

Publicato il: luglio 2024

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

**Homework: a non-traditional factor of inequality?
Implication for equity and educational co-responsibility**

**I compiti a casa: un fattore non tradizionale di disuguaglianza?
Implicazioni per l'equità e la corresponsabilità educativa**

di

Valerio Ferrero

Università di Torino

valerio.ferrero@unito.it

Abstract:

The practice of homework has long been internationally problematized because of its effects on social reproduction. By fitting into the discourse on equity in education and using the interpretive category of “non-traditional factors of inequality”, which refers to disparities produced by school systems and schools due to their culture and organisation, we seek to understand the impact that homework has on the effectiveness of the educational experience as a great equalizer and on the relationship between school and family.

Keywords: homework, equity, non-traditional factors of inequality, educational co-responsibility, shadow education

Abstract:

La pratica dei compiti a casa è da tempo problematizzata in ambito internazionale per i suoi effetti in termini di riproduzione sociale. Inserendoci nel discorso sull'equità in educazione e utilizzando la categoria di “fattori non tradizionali di disuguaglianza”, riferita alle disparità prodotte da sistemi

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 3, 2024

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_16325

scolastici e scuole per la loro cultura e organizzazione, vogliamo capirne le implicazioni sull'efficacia dell'esperienza formativa come *great equalizer* e sulla relazione scuola-famiglia.

Parole chiave: compiti a casa, equità, fattori non tradizionali di disuguaglianza, corresponsabilità educativa, *shadow education*

1. I compiti a casa: lenti teoriche per analizzare la questione

L'impegno domestico di bambini e ragazzi in attività tipicamente scolastiche è da tempo al centro di svariate riflessioni sia in ambito internazionale (Corno, 2000; Costa et al., 2016; McDermott et al., 1984; Trautwein & Köller, 2003) sia nel contesto italiano (Daffi, 2009; Damilano Bo & Menzolini, 2011; Di Pietro, 2007; Lisimberti & Montalbetti, 2020; Mantegazza, 2018): gli studi si concentrano sul legame tra compiti a casa e risultati scolastici, sul coinvolgimento familiare, sulle caratteristiche delle attività, proponendo spesso le prospettive dei diversi attori coinvolti (studenti, insegnanti, genitori). La questione ha assunto un certo rilievo anche a livello di politiche educative (Fairbanks et al., 2005; Protheroe, 2009; Watkins & Stevens, 2013): in effetti, sempre più scuole si dotano di *policy* specifiche per orientare l'impiego di questa pratica.

Perché e come i compiti a casa, intesi come studio autonomo e acquisizione di conoscenze e competenze tramite attività ed esercizi analoghi a quelli svolti a scuola (OECD, 2014; 2022), devono essere tematizzati in una prospettiva di equità? Quali visioni di scuola veicolano? Qual è il loro impatto sull'esperienza formativa degli alunni in termini di opportunità di apprendimento e benessere? Rispetto al coinvolgimento familiare, quali sono le loro implicazioni sulla corresponsabilità educativa? Nel rispondere a questi interrogativi vogliamo contribuire al discorso pedagogico, rilevante anche sul piano internazionale, sulla prassi diffusa di assegnare agli alunni lavoro scolastico da svolgere in famiglia, proponendo una lettura critica e una prospettiva teorica originale sui compiti a casa tramite i costrutti di giustizia sociale, equità e "fattori non tradizionali di disuguaglianza" (Ferrero, 2023a).

In primo luogo, il ruolo della scuola per raggiungere un grado sempre più alto di giustizia sociale è universalmente riconosciuto (OECD, 2012; UNICEF, 2013; 2021) anche sotto forma di impegno politico condiviso per un futuro più equo e sostenibile grazie all'educazione (ONU, 2015): si tratta di un ideale mai completamente realizzato relativo alla possibilità per tutte le persone di essere attori della Storia tramite la partecipazione ai processi della cittadinanza, all'identificazione e al contrasto di ogni forma di ingiustizia e oppressione (Buettner-Schmidt & Lobo, 2012; Griffiths, 2003; Hackman, 2005). Diviene dunque essenziale assumere l'equità come orizzonte di senso pedagogico per affermare la necessità di migliorare le traiettorie di vita degli individui attraverso i processi educativi (Ainscow, 2020; Ferrero, 2023b; Schleicher, 2009), intendendo la scuola come *great equalizer* (Bernardi & Ballarino, 2016).

In secondo luogo, occorre porsi in dialogo con la polisemia del costrutto di equità per elaborarne una definizione teorico-pratica coerente con l'ideale di giustizia sociale. I filoni di uguaglianza delle opportunità, delle capacità e inclusione sociale appaiono adatti a orientare la teoria e la prassi educativa verso una valorizzazione dei soggetti e una contemporanea messa in discussione dei contesti scolastici per renderli più aderenti al fabbisogno educativo della popolazione studentesca, superando modelli inesistenti e controproducenti di *standard*, norma e omogeneità (Benadusi & Giancola, 2022; Kyriakides et al., 2022; Ferrero, 2023c). Occorre garantire a tutti un'esperienza

formativa eccellente, finalizzata all'acquisizione delle capacità per esercitare la cittadinanza in termini di partecipazione attiva alla vita politica, sociale, culturale, economica sul piano locale e globale: le diversità non devono trasformarsi in disuguaglianze, ma il pluralismo deve essere vissuto come quotidiana esperienza e occasione per valorizzare i punti di forza delle persone (Ferrero, 2023a; 2023b; Zoletto, 2020).

In terzo luogo, emerge con chiarezza quanto sia difficile rendere concreta questa prospettiva di giustizia sociale ed equità (OECD, 2023; UNICEF, 2018). I figli continuano a replicare le traiettorie scolastiche e professionali dei genitori, secondo la dinamica della riproduzione sociale (Gentili & Pignataro, 2020; Giancola & Salmieri, 2024): lo *status* socioeconomico e socioculturale delle famiglie rappresenta un'importante causa di disparità in termini di accesso alle opportunità educative e successo formativo. Diviene però fondamentale porre i sistemi scolastici e le scuole sotto indagine per comprendere la loro responsabilità nel dare origine a disuguaglianze che rendono iniqui i percorsi degli studenti, spesso inasprando l'effetto delle condizioni di partenza: l'antropologia dell'educazione da tempo sottolinea le implicazioni peggiorative in termini di equità della cultura e organizzazione della scuola (Florio-Ruane, 1996; Gobbo, 2011; Goldring, 2002; Pescarmona, 2012).

La categoria interpretativa di "fattori non tradizionali di disuguaglianza", introdotta da Ferrer-Esteban (2011) e poi approfondita da altri studi (Ferrero, 2023d; Ferrero & Granata, 2023; Granata & Ferrero, 2022; Mincu, 2015), si riferisce proprio alla produzione di disparità da parte della scuola per mezzo dell'azione professionale dei docenti (livello *micro*), della *governance* delle singole istituzioni (livello *meso*) e delle politiche educative nazionali (livello *macro*). La Fig. 1 illustra questi fenomeni, che si originano a causa delle scelte organizzative e di funzionamento dei sistemi scolastici e delle singole istituzioni e riguardano sia istituti diversi sia classi di una stessa scuola.



Fig. 1. I fattori non tradizionali di disuguaglianza: un modello interpretativo¹

La nostra riflessione sui compiti a casa in una prospettiva di equità è volta a evidenziare quando e perché si configurino come fattore non tradizionale di disuguaglianza. Le decisioni sul loro utilizzo

¹ Il modello, basato sulla teoria ecologica di Brofenbrenner, è stato presentato dall'autore in lavori precedenti citati nel testo (Ferrero, 2023a; 2023c).

sono in capo agli insegnanti e prendono forma in aula, ma questo aspetto può riguardare anche scelte strategiche a livello di singolo istituto, con la formulazione di *policy* specifiche, e indirizzi a livello nazionale. Si rivela dunque urgente una seria analisi pedagogica delle loro implicazioni sui percorsi formativi di bambini e ragazzi e rispetto al coinvolgimento delle famiglie: se nel primo ciclo di istruzione la questione ha a che fare con il supporto dei genitori, l'acquisizione di autonomia, il sovraccarico di lavoro e l'impatto sul tempo domestico, via via che si procede con i gradi successivi i punti critici non riguardano tanto la necessità di assistenza quanto la conciliazione del tempo libero e familiare con le richieste della scuola.

2. Tra trasmissione culturale e merito: quale idea di scuola?

La pratica dei compiti a casa rimanda all'idea di scuola come luogo di trasmissione culturale (Castoldi & Chiosso, 2017; Cesareni & Pascucci, 2004), in cui la triade didattica *spiegazione in classe, studio domestico individuale e verifica* (Castoldi, 2015; Cecchinato & Papa, 2016) rappresenta l'unico modello formativo possibile. Si afferma così che esiste un unico sapere e che il docente è depositario di una conoscenza che deve essere trasferita agli alunni scongiurando qualsiasi occasione di innovazione creativa: l'apprendimento non è inteso come processo in cui insegnanti e studenti, in un'ottica di co-costruzione, scoprono qualcosa di nuovo e rinnovano il patrimonio culturale comune, bensì come adattamento del singolo al sistema di norme e valori ritenuti utili.

“La scuola dell'obbligo apre una lunga stagione della vita nella quale imparare significa, quasi sempre, eseguire consegne prestabilite, cercare di raggiungere obiettivi programmati dagli insegnanti, ottemperare a compiti standardizzati secondo le regole predisposte dall'organizzazione scolastica. [...]

Un buon lavoro è quello di chi non esce mai dai margini, stende il colore in maniera omogenea, non introduce, insomma, nulla di proprio nel compito predisposto dall'insegnante o dal libro di testo” (Granata, 2022, p. 19).

Emerge dunque la volontà di ammaestrare e omologare bambini e ragazzi secondo una concezione standardizzata di apprendimento (Daffi & Prandolini, 2013; Sala, 2018): questa tendenza è evidente soprattutto in presenza di studenti portatori di intelligenze e stili cognitivi differenti da quelli ritenuti più validi e valorizzati dalla scuola (Brembate & Donini, 2013; De Blasi & Demo, 2020), che rischiano di vedere sminuita la loro modalità di approccio al sapere e di perdere perciò motivazione e interesse verso le proposte educative. I compiti a casa possono così diventare una barriera che impedisce di imparare e non un facilitatore, come invece pensano i docenti: il sovraccarico cognitivo derivato dall'impegno in compiti scolastici dopo molte ore passate in aula e il carattere ripetitivo, mnemonico e asettico delle attività producono effetti negativi che incidono sulla passione e sulla gioia di apprendere (Lucangeli, 2019).

L'idea che a fianco del lavoro svolto a scuola debba esserci un allenamento domestico rimanda all'ideale meritocratico in educazione (Boarelli, 2019; Ferrero, 2023e). Il *focus* è sui prodotti e sui risultati, con il criterio di equità che viene garantito dall'omogeneità e dall'uguaglianza riferita alle procedure tramite cui valutare i progressi degli studenti e i loro talenti (Nagel, 1991; Savidan, 2007): si perdono di vista i processi e i percorsi di crescita, non considerando aspetti fondamentali come la modalità di approccio all'apprendimento, la capacità di interrogare e mettere in discussione forme di

sapere precostituite, la creatività e il pensiero critico e ponendo l'accento sulla *performance*. Questa visione risulta problematica per gli effetti che può provocare in termini di riproduzione sociale e disuguaglianze (Collins, 2009; Federici, 2019; Pitzalis, 2017): non tutte le famiglie posseggono competenze in ambito educativo e didattico per sostenere i figli nel lavoro scolastico da svolgere a casa, così si genera una disparità tra chi può contare sul supporto dei genitori e chi è costretto ad affrontare da solo attività anche molto complesse.

“Qualsiasi rinvio sistematico dello studio a casa è in realtà un rinvio all'ineguaglianza: ineguaglianza delle condizioni abitative, ma anche e soprattutto dell'ambiente familiare e culturale. Chi dispone di una stanza propria in cui studiare, chi può ricorrere a un fratello o a un amico, chiedere aiuto a parenti che hanno già letto il libro che deve studiare, consultare un'enciclopedia o un atlante, consigliarsi con chi lo circonda circa i propri metodi di studio... costui non è affatto in condizioni di eguaglianza con chi studia in una stanza in cui la televisione è sempre accesa, senza interlocutori cui far riferimento in caso di difficoltà, senza sostegno in caso di sconforto, senza altro consiglio che l'esortazione di rito: 'Studia!'.

Certo, bisogna rifuggire le interpretazioni troppo semplicistiche: ci sono famiglie modeste che garantiscono ai propri figli un aiuto più efficace rispetto a quello di certe famiglie agiate. [...] Perché qui non c'è niente di “automatico”: se le condizioni economiche sono palesemente cruciali, in realtà è il tipo di ambiente familiare a essere davvero determinante. [...] Affermiamo questo [...] per sottolineare tutta l'importanza dell'ambiente familiare e, con ciò, l'imprescindibile necessità di combattere la disuguaglianza anche nella scuola e tramite la scuola. Se si vuole che la scolarità non penalizzi i ragazzi in funzione del loro ambiente familiare, è fondamentale attirare l'attenzione dei genitori, degli insegnanti, delle strutture educative, dei rappresentanti locali e dei responsabili politici sui pericoli dello *studio a casa*” (Meirieu, 2013, pp. 13-14).

La pratica dei compiti a casa, soprattutto nei primi anni di scuola dell'obbligo, si configura come potente fattore non tradizionale di disuguaglianza: acuisce gli effetti della riproduzione sociale e crea gravi disparità tra studenti, poiché assegna alle famiglie la responsabilità di determinare il successo formativo dei figli con attività scolastiche da svolgere in ambiente domestico, senza la mediazione e il supporto di professionisti competenti (Contessi, 2016; Fitzmaurice et al., 2021). La questione richiede sicuramente un ripensamento del tradizionale assetto della didattica in classe, ma postula anche una riflessione a livello di singolo istituto, così da formulare politiche educative e progettualità che sostengano ogni studente e restituiscano alla scuola il dovere di assicurare a tutti opportunità di apprendimento effettive ed efficaci: coltivare una cultura dell'equità e del benessere si rivela dunque cruciale per abbandonare derivate meritocratiche, valorizzare l'unicità di ciascuno e sostenerne talenti e aspirazioni senza che il retroterra familiare influenzi le traiettorie di vita (Sandel, 2021).

3. Tra scuola e famiglia: corresponsabilità educativa o delega?

Il rapporto tra genitori e insegnanti non si gioca soltanto durante i colloqui periodici in cui il bambino o il ragazzo è presentato nel suo percorso di crescita come figlio e come scolaro (Bove, 2020; Granata, 2016), ma soprattutto nelle modalità di collaborazione che riguardano il quotidiano e prescindono dal confronto diretto in un momento dedicato. I compiti a casa rappresentano un terreno determinante rispetto alla relazione tra scuola e famiglia: emerge la necessità di costruire una corresponsabilità

educativa (Dusi & Pati, 2014; Pati, 2019; Rovida, 2023) che riconosca ai diversi attori ruoli specifici, senza intromissioni e richieste relative allo svolgimento di funzioni che esulano da quel particolare ambito di vita del soggetto.

Oltre a provocare effetti negativi sulle opportunità di apprendimento, assegnare attività scolastiche da svolgere a casa può creare tensione tra insegnanti e famiglie (Montalbetti & Lisimberti, 2020): i genitori si sentono investiti di un ruolo non proprio e talvolta in difficoltà nel dover introdurre ai figli specifici argomenti o modalità di lavoro, percependosi come primi responsabili della qualità di quanto svolto nell'ambiente domestico e dei risultati conseguiti (Coggi & Ricchiardi, 2010; Colla, 2023). La corresponsabilità educativa si trasforma così in un rapporto asimmetrico in cui la scuola si comporta da “datore di lavoro” delle famiglie, di fatto determinando come debba essere occupato il tempo che gli studenti trascorrono a casa senza considerarlo di per sé occasione per imparare.

“Il primo compito dei genitori riguardo il sostegno allo studio a casa è di agire attraverso gli organismi esistenti affinché gli insegnanti, che sono i veri professionisti dell'apprendimento e dispongono delle competenze necessarie, introducano in classe spazi destinati a ‘imparare la lezione’, svolgere un compito, ripassare per un'interrogazione o una verifica: spazi in cui abbiano la possibilità di spiegare come bisogna fare, aiutare tutti a organizzarsi invece di accontentarsi di sancire, in questo campo, successi e fallimenti degli uni e degli altri. In parecchie discipline una parte sostanziale dello studio è ancora destinata a essere svolta a casa. Certo, si cita la mole dei programmi, la mancanza di tempo e l'inadeguatezza degli organici. È vero che tutto ciò costituisce un ostacolo considerevole, ma ormai si sa che dedicare del tempo a ‘fare in classe i compiti’ consente in realtà un notevole risparmio di tempo a medio e lungo termine” (Meirieu, 2013, pp. 23-24).

La questione è certamente connessa alla qualità e all'equità dell'esperienza formativa, ma può essere messa a tema anche in termini di conciliazione tra famiglia e lavoro (Ilgar, 2013; Schieman et al., 2018): assegnare compiti a casa significa sovraccaricare i genitori di un'ulteriore attività rispetto alla professione e al lavoro domestico, con poco spazio per un tempo davvero libero e di qualità da coltivare con se stessi e insieme agli affetti. Come sottolineano recenti studi (Granata, 2024; Minello, 2022), soprattutto in Italia la cura dei figli e il loro supporto nelle attività scolastiche è prerogativa principalmente femminile, con forti ricadute sull'occupazione e in termini di *gender (care) gap*. Una trasformazione della scuola è dunque urgente non solo per il benessere degli studenti, ma anche nella prospettiva di un'innovazione sociale e culturale: la risposta a programmazioni ritenute troppo dense non è l'assegnazione di un ruolo didattico alle famiglie, ma una riflessione pedagogica che raggiunga la dimensione politica a livello nazionale e venga assunta come preciso impegno professionale dalla *governance* delle scuole e dai singoli docenti.

“Una riorganizzazione [della scuola] che tenga conto delle necessità delle famiglie sarebbe auspicabile. [...] La scuola italiana è ancora basata, per molte e molti insegnanti [...], sull'assunto che il pomeriggio e i weekend vengano trascorsi a fare i compiti a casa. La supposta autonomia dei bambini, soprattutto i più piccoli, è fallace. I genitori che lavorano, e soprattutto le madri, quelle che prevalentemente si occupano del supporto alla vita scolastica dei figli a tutto tondo [...], devono usare molta energia per stare accanto ai figli anche dopo aver finito il loro turno lavorativo. È una questione complessa, e molto delicata da toccare nel sistema italiano, ma quando

si parla di madri non è possibile non far riferimento alle difficoltà nella gestione della carriera scolastica dei figli, a tutte le età” (Minello, pp. 35-36).

Una relazione tra scuola e famiglia che si giochi su questi assunti non può essere definita come corresponsabilità educativa, poiché assume i contorni di una vera e propria delega (Palma, 2017; Zini, 2016) di ruoli e funzioni precipuamente pedagogico-didattici ai genitori da parte dei docenti, spesso con il *bene placet* dei dirigenti. Oltre agli effetti peggiorativi in termini di equità, questa dinamica può rappresentare un fattore non tradizionale di disuguaglianza anche per le diverse possibilità economiche delle famiglie: emergono sempre di più fenomeni di *shadow education* (Bray, 2021; Campani, 2013), con i genitori costretti a rivolgersi a tutor privati per il supporto dei figli nei compiti e nello studio individuale a causa di mancanza di tempo o carenza di competenze. La questione risulta ancora più preoccupante in presenza di alunni con bisogni educativi speciali (Ferrero & Granata, 2024): in questo caso il combinato disposto di visioni di scuola orientate al merito, compiti a casa e stili cognitivi diversi da quelli ritenuti *standard* richiede alle famiglie grossi investimenti. Ne derivano opportunità di apprendimento diseguali in base alla capacità finanziarie dei genitori, quando invece dovrebbe essere la scuola a sostenere gli studenti in percorsi di metacognizione, costruzione di un metodo di studio e di strategie efficaci per imparare.

Del resto, sia studenti sia famiglie mettono in dubbio l'utilità dei compiti a casa (Polito, 2013), percepiti come meccanismo di controllo e non come esercizio per l'acquisizione di autonomia. I genitori inoltre lamentano una certa propensione da parte della scuola nel definire modalità e criteri rigidi per disciplinare le forme di corresponsabilità educativa: anche le attività scolastiche da svolgere in ambito domestico sono una spia del disinteresse da parte dei professionisti della formazione nell'ascoltare le famiglie e connettersi alle esigenze degli alunni, nel nome di un *programma* da portare a termine e di contenuti da assimilare anche a discapito del benessere e dell'equità.

4. Compiti a casa: bisogna evitarli? Possibili istruzioni per l'uso

In questo saggio abbiamo voluto contribuire alla riflessione pedagogica sulla pratica dei compiti a casa, analizzando la questione su un piano teorico in una prospettiva di equità e giustizia sociale. In effetti, si rivela assolutamente urgente porre il tema in questi termini: le derive meritocratiche e neoliberiste dei sistemi scolastici rischiano di mettere a rischio le finalità democratiche e di coesione sociale dell'esperienza formativa (Davies & Bansel, 2007; Hill & Kumar, 2012; Lakes & Carter, 2011). Anche nel nostro Paese la scuola è stata oggetto di numerose riforme che sembrano averne svuotato il mandato costituzionale (Baldacci, 2022; Grimaldi & Serpieri, 2013): l'exasperazione del lavoro scolastico da svolgere in ambiente domestico assegnato agli studenti e di conseguenza alle famiglie rappresenta una chiara allarme della perdita di centralità di bambini e ragazzi a favore di un *focus* utilitaristico e funzionalista sull'acquisizione e sull'accumulo di competenze e conoscenze ritenute indispensabili per il mercato del lavoro e per i cicli scolastici successivi.

“Occorre, perciò, tenere viva una battaglia culturale di lungo corso, una guerra di posizione capace di ostacolare la diffusione del credo neoliberista. Contro l'idea triste di una scuola-azienda è necessario sostenere fermamente che un'altra scuola è possibile: una Scuola della Costituzione, capace di realizzare uno sviluppo completo della persona (sia come cittadino sia come produttore, e più in generale come individuo dotato di autonomia etica e intellettuale), e quindi di promuovere una crescita civile e democratica del Paese” (Baldacci, 2019, p. 178).

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 3, 2024

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_16325

I compiti a casa intesi come studio individuale ed esercizio scolastico effettuato senza il supporto e la facilitazione degli insegnanti si qualificano dunque come un forte e subdolo fattore non tradizionale di disuguaglianza: essi creano disparità di apprendimento in termini di opportunità educative e risultati scolastici (quando sono oggetto di valutazione o propedeutici a essa) per il differente *background* culturale delle famiglie e le loro diverse possibilità economiche, che precludono ad alcuni strumenti e materiali e permettono ad altri di avvalersi del sostegno di tutor privati. Il fenomeno riguarda certamente la vita d'aula e la cultura pedagogica dei docenti: se hanno interiorizzato un'idea di scuola trasmissiva, depositaria e meritocratica, allora questa pratica sarà ritenuta un elemento indispensabile in nome della triade didattica menzionata prima. La questione riguarda però anche la *governance* delle singole istituzioni: in tempi di autonomia scolastica (Mulè et al., 2020), è infatti possibile formulare proposte progettuali e politiche per disciplinare le modalità di assegnazione di attività da svolgere in ambiente domestico.

Il punto chiave riguarda la costruzione di un'autentica relazione di corresponsabilità educativa in cui scuola e famiglia siano alleate affinché il percorso di crescita di bambini e ragazzi sia integrale e olistico, senza scontri e cesure dovute a ingerenze e prevaricazioni rispetto ai reciproci ruoli. I compiti a casa non dovrebbero configurarsi come ripetizione di quanto svolto a scuola o far affrontare agli studenti argomenti nuovi con il solo supporto delle famiglie, sia per una questione di equità sia più specificamente per costruire un rapporto generativo tra ambiente formativo e domestico: dialogando con i genitori, si possono immaginare attività creative da effettuare a casa che siano occasione per fare esperienze insieme (cucinare, visitare musei pubblici gratuiti, andare in biblioteca, fare una gita al parco...).

“Se i genitori vogliono aiutare i figli a ‘riuscire’, non vale la pena che si trasformino tutti i giorni, o tutte le domeniche, in professori di ortografia, geografia o matematica. Esistono esperti per questo; bisogna fare in modo che questi ultimi si assumano tutte le loro responsabilità. I genitori, invece, devono diventare tutti i giorni ‘professori di intelligenza’: cogliere tutte le occasioni possibili per far pensare e riflettere. È un buon obiettivo. Dovrebbe essere sufficiente a colmare ogni legittima aspirazione a essere ‘veri educatori’ per i propri figli” (Meirieu, 2013, p. 117).

È chiaro che con il progredire dei gradi scolastici debba essere previsto uno spazio per lo studio e l'esercizio autonomo in ambiente domestico. In un'ottica di equità, occorre però sempre tenere presente le specifiche e personali situazioni di ciascuno e la quantità di compiti assegnati: nel nostro Paese gli studenti sono impegnati in attività scolastiche da svolgere a casa circa il doppio del tempo rispetto ai loro coetanei europei (OECD, 2014; 2022; 2023), con serie conseguenze su benessere, socialità, pressione emotiva. È dunque urgente un cambio di rotta che coinvolga i decisori politici nell'emanare indicazioni chiare a livello nazionale², le *governance* delle singole istituzioni nel fissare a livello collegiale criteri relativi all'assegnazione di compiti e gli insegnanti nel riflettere e nell'attuare azioni condivise a livello sia di scuola sia di *team* per bilanciare le richieste agli studenti sul piano qualitativo e quantitativo. In buona sostanza, occorre porre un'enfasi maggiore sul tempo trascorso a scuola in termini di opportunità di co-costruzione della conoscenza e rinnovamento del

² Negli anni Sessanta (1964, 1965, 1969) alcune circolari ministeriali hanno chiarito la necessità di non sovraccaricare gli alunni durante i periodi di sospensione delle attività didattiche.

sapere al di là delle forme precostituite: non scindere l'aspetto istruttivo da quello educativo (Corbi et al., 2024; Ferrero, 2023b) diviene essenziale per riportare al centro dell'esperienza formativa lo studente e non un'idea distorta di apprendimento, con una delega alle famiglie di compiti tipicamente scolastici.

Riferimenti bibliografici:

- Ainscow, M. (2020). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects*, 49, 123-134.
- Baldacci, M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci, M. (2022). Il cammino smarrito verso una scuola democratica. *Education Sciences & Society*, 13(1), 45-54.
- Benadusi, L., & Giancola, O. (2022). *Equità e merito nella scuola. Teorie, indagini empiriche, politiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Bernardi, F., & Ballarino, G. (2016). Education as the great equalizer: a theoretical framework. In Iid. (eds.), *Education, Occupation and Social Origin. A Comparative Analysis of the Transmission of Socio-Economic Inequalities* (pp. 1-16). Cheltenham: Edward Elgar.
- Boarelli, M. (2019). *Contro l'ideologia del merito*. Roma-Bari: Laterza.
- Bove, M.C. (2020). *Capirsi non è ovvio. Dialogo tra insegnanti e genitori in contesti educativi interculturali*. Milano: FrancoAngeli.
- Bray, M. (2021). Shadow education in Europe: Growing prevalence, underlying forces, and policy implications. *ECNU Review of education*, 4(3), 442-475.
- Brembati, F., & Donini, R. (2013). *DSA e compiti a casa: strategie per rendere efficace lo studio e lo svolgimento dei compiti*. Trento: Erickson.
- Buettner-Schmidt, K., & Lobo, M.L. (2012). Social justice: A concept analysis. *Journal of advanced nursing*, 68(4), 948-958.
- Campani, G. (2013). Private tutoring in Italy: Shadow education in a changing context. In M. Bray, A.E. Mazawi & R.G. Sultana (eds), *Private tutoring across the Mediterranean* (pp. 115-128). Leida: Brill.
- Castoldi, M. (2015). *Didattica generale*. Milano: Mondadori Università.
- Castoldi, M., & Chiosso, M. (2017). *Quale futuro per l'istruzione? Pedagogia e didattica per la scuola*, Milano: Mondadori Università.
- Cecchinato, G., & Papa, R. (2016). *Flipped Classroom: un nuovo modo di insegnare e apprendere*. Torino: UTET.
- Cesareni, D., & Pascucci, M. (2004). *Pedagogia e scuola*. Roma: Carocci.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2010). Condivisione di valori tra scuola e famiglia. In C.M. Ronci, C. Fiore, U. Lucia, A.A. Massa, M.A. Gallina (eds.), *Scuola-famiglia tra continuità e cambiamenti* (pp. 51-64). Milano: FrancoAngeli.
- Colla, V. (2023). "The teacher said that at school": Negotiating epistemic and deontic rights in parent-child homework conversations. *Studium Educationis*, 24(2), 14-28.
- Collins, J. (2009). Social reproduction in classrooms and schools. *Annual review of Anthropology*, 38(1), 33-48.
- Corbi, E., Perillo, P., & Chello, F. (2024). *La pedagogia in questione. Concetti, tempi, contesti*. Torino: UTET.

- Corno, L. (2000). Looking at homework differently. *The Elementary School Journal*, 100(5), 529-548.
- Costa, M., Cardoso, A.P., Lacerda, C., Lopes, A., & Gomes, C. (2016). Homework in primary education from the perspective of teachers and pupils. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 217, 139-148.
- Contessi, R. (2016). *Scuola di classe. Perché la scuola funziona solo per chi non ne ha bisogno*. Roma-Bari: Laterza.
- Daffi, G. (2009). *Missione compiti. Manuale di sopravvivenza per i genitori*. Trento: Erickson.
- Damilano Bo, N., & Menzolini, P. (2011). *È l'ora dei compiti! Come svolgerli con metodo, autonomia e creatività*. Milano: Urta.
- Daffi, G., & Prandolini, C. (2013). *ADHD e compiti a casa: strumenti e strategie per bambini con difficoltà di pianificazione, di organizzazione e fragilità di attenzione*. Trento: Erickson.
- Davies, B., & Bansel, P. (2007). Neoliberalism and education. *International journal of qualitative studies in education*, 20(3), 247-259.
- De Biasi, S., & Demo, H. (2020). Per il superamento dei compiti a casa: pratiche didattiche alternative per lo sviluppo dell'autonomia nella scuola primaria. In D. Ianes & H. Demo (eds.), *Non uno di meno: Didattica e inclusione scolastica* (pp. 70-84). Milano: FrancoAngeli.
- Dusi, P., & Pati, L. (eds.) (2014). *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella prospettiva multiculturale: una prospettiva europea*. Brescia: La Scuola.
- Fairbanks, E.K., Clark, M., & Barry, J. (2005). Developing a comprehensive homework policy. *Principal Journal*, 84(3), 36-39.
- Federici, S. (2019). Social reproduction theory. *Radical Philosophy*, 2(4), 55-57.
- Ferrer-Esteban, G. (2011). Beyond the Traditional Territorial Divide in the Italian Education System. Aspects of System Management Factors on Performance in Lower Secondary Education. *FGA Working Paper*, 42(12). Torino: Fondazione Giovanni Agnelli.
- Ferrero, V. (2023a). Equity and Excellence in Education: SDG 4 of the 2030 Agenda in the Italian Context. Public Education Policies and Their Impact. In M. Hamdan M. Anshari, E.Z.H. Ali & N. Ahmad (eds.), *Public Policy's Role in Achieving Sustainable Development Goals* (pp. 206-235). Hershey: IGI Global.
- Ferrero, V. (2023b). Una scuola per la giustizia sociale. Riflessioni pedagogiche sull'equità in educazione in prospettiva gramsciana. *QTimes. Journal of Education, Technology and Social Studies*, 15(1/2), 97-108.
- Ferrero, V. (2023c). La scuola è aperta a tutti? Una riflessione pedagogica su equità in educazione, disuguaglianze e autonomia scolastica. *Civitas Educationis. Education, Politics, Culture*, 12(1), 239-262.
- Ferrero, V. (2023d). Inclusione: una questione di formazione? Formazione degli insegnanti di sostegno e modalità di reclutamento come fattori non tradizionali di disuguaglianza. *Annali Online della Didattica e della Formazione Docente*, 25(1), 252-272.
- Ferrero, V. (2023e). La trappola del merito. Prospettive per interpretare le disuguaglianze e costruire una scuola democratica. *Pampaedia. Bollettino As.Pe.I.*, 195, 9-29.
- Ferrero, V., & Granata, A. (2023). Lettera a un dirigente scolastico. Rileggere don Milani alla luce dei fattori non tradizionali di disuguaglianza scolastica. *Quaderni di Pedagogia della Scuola*, 4(1), 81-89.

- Ferrero, V., & Granata, A. (2024). Riportare l'educativo a scuola: professionalità docente e derive della medicalizzazione. *Ricerche Pedagogiche*, 58(231), 63-79.
- Florio-Ruane, S. (1996). La cultura e l'organizzazione sociale della classe scolastica. In F. Gobbo (Ed.), *Antropologia dell'Educazione. Scuola, cultura, educazione nella società multiculturale* (pp. 171-190). Milano: Unicopoli.
- Fitzmaurice, H., Flynn, M., & Hanafin, J. (2021). Parental involvement in homework: A qualitative Bourdieusian study of class, privilege, and social reproduction. *International Studies in Sociology of Education*, 30(4), 440-461.
- Gentili, A., & Pignataro, G. (2020). *Disuguaglianze e istruzione in Italia. Dalla scuola primaria all'università*. Roma: Carocci.
- Giancola, O., & Salmieri, L. (2024). *La povertà educativa in Italia. Dati, analisi, politiche*. Roma: Carocci.
- Gobbo, F. (2011). Ethnographic research in multicultural educational contexts as a contribution to intercultural dialogue. *Policy Futures in Education*, 9(1), 35-42.
- Goldring, L. (2002). The power of school culture. *Leadership*, 32(2), 32-35.
- Granata, A. (2016). *Pedagogia delle diversità. Come sopravvivere un anno in una classe interculturale*. Roma: Carocci.
- Granata, A. (2022). *Da piccolo ero un genio. Sette capacità da non perdere diventando adulti*. Milano: Gribaudo.
- Granata, A. (2024). *Ragazze col portafogli. Una pedagogia dell'emancipazione femminile*. Roma: Carocci.
- Granata, A., & Ferrero, V. (2022). Nelle tasche della scuola. Coinvolgimento finanziario-organizzativo delle famiglie come fattore non tradizionale di disuguaglianza scolastica. *Scuola Democratica. Learning for Democracy*, 10(2), 363-384.
- Griffiths, M. (2003). *Action for social justice in education*. Buckingham: Open University Press.
- Grimaldi, E., & Serpieri, R. (2013). Privatising education policy-making in Italy: New governance and the reculturing of a welfarist education state. *Education Inquiry*, 4(3), 22615.
- Hackman, H.W. (2005). Five Essential Components for Social Justice Education. *Equity & Excellence in Education*, 38(2), 103-109.
- Hill, D., & Kumar, R. (eds.). (2012). *Global neoliberalism and education and its consequences*. New York: Routledge.
- Ilgar, S. (2013). Parental Tendency Towards Taking Responsibility: The Case of Homework. *International Journal of Social Sciences & Education*, 3(4), 942-952.
- Kyriakides, L., Creemers, B.P.M., Panayiotou, A., & Charalambous, E. (eds.) (2022). *Quality and Equity in Education: Revisiting Theory and Research on Educational Effectiveness and Improvement*. New York: Routledge.
- Lakes, R.D., & Carter, P.A. (2011). Neoliberalism and education: An introduction. *Educational Studies*, 47(2), 107-110.
- Lisimberti, C., & Montalbetti, K. (2020). Suona la campanella e poi? Una riflessione sui compiti a casa. In G. Cappuccio, G. Compagno & S. Polenghi (eds.), *30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia. Quale pedagogia per i minori?* (pp. 1021-1031). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Lucangeli, D. (2019). *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*. Trento: Erickson.
- Mantegazza, R. (2018). *Compiti a casa. Perché, quali e come, quanti e quando*. Roma: Fefè.

- McDermott, R.P., Goldman, S.V., & Varenne, H. (1984). When school goes home: Some problems in the organization of homework. *Teachers College Record*, 85(3), 391-409.
- Meirieu, P. (2013). *I compiti a casa. Genitori, figli, insegnanti: a ciascuno il suo ruolo*. Milano: Feltrinelli.
- Mincu, M. (2015). The Italian middle school in a deregulation era: modernity through path-dependency and global models. *Comparative Education*, 51(3), 446-462.
- Minello, A. (2022). *Non è un Paese per madri*. Roma-Bari: Laterza.
- Montalbetti, K., & Lisimberti, C. (2020). Dal confine alla soglia. I compiti a casa tra scuola e famiglia. *Pedagogia Oggi*, 18(1), 309-322.
- Mulè, P., De Luca, C., & Notti, A.M. (eds.) (2020). *L'insegnante e il dirigente scolastico nella scuola dell'autonomia tra didattica, governance e progetto culturale*. Roma: Armando.
- Nagel, T. (1991). *Equality and Partiality*. New York: Oxford University Press.
- Palma, M. (2017). La scuola come bene comune. il rapporto scuola-famiglia rivisto in un modello sostenibile di gestione condivisa. *MeTis-Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 7(2), 319-335.
- Pitzalis, M. (2017). *Ritorno sulla riproduzione sociale. Famiglia, capitale culturale e campo scolastico*. In E. Susca (ed.), *Pierre Bourdieu. Il mondo dell'uomo, i campi del sapere* (pp. 159-179). Napoli-Salerno: Orthotes.
- OECD (2012). *Equity and Quality in Education. Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2014). *Does Homework Perpetuate Inequities in Education? PISA in Focus 46*. Parigi: OECD Publishing.
- OECD (2022). *Talis. Mending the Educational Divide. Getting Strong Teachers to the Schools That Need Them Most*. Parigi: OECD Publishing.
- OECD (2023). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*. Parigi: OECD Publishing.
- ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo. L'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. New York: ONU.
- Pati, L. (2019). *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*. Brescia: Scholé.
- Pescarmona, I. (2012). *Innovazione educativa tra entusiasmo e fatica. Un'etnografia dell'apprendimento cooperativo*. Roma: Cisu.
- Polito, M. (2013). I compiti per casa: sono efficaci? Sono inutili? Le opinioni a confronto di studenti, docenti e genitori. *Formazione & insegnamento*, 11(2), 171-194.
- Protheroe, N. (2009). Good homework policy. *Principal*, 89(1), 42-45.
- Rovida, F. (2023). *Inclusione e corresponsabilità educativa. Percorsi di formazione operativi tra nodi complessi e valori condivisi*. Milano: Hoepli.
- Sala, R. (2018). Differenziare per includere. Il ruolo e le funzioni dei compiti a casa. *Essere a Scuola*, 2(10), 74-76.
- Sandel, M.J. (2021). *La tirannia del merito. Perché viviamo in una società di vincitori e perdenti*. Milano: Feltrinelli.
- Savidan, P. (2007). *Repenser l'égalité des chances*. Parigi: Grasset.
- Schieman, S., Ruppner, L., & Milkie, M. A. (2018). Who helps with homework? Parenting inequality and relationship quality among employed mothers and fathers. *Journal of Family and Economic Issues*, 39, 49-65.

- Schleicher, A. (2009). Securing quality and equity in education: Lessons from PISA. *Prospects*, 39(3), 251-263.
- Trautwein, U., & Köller, O. (2003). The relationship between homework and achievement: still much of a mystery. *Educational psychology review*, 15, 115-145.
- UNICEF (2013). *Leave No Child Behind. Building Equity for Children*. Skopje: UNICEF.
- UNICEF (2018). *An Unfair Start. Inequality in Children's Education in Rich Countries*. Florence: UNICEF.
- UNICEF (2021). *Every Child Learns*. New York: UNICEF.
- Watkins, P.J., & Stevens, D.W. (2013). The goldilocks dilemma: Homework policy creating a culture where simply good is just not good enough. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 86(2), 80-85.
- Zini, P. (2016). Partecipazione scuola-famiglia: pratiche di corresponsabilità educativa. *La Famiglia*, 50/260(1), 201-219.
- Zoletto, D. (2020). *A partire dai punti di forza. Popular culture, eterogeneità, educazione*. Milano: FrancoAngeli.