

Simona Finetti

LA POVERTÀ EDUCATIVA

Origini, dimensioni, prospettive

PROSPETTIVE ANGOLARI

FrancoAngeli

Informazioni per il lettore

Questo file PDF è una versione gratuita di sole 20 pagine ed è leggibile con **Adobe Acrobat Reader**



La versione completa dell'e-book (a pagamento) è leggibile **con Adobe Digital Editions**.

Per tutte le informazioni sulle condizioni dei nostri e-book (con quali dispositivi leggerli e quali funzioni sono consentite) consulta [cliccando qui](#) le nostre F.A.Q.

PROSPETTIVE ANGOLARI

Collana diretta da Silvio Premoli e Andrea Traverso

La prospettiva angolare (o accidentale) è quella prospettiva cui si accede ponendosi davanti alla scena senza fare attenzione a porre il quadro prospettico parallelo alla parete frontale. Tale prospettiva offre dinamicità e spontaneità alla scena, discostandosi dalla solennità della prospettiva centrale rinascimentale.

La collana «Prospettive angolari» vuole proporre visioni della pedagogia e delle questioni educative non istituzionali e accademiche, ma capaci di cogliere la dinamicità e la complessità della realtà.

L'irrelevanza della pedagogia nella cultura contemporanea, evidenziata da Massa (1987) è riconducibile all'incapacità della disciplina di proporre soluzioni concrete ai problemi emergenti nella società sul piano educativo, sociale, culturale (Brezinka, 2011).

La collana accoglie studi e ricerche che contribuiscano allo sviluppo della pedagogia come sapere capace di costruire connessioni tra teorie ed esperienze sul campo, di attivare, orientare e trasformare le pratiche educative in un contesto socioculturale connotato da pluralismo e differenze, promuovendo dialogo, inclusione e partecipazione e costruendo orizzonti condivisi e cittadinanza.

L'approccio della collana mira, inoltre, a saldare la separazione epistemologicamente infondata, anzi contraddittoria, tra pedagogia e didattica, che alimenta l'illusione che ci possa essere una teoria pedagogica sganciata dal suo corrispettivo pratico e viceversa. Nella loro natura sociale, pedagogia e didattica accompagnano verso il cambiamento dei sistemi, delle comunità, dei gruppi, con l'intento di valorizzare ed armonizzare le diverse prospettive, ponendosi in una condizione di ascolto e dialogo; e questo è anche l'intento di questa collana. La produzione scientifica, non solo accademica, assolve a tale compito definendosi e ridefinendosi nel tempo, nei diversi contesti e rispetto a bisogni educativi, sociali e culturali sempre in evoluzione.

La collana si rivolge a ricercatori, studiosi, studenti, educatori, insegnanti, mediatori, professionisti dei servizi alla persona, con l'obiettivo di fornire cornici interpretative teorico-pratiche, prospettive di comprensione degli interventi in situazione e approfondimenti relativi a competenze e strumenti professionali.

Comitato scientifico

Luca Agostinetto, Università di Padova
Francesca Antonacci, Università di Milano-Bicocca
Cristina Balloi, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano
Irene Biemmi, Università di Firenze
Fabio Bocci, Università di Roma Tre
Janet Boddy, Sussex University
Giuseppe Burgio, Università Kore, Enna
Cristiano Corsini, Università di Roma Tre
Rosita De Luigi, Università di Macerata
Silvia Demozzi, Università di Bologna
Maurizio Gentile, LUMSA
Catia Giaconi, Università di Macerata
Anna Granata, Università di Torino
Andrea Mangiatordi, Università di Milano-Bicocca
Silvia Nanni, Università dell'Aquila
Francesca Oggioni, Università di Milano-Bicocca
Luisa Pandolfi, Università di Sassari
Stefano Pasta, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano
Antonia Chiara Scardicchio, Università di Foggia
Chiara Sità, Università di Verona
Raffaella Strongoli, Università di Catania
Alessio Surian, Università di Padova
Aida Urrea-Monclús, Universitat de Lleida
Alessandro Vaccarelli, Università dell'Aquila
Paolo Vittoria, Università di Napoli Federico II
Elena Zizioli, Università di Roma Tre
Davide Zoletto, Università di Udine

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio in doppio cieco.

Simona Finetti

LA POVERTÀ EDUCATIVA

Origini, dimensioni, prospettive

FrancoArgeli

Questa ricerca e la sua pubblicazione sono state finanziate dall'Università Cattolica del Sacro Cuore, nell'ambito dei programmi di promozione e diffusione della ricerca scientifica.

Isbn : 9788835156826

Copyright © 2023 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito www.francoangeli.it.

Indice

Prefazione	Pag.	9
Introduzione	»	13
1. Povertà educativa: origini, definizione, evoluzione	»	17
1. Prodromi e radici	»	17
2. Minori e povertà: la situazione italiana	»	19
3. Le nuove povertà: indizi di un disagio nascosto	»	28
4. L'azione educativa come investimento strategico	»	31
5. La connessione dello sviluppo economico e sociale con l'educazione	»	33
5.1. Gary Becker e il capitale umano	»	34
5.2. Orizzonti europei: una nuova coscienza per le povertà immateriali	»	35
5.2.1. Il Rapporto Faure: educazione integrale per la persona e per il progresso della società	»	36
5.2.2. Il Libro bianco di Cresson: competenze per scenari in rapido cambiamento	»	39
5.2.3. Il Rapporto Delors: un'utopia ancora attuale	»	41
5.2.4. Alcuni studi nell'ambito dell'Economics of Education	»	46
5.2.5. Ripensare l'educazione. Verso un bene comune globale?	»	52
6. Investimenti per prevenire e contrastare la povertà educativa	»	55
6.1. Il Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile	»	57
6.2. Garanzia europea per l'infanzia, Rdc e PNRR	»	60
7. La misurazione della povertà educativa: un processo in divenire	»	64
7.1. Le quattro aree di privazione	»	64
7.2. Gli indici di povertà educativa (IPE)	»	67

7.3. Prime criticità riscontrate nella valutazione di impatto sociale dei progetti finanziati da Con i Bambini	»	75
2. Prospettive e riflessioni sulla povertà educativa	»	76
1. Dalla polisemia alla riflessione pedagogica	»	76
2. Cosa significa “povertà educativa”?	»	77
2.1. Povertà e privazione	»	78
2.2. La forza di un aggettivo	»	80
3. La povertà educativa come rappresentazione sociale	»	82
4. Povertà, deprivazione educativa e incapacitazione	»	83
5. Tra povertà pedagogica e povertà educativa. Emozioni e apprendimento	»	86
5.1. Siamo in grado di identificare la zona di sviluppo prossimale e il momento ottimale?	»	86
5.2. Sappiamo scongiurare il pericolo dell’impotenza appresa?	»	90
5.3. Valorizziamo le scoperte della scienza?	»	94
5.4. Seguiamo gli orientamenti delle neuroscienze affettive e sociali?	»	97
5.5. Offriamo la sfida cognitiva ottimale e l’emozione giusta per apprendere?	»	98
5.6. Facciamo tesoro del contributo dell’epigenetica?	»	100
6. Questione di talenti	»	102
6.1. Potenziale, “giftedness” e povertà educativa	»	105
6.2. Una risposta possibile a scuola	»	107
6.3. “Gifted Education” e Modello SEM per tutti	»	109
6.4. L’intelligenza emotiva al servizio della formazione integrale	»	113
7. Il plurale necessario: diversi volti della povertà educativa	»	118
7.1. Povertà di gioco libero	»	119
7.2. Deprivazione educativa musicale (e musica come risorsa)	»	121
7.3. Povertà educativa tra mediale e digitale	»	125
7.3.1. Dipendenza mediatica e povertà cognitiva	»	134
7.3.2. L’educazione ai media: un antidoto alla povertà di senso critico e alla deprivazione estetica	»	136
8. Uno sguardo a testa in giù. La povertà educativa come povertà educante	»	139
3. Alcune questioni aperte sulle povertà educative	»	143
1. Povertà educativa e povertà materiale, un rapporto ambiguo	»	143
2. Povertà insospettabili	»	146

2.1. In famiglia e nei servizi	»	146
2.1.1. Genitorialità e famiglie vulnerabili	»	146
2.1.2. Terre aride, dove non si coltiva la speranza	»	152
2.1.3. Troppo amore o troppo poco	»	154
2.2. Giovani ricchi, ma anche poveri	»	155
2.2.1. Mancate solitudini	»	155
2.2.2. Errore, delusione, fallimento	»	155
2.2.3. Ragazzi spenti, ragazzi difficili	»	158
2.2.4. Crisi etica e povertà di senso	»	162
3. Incontri educativi: questione di fortuna?	»	165
4. Se l'adulto non è adulto. Povertà educative transgenerazionali	»	167
5. La qualità della relazione e la percezione del minore	»	172
Per proseguire...	»	176
Bibliografia	»	189

Prefazione

di *Daniele Bruzzone*¹

La povertà moderna associa alla mancanza di potere sulle circostanze esterne una perdita della forza personale. Questa modernizzazione della povertà è un fenomeno mondiale ed è alla radice del sottosviluppo contemporaneo.

(Ivan Illich, *Descolarizzare la società*, 1971/1972)

Da quando, nel 2014, Save the Children Italia ha proposto il costrutto di “povertà educativa”, gli studi circa la deprivazione non materiale dei bambini e degli adolescenti si sono susseguiti con regolarità, consentendoci di percepire – entro certi limiti, anche di misurare – un fenomeno che altrimenti rischierebbe di rimanere implicito o, addirittura, latente: quello della scarsità di risorse e opportunità per l’apprendimento e la socializzazione che minaccia di impoverire, appunto, i percorsi di sviluppo dei bambini e dei ragazzi, non soltanto di quelli appartenenti alle fasce della popolazione più deboli dal punto di vista socio-economico. L’istituzione del Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile e dell’impresa sociale Con i Bambini, dal 2016, ha permesso di finanziare numerosi progetti a sostegno dei percorsi di crescita dei minori, soprattutto nelle zone più vulnerabili del Paese. Questo primo effetto molto concreto dimostra la capacità di questa intuizione di intercettare un effettivo bisogno e di catalizzare l’attenzione dei decisori politici.

A distanza di quasi 10 anni, tuttavia, si avverte la necessità di una riflessione pedagogica accurata sulla nozione di “povertà educativa”, che sia in grado di rintracciarne la genesi e di documentarne la progressiva evoluzione, ma soprattutto di discuterne gli aspetti ancora trascurati e di indicarne eventuali sviluppi futuri. Questo volume risponde a questo intento con precisione e puntualità, segnalandosi, tra i non numerosi studi sull’argomento, per l’acribia dell’analisi storica e l’eshaustività della ricognizione bibliografica, per l’inedito tentativo di stabilire gli addentellati internazionali della nozione di povertà educativa, per l’efficace affrontamento di certi snodi di confine con le scienze economiche e sociali e, non da ultimo, per la sua ca-

¹ Ordinario di Pedagogia generale e sociale, Università Cattolica del Sacro Cuore.

pacità di problematizzare le questioni educative in gioco additando ulteriori prospettive per la ricerca.

L'idea che esista una povertà "altra" rispetto a quella economica ha contribuito ad aumentare la consapevolezza dell'importanza strategica di investire sull'educazione e la formazione per garantire a tutti, nessuno escluso, il diritto a far fiorire le proprie potenzialità. Nondimeno, la connessione tra povertà educativa e povertà materiale resta significativa ed esige progettualità complesse di contrasto e prevenzione che intervengano sui minori, ma anche sulle loro famiglie e sui contesti territoriali in cui vivono quotidianamente.

I dati dimostrano, ad esempio, che la povertà familiare è correlata a risultati di apprendimento scolastico inferiori dei bambini e dei ragazzi (Save the Children Italia, 2018). La forbice sociale si sta allargando progressivamente, e ciò accentua il rischio di marginalità, dal momento che le disuguaglianze tendono ancora a trasmettersi di generazione in generazione. Secondo l'Istituto Nazionale di Statistica, l'aumento percentuale degli individui e delle famiglie in condizioni di povertà assoluta registrato negli anni della pandemia ha raggiunto nel 2021 valori allarmanti, in particolare nel Mezzogiorno (10%) e tra le famiglie di origine straniera residenti in Italia (32,4%) (Istat, 2022). Le famiglie povere in cui sono presenti minori superano il 12% e, spesso, i bambini e le bambine sono tra le vittime più vulnerabili della povertà, in quanto la deprivazione di mezzi e di esperienze rischia di incidere in modo determinante sul loro futuro. Secondo Eurostat, un giovane italiano su quattro in età compresa tra i 15 e i 29 anni è a rischio di povertà (Carli, 2022).

Gli aspetti psico-emotivi e relazionali non sono meno preoccupanti. Al termine dell'emergenza pandemica, il disagio e le fragilità dei ragazzi e delle ragazze risultano in aumento, come anche i comportamenti a rischio per la salute e le condotte aggressive e autolesionistiche. Numerose ricerche evidenziano le pesanti ripercussioni della pandemia sullo stato psicologico ed emotivo dei teenagers, sui rapporti sociali, sul rendimento scolastico, sulle prospettive future e, in generale, sulla percezione di sé e del mondo. Il Rapporto Censis per il Consiglio Nazionale dei Giovani 2022 ha rilevato che il 62% dei ragazzi ha cambiato la propria visione del futuro e che il 40% di essi ritiene che peggiorerà, prefigurandosi così un tempo pieno di incertezza (49%), ansia e paura (15%) (Agenzia Nazionale per i Giovani & Consiglio Nazionale dei Giovani, 2022). Secondo il Rapporto ISTAT 2022 sul benessere equo e sostenibile in Italia, il 7,6% dei quattordicenni dichiara insoddisfatta la propria vita e non percepisce prospettive di miglioramento (Istat, 2023). I livelli di ansia e depressione sono in crescita tra gli adolescenti e anche i tentativi di suicidio hanno registrato un aumento preoccupante.

pante (fonte: SINPIA 2020-2022; Gobbi, 2023). A ciò si aggiungono i dati relativi alla demotivazione e alla dispersione scolastica, che collocano il nostro Paese in coda nelle statistiche europee. Nel 2022 l'11,5% dei giovani italiani tra i 18 e i 24 anni ha abbandonato la scuola fermandosi alla licenza media, a fronte di una media europea del 9,6% (Eurostat, 2023). Al fenomeno degli *Early School Leavers* si affianca quello della “dispersione implicita”, che interessa gli studenti che, pur non avendo abbandonato la scuola, arrivano al diploma senza avere raggiunto gli obiettivi di apprendimento previsti per la fine del ciclo scolastico: la percentuale che li riguarda è cresciuta significativamente tra il 2019 e il 2021, passando dal 7,5% al 9,8% (INVALSI, 2022).

Vi sono povertà, peraltro, che non dipendono necessariamente dalla disponibilità di risorse materiali, ma da fattori di ordine diverso, quali le competenze genitoriali, la qualità delle relazioni, l'accesso ad esperienze motivanti, ecc. Il livello di povertà, inoltre, non si determina semplicemente in rapporto a una condizione di partenza svantaggiata, ma anche in base alle risorse, alle abilità e alle competenze di cui un soggetto dispone (o che può acquisire) per far fronte ai limiti e alle criticità. Se i diversi Indici di Povertà Educativa (IPE) hanno tentato di misurare alcuni elementi significativi – del resto trascurandone altri, forse meno oggettivabili –, occorre altresì mettere a fuoco i fattori di protezione e le risorse possibili, secondo un approccio autenticamente pedagogico. Parlare di povertà educativa, infatti, non significa soltanto cercare di documentare le deprivazioni “invisibili” dei soggetti in formazione, ma anche – e soprattutto – provare a comprendere di quali investimenti, su quali temi e in quali direzioni, un welfare autenticamente educativo (e non solo assistenzialistico) debba farsi carico al fine di rispondere a questa sfida epocale in modo davvero efficace. Il libro di Simona Finetti si muove intelligentemente in questa direzione e rappresenta pertanto, oltre che una vera e propria miniera di informazioni indispensabili, una solida base per chiunque intenda continuare ad occuparsi della povertà educativa minorile in una prospettiva pedagogico-educativa.

Bibliografia

- Agenzia Nazionale per i Giovani, & Consiglio Nazionale dei Giovani (2022). *Generazione Post-Pandemia. Bisogni e aspettative dei giovani italiani nel post Covid-19*. Roma: Censis.
- Carli, A. (2022, 25 agosto). Dall'Istat all'Eurostat, è sempre più allarme povertà in Italia. *Il Sole 24 Ore*. Disponibile in: <https://www.ilssole24ore.com/art/dall-istat-all-eurostat-e-sempre-piu-allarme-poverta-italia-AEm81WvB> [10 luglio 2023].

- Eurostat (2023). *Statistics Explained. Early leavers from education and training*. Disponibile in: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training [10 luglio 2023].
- Gobbi, B. (2023, 6 marzo). L'allarme dei medici: ansia o depressione per un minore su 4. *Il Sole 24 Ore*. Disponibile in: <https://www.ilsole24ore.com/art/l-allarme-medici-ansia-o-depressione-un-minore-4-AE1PeToC> [10 luglio 2023].
- Illich, I. (1972). *Descolarizzare la società. Per una alternativa all'istituzione scolastica*. Milano: Arnoldo Mondadori. (Original work published 1971).
- INVALSI (2022). *Rapporto INVALSI 2022*. Roma: Author.
- Istat (2022). *statistiche report - Le statistiche dell'Istat sulla povertà. Anno 2021. La povertà in Italia*. Roma: Author.
- Istat (2023). *BES 2022. Il benessere equo sostenibile in Italia*. Roma: Author.
- Save the Children Italia (2014). *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*. Roma: Author.
- Save the Children Italia (2018). *Nuotare contro corrente. Povertà educativa e resilienza in Italia*. Roma: Author.

Introduzione

Una prima definizione del sintagma *povertà educativa* è stata proposta da Save the Children Italia nel 2014 nell'ambito di *Illuminiamo Il Futuro*, campagna ispirata ai *Sustainable Development Goals 2030* dell'Agenda per lo Sviluppo Sostenibile delle Nazioni Unite. Save the Children Italia ha definito la povertà educativa come “privazione da parte dei bambini e degli adolescenti della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni” (p. 4)¹. A livello politico e istituzionale il costrutto ha avuto un certo successo nel risvegliare l'interesse verso i minori e il loro diritto di sviluppo integrale, contribuendo a catalizzare l'attenzione sulle povertà minorili, in particolare immateriali, e ad agglomerare intenzionalità trasformative e risorse finanziarie. Con la legge di stabilità 2016 (L. 208/2015), il Governo italiano ha istituito il *Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile*, incrementato e prorogato fino al biennio 2023-2024 incluso. La povertà educativa oggi non è quindi un concetto astratto, ma qualcosa di concreto con cui confrontarsi mediante azioni quotidiane, in un campo semantico che ha ispirato l'ideazione e la realizzazione di progetti promossi da scuole ed enti del Terzo Settore, attraverso bandi indetti dall'impresa sociale Con i Bambini, soggetto attuatore del Fondo.

¹ Lo stile citazionale adottato segue il criterio internazionale dell'American Psychological Association (APA). Nel riferimento “autore, data”, l'anno riportato corrisponde a quello di pubblicazione dell'edizione da cui è stata tratta la citazione; tale anno non coincide necessariamente con quello di scrittura e/o di prima pubblicazione della fonte, che può essere, in determinati casi, anche molto antecedente. Nelle citazioni di testi tradotti in italiano è riportata sia la data di pubblicazione originale del testo di riferimento in lingua straniera che quella della traduzione in italiano, separate da una barra (/). In caso di citazione diretta, il numero di pagina fa riferimento al testo tradotto in italiano. Si segnala inoltre che alcune citazioni di fonti originariamente in lingua straniera sono state tradotte in italiano dall'autrice. L'uso del corsivo nelle citazioni è fedele a quello presente nelle fonti.

Il 18 novembre 2019 l'istituto nazionale di ricerche Demòpolis ha presentato i risultati di una prima indagine sulla percezione della povertà educativa nell'opinione pubblica e ha constatato quanto la visione degli italiani fosse distorta; c'era soprattutto un errore prospettico. Gli intervistati si erano concentrati sulle manifestazioni emergenziali del fenomeno – come violenza, dipendenze e abbandono scolastico – e lo avevano attribuito perlopiù al Sud (63%) e agli adolescenti (56%). Il campione era composto da 3.600 soggetti ed era “statisticamente rappresentativo dell'universo della popolazione italiana maggiorenne, stratificato per aree geografiche di residenza, genere e fascia di età” (Istituto Demòpolis, 2019, p. 34). Il 68% dei cittadini coinvolti nell'indagine del 2019 aveva sentito parlare di povertà educativa, ma il 25% non sapeva cosa fosse. I dati raccolti dall'istituto diretto da Pietro Vento indussero a dichiarare: “Manca in Italia la consapevolezza che la qualità della crescita e le basi dell'apprendimento vadano costruite e presidiate nell'infanzia” (Istituto Demòpolis, 2019, p. 3-II). L'opinione pubblica è apparsa più consapevole dell'esistenza del fenomeno e della sua rilevanza nella ricerca condotta da Demòpolis nel 2022 “su un campione nazionale stratificato di 3.540 intervistati, statisticamente rappresentativo dell'universo della popolazione italiana maggiorenne” (p. 2). L'88% dei cittadini coinvolti ha dichiarato di aver sentito parlare di povertà educativa, anche se, tra questi, il 26% ha esplicitato di non sapere esattamente di cosa si tratti. Il 75% del campione ha rilevato un aumento del fenomeno dopo i mesi di emergenza sanitaria da Covid-19. Per gli intervistati la povertà educativa minore consiste maggiormente in: limitato accesso a opportunità di crescita (67%), disagio sociale intorno al minore (57%), bassi livelli di apprendimento scolastico (52%) e povertà materiale (12%) (Istituto Demòpolis, 2022). Con un grande incremento rispetto al 46% registrato nel 2019, nel 2022 l'85% dei soggetti del campione ha attribuito la responsabilità della crescita dei minori all'intera comunità, non soltanto alla scuola.

Il sintagma *povertà educativa* è stato utilizzato per designare un complesso insieme di fenomeni, ma occorre fare chiarezza sulle matrici e sull'uso corrente, nonché esplorare sistematicamente le potenziali implicazioni. Il costrutto non è stato, se non in modo frammentato, sottoposto ad analisi critica e attende una disamina che ne faccia emergere i significati latenti. Pur provenendo dall'ambito delle discipline economico-sociali, il sintagma “povertà *educativa*” interpella in modo inequivoco la riflessione pedagogica, riferendosi a dimensioni squisitamente pertinenti al mondo dell'educazione.

Nei primi anni successivi alla definizione proposta da Save the Children Italia, la letteratura scientifica ha affrontato il tema della povertà educativa soprattutto da un punto di vista economico e sociologico. Nel presente vo-

lume si è adottato invece lo sguardo della pedagogia come scienza di raccordo tra le umane scienze – atta a valorizzare l'interdisciplinarietà e favorire la transdisciplinarietà² – e si è inteso esplorare la multidimensionalità del fenomeno, senza pretese di esaustività. Si è cercato di delineare direzioni di senso utili a individuare chiavi di lettura dello spettro delle povertà educative e a identificare criteri e orientamenti per la prevenzione e il contrasto.

Sul piano della letteratura internazionale la questione è complessa: a livello di significato il sintagma *educational poverty* si rivela perlopiù sovrapponibile all'italiano *povertà di istruzione* e gli indicatori utilizzati per la misurazione del correlato fenomeno afferiscono prevalentemente a fonti OCSE, come PISA (*Programme for International Student Assessment*) e PIAAC (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*). La povertà di istruzione è sicuramente un aspetto importante della povertà educativa, ma il significato dell'aggettivo *educativo* posto accanto a *povertà* non può essere limitato a riferimenti al mondo dell'educazione formale scolastica e prescolastica. Per questa ragione, all'interno del panorama della letteratura internazionale sono state selezionate fonti che attribuissero al sintagma *educational poverty* un significato più ampio rispetto a *povertà di istruzione*. L'analisi è stata inoltre integrata desumendo dalla letteratura pedagogica sulle problematiche dell'infanzia e dell'adolescenza eventuali aspetti di deprivazione che possano essere, a ragion veduta, ritenuti parte significativa del costrutto di *povertà educativa*.

Il capitolo 1³ del volume colloca la povertà educativa minorile nel più ampio contesto del rapporto tra minori, povertà (in una visione multifattoriale) e *nuove povertà*. Prendendo le mosse da fondamentali contributi e documenti europei (es. il *Libro bianco dell'Istruzione*, il rapporto all'UNESCO *Nell'educazione un tesoro* e la proposta dell'UNESCO *Ripensare l'educazione. Verso un bene comune globale?*), si contestualizzano le origini del costrutto e i suoi sviluppi, presentando le dimensioni della povertà educativa proposte da Save the Children Italia e i diversi indici utilizzati per la misurazione del fenomeno.

I capitoli 2 e 3 ampliano lo sguardo, esplorando dappprincipio la complessità del sintagma (*povertà + educativa*) e provando successivamente a individuare cosa renda visibile ed eventualmente misurabile la povertà edu-

² Nella prospettiva della *transdisciplinarietà* si trascendono le discipline, o meglio si combina l'interdisciplinarietà (intesa come integrazione sintetica di conoscenze e metodi di diverse discipline) con la partecipazione: le discipline sono collegate in un insieme coerente e originano aree integrate utili ad ampliare la visuale per comprendere realtà complesse (McGregor, 2004).

³ Alcune riflessioni presenti nei capitoli 1 e 3 del volume riprendono parzialmente e ampliano i contenuti del saggio *La povertà educativa come sfida pedagogica: origini del concetto, analisi critica e prospettive di sviluppo* (Bruzzone & Finetti, 2020).

cativa minorile. Benché sia improbabile accedere alla declinazione completa delle sfaccettature del fenomeno, approfondendo l'aspetto psico-evolutivo e la multidimensionalità dell'esistenza e dell'esperienza dei minori, si è cercato di identificarne le varie componenti. L'ideale di riferimento è un approccio pedagogico integrativo, che appunto integri contributi, metodi e modelli – sia interni a una stessa disciplina sia presenti in diverse discipline – per un'educazione che miri al benessere globale del soggetto in crescita, stimolando l'apprendimento nelle dimensioni corporea, emotivo-affettiva, intellettuale-culturale, socio-relazionale e spirituale-esistenziale. Problematizzando la questione della misurazione della povertà educativa, si rilevano aspetti attualmente non inclusi negli indicatori (es. IPE), ma in grado di offrire orientamenti significativi per prevenire e contrastare il fenomeno. Il capitolo 3 del volume solleva inoltre alcune questioni aperte che meritano l'attenzione del pedagogo e di qualsiasi soggetto in relazione *educativa* con l'altro. Che rapporto sussiste tra deprivazione educativa e materiale? Quali forme di povertà insospettabili si nascondono nelle case tanto dei ricchi quanto dei poveri? Gli incontri educativi sono questione di fortuna? Cosa succede se l'adulto chiamato a educare non è *pienamente adulto*? Quanto conta la qualità della relazione e la percezione del minore al fine di misurare la povertà educativa?

1. Povertà educativa: origini, definizione, evoluzione

1. Prodromi e radici

L'educazione concerne da sempre l'umano e si è evoluta attraversando la storia. Se si denomina la deprivazione di educazione, istruzione o formazione, a qualsiasi livello, *povertà educativa*, allora anche quest'ultima è antica come l'uomo e la sua definizione si modifica nel dispiegarsi del tempo e nell'incarnarsi dell'essere-in-crescita nella storia.

Ogni società storica tende, [infatti], a elaborare una propria immagine di infanzia, che è al tempo stesso una sua descrizione reale e un suo modello ideale, e a farla agire come un principio normativo nell'ambito della vita della comunità; le infanzie quindi sono tante quante sono le culture (Gecchele & Polenghi, 2017, pp. 438-439).

Non esistono parimenti concetti statici di educazione e di *povertà* (o deprivazione) *educativa minorile*, decontestualizzati dal mondo degli adulti e oggetto di studio delle scienze umane. Il fenomeno della povertà educativa è in divenire e non è imbrigliabile in una singola prospettiva, men che meno etno- o eurocentrica. Il costrutto si rivela non solo multidimensionale in sé – dal momento che le aree di deprivazione incluse nella definizione possono essere molteplici – ma anche declinabile diversamente a livello culturale. Si può pertanto parlare di povertà educative fluide e plurali. Se infatti le origini del costrutto di *povertà educativa* sono riconducibili a studi di matrice socio-economica degli anni '80 e '90 del secolo scorso, ci sono visioni antropologiche e pedagogiche che ne precorrono la definizione. Grandi educatori e pedagogisti del passato hanno offerto e offrono spunti per riflettere sugli effetti delle disuguaglianze in ambito educativo e su come la mancanza di un'educazione adeguata non permetta al soggetto di fiorire pienamente.

Tutta la storia dell'umanità è attraversata da forme di povertà e mancanze nella formazione della persona che non ne hanno permesso il riscatto o la maturazione. Dagli anni Sessanta del Novecento, il sintagma *svantaggio socioculturale* ha veicolato il concetto che, se un individuo non ottiene il meglio dalle potenzialità e possibilità della sua vita, questo è dovuto anche a differenze nella dotazione di partenza. Secondo l'esperta di psicologia dello sviluppo e dell'apprendimento Daniela Lucangeli (2021a) la *povertà educativa* implica fortemente la dimensione dell'intersoggettività. L'essere umano è una specie sociale; anche se ciascun individuo è unico e presenta singolarità, senza l'altro non può fiorire e diventare il meglio di se stesso. In questa interdipendenza tra il sé e l'altro vanno collocate e interpretate sia la povertà educativa, intesa come stato di privazione da cui emanciparsi, sia l'auspicabile ricchezza educativa.

Oggi si richiama spesso l'urgenza di costituire una comunità educante; se si ripercorre la storia della pedagogia, si nota come il concetto di una *società educante*, in grado di evitare stati di deprivazione educativa nel territorio di appartenenza, fosse già caro, tra gli altri, a uno dei maggiori pedagogisti del secolo scorso, John Dewey. Nel famoso *The school and society* (1915), il noto pedagogista americano rilevò l'importanza di una rete coerente e coesa. Scuola, famiglia, lavoro, ambiente e cultura sono "componenti" di una totalità che può garantire continuità formativa o, al contrario, generare "dispersione educativa" (Benvenuto, 2019, p. 36). Per Dewey il problema degli *sperperi* in educazione (*waste in education*) era dovuto a questioni organizzative e di isolamento tra le varie agenzie dell'educazione. Di fatto, alla mancanza di un'efficace ottica di sistema e alla scarsa coesione sociale nella deriva individualistica delle società capitalistiche neoliberiste – ben distanti dal sogno di una democrazia partecipativa come quella auspicata da John Dewey (Baldacci, 2018) – si correlano inevitabili sprechi di capacità cognitive e non cognitive.

Se si pensa al sistema scolastico di oggi,

per riprendere la preoccupazione di don Milani, il vero problema non è degli studenti che perde, ma del che cosa perdono gli studenti in una scuola mal organizzata. Il tema della dispersione di percorso, vista come quantificazione di studenti che non frequentano o che lasciano prematuramente la scuola, deve ancorarsi alla dispersione degli apprendimenti, delle competenze di base e chiave per l'apprendimento permanente, di abiti mentali, di capacità e valori di socializzazione (Benvenuto, 2019, p. 37).

Fino agli anni '80 del secolo scorso si lottava soprattutto contro l'analfabetismo; la mancanza di istruzione di base non permetteva all'individuo la piena espressione di sé e la possibilità di godere dei pro-

pri diritti. Non a caso pedagogisti ed educatori di frontiera – come don Giovanni Bosco, Ernesto Codignola, Danilo Dolci, Paulo Freire, Alberto Manzi, don Lorenzo Milani¹, don Roberto Sardelli, ecc. – hanno puntato sull’alfabetizzazione, sul potenziamento della dimensione intellettuale-cognitiva e sulla coscientizzazione. Nella specificità dei loro orientamenti pedagogici, hanno promosso un accurato uso delle parole che rende possibile conoscere, diventare attori protagonisti e co-creare mondi, per avviare l’umanità verso una liberazione collettiva. Le pedagogie dell’emancipazione hanno fornito elementi chiave per lo sviluppo del costrutto di *povertà educativa*: vi hanno contribuito i maestri, i pedagogisti e gli educatori che, nelle loro *scuole popolari*, si sono battuti per il riscatto sociale e il superamento delle disuguaglianze, favorendo consapevolezza critica, acquisizione di strumenti per la cittadinanza attiva, cooperazione e impegno comune (Benvenuto, 2019).

2. Minori e povertà: la situazione italiana

Dalla seconda metà del Novecento “accanto a una concezione settoriale della povertà, intesa come carenza di uno specifico tipo di risorse, si è affiancata una visione multidimensionale, come condizione di vita complessiva caratterizzata da grave disagio e dalla sovrapposizione di carenze in ambiti diversi” (Giustini & Tolomelli, 2012, p. 56). Ciò ha comportato una profonda revisione della nozione stessa di povertà: il livello di reddito e di consumo “non la esauriscono più” (Gaetani, 2013, p. 9). Come ha rilevato il Premio Nobel per l’Economia Amartya Sen (1999/2000), “esistono alcune buone ragioni per concepire la povertà come privazione di capacitazioni fondamentali anziché come pura e semplice scarsità di reddito” (p. 26). A partire dagli anni ’90 del Novecento si è considerata “la questione della inadeguatezza delle risorse come non limitata esclusivamente alla inadeguatezza del reddito, ma dell’insieme dei beni, materiali e immateriali, necessari per funzionare adeguatamente” (Saraceno, 2002). Di conseguenza, si è cercato di garantire ai cittadini risorse anche in termini di istruzione, cure mediche e abitazione, nonché di aiutarli a integrarsi o reintegrarsi nella vita attiva in modo da poter godere dei propri diritti e tutelare la propria dignità umana (es. 92/441/CEE).

Nel 2010 il Programma delle Nazioni Unite per lo Sviluppo ha introdotto l’Indice di Povertà Multi-dimensionale (MPI, *Multidimensional Poverty*

¹ L’autrice ha affrontato l’esperienza di don Lorenzo Milani e il dibattito attuale sulla povertà educativa in Finetti, 2021.

Index), associato all'Indice di Sviluppo Umano (HDI, *Human Development Index*). MPI misura la povertà tenendo conto di possibili deprivazioni multiple, che includono la carenza di opportunità di base nelle dimensioni della salute, dell'educazione e degli standard di vita (UNDP, 2010). Anche l'indicatore di rischio di povertà ed esclusione sociale AROPE (*At risk of poverty or social exclusion*, EU-SILC, *EU Statistics on Income and Living Conditions*) fa riferimento alla presenza di aspetti immateriali della povertà. Fino al 2020 è stato considerato *a rischio* (*at risk*) chi si trovava a vivere una delle seguenti tre condizioni: rischio di povertà monetaria, grave deprivazione materiale, bassa intensità lavorativa del nucleo familiare. Eurostat utilizza come soglia di povertà il 60% del valore mediano nazionale del reddito familiare equivalente². Prima del 2021 l'indicatore di grave deprivazione materiale era composto da un insieme di nove item. I primi quattro riguardavano la mancanza di beni durevoli: 1. telefono fisso o cellulare, 2. televisore a colori, 3. lavatrice, 4. automobile. Il secondo gruppo di quattro item riguardava l'impossibilità di: 5. fare un pasto proteico (carne, pesce o vegetariano) almeno ogni due giorni, 6. concedersi almeno una settimana di ferie all'anno lontano da casa, 7. riscaldare la propria abitazione adeguatamente, 8. fronteggiare spese impreviste (con importo annuale pari a 1/12 del valore della soglia di povertà rilevata nei due anni precedenti). Il nono item considerava l'impossibilità di rispettare le scadenze per provvedere a pagamenti ricorrenti: 9. essere in arretrato con il pagamento di mutuo o affitto, di bollette per le utenze o di debiti per altri prestiti. Era ritenuto materialmente deprivato chi viveva in famiglie con tre o più *sintomi* di deprivazione tra gli item considerati (gravemente deprivato se quattro o più).

Nel 2021 l'indicatore AROPE è stato aggiornato, dando origine al nuovo indicatore "Rischio di povertà o di esclusione sociale - Europa 2030". Il calcolo della deprivazione materiale e sociale è stato basato su tredici item. I primi sette riguardano il nucleo familiare di appartenenza: 1. fronteggiare spese impreviste, 2. permettersi almeno una settimana di vacanza all'anno lontano da casa, 3. affrontare il pagamento di arretrati (mutuo, affitto, bollette luce e gas, piani di pagamento a rate o altri prestiti), 4. potersi concedere un pasto a base di carne, pollo, pesce o equivalente vegetariano ogni due giorni, 5. mantenere adeguatamente la propria casa, 6. avere accesso a un'automobile o a un furgone per uso personale, 7. sostituire i mobili usurati. I rimanenti sei item sono invece relativi al singolo individuo: 8. avere una connessione a internet, 9. sostituire gli abiti logori con altri nuovi, 10. avere due paia di scarpe del numero giusto (incluso un paio per tutte le sta-

² Vd. Eurostat, *Statistics Explained*, Glossary: At-risk-of-poverty rate, https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary:At-risk-of-poverty_rate (ultima consultazione: 10 luglio 2023).

gioni), 11. spendere una piccola somma di denaro ogni settimana per se stessi, 12. svolgere regolarmente attività ricreative, 13. riunirsi con amici/familiari per un aperitivo/pasto almeno una volta al mese³.

Fino al 2020 l'intensità di lavoro è stata definita come il rapporto tra il numero di mesi lavorati dai componenti della famiglia di età compresa tra i 18 e i 59 anni (esclusi gli studenti tra i 18 e i 24 anni) durante il periodo di riferimento del reddito e il numero di mesi disponibili teoricamente per attività lavorative; era ritenuta bassa se inferiore a 20% (0,20). Dal 2021 è stata ampliata la fascia di età di riferimento. Il calcolo viene effettuato considerando gli adulti tra i 18 e i 64 anni, ad esclusione degli studenti di 18-24 anni, degli adulti in pensione (fatta eccezione per quella di reversibilità) e dei 60-64enni inattivi che vivono in famiglie per le quali l'entrata principale è costituita da pensioni⁴.

La complessità della società globale postmoderna si riflette nei tratti variegati, e talvolta ambigui, dell'esclusione che sempre più cittadini si trovano ad affrontare:

un numero crescente di persone e situazioni sono a rischio di nuove forme di deprivazione, esposte allo scivolamento dalla 'normalità' verso le zone di povertà. Le nuove fragilità si rivelano sempre meno definibili e vanno ad ampliare la zona grigia del disagio (Iori & Rampazi, 2008, p. 9).

Fattori di rischio immateriali si insinuano nella quotidianità: legami instabili, povertà emotiva e relazionale spesso restano invisibili alle statistiche e ai servizi, ma si ripercuotono subdolamente su tutte le altre zone di fragilità (Cheli, 2005, 2008, 2013). Le *nuove povertà* “hanno sempre una componente (spesso preponderante) di disagio affettivo-relazionale, legato anche alle mancate occasioni di apprendimento degli alfabeti della vita emotiva e alla poca consapevolezza di sé” (Iori & Rampazi, 2008, p. 17). Difficoltà nella sfera privata e familiare possono causare o accrescere una destabilizzazione a livello lavorativo e finanziario. Le vulnerabilità che affliggono il mondo adulto si ripercuotono su bambini e adolescenti, contribuendo a rendere il loro futuro più incerto e minaccioso (Benasayag & Schmit, 2004).

³ Vd. Eurostat, Statistics Explained, Glossary: Severe Material and Social Deprivation Rate (SMSD), [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary:Severe_material_and_social_deprivation_rate_\(SMSD\)&stable=0&redirect=no](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary:Severe_material_and_social_deprivation_rate_(SMSD)&stable=0&redirect=no) (ultima consultazione: 10 luglio 2023).

⁴ Vd. Eurostat, Statistics Explained, Glossary: Persons living in households with low work intensity, https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary:Persons_living_in_households_with_low_work_intensity (ultima consultazione: 10 luglio 2023).

La percezione della povertà segue naturalmente l'evoluzione degli standard e degli stili di vita; oggi i parametri con cui si misura sono quelli della società consumistica. La *modernità liquida*, caratterizzata dalla "cultura 'nuovista' – in incessante e perpetuo mutamento – che promuove il culto della novità e della scelta casuale" (Bauman & Mazzeo, 2012, p. 43), non permette di crearsi un'identità che prescindia dalle attitudini di consumo. L'influenza che tale contesto esercita a livello psicologico e sociale trasforma la natura stessa della povertà e coinvolge soggetti dall'identità fragile, che non riescono a stare al passo con determinati livelli di produzione e di consumo, "sottoconsumatori" incapaci di partecipare e *sentirsi-parte*. L'imperante obsolescenza programmata contamina altri ambiti oltre al mercato, favorendo la formazione di identità provvisorie, contingenti o frammentarie e mettendo in crisi lo stesso concetto di identità (Bauman, 2004/2018). Nell'epoca dell'incertezza, caratterizzata da relazioni "sempre meno rassicuranti e sempre più conflittuali" (Cheli, 2013, p. 9), si può soffrire e ci si può sentire paradossalmente poveri anche per sovrabbondanza, "sia degli oggetti del desiderio, sia degli oggetti della conoscenza e della velocità stupefacente con cui nascono nuovi oggetti ed escono di scena quelli vecchi" (Bauman & Mazzeo, 2012, p. 43). La povertà è anche quella *vissuta* e la sua percezione è cambiata nel tempo. Nondimeno, i dati effettivi raccontano di un Paese in crescente difficoltà. Dal 2020 è tornata a crescere la povertà assoluta⁵, con un notevole peggioramento di condizioni per famiglie e minori rispetto al 2019⁶. Se ci si sofferma sull'aspetto materiale della povertà, in Italia circa 1 milione e 382 mila bambini e adolescenti vivono in condizioni di indigenza (Istat, 2020a, 2021a, 2021b, 2022a). Il 2021 ha visto aumentare una povertà assoluta già ai massimi storici nel 2020, che affligge più di 1,9 milioni di famiglie (7,7% nel 2021; 7,5% nel 2020) (Istat, 2022a); risiede nel Mezzogiorno la maggior parte degli italiani in povertà assoluta (44,1%) (Istat, 2022c). Nel 2022, superata l'emergenza

⁵ Vd. openpolis, <https://www.openpolis.it/parole/che-cose-la-poverta-assoluta/> (ultima consultazione: 10 luglio 2023). La metodologia di stima della povertà assoluta è stata recentemente rivista, a seguito dell'introduzione del nuovo indicatore "Rischio di povertà o di esclusione sociale - Europa 2030". Gli indicatori e i risultati delle indagini Istat relative alla povertà in Italia nel 2022 saranno diffusi da ottobre 2023 (Istat, 2023c). Per conoscere la soglia di povertà assoluta nei diversi contesti geografici dal 2005 al 2021 si può utilizzare l'apposito calcolatore Istat disponibile al link <https://www.istat.it/it/dati-analisi-e-prodotti/contenuti-interattivi/soglia-di-poverta> (ultima consultazione: 10 luglio 2023).

⁶ Secondo l'Istat (2020a) il lieve andamento positivo registrato nel 2019 si è "verificato in concomitanza dell'introduzione del Reddito di cittadinanza (che ha sostituito il Reddito di inclusione) e ha interessato, nella seconda parte del 2019, oltre un milione di famiglie in difficoltà" (p. 2).

sanitaria da Covid-19, è rimasta stabile la percentuale di popolazione residente in Italia a rischio di povertà (20,1%), mentre si è ridotta significativamente la percentuale “in condizione di grave deprivazione materiale e sociale (4,5% rispetto al 5,9% del 2021)” (Istat, 2023b, p. 1).

Nel panorama mondiale l'Italia non è tra i Paesi più poveri, ma si potrebbe definire un Paese per bambini? Il Gruppo di Lavoro per la Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza ha denunciato che non lo fosse già nel 2014. A luglio 2019 l'allora senatrice Vanna Iori (2019a) dichiarò che l'Italia “non è un Paese per bambini, anzi: per la prima volta i figli stanno peggio dei genitori. L'ascensore sociale, che per decenni ha registrato un benessere crescente con il susseguirsi delle generazioni, si è fermato” (p. II). Come aveva preannunciato il famoso sociologo e filosofo polacco Zygmunt Bauman, si è giunti a dover considerare, anche da un punto di vista pedagogico, “la prima generazione dal dopoguerra che ha di fronte la prospettiva di una mobilità verso il basso” (Bauman in Bauman & Mazzeo, 2012, p. 54). La scuola ha perso progressivamente il ruolo di ammortizzatore sociale e i figli sono tornati a rispecchiare i genitori. Alcuni asseriscono che le generazioni future avranno meno delle precedenti.

In poco più di un decennio la povertà assoluta minorile è triplicata. Le famiglie con minori in povertà assoluta nel 2021 sono state quasi 762 mila (Istat, 2022a). Si è passati dal 3,9 % di minori assolutamente poveri nel 2005 (Save the Children Italia, 2020a, 2020b) al 13,5% nel 2020 e – ultimi dati disponibili – al 14,2% nel 2021 (Istat, 2022a, 2022c). Interventi tampone, “iniziative sporadiche e selettive che non fanno mai sistema” (Save the Children, 2019, p. 141), non hanno equilibrato un welfare che, prima dell'emergenza sanitaria da Covid-19, si è preoccupato di proteggere gli adulti, soprattutto gli over 65. “L'effetto combinato della crisi e della diversa offerta di servizi e di politiche per le famiglie sui territori” (Save the Children, 2019, p. 143) ha aumentato le disuguaglianze a sfavore dei nuclei con figli minorenni.

Per quanto concerne invece la povertà relativa⁷, calcolata rispetto alla media nazionale (in rapporto al livello economico medio), nel 2021 si è ampliata “la distanza tra le famiglie che spendono di più e quelle che spendono di meno” (Istat, 2022a, p. 7) e “il reddito totale delle famiglie più ab-

⁷ Sono considerate in povertà relativa le famiglie che hanno un reddito (o consumo) mensile teoricamente disponibile pari o inferiore a una soglia convenzionale (linea di povertà). In riferimento all'anno 2021 il valore di soglia di povertà relativa per una famiglia di due persone è stato calcolato pari a 1.048,81 euro, per tre persone 1.394,92 euro, per quattro persone 1.709,56 euro, per cinque persone 1.992,74 euro, per sei persone 2.265,43 euro, per sette o più persone 2.517,14 euro (Istat, 2022a, p. 9).

bienti” è risultato pari a “5,6 volte quello delle famiglie più povere” (Istat, 2023b, p. 1).

L’Italia destina una parte insufficiente della spesa sociale a favore dell’infanzia e delle famiglie, con grandi divari territoriali (Save the Children, 2019, 2020); è inoltre uno dei Paesi europei che ha investito di meno nella Scuola e nell’Università negli ultimi anni. Nel 2021 la spesa pubblica per l’istruzione, da primaria a terziaria, è stata pari al 7,4% della spesa totale (media OCSE 10,6%; media UE 9,4%) (OECD, 2022).

Nel nostro Paese si è allargata la forbice delle disuguaglianze interne. “Il primo fattore di disparità è di carattere geografico e mostra quanto sia determinante il luogo dove si nasce e si cresce” (Save the Children, 2019, p. 32). A volte si generano “universi paralleli”, anche “a distanza di pochi chilometri” (Save the Children, 2020, p. 67). Studenti con background socio-economico e culturale simile tendono a frequentare lo stesso tipo di scuola, dando origine a effetti segregativi e acuendo il divario nell’acquisizione di competenze minime tra licei, istituti tecnici, professionali e centri di formazione professionale (INVALSI, 2019; OECD, 2019). “In Italia, gli studenti con basso rendimento da un lato e quelli con alto rendimento dall’altro sono raggruppati nelle stesse scuole più spesso della media OCSE” (OECD, 2019, p. 5).

Per quanto riguarda la dispersione scolastica, nel 2018 la percentuale media italiana si attestava al 14,5%, con preoccupanti punte sopra al 20% in Calabria, Sicilia e Sardegna (Save the Children, 2019). Il Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca (2021) ha successivamente mostrato una tendenza in calo per la dispersione scolastica esplicita (o manifesta), cioè i tassi di abbandono scolastico. Per il 2022, il rilievo di Eurostat sugli *Early Leavers from Education and Training* (ELET) tra i 18 e i 24 anni ha calcolato una percentuale di dispersi pari a 11,5 % in Italia. Il timido miglioramento non rassicura: il nostro Paese è ancora distante dalla media dell’Unione Europea, pari a 9,6%⁸. Scendendo maggiormente in profondità, la dispersione scolastica è un fenomeno complesso, che include “una serie di situazioni molto differenti tra loro che vanno dagli abbandoni, all’assenteismo, al deficit di competenze di base” (Save the Children, 2020, p. 81). La *dispersione scolastica implicita* (o latente) è generalmente

rappresentata dalla quota di studenti che conseguono un titolo di studio secondario di secondo grado, quindi non rappresentati dall’indicatore ELET, ma che non raggiungono livelli di competenze base nemmeno lontanamente sufficienti per espri-

⁸ Vd. Eurostat, *Statistics Explained. Early leavers from education and training*. Dati estratti a maggio 2023, https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training (ultima consultazione: 10 luglio 2023).

mere scelte e comportamenti in grado di interagire consapevolmente nella società (Ricci, 2019, p. 3).

Più specificamente, per *dispersione scolastica implicita* si intende

la quota di studenti che al termine della scuola secondaria di secondo grado hanno competenze di italiano e di matematica pari agli studenti della classe II dello stesso ciclo o inferiori e che raggiungono al massimo il livello d'inglese previsto al termine della scuola secondaria di primo grado (inferiore al livello B1) (Istat, 2022c, p. 65)⁹.

Durante l'emergenza da Covid-19 si è fatto ricorso alla didattica a distanza, ma la scuola online non è ancora per tutti e accresce le disuguaglianze. Nel 2020 in Italia il 12,3% dei minori tra i 6 e i 17 anni non possedeva in casa un computer o un tablet, percentuale che ha raggiunto quasi un quinto nel Mezzogiorno. Il 41,9% viveva in situazioni di sovraffollamento abitativo, contesto non ottimale per l'apprendimento, e solo il 6,1% aveva un dispositivo personale (Istat, 2020b).

Nel 2022 sembra essersi arrestato l'effetto negativo dell'emergenza sanitaria sugli studenti dell'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado, in cui il tasso di dispersione implicita era passato "dal 7,5% del 2019 al 9,8% del 2021": le prove INVALSI del 2022 hanno registrato una media pari a 9,7% e una "tendenza alla riduzione si osserva in quasi tutte le regioni" (INVALSI, 2022, p. 136).

Sul fronte degli apprendimenti, prima della diffusione del Sars-Cov-2 il nostro Paese si è collocato al di sotto della media OCSE nei Test PISA di Lettura e Scienze, mentre è risultato in linea in Matematica. Nel 2018¹⁰ i quindicenni italiani che non hanno raggiunto il livello 2 OCSE-PISA, considerato di competenze basilari, sono stati circa il 23,8% in matematica, il 25,9% in scienze e il 23,3% in lettura (INVALSI, 2019; OECD, 2019). L'indagine OCSE-PISA 2015 aveva già messo a fuoco come gli studenti italiani fossero educativamente poveri nelle competenze di problem solving (478 punti vs. 500 punti di media OCSE). I quindicenni del campione avevano mostrato di avere capacità individuali nell'affrontare situazioni pro-

⁹ A livello nazionale, le prove INVALSI "permettono di fornire una prima rappresentazione e quantificazione della dispersione implicita, descrivendola anche nei diversi territori": a partire dal 2019, "al termine della scuola secondaria di secondo grado, gli studenti affrontano una prova standardizzata di italiano, matematica e inglese (lettura e ascolto)" (Istat, 2022c, p. 65).

¹⁰ L'indagine successiva, prevista con periodicità triennale per il 2021, è stata effettuata nel 2022 a causa dell'emergenza sanitaria da Covid-19. Al momento in cui si scrive non sono ancora disponibili i risultati.

blematiche, ma si erano rivelati nettamente in difficoltà nelle aree di competenza collaborativa indagate:

- stabilire e mantenere una condizione condivisa;
- scegliere le attività più idonee alla soluzione del problema;
- stabilire e mantenere l'organizzazione del team (Asquini, 2017, p. 144).

Altri dati sono ugualmente allarmanti. Prima dell'emergenza da Covid-19, UNICEF (2019) riportava che nel 2018 il 23,4% dei giovani italiani tra i 15 e i 29 anni potesse essere classificato come NEET (*Not (engaged) in Education, Employment or Training*), soggetto che non studia, non lavora e non è impegnato in percorsi di formazione: primo posto per l'Italia nella graduatoria europea, dove la media era 12,9%. Aggiornamenti recenti preoccupano ulteriormente. “La quota di NEET di età compresa tra 25 e 29 anni in Italia ha continuato ad aumentare fino al 34,6% nel 2021” (OECD, 2022, p. 11). Considerando i giovani tra i 20 e i 24 anni la percentuale di NEET è pari al 30,1%. Il divario di genere è relativamente basso “ma si amplia per la fascia d'età 25-29, in cui il 39,2% delle donne e il 30,3% degli uomini sono NEET” (OECD, 2022, p. 11). È degno di nota anche il numero di *hikikomori*, presumibilmente tra i 50.000 e i 100.000 minori in età scolare, che vivono ritirati nelle loro camerette per “disagio adattivo sociale”¹¹.

Il sistema educativo-formativo italiano non rispecchia una società moderna che fornisce a tutti “le stesse opportunità di vita e di lavoro”, bensì favorisce disuguaglianze, distribuendo conoscenze in modo differenziato in base a “fattori di ordine sociale, di genere, territoriale e di nazionalità” (Bocci, 2020, p. 113). Nell'ottica di prevenire i fenomeni citati, è da più parti riconosciuta l'importanza e l'urgenza di investire su servizi di qualità per la prima infanzia, perché le forme di povertà colpiscono i bambini due volte: rendendo difficili le loro condizioni di vita dapprima durante l'infanzia e l'adolescenza, poi anche riducendo le loro possibilità come adulti (Saraceno, 2002). Già nel 2011 la Commissione Europea aveva ben chiaro che “l'educazione e la cura della prima infanzia [...] costituisce la base essenziale per il buon esito dell'apprendimento permanente, dell'integrazione sociale, dello sviluppo personale e della successiva occupabilità” (p. 2). Ciò nonostante, il tasso di iscrizione ai servizi per la fascia 0-3 anni in Italia continua a oscillare. Dal 14% del 2010 è sceso al 13% nel 2016, per poi risalire e superare il decremento nell'anno educativo 2018/2019 (14,1%). Un progressivo aumento – dovuto principalmente all'incremento di iscrizioni nei servizi comunali e convenzionati – ha porta-

¹¹ Il dato viene periodicamente aggiornato nel sito www.hikikomoriitalia.it (ultima consultazione: 10 luglio 2023).

to la percentuale degli iscritti nella fascia 0-3 anni a raggiungere il 14,7% del totale dei coetanei durante l'anno educativo 2019/2020 (Istat, 2019, 2020c, 2021c). L'emergenza sanitaria da Covid-19 ha fatto però registrare nell'anno educativo 2020/2021 un calo pari all'8,7% degli iscritti in nidi comunali o privati convenzionati e al 36,3% nei servizi integrativi per la prima infanzia (Istat, 2022b).

I report citati mostrano una correlazione circolare fra povertà materiale e immateriale. Dati Istat confermano che “l'incidenza della povertà assoluta decresce al crescere del titolo di studio” (2022a, p. 3) e mettono in evidenza come siano associate a quest'ultimo “la condizione professionale e la posizione nella professione” (2021a, p. 3). Rimane però speranza: non sempre i minori che crescono in condizioni socio-economiche svantaggiate hanno un destino tracciato di povertà ed esclusione. Secondo OCSE-PISA lo status socio-economico è un predittore delle prestazioni scolastiche, ma ci sono eccezioni. La percentuale di quindicenni del quartile socio-economico inferiore che hanno raggiunto nel 2018 in Italia almeno il livello minimo 2 nel test di lettura è del 28% più bassa rispetto a quella del quartile superiore (OECD, 2021). Nello stesso anno, però, il 12% degli studenti svantaggiati a causa delle condizioni del nucleo familiare ha conseguito un punteggio che si colloca nel quartile superiore del rendimento in lettura, sopra alla media OCSE (11%). Tra questi, il 2% è risultato top performer in lettura, un punto percentuale sotto la media OCSE (3%) (OECD, 2019). Si tratta di un chiaro segnale: non si deve sottovalutare l'importanza degli incontri significativi che i minori fanno sin dalla primissima infanzia e delle risorse educative di cui le famiglie e i territori dispongono a prescindere dalle condizioni socio-economiche. “È la qualità dell'esperienza a determinare il tipo di sviluppo ed è l'ambiente interpersonale a svolgere la funzione primaria per l'apprendimento nel bambino” (Gaetani, 2013, p. 20). Gli adulti esercitano una funzione diretta e indiretta fondamentale per la crescita dei minori, grazie sia alla responsività ai *messaggi* che questi ultimi inviano, sia alla capacità di *aggiustare il tiro* quando necessario, in modo da garantire l'acquisizione di una buona socializzazione, abilità di discernimento e orientamento, condivisione di significati e co-costruzione di intersoggettività.

La cura e l'affetto dei genitori, [...] insegnanti incoraggianti, l'aiuto nei compiti, la presenza di amici... sono tutte esperienze in grado di minimizzare o annullare gli effetti negativi dell'esposizione a fattori di rischio, aumentando la resilienza, la capacità di far fronte positivamente a problemi ed eventi traumatici, e la capacità di *coping*, cioè di affrontare e di superare con rapidità e successo le situazioni stressanti utilizzando le proprie energie mentali e le abilità di problem solving e gestendo le proprie emozioni (Giustini & Tolomelli, 2012, p. 126).

Sono chiamati in causa non solo i legami familiari, ma anche quelli comunitari e istituzionali: un appello alla responsabilità educativa di tutti gli adulti, affinché nessuna forma di vulnerabilità resti pericolosamente invisibile.

3. Le nuove povertà: indizi di un disagio nascosto

Dalla metà degli anni '80 si è parlato di *nuove povertà*, per indicare un'ampia gamma di condizioni di vulnerabilità che aumenta il rischio di indigenza e di esclusione sociale: “forme di povertà scarsamente visibili, sfuggenti e pluridimensionali, cioè non riconducibili solo a carenze materiali, e che prendono in esame anche elementi di tipo relazionale” (Giustini & Tolomelli, 2014, p. 58). Un bambino materialmente povero, “un bambino affamato non si può nascondere: lo vedono tutti. Ma esiste anche un'altra privazione, invisibile, a danno dei minori. Un disagio nascosto ancora più diffuso di quello economico, sebbene ad esso collegato” (Affinati, 2017, p. 2). La mancanza di basi culturali e linguistiche, per esempio, riguarda molti quindicenni che provengono da famiglie a basso reddito, ma non solo (INVALSI, 2019; OECD, 2019). La povertà educativa si annida subdolamente anche dove meno ce l'aspetteremmo, in famiglie che possono a buon titolo essere considerate colte o benestanti. In tali contesti sono riscontrabili povertà meno riconoscibili, ma non per questo meno dannose, connesse a trascuratezza, noncuranza, mancanza di tempo, carenza di ascolto, oltre a molteplici declinazioni di violenza e di abuso. Le deprivazioni educative possono derivare da forme di povertà relazionale e di analfabetismo emotivo diffuse nel mondo adulto, da fragilità e disorientamento nell'esercizio della genitorialità, che si riverberano sulla crescita e sui diritti dei minori (Sità, 2005; Iori, 2019b; Milani, 2018).

Tra noi vivono bambini e ragazzi “senza”, bambini e ragazzi “contro” (Sabatano & Pagano, 2019). Il *senza* non sfocia necessariamente nel *contro*. *Senza* può voler dire “non mi è stata data un'opportunità”, “mi manca qualcosa dentro”, “ho un vuoto interiore”, indipendentemente da quanto il minore disponga in termini materiali e da quanto vada a cercare surrogati per colmare le mancanze, anche attraverso comportamenti devianti. Non sempre il *senza* e il *contro* hanno a che fare con la povertà educativa e ne sono manifestazioni o *sintomi*. Certamente soffrono di qualche forma di deprivazione i *ragazzi senza* che non leggono, non fanno sport, non vanno a teatro o al cinema, non hanno mai visto il mare, non hanno relazioni con i pari al di fuori del contesto scolastico, non dispongono di un collegamento wi-fi, non sanno cosa sia un museo o un sito archeologico (Save

the Children, 2019, 2020). Creano una situazione di emergenza i *ragazzi contro* che esasperano i comportamenti con cui si mostrano al mondo, spingendosi al limite e incarnando “la stretta relazione tra povertà educativa e devianza minorile violenta” (Iavarone & Girardi, 2018, p. 23).

In base ai dati raccolti dall'Osservatorio indifesa nel 2022-2023, cinque adolescenti su dieci hanno assistito ad atti di bullismo (violenze fisiche) e quasi otto su dieci temono il cyberbullismo. Il 47,7% degli adolescenti ha vissuto sulla propria pelle atti di bullismo o di cyberbullismo da parte di compagni¹². Il tema è da anni all'attenzione del Gruppo di Lavoro per la Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza (2022) e nel 2021 il Ministero dell'Istruzione ha aggiornato le *Linee Guida per la prevenzione e il contrasto del Bullismo e Cyberbullismo* nelle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado¹³.

In assenza di modelli educativi positivi efficaci, un'escalation di violenza può portare a condotte criminali. Il Dipartimento della Pubblica Sicurezza del Ministero dell'Interno - Direzione Centrale della Polizia Criminale (2022) ha riscontrato nel quadriennio 2019-2022 un incremento dei reati commessi da minori pari a +52,2% (media tra i diversi tipi di reato). Tra le percentuali più alte si segnalano +65,1% di tentati omicidi e +75,3% di rapine (di cui +91,2% in pubblica via). Sono aumentate anche le segnalazioni di reati di gruppo (Savona, Dugato & Villa, 2022); le associazioni mafiose e le gang giovanili offrono ad alcuni un'identità solida e un senso di appartenenza altrimenti difficili da esperire nella quotidianità di contesti socio-culturali depressi.

Cresciuti in strada con agiti da adulti o iperprotetti e inibiti nelle loro case-rifugio, molti minori vivono oggi un tempo senza giochi e narrazioni, talvolta senza o con pochi amici, e si vedono sottrarre ogni giorno risorse indispensabili per la crescita; possono subire danni non soltanto dal punto di vista cognitivo, ma anche corporeo, emotivo, affettivo-relazionale e spirituale-esistenziale. Nel *senza* viene anche meno “la forza vitale” (Affinati, 2017, p. 2): sempre in casa, al chiuso, in penombra o, per chi se lo può permettere, alla luce blu di uno schermo, la fiamma può spegnersi. Laddove diventa impossibile percepire un senso, si può arrivare anche a togliere e togliersi la vita. In base ai dati registrati all'Ospeedale di Roma Bambino

¹² Vd. Terre des Hommes, <https://networkindifesa.terredeshommes.it/osservatorio-indifesa/>, <https://terredeshommes.it/comunicati/1-adolescente-su-2-vittima-di-bullismo-o-cyberbullismo/> (ultima consultazione: 10 luglio 2023).

¹³ Vd. Ministero dell'Istruzione, Ministero dell'Università e della Ricerca, *Decreto ministeriale 18 del 13 gennaio 2021 emanato con nota 482 del 18 febbraio 2021*, <https://miur.gov.it/web/guest/linee-guida-prevenzione-e-contrasto> (ultima consultazione: 10 luglio 2023).

Gesù, autolesionismo e comportamento suicidario costituiscono le manifestazioni più gravi di malessere psicologico che determinano l'accesso alla struttura sanitaria in minore età; negli ultimi dieci anni hanno subito una crescita esponenziale al pronto soccorso. Durante i due anni di emergenza sanitaria da Covid-19 si è arrivati a un incremento del 75% (rispetto al precedente biennio) di casi di suicidio ideato o tentato. In media si tratta di circa un caso al giorno. Nei soggetti tra i 9 e i 17 anni sono aumentate di quasi quaranta volte le consulenze urgenti per ideazione suicidaria, tentativo di suicidio e comportamenti autolesivi¹⁴. Il suicidio è “tra le prime tre cause più frequenti di mortalità tra le persone di età 15-29 anni a livello globale e in Italia” (Osservatorio Nazionale sulla Salute nelle Regioni Italiane, 2023, p. 294). Si può morire dentro, in molti modi. Ci si può fare male per sentirsi vivi. Ci si può togliere la vita con un atto diretto oppure lentamente, tramite abuso di sostanze o disturbi alimentari gravi protratti nel tempo. Per esempio, l'anoressia estrema può a volte coprire un disagio insostenibile che i minori vivono in solitudine. Senza supporto adeguato di fronte al corpo che cambia e all'insorgere di desideri e impulsi incontrollabili prima sconosciuti, l'anoressia irriducibile, “caparbiamente votata al vuoto, al nulla, irrelata e autosufficiente, indisponibile al transfert, sigillata in un narcisismo tombale”, rappresenta la “denuncia di una realtà invivibile” (Vegetti Finzi, 2019).

Alba Cortés Alfaro (2020) – professoressa e ricercatrice presso il National Institute of Hygiene, Epidemiology and Microbiology di La Habana, Cuba – ha messo a fuoco temi interessanti per riflettere sul rapporto tra povertà educativa e rischio suicidario in adolescenza. Il *suicidal behaviour* include l'ideazione di desideri, pensieri e piani d'azione aventi la propria morte come scopo, tentativi di suicidio non andati a buon fine e di para-suicidio, cioè condotte autolesive non fatali in cui l'intenzionalità e l'orientamento alla morte non sono essenziali. Le caratteristiche adolescenziali che predispongono a comportamenti suicidari così intesi sono acuite dalla povertà educativa. Influisce molto la provenienza da famiglie non strutturate, che generano deprivazioni sul piano economico, sociale e culturale, con relazioni alterate e disfunzionali all'interno o all'esterno del gruppo familiare, multiproblematiche e/o negligenti. Un'educazione povera rinforza fattori predisponenti al suicidio e ai comportamenti suicidari, quali la sensazione di essere invincibili, pensare che certi eventi possano accadere solo ad altri, bassa tolleranza alla frustrazione, perfezionismo, rigidità intellettuale, tendenza e sensibilità alla critica, non accettazione dell'errore, non sentirsi

¹⁴ Vd. Ospedale Pediatrico Bambino Gesù, <https://www.ospedalebambinogesu.it/un-caso-al-giorno-negli-ultimi-due-anni-tra-tentativi-e-ideazioni-di-suicidio-tra-i-giovanissimi-143061/> (ultima consultazione: 10 luglio 2023).