

la società contemporanea / *L'istruzione in Italia: vecchi problemi e nuove ricerche*

Alberto Baldissera e **Federica Cornali**, Presentazione

Giovanni Abbiati, **Gianluca Argentin**, **Giulia Assirelli**, **Carlo Barone** e

Antonio Schizzerotto, Orientamento educativo e disuguaglianze di fronte

all'istruzione universitaria in Italia: risultati da un esperimento randomizzato

Ivano Bison, Le scelte formative all'università: una applicazione dei modelli a scelta discreta

Debora Mantovani e **Giancarlo Gasperoni**, Il divario di genere nell'interazione fra genitori e docenti nelle scuole italiane

teoria e ricerca

Michelangelo Pascali, Estetica ed etica del "cibo-senza cibo"

Giovanni Di Franco, Identikit dei giovani elettori romani del Movimento 5 Stelle

Luca Bianchi e **Serena Liani**, Fidarsi della fiducia? Uno studio sull'intensione del concetto

note e testimonianze

Mario Aldo Toscano, Maurice Halbwachs, tra il suo e il nostro tempo

Renzo Carriero, La scienza possibile: spiegazione e causalità in sociologia secondo J.H. Goldthorpe

Alberto Baldissera, Valutare la ricerca sociale: problemi e definizioni

abstracts

avvertenze per gli autori

poste italiane s.p.a. spedizione in abbonamento postale - D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/2004 n. 46) art. 1 comma 1, DCB torino n. 1, marzo, anno 2018

Rosenberg & Sellier

L'istruzione in Italia

quaderni di sociologia vol. LXI, 2017, 74

Quaderni di sociologia

L'istruzione in Italia: vecchi problemi e nuove ricerche

Abbiati, Argentin, Assirelli, Barone, Schizzerotto,
Orientamento educativo e disuguaglianze
nelle scelte universitarie

Bison, Le scelte formative all'università
Mantovani, Gasperoni, Il divario di genere
nell'interazione fra genitori e docenti

Vol. LXI, 2017, 74

Rosenberg & Sellier

ISBN 978-88-7885-590-8



9 788878 855908

€ 33 Iva inclusa

TAXE PERÇUE
TASSA RISCOSSA
TORINO CMP

quaderni di sociologia

Nuova Serie

Volume LXI, n. 74 (2/2017)

la società contemporanea / *L'istruzione in Italia: vecchi problemi e nuove ricerche*

- 3 **Alberto Baldissera** e **Federica Cornali**, Presentazione
- 7 **Giovanni Abbiati**, **Gianluca Argentin**, **Giulia Assirelli**, **Carlo Barone** e **Antonio Schizzerotto**, Orientamento educativo e disuguaglianze di fronte all'istruzione universitaria in Italia: risultati da un esperimento randomizzato
- 33 **Ivano Bison**, Le scelte formative all'università: una applicazione dei modelli a scelta discreta
- 53 **Debora Mantovani** e **Giancarlo Gasperoni**, Il divario di genere nell'interazione fra genitori e docenti nelle scuole italiane
- teoria e ricerca
- 77 **Michelangelo Pascali**, Estetica ed etica del "cibo-senza cibo"
- 99 **Giovanni Di Franco**, Identikit dei giovani elettori romani del Movimento 5 Stelle
- 127 **Luca Bianchi** e **Serena Liani**, Fidarsi della fiducia? Uno studio sull'intensione del concetto
- note e testimonianze
- 141 **Mario Aldo Toscano**, Maurice Halbwachs, tra il suo e il nostro tempo
- 145 **Renzo Carriero**, La scienza possibile: spiegazione e causalità in sociologia secondo J.H. Goldthorpe
- 153 **Alberto Baldissera**, Valutare la ricerca sociale: problemi e definizioni
- 161 abstracts
- 165 avvertenze per gli autori

Comitato editoriale: Maria Carmela Agodi, Alberto Baldissera, Paola Borgna, Leonardo Cannavò, Paolo Ceri, Francesco Chiarello, Antonio M. Chiesi, Mario Diani, Pietro Fantozzi, Marcello Fedele, † Luciano Gallino, Franco Garelli, Giancarlo Gasperoni, Giorgio Grossi, Alberto Marradi, Alfredo Milanaccio, Mauro Palumbo, Alessandro Pizzorno, Francesco Raniolo, Enzo Rutigliano, Sergio Scamuzzi.

Direttore: Paolo Ceri **Condirettore:** Paola Borgna
Responsabile del sistema di valutazione: Alberto Baldissera

Per informazioni e lavori proposti per la stampa indirizzare a:
Paola Borgna, Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione
via Gaudenzio Ferrari 9-11, 10124 Torino
paola.borgna@unito.it

Si vedano al proposito le Norme editoriali (<http://journals.openedition.org/qds/496>)

Questa rivista sottopone tutti i manoscritti ricevuti a valutazione paritaria

pubblicazione quadrimestrale, autorizzazione del tribunale di Torino n. 641 del 18.5.1951
direttore responsabile: Paola Borgna
editore: LEXIS Compagnia Editoriale in Torino, via Carlo Alberto 55, 10123 Torino
stampa: Digitalandcopy, Segrate (MI)

Abbonamenti annata 2017 (fascicoli 73, 74, 75)

QdS 73: Startup. Oltre il mito e il pregiudizio (a cura di F. Chiarello)

QdS 74: L'istruzione in Italia: vecchi problemi e nuove ricerche (a cura di A. Baldissera e F. Cornali)

QdS 75: miscellanea

	Italia	Estero
fascicoli stampati	€ 70	€ 120
fascicoli stampati + versione digitale	€ 90	€ 140

Per informazioni: abbonamenti@rosenbergesellier.it

La rivista è presente in formato digitale sulla piattaforma <http://journals.openedition.org/> (<http://journals.openedition.org/qds/>) e aderisce al programma OpenEdition Freemium for Journals, che consente alle biblioteche di sottoscrivere l'abbonamento alla versione digitale (html) della rivista usufruendo di servizi evoluti (<http://www.openedition.org/13053>).

Per informazioni: access@openedition.org.

I singoli fascicoli sono acquistabili dal sito www.rosenbergesellier.it, in versione cartacea e/o digitale. Sul sito sono acquistabili anche i singoli articoli in versione digitale, al prezzo di € 6,00 cad.

Per richiedere annate e fascicoli arretrati non ancora disponibili sul sito: qds@rosenbergesellier.it

Per ogni ulteriore informazione rivolgersi a:
Rosenberg & Sellier / fax +39.011.0120194 / qds@rosenbergesellier.it

© 2017 Rosenberg & Sellier

Pubblicazione resa disponibile nei termini della licenza Creative Commons
Attribuzione – Non commerciale – Non opere derivate 4.0



Rosenberg & Sellier è un marchio registrato utilizzato per concessione della società Traumann s.s.

Progetto grafico della copertina: Eicon Torino

Debora Mantovani e Giancarlo Gasperoni

Il divario di genere nell'interazione fra genitori e docenti nelle scuole italiane

1. Introduzione

La collaborazione fra insegnanti e genitori contribuisce apprezzabilmente alla riuscita dei progetti formativi incentrati sui loro alunni/figli. Il “colloquio” fra genitori e insegnanti è un evento che si pensa interessi tutte le famiglie – un vero *topos* dell’immaginario collettivo. Ma si tratta davvero di un’attività che coinvolge tutte, o quasi, le famiglie con figli scolarizzati? Ancora, le differenze di genere che permeano il sistema dell’istruzione (Schizzerotto e Barone, 2006, 101-108; Brint, 2006, 204-209; Gasperoni, 1996, 160-167) riguardano anche i contatti che intercorrono fra genitori e insegnanti? Nelle pagine che seguono, avvalendoci di una base-dati tratta dall’edizione 2012 di Pisa (vedi par. 3), effettueremo un’indagine esplorativa in merito alla diffusione dei contatti fra genitori e insegnanti in alcuni paesi europei e in Italia, soffermandoci in particolare sul divario di genere (ossia alla diversa incidenza di contatti genitore-docente in funzione del fatto che l’interazione riguardi ragazze o ragazzi) e sui fattori che favoriscono o inibiscono tali contatti nel contesto italiano. Nel par. 2 prenderemo in esame come la letteratura di riferimento abbia tematizzato la relazione fra queste due categorie di attori. Nel par. 3 descriveremo in maggiore dettaglio la succitata base-dati e metteremo in luce alcuni suoi limiti. Natura ed entità dei contatti (e delle differenze di genere) tra genitori e insegnanti in alcuni paesi europei saranno l’oggetto del par. 4. I par. 5 e 6 svilupperanno modelli di analisi statistica multivariata al fine di accertare fino a che punto le differenze di genere osservate in Italia siano associate ad altri fattori (ascrittivi, relativi al modo in cui la famiglia si rapporta all’istruzione, a decisioni e comportamenti in ambito formativo e al contesto scolastico). Infine, il par. 7 renderà più compren-

Il testo scaturisce da relazioni presentate nel workshop “Les constructions familiales du genre” nell’ambito dell’8° convegno internazionale su “Jeunes & Sociétés en Europe et autour de la Méditerranée”, promosso dall’Ecole Normale Supérieure, Lione, 12-14 ottobre 2016, e nella sessione “Istruzione e mercato del lavoro” del convegno “La società italiana e le grandi crisi economiche 1929-2016”, promosso da Istat in occasione del 90° anniversario della sua fondazione, Roma, 25-26 novembre 2016. Gli autori ringraziano Federica Santangelo per i suoi suggerimenti in merito ad alcune analisi svolte; ovviamente rimane nostra la responsabilità delle scelte effettuate.

sibili i risultati dei modelli mediante il ricorso a probabilità predette di interazione genitore-docente e offrirà alcune considerazioni conclusive.

2. *La relazione tra genitori e insegnanti*

Non esiste una definizione condivisa di partecipazione scolastica dei genitori, anche se in linea di massima si sostanzia in attività a sostegno dell'istruzione dei figli e nel supporto agli obiettivi formativi delle istituzioni scolastiche. Vi sono comunque elementi ricorrenti nella letteratura che si occupa di partecipazione scolastica genitoriale, incentrati *in primis* sulla sua natura multidimensionale (Epstein, 1992). Un tema tipico è la distinzione fra forme *interne* ed *esterne* di impegno. Le prime fanno capo al sostegno fornito dai genitori ai figli entro le mura di casa e si traducono, ad esempio, nel promuovere il valore dell'istruzione, nell'assicurarsi che i figli frequentino le lezioni e svolgano i compiti assegnati dai docenti, nel fornire risorse come libri, un posto dove studiare e altri ausili allo studio, nel parlare con i figli delle loro attività e aspirazioni scolastiche, nel portarli a visitare musei e biblioteche, nell'assistenza attiva allo studio (Epstein, 1986; Desforges e Abouchaar, 2003).

La partecipazione *esterna* trascende l'ambito domestico e si incentra tipicamente sull'instaurazione di rapporti dei genitori con la scuola e in particolare, seppure non esclusivamente, con i docenti. Altre dimensioni dell'impegno esterno richiamate in letteratura riguardano il coinvolgimento in attività extra-curricolari non strettamente didattiche (supervisione degli alunni durante le pause, assistenza a manifestazioni, ecc.); la partecipazione ai processi decisionali della scuola (incarichi formali in organi collegiali, partecipazione alle elezioni di questi ultimi); l'agevolare la formazione di un clima comunitario favorevole all'istruzione (collaborazione con altri genitori, contributo attivo in occasione di assemblee pubbliche, sostegno per politiche a favore dell'istruzione). L'interazione fra insegnanti, da una parte, e, dall'altra, madri e padri è tematizzata come attività funzionale al raggiungimento di obiettivi presumibilmente condivisi: apprendimento da parte degli alunni dei contenuti previsti dai programmi di insegnamento, acquisizione di competenze, integrazione sociale degli alunni, promozione di comportamenti consoni alla convivenza civile e alla realizzazione personale, ecc. E ciò mediante la reciproca familiarizzazione, lo scambio di informazioni e percezioni, la segnalazione di problemi, l'individuazione e la concertazione di interventi *ad hoc*, ecc. (Galli, 2000; Eurydice, 2005, 2012; Fiore, 2010).

La partecipazione scolastica genitoriale rimanda ad attività differenti e variabili in funzione della prospettiva del soggetto coinvolto nella relazione scolastica (genitore, studente, insegnante). Barge e Loges (2003) mettono in evidenza che i genitori, ad esempio, ritengono che la loro partecipazione alla vita scolastica dei figli si esprima soprattutto nel controllare

il regolare svolgimento dei compiti, nel fornire aiuto in caso di bisogno, nell'intrattenere rapporti con gli insegnanti in modo da far percepire a questi ultimi il loro interessamento per la carriera scolastica dei figli e motivare, così, i docenti a dedicare maggiore attenzione ai figli. Per i figli, il coinvolgimento dei genitori passa prevalentemente attraverso l'aiuto con i compiti, il ricevere stimoli a impegnarsi nello studio e la capacità di intrattenere rapporti con la scuola e gli insegnanti. Per gli insegnanti, infine, la partecipazione dei genitori alla vita scolastica si manifesta anzitutto nell'interazione con loro, interpretata come interessamento alla carriera scolastica dei figli e capacità di esercitare un controllo efficace sulle loro vite. (Evidentemente, i contatti fra docenti e genitori possono anche avere altri obiettivi, collegati a interessi poco centrati sui fini istituzionali del sistema scolastico o persino disfunzionali.)

In questa poliedricità di forme di partecipazione scolastica dei genitori, l'interazione diretta fra genitore e insegnante è un elemento che si presenta con sistematicità a prescindere dalla prospettiva dei soggetti protagonisti. Diverse ricerche danno ragione a questa impostazione: non solo perché l'incontrare insegnanti è la più diffusa forma di coinvolgimento esterno in cui i genitori si impegnano (Oecd, 2010, 2013; Gasperoni e Mantovani, 2014), ma anche e soprattutto perché i figli di genitori scolasticamente partecipi tendono a presentare rendimenti più elevati e un più basso rischio di abbandono, sono più motivati, più disciplinati, più abili nelle relazioni sociali, godono di migliori condizioni di salute e hanno maggiore fiducia in se stessi (Cai *et al.*, 1987; Epstein, 1991; Sanders, 1998; Mapp, 2002; Pelletier e Brent, 2002; Pomerantz *et al.*, 2007).

Diverse indagini suggeriscono che la partecipazione dei genitori vari in funzione di una molteplicità di fattori, i quali oltretutto possono agire in modo ambivalente. Alcuni fattori sono riconducibili alle caratteristiche dei genitori. Ad esempio, elevati livelli di istruzione si associano positivamente alla partecipazione scolastica (Crozier, 1999; Potvin *et al.*, 1999; Peña, 2000; Jordan *et al.*, 2001; Lee e Bowen, 2006); ma, di converso, genitori laureati possono essere meno partecipi per mancanza di tempo (Bæck, 2010). I genitori con elevato reddito partecipano di più alle attività organizzate dalla scuola (Delgado-Gaitan, 1991), ma in alcuni casi tale variabile è ininfluente (Shaver e Walls, 1998). I genitori separati (in particolare se padri) hanno meno tempo da dedicare ai figli e minori possibilità di controllarli a casa e a scuola (Astone e McLanahan, 1991; Jordan *et al.* 2001). I genitori di origine immigrata interagiscono meno con la scuola rispetto ai nativi non solo perché tendono a essere meno istruiti e di classe sociale più bassa, ma anche perché inibiti da una scarsa competenza linguistica e da una labile conoscenza del sistema scolastico (Chiswick e DebBurman, 2004; Glenn, 2004; Kristen e Granato, 2007; Kristen *et al.*, 2008).

Altri fattori che influiscono sulla partecipazione scolastica dei genitori sono riconducibili alle caratteristiche dei figli. Ad esempio, l'età dei

figli è inversamente associata al coinvolgimento scolastico dei genitori: durante l'adolescenza, lo studente acquisisce maggiore autonomia, autostima, indipendenza, capacità di interagire direttamente con la scuola, spingendolo a sollecitare una minore o, per meglio dire, diversa partecipazione scolastica dei genitori (Stevenson e Baker, 1987; Seginer, 2006; Hornby e Lafaele, 2011). Nei livelli di istruzione secondaria superiore, il coinvolgimento scolastico dei genitori tende a trasformarsi da una partecipazione personale alle attività promosse dalla scuola a una promozione della "socializzazione accademica" che si sostanzia nella trasmissione del valore dello studio (Hill e Tyson, 2009). Il genere dello studente risulta trascurato nella letteratura sull'interazione genitore-insegnante, mentre assume maggiore centralità a proposito dell'impegno interno (ad esempio, i genitori di femmine sono più coinvolti nell'assistenza nei compiti a casa: Cooper *et al.*, 2000).

Infine, gli insegnanti possono essere decisivi nel definire la qualità del rapporto con i genitori, essendo in grado di favorirne od ostacolarne il coinvolgimento (Davis, 1999). Solitamente i genitori partecipi alla vita scolastica sono percepiti positivamente: un genitore che interagisce con gli insegnanti è considerato attento alla carriera scolastica e al comportamento del figlio, e lo studente "seguito" dai genitori riceve maggiore attenzione dall'insegnante (Desimone, 1999; Barge e Loges, 2003; Epstein, 2001; Bæck, 2010; Borgonovi e Montt, 2012). Il docente, tuttavia, tende a promuovere questa relazione nella misura in cui i genitori gli riconoscono autorità e autonomia didattico-pedagogica (Blasé, 1987, 1991; Pati, 1997; Mawhinney, 1998; Durut-Bellet e Van Zanten, 1999; De Carvalho, 2001; Addi-Racah e Arviv-Elyashiv, 2008). Di converso, l'insegnante attiva comportamenti tesi a ridurre i contatti quando vede messa in dubbio la propria professionalità, solitamente da genitori ben istruiti (Bæck, 2010), oppure quando ha una breve carriera alle spalle che lo rende più insicuro (Lareau, 2000; Borg e Mayo, 2001; Hanafin e Lynch, 2002). Anche l'origine nazionale dell'insegnante sembra essere discriminante nell'incentivare la relazione con i genitori: in presenza di consonanza etnica, infatti, risultano più fluida la relazione e più intenso il coinvolgimento scolastico dei genitori (Calzada *et al.*, 2015). Ancora, gli insegnanti tipicamente adottano un codice linguistico che i genitori meno istruiti e/o di origine immigrata trovano poco fruibile (Romito, 2016).

Infine, anche altri attori e interessi possono essere, evidentemente, associati alle modalità dell'interazione genitore-insegnante. Ad esempio, il decentramento e il conferimento di autonomia alle istituzioni scolastiche possono incoraggiare una maggiore variabilità nelle forme di partecipazione dei genitori, per quanto riguarda il loro contributo alla definizione dei piani formativi e agli organi di governo degli istituti.

3. Fonti e variabili

I dati analizzati in questa sede sono stati raccolti e resi disponibili nell'ambito dell'edizione 2012 del Programme for International Student Assessment (Pisa), promosso dall'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico. Pisa rileva, con cadenza triennale, le competenze degli studenti quindicenni entro una cornice comparata che, nel 2012, ha coinvolto 65 paesi¹. Meno noto è il fatto che in alcuni paesi (11 in tutto, di cui solo 6 europei, inclusa l'Italia) è stato somministrato anche un questionario ai genitori degli studenti²; si tratta di una fonte di dati poco valorizzata rispetto alle altre messe a disposizione da Pisa. Di particolare interesse è una batteria in cui si chiede ai genitori di indicare se abbiano partecipato, nel corso dell'ultimo anno, a ciascuna di un insieme di attività presso le scuole dei figli. In particolare, quattro quesiti della batteria si riferiscono espressamente al rapporto fra genitori e insegnanti (e costituiscono le variabili dipendenti della nostra indagine)³:

- l'aver discusso con un docente del *comportamento* del figlio di *propria iniziativa* (ossia del genitore);
- l'aver discusso con un docente del *progresso* del figlio di *propria iniziativa*;
- l'aver discusso con un docente del *comportamento* del figlio su *iniziativa dell'insegnante* stesso;
- l'aver discusso con un docente del *progresso* del figlio su *iniziativa dell'insegnante*.

L'edizione 2012 individua dunque una tipologia di contatti i cui criteri di articolazione semantica sono l'identità del proponente del contatto e l'argomento che lo motiva: genitore/comportamento, genitore/progresso, insegnante/comportamento, insegnante/progresso⁴.

¹ L'indagine-tipo prevede la rilevazione delle competenze in lettura, matematica e scienze; inoltre, gli alunni compilano un insieme di questionari che forniscono informazioni di contesto. La base-dati è integrata da altre informazioni sui contesti scolastici, derivanti da questionari somministrati ai dirigenti scolastici.

² Gli altri paesi in cui è stato usato il questionario genitori sono Cile, Corea del Sud, Hong Kong, Macao, Messico e – in Europa – Belgio, Croazia, Germania, Portogallo e Ungheria.

³ Altre attività incluse nella batteria e corrispondenti alla partecipazione scolastica esterna dei genitori (vedi par. 1), ma non considerate in questa sede (e peraltro indicate con frequenza apprezzabilmente minore rispetto ai contatti con gli insegnanti) includono: attività di volontariato di tipo manuale (lavori di manutenzione), extra-curricolare (laboratorio teatrale, ecc.) o di servizio in biblioteca o centro mediale, conduzione di una lezione o partecipazione ad organi collegiali.

⁴ Nell'edizione 2009 di Pisa le domande corrispondenti erano solo due e si distinguevano unicamente in funzione del proponente del contatto (genitore o insegnante); entrambi i quesiti specificavano che oggetto della discussione poteva essere sia il progresso sia il comportamento dei figli (Borgonovi e Montt, 2012; Gasperoni e Mantovani, 2014).

Si tratta di domande che veicolano un contenuto informativo limitato: le uniche risposte possibili a ognuno dei 4 quesiti sono “sì” e “no”. Il questionario non registra alcuna informazione su altri aspetti potenzialmente rilevanti, tra cui: la frequenza dei contatti con gli insegnanti, il numero di docenti con cui ci si è confrontati, la durata degli scambi, la natura programmata o meno dell’interazione, la loro caratterizzazione collettiva (presenza di genitori di più alunni) o individuale (genitori di un solo alunno), la modalità della discussione (anche se pare ragionevole che l’incontro faccia-a-faccia sia fortemente prevalente rispetto a conversazioni telefoniche, scambi scritti e simili), il giudizio sull’utilità dell’interazione, il genere del genitore che intraprende i contatti. Inoltre, per i contatti promossi dai docenti, non è possibile distinguere il rifiuto del genitore ad accogliere la convocazione del docente dalla mancanza della convocazione stessa (entrambe le situazioni ricadono nella categoria “no”). Non si può non ricordare, peraltro, un altro limite intrinseco, tipico di molte inchieste campionarie: le variabili esaminate si riferiscono a comportamenti non necessariamente effettivi bensì solo *dichiarati*, e quindi possono essere affette da distorsioni dovute a desiderabilità sociale (quando i genitori sono restii ad ammettere di non incontrare i docenti) o ad altri motivi (ad esempio, se i genitori non vogliono ammettere che i loro figli sono incorsi in provvedimenti disciplinari, hanno difficoltà di apprendimento, ecc.).

Le analisi qui sviluppate si servono soprattutto di variabili tratte dal questionario genitori, ma anche di altre che derivano dai questionari somministrati agli studenti e ai dirigenti scolastici (vedi par. 5).

Il campione italiano dell’edizione 2012 è particolarmente ampio: la rilevazione ha coinvolto 31.073 studenti e 27.890 genitori di questi ultimi, contro dimensioni campionarie tra le 3 e le 5 mila unità negli altri paesi europei in cui è stato usato il questionario genitori. A ogni domanda sull’interazione insegnanti-genitori ha risposto almeno il 96% dei genitori intervistati. Le elaborazioni di cui si darà conto nei par. 6 e 7 riguardano tuttavia un numero più ristretto di casi italiani (poco meno di 20 mila): sono stati esclusi dalle analisi multivariate i casi di genitori i cui figli quindicenni siano iscritti a scuole secondarie di I grado e/o presentino dati mancanti su una qualsiasi variabile inserita nei modelli. Poiché il ritardo scolastico generalmente connesso all’essere quindicenni iscritti alla scuola secondaria di I grado e l’aver non risposto ad alcuni quesiti sono fenomeni non distribuiti casualmente nel campione, l’esclusione di casi con le

Vale la pena sottolineare che la traduzione in italiano del questionario internazionale di riferimento (in inglese) evidenzia una potenziale insidia: ai genitori si chiede se abbiano “participated in any of the following *school-related* activities?” (un testo apparentemente neutro rispetto alla natura spontanea o sollecitata dei contatti), mentre il questionario italiano chiede se abbiano “partecipato alle seguenti attività *promosse dalla scuola*” (un testo invece sbilanciato a favore dell’iniziativa del docente; corsivi nostri).

sudette caratteristiche porta a una relativa sovra-rappresentazione di genitori di estrazione sociale più elevata, che premono maggiormente sulla scuola per garantire buone prestazioni scolastiche e hanno alte aspettative scolastiche per i propri figli, i quali sono più spesso iscritti in licei (anziché in indirizzi tecnici o professionali), hanno carriere scolastiche più regolari e, infine, sono in misura maggiore di sesso femminile⁵.

4. I contatti tra genitori e insegnanti in alcuni paesi europei

La tabella 1 riporta l'incidenza percentuale – distintamente per ogni combinazione di proponente e oggetto del contatto – di genitori che dichiarano di aver partecipato a discussioni con docenti dei propri figli. I risultati sono degni di nota sotto molteplici profili. In primo luogo, i livelli di contatto variano da un paese all'altro, quasi sempre in misura statisticamente significativa⁶. In secondo luogo, i contatti genitore-docente sono tutt'altro che universali: anche laddove si riscontra un'incidenza molto elevata (incontri sollecitati da genitori portoghesi), un genitore su quattro dichiara di non aver mai avuto un contatto nel corso dell'ultimo anno. In terzo luogo, in quasi tutti i paesi elencati, gli scambi richiesti dai genitori sono assai più comuni rispetto a quelli sollecitati dagli insegnanti. I singoli paesi, tuttavia, hanno caratterizzazioni specifiche (che meriterebbero, in altra sede, di essere approfondite alla luce dei loro contesti scolastici). In Portogallo, ad esempio, il livello di interazione è particolarmente elevato per tutti i tipi di incontro; l'Ungheria, di converso, si distingue per una loro diffusione comparativamente circoscritta. Nel Belgio si osserva un'incidenza relativamente elevata di contatti promossi dai docenti; in Croazia si registra la situazione opposta, in cui le discussioni avviate dai docenti sono marginali.

L'Italia esprime un profilo intermedio rispetto ad altri paesi europei: il 52% dei genitori si è attivato per discutere del comportamento dei figli; il 64% per discutere dei loro progressi; solo il 31 e il 39% è stato chiamato dagli insegnanti a parlare, rispettivamente, di comportamento e

⁵ I dati sono stati pesati usando il coefficiente di ponderazione per studenti messo a disposizione nella base-dati Pisa; la numerosità dei casi indicata nelle tabelle si riferisce, invece, ai dati non ponderati. L'indagine Pisa si avvale di un piano di campionamento stratificato a due stadi: in primo luogo, si sorteggiano gli istituti frequentati da quindicenni (mediante un campionamento probabilistico sistematico proporzionale alle dimensioni); in secondo luogo, si estraggono gli studenti fra quelli iscritti negli istituti così individuati. Il piano di campionamento permette di considerare le variabili riferite al livello "scuola" come attributi degli alunni (e quindi di poter fare a meno di approcci multi-livello); inoltre, impone, per ottenere stime corrette degli errori standard, un approccio Balanced Repeated Replication mediante l'uso di 80 *replicate weights* (Oecd, 2014, 132-140).

⁶ Differenze statisticamente *non* significative nei livelli di contatto si registrano solo: fra Belgio e Ungheria rispetto al discutere di comportamento su iniziativa del genitore; fra Germania e Italia rispetto al discutere di comportamento su iniziativa dell'insegnante.

Tabella 1. *Incidenza di contatti genitore-insegnante in alcuni paesi europei, nel complesso e per genere dello studente (valori percentuali)*

Proponente / oggetto	Belgio	Germania	Croazia	Ungheria	Italia	Portogallo
Genitore /comportamento	38,5	64,0	69,7	39,7	52,1	75,6
Figlie	35,4	60,2	64,9	34,3	47,2	70,7
Figli maschi	41,8	68,0	74,4	45,5	56,8	80,8
Differenza studentesse-studenti maschi	-6,4	-7,8	-9,5	-11,2	-9,6	-10,1
Genitore / progressi	42,4	52,7	68,2	47,7	64,3	76,0
Figlie	40,3	49,2	65,4	43,5	60,5	72,8
Figli maschi	44,5	56,6	71,1	52,5	68,1	79,4
Differenza	-4,1	-7,4	-5,7	-9,0	-7,6	-6,6
Insegnante /comportamento	38,0	33,0	19,9	24,1	30,7	51,1
Figlie	33,7	28,5	15,9	18,6	24,7	45,2
Figli maschi	42,5	37,9	23,9	30,1	36,7	57,4
Differenza	-7,7	-9,4	-8,0	-11,5	-3,5	-12,2
Insegnante / progressi	51,3	25,0	21,7	29,3	39,4	58,7
Figlie	49,2	21,2	17,7	24,2	35,0	53,6
Figli maschi	53,6	29,3	25,6	34,9	43,8	64,1
Differenza	-4,4	-8,1	-7,9	-10,7	-8,8	-10,5
(N minimo)	(4.097)	(2.764)	(4.601)	(4.478)	(26.832)	(4.671)

di progresso. Dunque, anche in Italia ampie fasce di genitori non hanno avuto scambi con gli insegnanti dei loro figli; nel complesso, circa un quinto dei genitori dichiara di non aver partecipato a *nessuno* dei quattro tipi di incontro. La partecipazione relativamente ridotta è comunque in linea con gli studi che sottolineano come il coinvolgimento scolastico dei genitori tenda ad essere basso nei livelli di istruzione superiore. La Germania presenta una configurazione simile a quella italiana, ma con una prevalenza dei contatti incentrati sul progresso rispetto a quelli dedicati al comportamento.

Dalla tabella 1 si evince anche un altro risultato degno di nota: una quota maggiore di genitori di figli maschi, rispetto a quelli di figlie femmine, ha dichiarato di aver partecipato a un incontro con gli insegnanti. Questo divario di genere si registra in ciascuno dei paesi europei e per ogni tipo di contatto; ed è sempre statisticamente significativo.

Questo divario di genere – come si è detto – è un tema che si riscontra di rado in letteratura e può essere interpretato in diversi modi. In primo luogo, il minor livello di contatto con gli insegnanti da parte di genitori di ragazze potrebbe essere dovuto alla minore “problematicità” di queste

ultime in termini di comportamento e di profitto scolastico; in altre parole, le ragazze, nell'aggregato, non necessiterebbero di un maggiore livello di coinvolgimento genitoriale; l'attenuata interazione genitore-docente, per le studentesse, non fa altro che rispecchiare la loro migliore riuscita e integrazione scolastica (rispetto ai maschi). In secondo luogo, il divario di genere osservato nei contatti genitore-docente può prefigurare una situazione di svantaggio autentico per le ragazze, che ricevono meno attenzione da parte dei genitori e degli insegnanti. In terzo luogo, il divario di genere è forse spurio e scompare (o comunque si riduce apprezzabilmente) una volta che si trascende l'analisi bivariata e si controlla per altre caratteristiche dei genitori, degli studenti e del contesto scolastico in cui agiscono. I paragrafi successivi costituiscono un tentativo di affrontare queste interpretazioni, entro i limiti posti dalle variabili operativizzate nei questionari Pisa.

5. Specificazione dei modelli multivariati

Le variabili presenti nelle basi-dati Pisa 2012 che sono state ritenute potenzialmente rilevanti nel dare conto dei contatti genitore-docente si possono classificare in quattro categorie: caratteristiche ascrittive, rapporto della famiglia con l'istruzione, decisioni e comportamenti, contesto scolastico.

Anzitutto, ci sono le variabili di tipo ascrittivo, per lo più associate al contesto familiare da cui provengono gli studenti. Il *genere* dell'alunno, evidentemente, fa parte di questo gruppo, e – come si è già detto (par. 4) – in linea di massima i maschi hanno genitori più partecipi rispetto alle loro compagne di scuola. L'*area geografica* ha quattro modalità: Nord-ovest, Nord-est, Centro, Sud e Isole. Lo *status socio-economico-culturale* della famiglia (o "Escs": Oecd, 2014, 351-352) è un indice standardizzato messo a disposizione da Pisa e il cui valore è determinato dallo status occupazionale dei genitori, dal loro livello di istruzione e dalla presenza e quantità di alcuni beni cui l'alunno ha accesso a casa. L'*età della madre* (il genitore che verosimilmente ha maggiori responsabilità nel seguire la vita scolastica dei figli), originariamente operativizzata con 5 modalità, è stata dicotomizzata: fino a 45 anni, almeno 46 anni. Per la *struttura della famiglia* si distingue fra tre situazioni: sono presenti entrambi i genitori; è presente un solo genitore; altre configurazioni. L'ultima variabile di questa categoria ha a che fare con l'*origine nativa/immigrata*. Questa caratteristica è stata operativizzata diversamente in funzione del soggetto proponente il contatto. Se è richiesto dai genitori, allora l'origine immigrata o meno è riferita ai genitori stessi: "nativa" quando entrambi i genitori sono italiani, "mista" quando un genitore è italiano e l'altro non lo è, "immigrata" quando entrambi i genitori sono stranieri. Se il contatto è richiesto dai docenti, allora l'origine è riferita agli alunni: "nativo" quando almeno un genitore è italiano, "seconda generazione" quando l'alunno è nato in

Italia da genitori immigrati, “prima generazione” quando l’alunno è nato all’estero da genitori immigrati.

Il secondo gruppo di variabili si incentra sul rapporto fra famiglia e istruzione dei figli. La *presenza di altre scuole* concorrenti sul territorio rileva – mediante una dicotomia (no/sì) – la percezione, da parte dei genitori, della possibilità di scegliere, nella zona di residenza della famiglia, altre scuole dello stesso indirizzo di studio attualmente frequentato dal figlio. La *qualità percepita della scuola* è un indice standardizzato messo a disposizione da Pisa e costruito a partire da una batteria Likert di sette quesiti (Oecd, 2014, 350). La *frequenza con cui i genitori parlano di scuola con i figli* è una variabile le cui modalità sono state aggregate in tre categorie: quotidianamente, 1-2 volte a settimana, non oltre 1-2 volte al mese. Infine, le *aspettative formative* che i genitori nutrono nei confronti dei figli si articolano in tre categorie: non oltre la qualifica professionale, diploma di scuola secondaria di II grado, laurea.

Il terzo blocco di variabili si focalizza su decisioni e comportamenti della famiglia e dell’alunno in ambito scolastico. Anzitutto, l’*indirizzo scolastico-formativo* frequentato prevede quattro opzioni: liceo, istituto tecnico, istituto professionale, corso di formazione professionale. La variabile *ripetenza* rileva se l’alunno abbia mai ripetuto (no/sì), nel corso dell’intero percorso formativo, un anno scolastico. Analogamente, la variabile *assenteismo* rileva se, nelle due settimane antecedenti la compilazione del questionario, l’alunno abbia saltato (no/sì) un giorno di scuola.

L’ultimo gruppo di variabili si incentra sul contesto scolastico e deriva dai questionari somministrati ai dirigenti scolastici. Il *clima scolastico-studenti* e il *clima scolastico-docenti* sono due indici standardizzati forniti da Pisa e basati rispettivamente su 8 e 11 quesiti tratti da una stessa batteria (Oecd, 2014, 348). La *pressione per prestazioni* (assente, bassa o alta) rispecchia la quota di genitori (quasi nessuno, una minoranza o la maggioranza) che chiedono alla scuola di fare conseguire agli alunni livelli elevati di rendimento. Le altre variabili di questo insieme sono: *gestione della scuola* (pubblica, privata); *incidenza proporzionale di ragazze* sul complesso degli iscritti alla scuola; *rapporto studenti/docenti* nella scuola.

Per motivi di spazio qui non si indicano espressamente i motivi sottesi alla scelta di queste variabili e neppure le aspettative riguardanti il segno o la forma delle relazioni fra esse e le variabili dipendenti⁷. Tali informazioni sono in parte evincibili dalla rassegna iniziale (par. 2) e dai commenti ai risultati (par. 6). La tabella A1, in appendice, fornisce informazioni

⁷ Alcune variabili disponibili nelle basi-dati Pisa e potenzialmente interessanti – ad esempio: clima disciplinare vigente a scuola agli occhi degli studenti, impegno temporale dei genitori nel seguire i figli nei compiti a casa – sono state scartate a causa di un’elevata incidenza di dati mancanti.

sulle distribuzioni di frequenza, entro il campione di riferimento per le analisi multivariate e distintamente per genitori di figli maschi e femmine, delle variabili inserite nei modelli di regressione.

6. Risultati

Per tornare brevemente all'interrogativo enunciato in precedenza – la minor partecipazione agli incontri con gli insegnanti da parte dei genitori di figlie femmine prefigura una situazione di maggiore svantaggio rispetto ai figli maschi, è da ricondurre a un più forte disagio degli studenti maschi, oppure ancora è un risultato spurio? – si possono segnalare i seguenti elementi a favore della seconda interpretazione. Infatti, dalla tabella A1 si evince, tra l'altro, che le ragazze, rispetto ai loro coetanei maschi, frequentano in misura maggiore i licei, hanno avuto percorsi scolastici più regolari, godono di un clima scolastico migliore dal punto di vista dei comportamenti degli scolari e hanno genitori che nutrono aspettative educative più robuste nei loro confronti. Pertanto, il maggiore tasso di incontri che i genitori di figli maschi hanno con gli insegnanti potrebbe essere interpretato come indicatore di una situazione di difficoltà scolastica e/o di disagio comportamentale. Al di là di queste considerazioni, però, è interessante capire se – per ogni tipo di incontro genitore-insegnante – le differenze di genere persistano anche quando si considerano contestualmente le variabili individuate nel par. 5.

Si sono, pertanto, stimati quattro modelli di regressione logistica binomiale, uno per ciascuna delle variabili dipendenti (tab. 2). Prima di soffermarci specificamente sul divario di genere (par. 7) – che, si può anticipare, “resiste” egregiamente all'analisi multivariata – si prenderà in esame l'effetto che alcune delle altre variabili inserite nei modelli sembrano esercitare sulla propensione con cui si manifestano i diversi tipi di contatto.

I principali esiti che scaturiscono da queste analisi indicano che, al crescere dello status socio-economico-culturale delle famiglie, aumenta significativamente (evidentemente a parità di tutti gli altri elementi specificati nel modello – *caveat* che non ripeteremo più) la propensione dei genitori a incontrare i docenti (per tre tipi di contatto su quattro). Le maggiori risorse materiali e culturali messe a disposizione da genitori di elevato status si traducono anche in una maggiore attenzione e coinvolgimento nelle carriere scolastiche dei loro figli. Vale la pena notare che l'analisi della sola relazione bivariata fra Escs e propensione al contatto restituisce un segno positivo quando sono i genitori ad attivarsi spontaneamente, ma negativo quando sono i docenti a prendere l'iniziativa; l'integrazione dell'analisi con altre variabili annulla o addirittura rovescia il segno negativo. Questo risultato è sostanzialmente in linea con quanto riscontrato in altre ricerche (Crozier, 1999; Potvin *et al.*, 1999; Peña, 2000; Delgado-Gaitan, 1991; Jordan *et al.*, 2001; Lee e Bowen, 2006). In altre

Tabella 2. *Modelli di regressione logistica binomiale: coefficienti di regressione logistica, errori standard, significatività statistica e bontà di adattamento (per le variabili non cardinali: categoria di riferimento tra parentesi)*

	Genitore / comportamento		Genitore / progressi		Docente / comportamento		Docente / progressi	
	β	E.s.	β	E.s.	β	E.s.	β	E.s.
<i>Variabili ascrittive</i>								
Genere (ragazzo)								
- Ragazza	-0,360***	0,052	-0,364***	0,052	-0,514***	0,053	-0,297***	0,050
Escs (ind. standardizzato)	+0,265***	0,026	+0,272***	0,022	+0,075**	0,027	-0,000	0,026
Origine (nativi)								
- Stranieri / 1a gen.	+0,152	0,096	-0,123	0,095	+0,625***	0,141	+0,433***	0,131
- Coppie miste / 2a gen.	+0,256°	0,132	+0,011	0,141	+0,064	0,186	+0,091	0,159
<i>Struttura famiglia (2 genitori)</i>								
- 1 genitore	+0,202*	0,085	+0,030	0,114	+0,212*	0,087	+0,121	0,076
- Altro	-0,345	0,316	-0,095	0,355	+0,629*	0,303	-0,072	0,363
Area (Nord-ovest)								
- Nord-est	-0,210*	0,087	-0,062	0,079	-0,149	0,100	-0,104	0,093
- Centro	-0,343***	0,084	-0,240**	0,083	-0,111	0,082	+0,118	0,084
- Sud e Isole	-0,350***	0,096	-0,302**	0,101	+0,302***	0,087	+0,457***	0,076
Età materna (≤ 45)								
- > 45	+0,086*	0,039	-0,005	0,043	-0,015	0,044	-0,046	0,049
Fratelli/sorelle (no)								
- Sì	-0,055	0,062	-0,108°	0,056	+0,133*	0,063	+0,075	0,061
<i>Rapporto famiglia-istruzione</i>								
Altre scuole (no)								
- Sì	+0,167***	0,041	+0,167***	0,046	+0,045°	0,052	+0,071	0,043
Percez. qualità scuola (i.s.)	-0,035	0,022	+0,016	0,025	+0,024	0,024	+0,160***	0,025
Parlare con figli di scuola (quotidianamente)								
- 1-2 volte settimana	-0,089	0,062	-0,123°	0,065	+0,054	0,079	+0,046	0,065
- $\leq 1-2$ volte mese	-0,363***	0,092	-0,510***	0,083	-0,200*	0,097	-0,218**	0,080
Aspettative (laurea)								
- Diploma sc. secondaria	+0,026	0,054	-0,067	0,052	+0,324***	0,067	+0,269***	0,060
- \leq Qualifica professionale	-0,255	0,158	-0,129	0,135	+0,384**	0,133	+0,246	0,155

(continua...)

	Genitore / comportamento		Genitore / progressi		Docente / comportamento		Docente / progressi	
	β	E.s.	β	E.s.	β	E.s.	β	E.s.
<i>Decisioni e comportamenti in ambito scolastico</i>								
Tipo scuola (liceo)								
– Ist. tecnico	-0,011	0,075	-0,011	0,084	+0,125	0,078	+0,075	0,069
– Ist. professionale	+0,215 [*]	0,100	+0,135	0,088	+0,499 ^{***}	0,121	+0,353 ^{**}	0,125
– Corso form. prof.le	-0,071	0,132	-0,336 [*]	0,160	+0,328	0,214	+0,131	0,184
Ripetenza (no)								
– Sì	+0,319 ^{***}	0,063	+0,199 [*]	0,078	+0,722 ^{***}	0,071	+0,694 ^{***}	0,071
Assenteismo (no)								
– Sì	+0,075	0,056	+0,025	0,048	+0,212 ^{***}	0,048	+0,187 ^{***}	0,044
<i>Contesto scolastico</i>								
Gestione scuola (pubblica)								
– Privata	+0,440 ^{**}	0,154	+0,475 ^{***}	0,123	+0,593 ^{***}	0,169	+0,550 ^{***}	0,156
Proporz. ragazze scuola	-0,134	0,160	-0,125	0,179	+0,187	0,153	+0,117	0,138
Rapporto studenti/docenti	-0,007	0,008	+0,000	0,009	-0,022 ^{**}	0,008	-0,013 [°]	0,007
Pressione genitori (alta)								
– Bassa	-0,067	0,089	-0,124	0,106	+0,025	0,083	+0,100	0,093
– Assente	-0,009	0,103	-0,173	0,110	+0,088	0,098	+0,057	0,081
Clima scuola-studenti (i.s.)	+0,025	0,044	+0,085	0,055	-0,103 ^{**}	0,036	-0,088 ^{**}	0,029
Clima scuola-docenti (i.s.)	-0,010	0,049	-0,041	0,061	+0,030	0,033	+0,014	0,032
Costante	+0,457 [*]	0,211	+1,169 ^{***}	0,242	-1,340 ^{**}	0,194	-1,025 ^{***}	0,171
Nagelkerke R ²	0,059		0,064		0,110		0,089	
(N)	(19.700)		(19.656)		(19.633)		(19.569)	

*** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$; ° $p < 0,10$

parole, i genitori di più elevato status socio-economico-culturale hanno una maggiore propensione non solo a interagire di loro spontanea iniziativa con gli insegnanti (forse perché più attrezzati e capaci di muoversi nel mondo della scuola) ma anche a essere convocati dagli insegnanti e ad accogliere tali solleciti.

Al Centro-Sud i genitori si attivano meno che al Nord-ovest, ma di converso i genitori meridionali hanno una maggiore propensione a entrare in contatto con i docenti su richiesta di questi ultimi. L'origine nativa/

immigrata esprime un effetto significativo per i contatti sollecitati dai docenti: i genitori di studenti immigrati di prima generazione hanno una maggiore tendenza a essere invitati a uno scambio e a parteciparvi. Le origini dei genitori stessi non sembrano, invece, associarsi ad alcuna tendenza ad attivarsi in misura differenziale nei confronti degli insegnanti. I genitori single manifestano una maggiore propensione ad entrare in contatto con i docenti, ma solo quando l'argomento da trattare è il comportamento dei figli. Se l'alunno ha fratelli o sorelle, infine, è più facile che il docente richieda un incontro avente per oggetto il comportamento dell'alunno stesso.

Tutte le variabili del blocco "rapporto famiglia-istruzione" esercitano un effetto significativo sull'interazione genitore-insegnante. Ad esempio, la consapevolezza della presenza in zona di altre scuole "concorrenti" porta i genitori ad attivarsi di più nei confronti degli insegnanti, mentre la propensione dei genitori ad accogliere la domanda dei docenti è più elevata se le aspettative formative dei primi sono contenute; evidentemente il nesso è mediato, giacché è ragionevole pensare che tali aspettative siano collegate alle prestazioni scolastiche e ad altre caratteristiche dei figli. La qualità percepita della scuola è associata a una maggiore propensione all'interazione solo quando questa è richiesta dai docenti a proposito dei progressi degli alunni; è possibile che la sensibilità ai risultati dell'apprendimento manifestata in una scuola (che si traduce in attivazione dei docenti) sia un fattore centrale nella percezione della qualità da parte dei genitori. L'unica variabile di questo gruppo che incide significativamente sulla propensione al contatto per ciascun tipo di interazione è la frequenza con cui i genitori parlano con i figli di come vanno a scuola: la comunicazione men che settimanale (anziché quotidiana) si associa a una minore frequenza di contatti di qualsiasi tipo. Questo risultato evidenzia una relazione positiva fra coinvolgimento interno ed esterno dei genitori (vedi par. 1).

Il successivo gruppo di variabili rimanda a decisioni e comportamenti scolastici. Sarebbe forse ragionevole aspettarsi di osservare nessi robusti fra coinvolgimento genitoriale e tipo di scuola: i licei sono considerati indirizzi più prestigiosi e presumibilmente più attenti a garantire un'elevata qualità dell'attività formativa; e i licei sono frequentati da studenti ritenuti più motivati, capaci e disciplinati. Tuttavia, queste aspettative, ammesso che siano fondate, incontrano due limiti: la definizione operativa adottata in ambito Pisa aggrega in un'unica categoria tutti i percorsi liceali – classici, scientifici, linguistici, sociali, ecc. – che sono tutt'altro che uniformi; nel modello di regressione logistica sono inserite diverse variabili, a partire dallo status socio-economico-culturale della famiglia di origine, che possono assorbire le suddette differenze fra gli indirizzi formativi. Ad ogni modo, i genitori di iscritti all'istruzione professionale hanno (per tre tipi di contatto su quattro) una propensione significativamente maggiore di partecipare a un incontro con i docenti rispetto ai ge-

nitori di liceali. L'esperienza della ripetenza – che evidentemente segnala problemi di profitto e forse anche di integrazione – incide positivamente sulla propensione di incontri genitore-docente, a prescindere dal tipo di contatto. Invece l'assenteismo risulta un fattore significativo solo per i contatti sollecitati dai docenti, i quali sono verosimilmente più informati, rispetto ai genitori, in merito alla regolarità della presenza in aula degli alunni.

Il contesto scolastico, così come viene rappresentato da informazioni fornite dal dirigente dell'istituto, costituisce il fuoco dell'ultimo gruppo di variabili. A parità di altre condizioni, se gli studenti frequentano una scuola gestita da un ente privato (anziché pubblico), la propensione dei genitori al contatto è trasversalmente più elevata, il che forse rispecchia un'accentuata attenzione all'istruzione dei figli, da parte sia dei genitori sia dei docenti, quando è più palese la sua natura di servizio a pagamento o basato su un approccio pedagogico caratterizzante. Mano a mano che aumenta il rapporto fra numero di studenti e numero di docenti (ossia al contrarsi delle dimensioni relative del corpo docente), diminuisce – verosimilmente per un mero fatto logistico di sottodimensionamento di organico – la propensione dei genitori a partecipare a incontri con docenti su richiesta di questi ultimi. In modo simile, al migliorare del clima della scuola per aspetti legati ai comportamenti degli alunni, diminuisce la propensione con cui i genitori rispondono all'invito dei docenti a interagire. La relativa femminilizzazione della popolazione studentesca della scuola non esprime effetti significativi. Analogamente, la percezione da parte dei dirigenti scolastici di pressioni da parte dei genitori (affinché la scuola ottenga buoni risultati di apprendimento) e la presenza di problemi di clima dovuti al corpo insegnante non si traducono in variazioni di intensità dei contatti genitore-docente.

Questa panoramica mette in risalto alcuni fatti degni di nota. Quasi tutte le covariate inserite nei modelli (le eccezioni sono solo due) si associano in modo statisticamente significativo ad almeno uno dei tipi di contatto genitore-docente. In secondo luogo, fanno aumentare sistematicamente la propensione a ogni tipo di incontro genitore-insegnante: il parlare spesso con i figli di scuola (con cadenza quotidiana anziché men che settimanale), l'aver ripetuto almeno un anno scolastico e il frequentare una scuola a gestione privata. Fanno aumentare l'incidenza di incontri voluti da genitori: la residenza al Nord-ovest anziché al Sud o al Centro e la presenza di altre scuole dello stesso indirizzo nella zona di residenza. Fanno aumentare l'incidenza di incontri voluti da docenti: la residenza al Sud e nelle Isole anziché al Nord-ovest, le basse aspettative dei genitori a proposito della durata della carriera formativa dei figli, l'assenteismo scolastico e il cattivo clima scolastico dovuto a comportamenti degli studenti. Da questa sintesi, ma anche dai valori dei coefficienti di bontà di adattamento del modello riportati in tabella 2, si inferisce che il potere predittivo del modello di regressione è maggiore quando si tratta di dar conto di incontri sollecitati dai docenti.

Ancora, nella misura in cui si possono individuare punti di contatto e di divergenza fra i quattro tipi di interazione, è il proponente (genitore o docente) a fare la differenza, non l'argomento (progresso o comportamento dei figli). Detto altrimenti, tenuto fermo il soggetto che attiva l'incontro, non si notano differenze degne di nota in funzione dell'oggetto dell'incontro, né per quanto riguarda la sua tendenza a manifestarsi, né per il profilo delle altre variabili inserite nei modelli. Da questo punto di vista, non pare aver dato molti frutti l'aver passato, dall'edizione 2009 a quella 2012 di Pisa, a una maggiore articolazione della batteria di quesiti sottoposti ai genitori in merito alla loro partecipazione ad attività promosse dalle scuole dei loro figli.

Per motivi di spazio non possiamo esporre i risultati di un processo analitico più articolato, basato sull'inserimento incrementale dei singoli blocchi di covariate e quindi sulla stima di modelli intermedi. Possiamo tuttavia accennare al fatto che, per i contatti avviati dai genitori, i blocchi "rapporto famiglia-istruzione" e "contesto ascrittivo" sono quelli che danno il maggiore contributo al potere predittivo dei modelli. Per i contatti avviati da docenti, il maggiore contributo è invece dovuto ai blocchi "decisioni e comportamenti scolastici" e "rapporto famiglia-istruzione" (quando l'argomento del contatto è il comportamento degli alunni) e dei blocchi "contesto scolastico" e "comportamenti/decisioni scolastiche" (quando l'argomento del contatto è il progresso).

Dai risultati esposti in tabella 2 e appena commentati, si evince che il modello di regressione logistica binomiale individua solo quattro variabili che incidono significativamente e sistematicamente sulla propensione di genitori e insegnanti ad entrare in contatto. In particolare, tale propensione è significativamente più bassa quando gli studenti hanno carriere regolari (anziché "macchiate" da almeno una ripetenza), quando genitori e figli parlano di scuola men che settimanalmente (anziché ogni giorno), quando gli studenti sono iscritti a scuole pubbliche (anziché private) e quando gli studenti sono di sesso femminile. Vale la pena notare che nei primi tre casi, la situazione che porta a una minore propensione all'incontro è relativamente "estrema" dal punto di vista empirico (vedi tab. A1): i non ripetenti danno conto dell'88% circa del campione; il parlarsi raramente fra genitori e figli ne coinvolge solo il 7% circa, e il 96% circa dei genitori ha figli che frequentano istituti pubblici. Ragazzi e ragazze, invece, hanno pressoché lo stesso peso fra gli iscritti all'istruzione secondaria di II grado.

7. La persistenza del divario di genere

Dai modelli di regressione logistica binomiale emerge che, a parità di tutte le altre condizioni, i genitori di studentesse hanno sistematicamente una minor propensione a incontrare i docenti. Tuttavia, le caratteristiche

e i limiti dei modelli di regressione logistica fanno sì che i parametri stimati (logaritmi naturali di rapporti di probabilità: Mood, 2009) siano di interpretazione non immediata. Per ovviare a questo limite e per meglio rappresentare l'entità del divario di genere e dell'effetto associato ad alcune altre variabili, sono state stimate le probabilità predette che i genitori abbiano avuto un contatto con i loro docenti nel corso dell'ultimo anno. In particolare, in figura 1 sono riportate le probabilità stimate (e i relativi intervalli di fiducia, calcolati per livelli di significatività al 95%) di incontro genitore-docente per ogni modalità delle seguenti variabili: genere dell'alunno, tipo di scuola, status socio-economico-culturale⁸, origine nativa/immigrata, area geografica e tipo di percorso scolastico⁹.

Il ricorso a modelli multivariati – la cui specificazione include una ventina di variabili, la maggior parte delle quali sono significativamente associate alla probabilità che un incontro abbia avuto luogo – non ha avuto effetti particolarmente rilevanti sulla stima del divario di genere, che rimane significativo seppure leggermente attenuato.

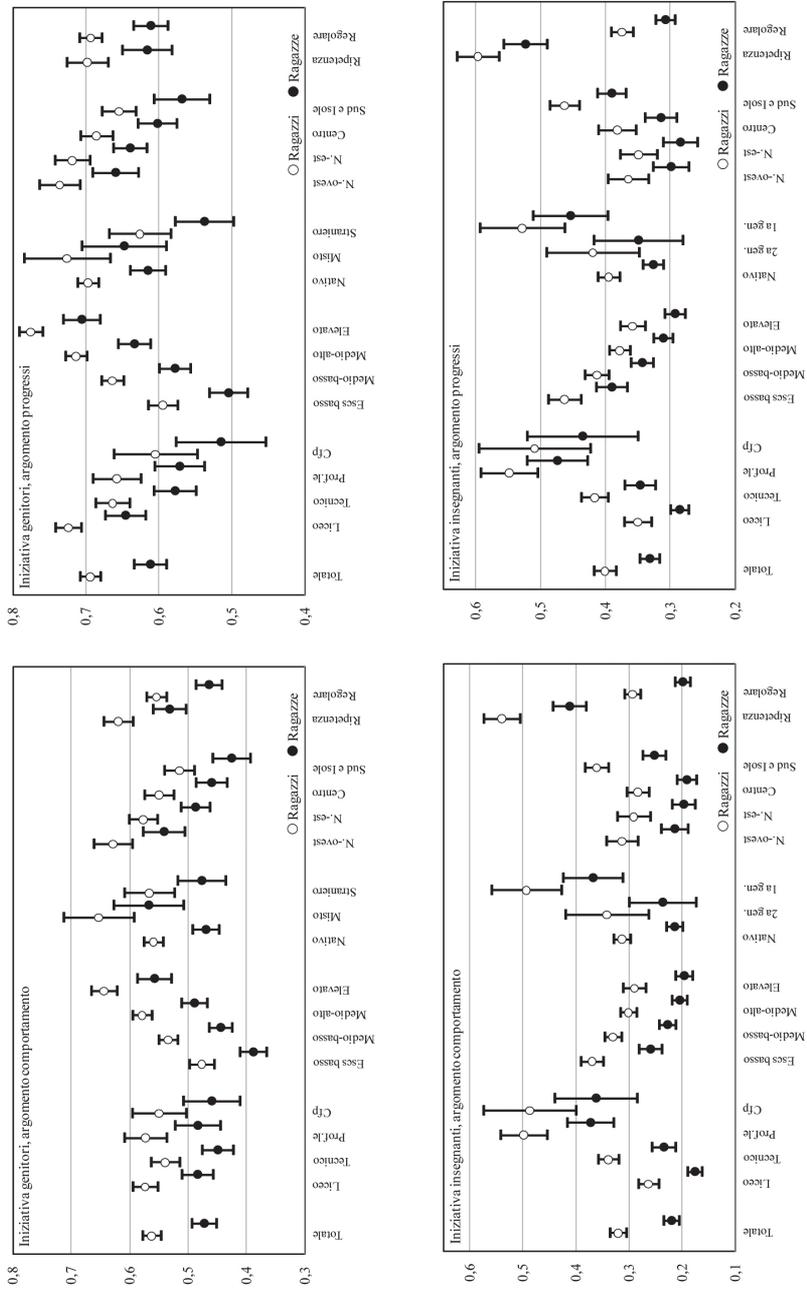
I valori qui stimati inviano un messaggio chiaro: la probabilità predetta dei genitori di ragazze di incontrare gli insegnanti è sistematicamente più bassa di quella registrata fra i genitori di ragazzi. Questa differenza si registra anche quando il genere dello studente è analizzato per sottogruppi articolati in funzione del tipo di scuola frequentata, dello status socio-economico-culturale della famiglia, dell'origine nativa/immigrata dei genitori o figli, dell'area geografica e della regolarità del percorso scolastico. Non è pertanto riuscito il tentativo di far “scompare” il divario di genere mediante il ricorso all'analisi multivariata, ossia non è stato possibile “giustificare” il divario alla luce di altre caratteristiche degli alunni, delle loro famiglie e delle loro scuole.

Rimane l'interrogativo: la minore probabilità che insegnanti da una parte e madri e/o padri dall'altra interagiscano quando i loro discenti/figli sono di sesso femminile rispecchia una situazione di forza delle ragazze, le quali “non hanno bisogno” che i loro genitori e insegnanti si mettano in contatto, oppure corrisponde a una diseguaglianza, che si sostanzia nella sottrazione di un'importante forma di sostegno che finisce per penalizzarle? La prima interpretazione implica che l'interazione genitore-docente abbia una funzione prevalentemente di gestione di “deficit”, tesa ad affrontare problemi comportamentali e/o di profitto

⁸ Per questa variabile sono state prese a riferimento quattro categorie corrispondenti ai quartili dell'indice Escs.

⁹ Le probabilità sono state stimate con la procedura *margins* di Stata (Williams, 2012) e con l'opzione che considera tutti i casi come di sesso maschile (per le probabilità associate ai ragazzi) o femminile (per le probabilità associate alle ragazze); per le variabili diverse dal genere si ipotizza che i valori dei singoli casi siano eguali ai valori medi registrati entro il campione complessivo (“Totale”) o il corrispondente sottocampione (identificato da altra etichetta posta lungo l'asse orizzontale dei grafici in figura 1).

Figura 1. Probabilità predette che un contatto abbia luogo tra genitori (di ragazzi maschi o di ragazze) e docenti, nel complesso e per indirizzo di studio, livello di status socio-economico-culturale, origine nativa/immigrata, area geografica e regolarità del percorso scolastico (valori proporzionali, con intervalli di fiducia per livelli di significatività al 95%)



scolastico, che interessano tipicamente più i ragazzi che non le ragazze. Adottare questa interpretazione è problematico per almeno due ordini di motivi. In primo luogo, poiché molte variabili inserite nei modelli hanno a che fare con queste dimensioni, sarebbe stato ragionevole aspettarsi un riassorbimento del divario di genere che non si è invece manifestato; e la disuguaglianza di genere persiste per ogni tipo di contatto. In secondo luogo, se l'interazione fra genitori e docenti si limitasse alla sola gestione delle situazioni "difficili", dovremmo forse chiederci se questa forma di partecipazione scolastica dei genitori corrisponda agli obiettivi, ideali ed empirici, evocati nel par. 2. Possiamo, inoltre, notare che il divario di genere è lievemente più consistente per i contatti attivati dai genitori rispetto a quelli voluti dagli insegnanti; dunque l'azione degli operatori scolastici dà luogo, seppure in misura insufficiente, a un'attenuazione del divario. Ad ogni modo, la diversa attenzione riservata a ragazze e ragazzi merita ulteriori approfondimenti, sia mediante l'espansione delle analisi ad altri paesi e mediante l'uso delle basi-dati Pisa¹⁰, sia mediante ricerche più focalizzate, capaci di individuare i meccanismi sottesi alla genesi della disuguaglianza e la portata dei suoi effetti.

Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali
Alma Mater Studiorum - Università di Bologna

Riferimenti bibliografici

Addi-Racah A. e Arviv-Elyashiv R. (2008), *Parent Empowerment and Teacher Professionalism: Teachers' Perspective*, «Urban Education», 43, 3, pp. 394-415.
Astone N.M. e McLanahan S.S. (1991), *Family Structure, Parental Practices and High School Completion*, «American Sociological Review», 56, 3, pp. 309-320.
Bæck U.-D.K. (2010), *"We Are the Professionals": A Study of Teachers' Views on Parental Involvement in School*, «British Journal of Sociology of Education», 31, 3, pp. 323-335.

¹⁰ Il disegno di ricerca dell'edizione 2015 di Pisa prometteva di poter esplorare il divario di genere con maggiore rigore: il questionario genitori e quello per i dirigenti scolastici sono stati ampliati e comprendono domande che vertono sullo scambio di idee fra genitori e docenti, sull'individuazione concordata fra genitori e docenti di forme di sostegno a casa, sulla presenza di ostacoli alla partecipazione dei genitori alla vita scolastica, sulle politiche di istituto a favore del coinvolgimento dei genitori e altro ancora. Inoltre, ai genitori sono stati posti ulteriori quesiti incentrati sul loro rapporto con i figli. Purtroppo, le ragguardevoli dimensioni del campione italiano del 2012 sono state più che dimezzate nell'edizione 2015, le variabili rilevate nel questionario per dirigenti scolastici sono affette da un tasso particolarmente elevato di dati mancanti e, infine, alcune variabili rilevate nel 2012 (e qui usate nelle analisi multivariate) sono state omesse dalla rilevazione 2015.

- Barge K.J. e Loges W.E. (2003), *Parent, Student, and Teacher Perceptions of Parental Involvement*, «Journal of Applied Communication Research», 31, 2, pp. 140-163.
- Blasé J. (1987), *The Politics of Teaching: The Teacher-Parent Relationship and the Dynamics of Diplomacy*, «Journal of Teacher Education», 38, 2, pp. 53-60.
- Id. (1991), *The Politics of Life in Schools: Power, Conflict and Cooperation*, Thousand Oaks, Sage.
- Borg C. e Mayo P. (2001), *From "Adjuncts" to "Subjects": Parental Involvement in a Working-Class Community*, «British Journal of Sociology of Education», 22, 2, pp. 245-266.
- Borgonovi F. e Montt G. (2012), *Parental Involvement in Selected Pisa Countries and Economies*, Oecd Education Working Papers 73, Oecd (dx.doi.org/10.1787/5k990rk0jsjj-en).
- Brint S. (2006), *School and Societies*, Stanford, Stanford Social Sciences, 2a ed.
- Cai J., Moyer J.C. e Wang N. (1987), *Parental Roles in Students' Learning of Mathematics*, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago (files.eric.ed.gov/fulltext/ED412087.pdf).
- Calzada E.J., Huang K.Y., Hernandez M., Soriano E., Acra C.F., Dawson-McClure S., Kamboukos D. e Brotman L. (2015), *Family and Teacher Characteristics as Predictors of Parent Involvement in Education during Early Childhood among Afro-Caribbean and Latino Immigrant Families*, «Urban Education», 50, 7, pp. 870-896.
- Chiswick B.R. e DebBurman N. (2004), *Educational Attainment: Analysis by Immigrant Generation*, «Economics of Education Review», 23, 4, pp. 361-379.
- Cooper H., Lindsay J.J. e Nye B. (2000), *Homework in the Home: How Student, Family, and Parenting-Style Differences Relate to the Homework Process*, «Contemporary Educational Psychology», 25, pp. 464-487.
- Crozier G. (1999), *Parental Involvement: Who Wants It?*, «International Studies in Sociology of Education», 9, 3, pp. 219-238.
- Davis D. (1999), *Looking Back, Looking Ahead: Reflection on Lessons over Twenty-Five Years*, in Smit F., Moerel H., van der Wolf K. e Slegers P. (a cura di), *Building Bridges between Home and School*, Nijmegen, ITS-Stichting Katholieke Universiteit te Nijmegen, pp. 5-13.
- De Carvalho M.E.P. (2001), *Rethinking Family-School Relations: A Critique of Parental Involvement in Schooling*, Mahwah, Lawrence Erlbaum.
- Delgado-Gaitan C. (1991), *Involving Parents in the Schools: A Process of Empowerment*, «American Journal of Education», 100, 1, pp. 20-46.
- Desforges C. e Abouchaar A. (2003), *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: a Literature Review*, Department for Education and Skills, Nottingham.
- Desimone L. (1999), *Linking Parent Involvement with Student Achievement: Do Race and Income Matter*, «Journal of Educational Research», 93, 1, pp. 11-30.
- Deslandes R. e Potvin P. (1999), *Autonomy, Parenting, Parental Involvement in Schooling and School Achievement: Perception of Quebec Adolescents*, relazione presentata all'Annual Conference of the American Educational Research Association, Montreal (files.eric.ed.gov/fulltext/ED430697.pdf).

- Durut-Bellet M. e Van Zanten A. (1999), *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin.
- Epstein J.L. (1986), *Parents' Reactions to Teacher Practices of Parent Involvement*, «Elementary School Journal», 86, 3, pp. 277-294.
- Id. (1991), *School Programs and Teacher Practices of Parent Involvement in Inner-City Elementary and Middle Schools*, «Elementary School Journal», 91, 3, pp. 289-305.
- Id. (1992), *School and Family Partnerships*, in Alkin M. (a cura di), *Encyclopedia of Educational Research*, New York, Macmillan, pp. 1139-1151.
- Id. (2001), *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*, Boulder, Westview.
- Eurydice (2005), *Citizenship Education at School in Europe*, Bruxelles, Eurydice.
- Id. (2012), *Citizenship Education in Europe*, Bruxelles, Eurydice.
- Fiore B. (2010), *Insegnanti e famiglie: una relazione non conflittuale*, in Cavalli A. e Argentin G. (a cura di), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola*, Bologna, il Mulino, pp. 217-232.
- Galli N. (2000), *Pedagogia della famiglia ed educazione degli adulti*, Milano, Vita e Pensiero.
- Gasperoni G. (1996), *Diplomati e istruiti*, Bologna, il Mulino.
- Gasperoni G. e Mantovani D. (2014), *Genitori e scuola: partecipazione e criteri di scelta secondo l'indagine Pisa-Ocse 2009*, in Mantovani D., Balduzzi L., Tagliaventi M.T., Tuorto D. e Vannini I. (a cura di), *La professionalità dell'insegnante. Valorizzare il passato, progettare il futuro*, Roma, Aracne, pp. 163-171.
- Glenn C. (2004), *I figli degli immigrati a scuola*, in Ambrosini M. e Molina S. (a cura di), *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Torino, Fondazione Giovanni Agnelli, pp. 169-183.
- Hanafin J. e Lynch A. (2002), *Peripheral Voices: Parental Involvement, Social Class, and Educational Disadvantage*, «British Journal of Sociology of Education», 23, pp. 35-49.
- Hill N.E. e Tyson D.F. (2009), *Parental Involvement in Middle School: A Meta-Analytic Assessment of the Strategies that Promote Achievement*, «Developmental Psychology», 45, 3, pp. 740-763.
- Hornby G. e Lafaele R. (2011), *Barriers to Parental Involvement in Education: An Explanatory Model*, «Educational Review», 63, 1, pp. 37-52.
- Jordan C., Orozco E. e Averett A. (2001), *Emerging Issues in School, Family, & Community Connections: Annual Synthesis*, Austin, National Center for Family & Community Connections with Schools Southwest Educational Development Laboratory (files.eric.ed.gov/fulltext/ED464411.pdf).
- Kristen C. e Granato N. (2007), *The Educational Attainment of the Second Generation in Germany*, «Ethnicities», 7, 3, pp. 343-366.
- Kristen C., Reimer, D. e Kogan, I. (2008), *Higher Education Entry of Turkish Immigrant Youth in Germany*, «International Journal of Comparative Sociology», 49, 2-3, pp. 127-151.
- Lareau A. (2000), *Home Advantage: Social Class and Parental Intervention in Elementary Education*, Lanham, Rowman & Littlefield Publishing.
- Lee J. e Bowen N.K. (2006), *Parent Involvement, Cultural Capital, and the*

- Achievement Gap among Elementary School Children*, «American Educational Research Journal», 43, 2, pp. 193-218.
- Mapp K.L. (2002), *Having Their Say: Parents Describe How and Why They Are Involved in Their Children's Education*, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (<http://files.eric.ed.gov/full-text/ED464724.pdf>).
- Mawhinney H.B. (1998), *School Wars or School Transformation: Professionalizing Teaching and Involving Communities*, «Peabody Journal of Education», 73, pp. 36-55.
- Mood C. (2009), *Logistic Regression: Why We Cannot Do What We Think We Can Do, and What We Can Do about It*, «European Sociological Review», 26, 1, pp. 67-82.
- OECD (2010), *Pisa 2009 Results: What Makes a School Successful? Resources, Policies and Practices*, Paris, Oecd.
- Id. (2013), *Pisa 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices*, Paris, Oecd.
- Id. (2014), *Pisa 2012 Technical Report*, Paris, Oecd.
- Pati L. (1997), *Famiglia & Scuola per ridare l'anima alla società*, «Pedagogia e Vita», 4, pp. 127-135.
- Pelletier J. e Brent J.M. (2002), *Parent Participation in Children's School Readiness: The Effects of Parental Self-Efficacy, Cultural Diversity and Teacher Strategies*, «International Journal of Early Childhood», 34, 1, pp. 45-60.
- Peña D.C. (2000), *Parent Involvement: Influencing Factors and Implications*, «Journal of Educational Research», 94, 1, pp. 42-54.
- Pomerantz E.M., Moorman E.A. e Litwack S.D. (2007), *The How, Whom, and Why of Parents' Involvement in Children's Academic Lives: More Is Not Always Better*, «Review of Educational Research», 77, 3, pp. 373-410.
- Potvin P., Deslandes R. e Leclerc D. (1999), *Family Characteristics as Predictors of School Achievement: Parental Involvement as a Mediator*, «McGill Journal of Education», 34, 2, pp. 135-153.
- Romito M. (2016), *Una scuola di classe. Orientamento e disuguaglianza nelle transizioni scolastiche*, Milano, Guerini Scientifica.
- Sanders M.G. (1998) *The Effects of School, Family, and Community Support on the Academic Achievement of African American Adolescents*, «Urban Education», 33, 3, pp. 385-409.
- Schizzerotto A. e Barone C. (2006) *Sociologia dell'istruzione*, Bologna, il Mulino.
- Seginer R. (2006), *Parents' Educational Involvement: A Developmental Ecological Perspective*, «Parenting: Science and Practice», 6, pp. 1-48.
- Shaver A.V. e Walls R.T. (1998) *Effect of Title I Parent Involvement on Student Reading and Mathematics Achievement*, «Journal of Research and Development in Education», 31, 2, pp. 90-97.
- Stevenson D.L. e Baker D.P. (1987), *The Family-School Relation and the Child's School Performance*, «Child Development», 58, pp. 1348-1357.
- Williams R. (2012), *Using the Margins Command to Estimate and Interpret Adjusted Predictions and Marginal Effects*, «The Stata Journal», 12, 2, pp. 308-331.

Appendice

Tabella A1. *Distribuzioni di frequenza delle variabili inserite nei modelli di cui alla tabella 2 (frequenze percentuali oppure valori medi e deviazioni standard): solo casi che hanno fornito una risposta valida a tutti e quattro i quesiti sui contatti genitore-docente (N = 19.300)*

	Totale	Figli maschi	Figlie
Genere			
– Ragazzo	49,2		
– Ragazza	50,8		
Escs (ind. standardizzato: i.s.)			
– Valore medio	+0,017	+0,071	-0,036
– Deviazione std.	0,962	0,967	0,954
Origine genitori / figli			
– Nativi	91,8 / 94,2	92,1 / 94,4	91,5 / 94,0
– Coppie miste / 2a gen	2,6 / 1,7	2,5 / 1,5	2,8 / 1,9
– Stranieri / 1a gen.	5,6 / 4,1	5,4 / 4,1	5,7 / 4,1
Struttura famiglia			
– 2 genitori	91,3	91,9	90,7
– 1 genitore	8,3	7,7	8,9
– Altro	0,4	0,5	0,4
Area geografica			
– Nord-ovest	24,7	23,8	25,6
– Nord-est	20,1	19,6	20,6
– Centro	17,4	18,6	16,3
– Sud & Isole	37,8	38,0	37,5
Età materna			
– ≤ 45	52,6	52,6	52,5
– > 45	47,4	47,4	47,5
Fratelli/sorelle			
– No (figlio/a unico/a)	15,7	16,0	15,3
– Sì	84,3	84,0	84,7
Altre scuole in zona			
– No	48,9	47,7	50,1
– Sì	51,1	52,3	49,9
Percez. qualità scuola (i.s.)			
– Valore medio	-0,033	+0,003	-0,067
– Deviazione std.	0,915	0,931	0,898
Parlare con figli di scuola			
– Quotidianamente	78,2	78,4	78,1
– 1-2 volte settimana	15,0	15,0	15,0
– ≤ 1-2 volte mese	6,8	6,6	7,0

(continua...)

	Totale	Figli maschi	Figlie
Aspettative educative			
– Laurea	64,5	58,5	70,3
– Diploma sc. secondaria	32,4	37,8	27,2
– ≤ Qualifica professionale	3,1	3,7	2,5
Tipo scuola			
– Liceo	53,2	43,6	62,6
– Ist. tecnico	30,2	39,1	21,6
– Ist. professionale	13,4	13,5	13,3
– Corso form. prof.le	3,2	3,8	2,5
Ripetenza			
– No (carriera regolare)	87,9	86,1	89,6
– Sì	12,1	13,9	10,4
Assenteismo			
– No	42,0	41,2	42,8
– Sì	58,0	58,8	57,2
Gestione scuola			
– Pubblica	95,8	94,7	96,9
– Privata	4,2	5,3	3,1
Proporzione ragazze			
– Valore medio	0,497	0,406	0,586
– Deviazione std.	0,218	0,216	0,180
Rapporto studenti/docenti			
– Valore medio	10,6	10,5	10,6
– Deviazione std.	3,43	3,50	3,35
Pressione genitori			
– Alta	15,5	14,8	16,2
– Bassa	61,1	58,8	63,3
– Assente	23,4	26,4	20,5
Clima scuola-studenti (i.s.)			
– Valore medio	+0,046	-0,022	+0,112
– Deviazione std.	0,932	0,931	0,927
Clima scuola-docenti (i.s.)			
– Valore medio	-0,324	-0,300	-0,347
– Deviazione std.	0,915	0,935	0,894