragilità cicliche e asimmetrie persistenti tra Nord e Sud. Il caso studio qui analizzato, ossia il progetto “Officine dell’identità” a Stra, applica il modello ecologico di Bronfenbrenner per integrare in modo sistematico famiglia, scuola, sport e servizi territoriali, provando a sensibilizzare la cittadinanza sull’importanza della scuola come centro nevralgico capace di ridurre il drop-out migratorio e le barriere linguistiche grazie alla partnership con Adagio APS. Al cuore di queste pratiche si collocano temi etici fondamentali – cura, responsabilità e giustizia – che orientano partnership inclusive dirette a BES, DSA e background migratorio. In questo quadro, la Terza Missione universitaria assume un ruolo di ponte cruciale, capace di trasferire

evidenze *evidence-based* nelle pratiche territoriali qui citate per rafforzare l'intero ecosistema.

Nel cuore del welfare educativo delineato in questo volume – un ecosistema inclusivo che intreccia scuola e Terzo settore per superare i confini rigidi dell'aula – l'etica relazionale emerge come pilastro fragile ma indispensabile. Non si tratta solo di regole astratte, ma di un patto vivo tra attori diversi: insegnanti con la loro expertise curricolare, operatori del Terzo settore radicati nel territorio, famiglie e comunità. Questa etica si fonda su trasparenza, fiducia e monitoraggio condiviso, principi che il libro ha evocati nei modelli di co-progettazione e co-gestione. Senza di essi, si rischia il *dumping di responsabilità*, quel fenomeno subdolo in cui la scuola delega al Terzo settore compiti scomodi – come il supporto extra-curriculare o l'inclusione di alunni vulnerabili – senza vera inclusione, lasciando educatori precari e magari terziarizzati a gestire carichi emotivi importanti e non semplici da gestire. Il volume ci invita a vedere qui una rinegoziazione etica: la fiducia non è data per scontata, ma si costruisce attraverso dialoghi costanti, tavoli permanenti e monitoraggi continui che rendono visibili i contributi reciproci, evitando che la collaborazione diventi mera esternalizzazione impropria. Tuttavia, questa fragilità etica si può scontrare con il *loose coupling* teorizzato da Weick, un concetto centrale nelle analisi di governance del libro. Immaginate scuole e associazioni come ingranaggi allentati: comunicano, ma non sempre si incastrano. Il Terzo settore porta flessibilità e prossimità – laboratori creativi, sport inclusivi, mediazione culturale – ma senza armonizzazione, i percorsi formativi si frammentano. Un doposcuola gestito da un ETS può potenziare competenze relazionali, ma se scollegato dal piano didattico, disperde energie e crea discontinuità per gli studenti. Questo rischio è amplificato nelle reti intermittenti, cicliche per vincoli PON o PNRR, dove progetti virtuosi svaniscono post-finanziamento, lasciando vuoti che la scuola da sola non può colmare. A rendere il quadro ancora più complesso è la povertà educativa multidimensionale, che il volume cita e identifica come ombra persistente del welfare italiano e che ha lasciato nello sfondo per la natura stessa di questo libro<sup>1</sup>. Vale la pena ricordare che non colpisce solo i banchi di scuola, ma l'intero extrascolastico: sport, cultura, esperienze formative non formali che per famiglie con basso status socio-economico e migranti diventano opportunità inaccessibili. Qui si perpetuano circoli viziosi: bambini privi di attività sportive perdono capacità di ogni tipo, adolescenti

---

<sup>1</sup> Questo volume rappresenta un output della Terza Missione universitaria. L'inclusione di un'analisi specifica sulla povertà educativa avrebbe richiesto un lavoro di ricerca ulteriore, non coerente con gli obiettivi del presente testo.

esclusi da laboratori culturali accumulano deficit relazionali, migranti affrontano barriere linguistiche senza mediatori appartenenti ad ETS. Come evidenzia Giancola, queste geografie della disuguaglianza – Nord denso di reti, Sud carente – trasformano il Terzo settore in un salvagente essenziale, ma fragile se non stabilizzato da politiche nazionali. Il caso “Officine dell’identità” a Stra, qui descritto nella sua specificità, mostra un’alternativa o almeno tenta di percorrere una strada condivisa per raccogliere più punti di vista insieme. Le prospettive future per il welfare educativo delineato in questo volume – un ecosistema inclusivo che intreccia scuola, Terzo settore e comunità per superare i confini tradizionali dell’aula – si aprono su orizzonti ambiziosi e multifattoriali, radicati nelle analisi teoriche, empiriche e operative sin qui sviluppate. In un contesto italiano segnato da transizioni digitali, demografiche e migratorie, nonché da risorse post-PNRR in esaurimento, queste sinergie non possono limitarsi a pratiche spot: devono evolvere verso modelli capaci di assorbire shock pandemici, flussi migratori e nuove povertà educative. Il libro ha cercato di evidenziare come la partnership scuola-Terzo settore, sostenuta dalla Terza Missione universitaria, possa rappresentare un paradigma generativo, ma la sua scalabilità richiede un cambio di prospettiva: da collaborazioni intermittenti a ecosistemi stabili ed eticamente fondati.



## *Ringraziamenti*

Desideriamo esprimere la nostra profonda gratitudine alle autrici e agli autori di questo volume – Giulia Maria Cavaletto (doppiamente), Orazio Giancola, Chiara Pattaro e ai collaboratori del progetto “Officine dell’identità e della partecipazione” – per i loro contributi illuminanti e appassionati, che hanno arricchito il dibattito sul welfare educativo con rigore scientifico e sensibilità pratica.

Si ringraziano Roberta Boggian e Barbara Gollin per il supporto amministrativo e non solo. Ringrazio poi il direttore Sergio Gerotto e il professor Matteo Bassoli, referente Terza Missione, per il massimo sostegno a questo volume e per la capacità di ascoltare ogni idea, contribuendo a rendere la nostra Università più viva che mai.

Un ringraziamento sincero va all’IC Pisani e al suo dirigente, il dott. Alberto Furlanetto per averci dato l’opportunità di riflettere insieme sulla scuola di oggi... fra opportunità e criticità.

Grazie ai membri di Adagio per la sperimentazione di una partnership che prova a spingere lo sguardo sempre un po’ più in là.

Infine un ringraziamento va alle scuole, agli enti locali, alle associazioni del Terzo settore e alle famiglie del territorio padovano-veneziano, che con impegno quotidiano rendono concreta la visione di ecosistemi educativi inclusivi e generativi.

Padova, 15 gennaio 2026, Martina Visentin e Vera Segalina

---

## Sociologia

---

*Ultimi volumi pubblicati:*

LUDOVICA ROSSOTTI (a cura di), *Dissolvenze sociali*. Studi sulle crisi, i traumi collettivi e le emergenze nei contesti locali (E-book).

MATTEO COLLEONI, PAOLO CORVO (a cura di), *La neo-centralità delle città medie italiane. Il caso di Bergamo* (disponibile anche in e-book).

FRANCESCO ALEOTTI, DAVIDE DIAMANTINI, *Innovazione sociale e strumenti di partecipazione*. Il crowdsourcing per lo sviluppo di comunità.

GIOVANNA RECH, *La valorizzazione del patrimonio culturale in Trentino* (disponibile anche in e-book).

GUGLIELMO MALIZIA, GIOVANNI LO GRANDE, *Sociologia dell'istruzione e della formazione. Un'introduzione* (disponibile anche in e-book).

SARAH SICILIANO, *Ri-mediare i luoghi*. Comunità e cambiamento sociale.

AURELIO ANGELINI, PIERGIORGIO PIZZUTO, *La Società sostenibile*. Manuale di Ecologia Umana.

RENATO D'AMICO (a cura di), *L'analisi della pubblica amministrazione*. Teorie, concetti e metodi. Vol. III. La pubblica amministrazione come sistema aperto: la morfologia.

GIORGIO PORCELLI, *Identità in frammenti*. Prospettive globali di sociologia della conoscenza.

LUCIANO BENADUSI, ANTONIETTA CENSI, VALERIA FABRETTI, *Educazione e socializzazione. Lineamenti di sociologia dell'educazione*.

GIUSEPPE BONAZZI, *Storia del pensiero organizzativo*.

FRANCESCO PIRA, *La buona EduComunicazione*. Scuola e famiglia, un approccio sociologico nella nostra nuova vita onlife (disponibile anche in e-book).

ANDREA ANTONILLI, *Distorsioni sociali nelle comunità contemporanee* (E-book).

EMANUELA CHIODO, ANTONELLA COCO, *La povertà nella pandemia*. Politiche di contrasto e azione solidale a Palermo (disponibile anche in e-book).

ANGELO VOLPE, *Il Tao della sociologia*. Science and consciousness in a full-spectrum model (disponibile anche in e-book).

MONICA SANTORO, *Diventare madri nell'epoca dei social*. Le nuove rappresentazioni della gravidanza e della maternità.

ANTONELLA SPANÒ, *Studiare i giovani nel mondo che cambia*. Concetti, temi e prospettive negli Youth Studies (disponibile anche in e-book).

MARIO SALISCI, *Fragili*. La costruzione dell'identità nella società liquida.

BARBARA BONCIANI, *Rimesse dei migranti e processi di sviluppo*. Quadro attuale, rischi e opportunità (disponibile anche in e-book).

ANDREA CERRONI, *Il futuro oggi*. Miti antichi e moderni nella contemporaneità neoliberale: il cuore, l'anima e la società.

MARIA GIOVANNA MUSSO, *Legame sociale, legame globale*. La modernità dei classici.

## Open Access

### Open Access

PAOLA DE VIVO, ANDREA BIAGIOTTI, ANTONIO RUSSO (a cura di), *La politica regionale di coesione in Campania*. Strategie di sviluppo e attori pubblici e privati nei cicli di programmazione.

FRANCESCO SACCHETTI, ALESSANDRO FIORI, *KipUp*. Un progetto di ricerca-azione per l'engagement dei NEET.

ELEONORA COSTANTINI, FABRIZIO PATRIARCA, FABIO CALÈ (a cura di), *Vado. Voy a volver o me quedo?*. Le biografie migratorie degli Emiliano-Romagnoli nella Comunità di Madrid.

ROBERTO SERPIERI, SANDRA VATRELLA, *Tecniche del sé e soggettivazione*. Confessioni di giovani imprenditori.

IVANA ACOCELLA, GIORGIA BULLI (a cura di), *From the 'White Paper' of the Tuscany Region to Replicable Best Practices in the Reception of Person in Need of International Protection*.

MARIO COSCARELLO, *Ecosistemi dell'innovazione*. Gli incubatori come strategia di innovazione sociale e territoriale.

SILVIA MALACARNE, *Al di là dell'aiuto*. Mutual learning e cooperazione internazionale allo sviluppo.

ANDREA BASSI, ALESSANDRO FABBRI, GIANPIETRO BRIOLA, *Il dono di sé, dono per gli altri*. Tra civismo e solidarietà: indagine sui giovani donatori AVIS.

DARIO ALTOBELLINI, FRANCESCO TIBURSI, *La colpa e il perdono*. Uno studio sociologico sulle procedure di grazia del Presidente della Repubblica Italiana riguardanti donne condannate (1949-1955).

MICHELE NEGRI, *L'istituzione scolastica e le seconde generazioni*. Prospettive identitarie, relazionali e interculturali dei nuovi cittadini italiani.

FRANCESCA FARRUGGIA (a cura di), *Dai droni alle armi autonome*. Lasciare l'Apocalisse alle macchine?.

ANDREA BASSI, ALESSANDRO FABBRI, FABRIZIO PREGIASCO, *La società civile resiliente*. Prendersi cura della comunità: indagine sui volontari ANPAS durante la pandemia.

ANDREA CERRONI, ROBERTO CARRADORE (a cura di), *Comunicazione e incertezza scientifica nella società della conoscenza*. Teoria e casi studio di sociologia del rischio.

ADELE BIANCO, *Mutamento e disparità sociali nel pensiero di Georg Simmel*.

FLAMINIA SACCÀ, LUCA MASSIDDA, *Culture politiche e leadership nell'era digitale*.

GUIDO CAVALCA (a cura di), *Reddito di Cittadinanza: verso un welfare più universalistico?*.

FLAMINIA SACCÀ (a cura di), *Stereotipo e pregiudizio*. La rappresentazione giuridica e mediatica della violenza di genere.

FABRIZIO BATTISTELLI, *Italiani e stranieri*. La rabbia e l'imbroglio nella costruzione sociale dell'immigrazione.

ROBERTO POLI, ANTONIO FURLANETTO, FIAMMETTA PILOZZI, ALESSANDRO DI LEGGE (a cura di), *Futuri del Mezzogiorno*. Studi anticipatori per un piano d'azione verso futuri desiderabili ma realistici.

FLAMINIA SACCÀ (a cura di), *Changing Democracies in an Unequal World*.

# Questo LIBRO



ti è piaciuto?

---

**Comunicaci il tuo giudizio su:**

[www.francoangeli.it/opinione](http://www.francoangeli.it/opinione)



**VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI  
SULLE NOSTRE NOVITÀ  
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?**



ISCRIVITI ALLE NOSTRE NEWSLETTER

SEGUICI SU:



**FrancoAngeli**

La passione per le conoscenze

# Vi aspettiamo su:

[www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it)

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI: PER FACILITARE  
LE VOSTRE RICERCHE.



Management, finanza,  
marketing, operations, HR  
Psicologia e psicoterapia:  
teorie e tecniche  
Didattica, scienze  
della formazione  
Economia,  
economia aziendale  
Sociologia  
Antropologia  
Comunicazione e media  
Medicina, sanità



Architettura, design,  
arte, territorio  
Informatica, ingegneria  
Scienze  
Filosofia, letteratura,  
linguistica, storia  
Politica, diritto  
Psicologia, benessere,  
autoaiuto  
Efficacia personale  
Politiche  
e servizi sociali

**FrancoAngeli**

La passione per le conoscenze

Il volume esplora le frontiere del welfare educativo contemporaneo, analizzando la scuola non più come un'isola istituzionale, ma come il fulcro di un ecosistema territoriale in continua evoluzione. In un momento storico segnato da profonde trasformazioni demografiche e sociali, il testo affronta il tema centrale delle alleanze educative tra istituzioni pubbliche e Terzo Settore, delineando i contorni di una 'Terza stagione' del welfare in cui l'integrazione diventa pratica quotidiana e strutturale. Vi si descrive la metamorfosi dello spazio scolastico in un *hub* sociale, un luogo di prossimità dove la scuola dialoga con le famiglie, le organizzazioni non-profit e gli enti locali. Questa visione trasforma il territorio da semplice sfondo a protagonista attivo di un progetto capace di generare un ritorno sull'investimento sociale e umano che va ben oltre le mura dell'aula. Un volume pensato per studiosi, educatori e decisori politici che intendono costruire oggi la scuola di domani.

**Martina Visentin**, professoressa associata presso l'Università degli Studi di Padova, afferisce al Dipartimento di Scienze Politiche, Giuridiche e Studi Internazionali (SPGI). Il suo lavoro esplora le culture dell'innovazione sociale nell'ambito del welfare locale e della personalizzazione nell'educazione inclusiva. Studia inoltre le trasformazioni culturali all'interno dell'Accademia nel contesto dell'accelerazione sociale. Fra le sue più recenti pubblicazioni: con Giancola O. (2025), "Università, accelerazione, processi di ri-soggettivazione. Note critiche per un'agenda di ricerca" in Casavecchia A.; Poliandri D.; Pitzalis M. (a cura di), *L'università dall'autonomia all'eteronomia? Come riequilibrare un percorso critico*, Roma University Press; con Thomas Hylland Eriksen (2024), *Acceleration and Cultural Change. Dialogues from an Overheated World*, Springer Nature.

**Vera Segalina**, psicoterapeuta, collabora da tempo con Università ed enti locali nell'ambito di ricerca-azione focalizzati sul benessere educativo e l'inclusione sociale. La sua competenza interdisciplinare le permette di analizzare le dinamiche del welfare educativo unendo la prospettiva dei sistemi sociali a quella psicologica e relazionale. Si occupa attivamente di formazione per docenti e operatori del Terzo Settore, lavorando sulla costruzione di reti territoriali e sulla promozione di interventi integrati per il supporto alle fragilità giovanili.